

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

Актуальні проблеми психології в закладах освіти

Збірник наукових праць

Кривий Ріг

2013

УДК 159.9 + 159.922.7 + 37.015.3.

Актуальні проблеми психології в закладах освіти: збірник наукових праць. – Кривий Ріг, 2013. – 247 с.

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

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

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

Редакційна рада:

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

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

Н. М. Токарева, канд. психологічних наук, завідувача кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ КНУ.

Рецензенти:

Мірошник З.М., доктор психологічних наук, доцент.

Шестопалова О.П., кандидат психологічних наук, доцент.

Ухвалено до друку на засіданні кафедри загальної та вікової психології КПІ КНУ (протокол № 7 від 28.02.2013 р.)

Зміст

Розділ І. Загальнотеоретичні проблеми психологічної науки

Токарева Н.М.

Генеza особистості у вимірі екзистенційної психології.....7

Ткаченко О. А.

Наукове розуміння особистого досвіду
в контексті функціонування та розвитку особистості.....15

Даценко О.А.

Психологічний тезаурус життєвої події особистості.....21

Розділ ІІ. Особливості психічного розвитку особистості на різних етапах онтогенезу

Третьяченко О. В.

Інтелект як чинник розвитку особистості підлітків.....31

Кривокульська Л.Д.

Шамне А.В.

Психологічні особливості суб'єктивних переживань
та поведінкових реакцій дітей підліткового віку.....36

Бессмертна С.Ф.

Психологічні особливості самоствалення школярів
підліткового періоду розвитку.....40

Куппа В. О.

Психологічні особливості ціннісних орієнтацій
учнів шкіл нового типу.....44

Беззян Т. А.

Вплив характеру взаємовідносин у сім'ї
на психологічні особливості прояву агресивності у підлітків.....48

Марченко Ю.

Емоційне переживання вікової кризи дітей підліткового
та юнацького віку.....53

Шматок І. О.

Рівень домагань і самооцінка у підлітковому та юнацькому віці.....58

Погрібна Ю.О.

Проблема визначення сформованості творчої уяви
у дітей молодшого шкільного віку.....65

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

Пінська О.Л.

Психологічні аспекти професійного саморозвитку майбутнього вчителя.....70

Кушніренко І. Б.

Психологічні особливості психокорекційної роботи
з юнаками із комп'ютерною залежністю.....76

Даценко О.А.

Грязнова І.О.

Психологічні особливості формування творчої активності учнів
на уроках іноземної мови.....83

Винарчук Я.

Качан К.

Переоцінка цінності спілкування студентами-психологами
під впливом соціальних мереж.....91

Митченко К.В.

Взаимодействия психологической службы с родителями
«трудных» детей.....98

Троян К. А.

Шматок І. О.

Рівень особистісної креативності вчителів сучасних шкіл.....103

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

Устименко С.Ф.

Розвиток розумових здібностей в умовах інноваційного навчання.....111

Рудницька Н.А.

Розвиток критичного мислення на уроках історії
як один із шляхів формування інноваційної особистості.....119

Йорж Ю.В.

Класи компенсуючого навчання.....125

Швачич Л.С.

Допрофільна підготовка, її роль у виборі профілю навчання
у старшій школі та набуття майбутньої професії.....131

Сергєєва Т. О.

Основні аспекти психологічної адаптації учнів 5-х класів.....138

Федьків С. М.

Використання виховного потенціалу мовленнєвого етикету
на уроках іноземної мови учнями молодших класів.....141

Литвин Н.

Тетера О.

Психолого-педагогічні аспекти навчання діалогічного мовлення
учнів 5 класу на уроках української мови.....148

Розділ V. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості

Сенько Т.В.

Личностные факторы, семейные отношения и воспитание
между и внутри поколений.....154

Маліцька Л.Б.

Соціально-психологічна адаптація студентів до умов навчання.....163

Шило О.С.

Психологічний аналіз тренінгів розвитку креативності.....181

Хита Олена	
Проблема комунікативної компетентності студентів.....	190
Логвиненко Ю.С.	
Дослідження взаємозв'язку агресивності та рівня інтелекту.....	194
Різун О. О.	
Самотність, як психологічна проблема юності та молодості.....	198
 Розділ VI. Прикладні аспекти застосування психологічних знань	
Майтак Т. М	
До проблеми педагогічної агресії як особистісно-професійної деформації сучасного вчителя.....	202
Базилевська О.В.	
Формування екологічної культури засобом організації індивідуальної роботи учнів та залучення їх до виконання екологічних дослідницьких проектів.....	210
Давоян Е. Э.	
Емоціонально – поведенческие проявлення дітей с раннім детским аутизмом (РДА), возможности их диагностики.....	216
Солощенко Т. В.	
Вплив емоційного стану людини на кольорове сприйняття.....	224
Ярош Л.	
Можливість визначення характеру за комплексом рис обличчя.....	229
Балагура Л.В.	
Творчі характеристики ліворуких підлітків і юнаків.....	236
Відомості про авторів.....	244

Розділ I. Загальнотеоретичні проблеми психологічної науки

Токарева Н.М.

Генеza особистості у вимірі екзистенційної психології

Проблема становлення особистості займає одне із центральних місць у науковій антропології. Згідно із твердженням Г.В.Гребенькова дана проблема являє собою «теорію формування і самовиховання особистості, що розкриває свій зміст у демонстрації певних соціальних програм, які створюють оптимальну суспільну систему цінностей як організацію речей та ідей, а також систему правил внутрішнього самовдосконалення і саморозвитку людини, що в єдності забезпечує виникнення і розвиток особистості як цілісного і унікального духовно-тілесного феномену» [2, с.133] і має чисельні виміри дослідницьких концептів.

У ХХ ст. особливу роль у конституюванні генези становлення особистості як спеціального предмету гуманітарного дослідження відіграла екзистенційна (або феноменологічна) психологія, визначними представниками якої стали психологи Ф.Й.Бойтендаjk, Е.Шпрангер, Ф.Лерш, психіатри М.Босс, Л. Бінсвангер, Ван Ден Берг, Е.Штраус, філософи і психіатри М.Хайдеггер, К. Ясперс та інші. Зокрема загальна тенденція розуміння ставлення індивіда до суспільства (у контексті постійного протистояння) виявляється у роздумах М.Хайдеггера та Ж.-П.Сартра як виявлення прагнення людини наслідувати інших у неаутентичного способу існування і неконструктивного способу вирішення людиною своїх екзистенційних проблем. М.Хайдеггер пов'язував це прагнення зі страхом смерті, а Ж.-П.Сартр – із втечею від особистої відповідальності і свободи.

Саме екзистенціалізм сформував нову світоглядну парадигму особистості, яка радикальним чином забарвила її життєдіяльність як проблему сенсожиттєву для індивіда та соціуму і водночас глибоко інтимну для кожної особистості. З цього часу нормальний людський індивід (а не збитковий як у З. Фрейда, А. Адлера чи К. Левіна) стає об'єктом дослідження в контексті становлення його особистості; започатковується нова хвиля розробок означеної проблеми. Цьому сприяли також дослідження відомих представників Франкфуртської школи антропологічної філософії. Зокрема, Г. Маркузе розглядає особливості життєдіяльності «одномірної людини»-споживача із атрофованим соціально-критичним ставленням до дійсності в умовах сучасного йому «одномірного суспільства», «суспільства масового споживання».

Е. Фромм також зробив спробу зрізати гострі кути переважно біологізаторської методології фрейдизму у розробці проблем особистості і поєднати її із соціологічними підходами. Справжнє самовтілення особистості

Е.Фромм пов'язує лише із практичною реалізацією принципу буття і адекватної йому форми міжлюдських стосунків – любов'ю. При існуванні людини із орієнтацією і установкою на «модус буття» (на противагу споживацьким тенденціям) в якості передумов Е.Фромм називає незалежність, свободу та наявність критичного мислення. Характерною ознакою такого способу буття є внутрішня активність суб'єкта, продуктивне використання своїх людських потенцій: «...буття передбачає здатність бути активним; пасивність виключає буття... Таким чином, активність – це соціально визнана цілеспрямована поведінка, результатом якої є відповідні соціально корисні зміни» [7, с.95-96].

Своєрідною кульмінацією в процесі конституювання характеристик становлення особистості спеціальною темою досліджень у західній філософії стали дослідження А. Маслоу («Самоактуалізація» (1967 р.)) та К.Роджерса («Вчитися бути вільним» (1967 р.)).

Вперше у соціальній антропології генеза становлення особистості прямо пов'язується із її самореалізацією і смисложиттєвими орієнтирами (в термінах А. Маслоу – «буттєвими цінностями»). В означеній роботі А. Маслоу вперше ввів в науковий вжиток поняття самореалізації (самоактуалізації) особистості і піддав його всебічному аналізу. Цим він фактично означив у соціальній гуманістичній психології органічний взаємозв'язок становлення особистості із її самореалізацією і дав поштовх до створення різних напрямків у дослідженні цього взаємозв'язку. Насамперед – етики самореалізації (дослідниками якої є Б. Бозанкет, Дж. Маккензі, Дж. Ройс, Е. Муньє, Б.Кроче та інших).

В 60-х роках ХХ століття в рамках переважно гуманістичної психології сформувалася доктрина особистісної самоактуалізації, яку представляють доробки К.Роджерса, С. Леншона, Р. Інглхарта та інших. Новий час, що змінив смисложиттєві цілі історії пов'язані із християнською телеологією на телеологію «прогресу», став розглядати людину не як мету, а як засіб досягнення прогресу, що є показником культури взагалі і декларує неперервний суб'єктивний досвід людини у контексті соціального буття. Саме досвід є тим семантичним полем, в межах якого людина демонструє свої інтенції, реалізує можливості потенційного вибору і трансцендування власної творчості. У парадигмі клієнт-центрованої психотерапії К.Роджерс означає генезу особистісного розвитку як рух від життя згідно із цінностями, декларованими іншими людьми, до цінностей, які суб'єкт сам ініціює у комплексі вільної та відповідальної життєтворчості.

У площині сучасних психологічних досліджень аналіз екзистенційних проблем становлення особистості здійснюється у контексті системного підходу. Поняття «система» може інтерпретуватися як продукт абстракції таких реальних усезагальних властивостей явищ, як їхній розвиток, функціонування, будова (В.А.Богданов). Розвиток особистості, як і розвиток будь-якої складно структурованої системи, інтерпретується як своєрідний

тип її функціонування, переходу системи на новий рівень функціонального циклу.

Узагальнюючи концептуальні положення історичного екскурсу, становлення особистості можна розглядати як процес перетворення людського індивіда в особистість, перехід від переважно зовнішньоорієнтованого до переважно внутрішньодетермінованого у своїй життєдіяльності індивіда, який цю життєдіяльність вибудовує в контексті власного особистісного розвитку, надаючи цьому процесу статусу смисложиттєвої цілі.

Основними засадами процесу становлення особистості є індивідуальність особистості, її самореалізація та смисложиттєві орієнтири. Індивідуальність особистості виступає субстанційним принципом вказаного процесу, самореалізація особистості проявляється як діяльнісно – процесуальний принцип становлення особистості, а сенс життя репрезентує її світоглядні основи, що є діалогічними у контексті її спілкуванням з буттям.

Серед філософсько-антропологічних теорій, що претендують на роль методологічного підґрунтя сучасної екзистенційної персонології, вітально-аксіологічна концепція особистості В.Ф.Сержантова та його послідовників займає не останнє місце [4].

Автор даної концепції В.Ф.Сержантов переконаний, що функцію синтезу у персонологічних теоріях має виконувати «психологічна особистість», або, точніше, система понять, що виражає психологічну структуру особистості, адже основні компоненти психологічної структури особистості, будучи соціально обумовленими і сповненими соціального змісту (свідомість, характер, спрямованість, мотивація), разом із тим являють собою прояв фізіологічної активності мозку і організму в цілому.

Відповідно до вітально-аксіологічної концепції особистості, генеза індивіда у становленні особистості передбачає пізнання ним самого себе (у тих чи інших проявах свого буття) як істоти, що відрізняється від інших, як певної суб'єктивно замкнутої реальності. Це виявляється у факті іменування себе «Я». Феномен «Я» є власною, автентичною, індивідуально неповторною субстанцією особистості [4, с.208], є свідченням активного становлення особистості.

Субстанціональним початком активності особистості, що є контекстом здійснення буття, на думку В.Ф.Сержантова, є життєві (вітальні) функції людини – вектори, аспекти динамічної (функціональної) інтеграції організму у його стосунках із зовнішнім світом [4, с.208]. Вітальні функції відображаються свідомістю і осмислюються як фундаментальні потреби індивіда, що розуміються як базисні зв'язки (стосунки) людини із зовнішнім світом: потреби у розгортанні життєдіяльності індивіда у певному напрямку та усвідомлення нужди у атрибутах зовнішнього об'єктивного світу і у маніпуляціях (консумативних або операційно-праксеологічних) із ними, у інших людях та певних взаєминах із ними. При цьому потреби розглядаються

не просто як вираження певної необхідності індивіда у чому-небудь. Вони скоріше тлумачаться як іманентні і необхідні умови буття і становлення людини – вітальне «Я» (Ego Vit), її онтогенезу у всіх його проявах і вимірах: соматичному, соціальному, персонологічному.

Вітальні функції (індивідуально-органічні, сексуально-родові, пізнавальні та соціабельні) передбачають їхню об'єктивацію, являють собою у ході своєї реалізації інтеграцію різних процесів життєдіяльності організму і лежать в основі мотивації поведінки людини.

Іншою підсистемою структури особистості, відповідно до вітально-аксіологічної концепції, є система ціннісних орієнтацій, або, згідно із термінологією В.Ф.Сержантова, аксіологічне «Я» (Ego Ax).

Система ціннісних орієнтацій людини включають у себе цінності суспільства, що функціонують у певній національній культурі: моральні імперативи, естетичні, релігійні та філософські ідеї, правові норми, політичні переконання тощо. Ціннісні орієнтації особистості у контексті особистісного смислу визначають принципи розуміння людиною соціальної реальності, власної поведінки та поведінки інших людей, виступають регуляторами поведінки, а отже є аксіологічними функціями особистості [4, с.212-213]: (життя і смерть, свобода, справедливість, обов'язок, добро і зло, нарешті, смисл життя як головна інтегральна аксіологічна функція особистості), природа яких детермінована не лише потребами, але й здатністю людини до оціночної діяльності.

Ціннісні орієнтації особистості формуються лише в процесі індивідуального засвоєння зовнішніх щодо суб'єкта цінностей – норм, стандартів, імперативів суспільства. Проте щоб ці зовнішні цінності стали для особистості внутрішніми, вони мають бути екзистенційно пережитими, усвідомленими, а відповідно, мають стати потребою, бути оціненими і у якості аксіологічної функції проявлені у вчинкові, тобто мають стати установкою. Надалі, щоб дані установки отримали не лише зовнішнє схвалення з точки зору «має бути», стали б цінними у суспільному контексті, але й отримали внутрішню оцінку як цінності у самого індивіда, необхідними є зовнішні соціальні умови, що створюють обставини драматизму і боротьби, пошуку людиною своєї ідентичності (Г.В.Гребеньков).

Аксіологічні функції особистості мають фундаментальні особливості: будучи знаннями, вони набувають форму переконань і функціонують як імперативи внутрішнього життя і поведінки, що існують у свідомості на лінгвістичному рівні і мають соціально-історичну обумовленість. Іншими словами, це вищі внутрішні регулятори людської діяльності, кожна з яких є формою розуміння індивідом самого себе і виражає цільову спрямованість суб'єкта [4, с.213].

Аксіологічні функції особистості не лише характеризуються значною стійкістю, але завдяки їм особистість набуває статус автономного суб'єкта діяльності із властивими йому рисами характеру (ініціативність,

відповідальність тощо), що підтверджує положення вітально-аксіологічної концепції щодо «внутрішньої логіки» становлення особистості як її «персоналізації».

Система ціннісних орієнтацій особистості, або аксіологічне «Я» (Ego Ax), формується на підставі асимілювання всіх доступних індивіду матеріальних і духовних цінностей у процесі усвідомлювання ним смислу його життя, що не суперечить вітальній структурі індивіда. Цей спосіб усвідомлення вітального «Я» у категоріях аксіологічного «Я» або, іншими словами, певна система зв'язків елементів однієї підсистеми особистості із елементами іншої, утворює третю підсистему особистості – рефлексивне «Я» (Ego Ref) [4, с.211].

В єдності вітальне «Я» і аксіологічне «Я» утворюють єдине тотальне «Я» особистості [4, с.207].

Тим не менше, становлення відбувається у конкретному соціальному середовищі, що вносить принципові структурні зміни у виявленні і власне виникнення тих чи інших характерологічних утворень – фіксованих установок та відповідних їм аксіологічних функцій, концепції індивідуальності, у цілому характеру.

Вікові межі генези особистості є рухливими і жорстко не пов'язаними із виникненням і проявом тих чи інших властивостей і рис особистості. Вони лише вказують на відповідні нейродинамічні та фізіологічні зміни, що сприяють прояву цих рис. Основною ж передумовою напрацювання стратегії інтенціональності (стиль поведінки, образ життя, вибір особистісної системи цінностей в якості когнітивної складової основних фіксованих установок, які утворюють основу характеру та ін.), на думку Г.В.Гребенькова, виступає персональна взаємодія людини із ціннісно-смісловою сферою реальності як культурою [2, с.141].

Мірою особистісного існування людини є не даність, а процес набуття «самого себе», що виражається у осягненні смислів буття, відкриття їх та реалізації як цінностей.

Дослідження психологів у контексті сучасної екзистенційної парадигми продовжують означені положення вітально-аксіологічної концепції особистості, обґрунтовуючи концепцію становлення особистості у системі органічної єдності індивідуальності особистості, її самореалізації та сенсожиттєвих орієнтирів у логічному полі взаємовідносин «індивід – суспільство», акцентуючи особливу увагу сучасних дослідників на маргінальних процесах як явищі сучасного цивілізаційного поступу.

Визначальною закономірністю аксіогенезу особистості є випередження і структурування її цілісними доцільними (ціннісно-цільовими, телеологічними) зв'язками з довкіллям ситуативно-діяльнісних (каузальних) зв'язків, що визначає індивідуальну самобутність окремо взятого аксіогенезу (З.С.Карпенко).

Реальність у свідомості людини відображується у сукупності значень та системі смислів: ціннісні об'єкти (матеріальні та духовні) відображені у індивідуальній свідомості у структурі значень, що мають для людини певний смисл.

Відповідно до концептів семіотичної культурології А.А.Пелипенко та І.Г.Яковенко визначають смисл як проміжну сутність світу прафеноменів та світу їх інобуттєвих семіотичних еквівалентів [5, с.12], що є динамічним утворенням, яке, організуючись у завершені ноуменальні структури, опредмечується у кінцевих та одиничних формах і виявляється у похідних причинно-наслідкових залежностях. Означена дуальність дозволяє науковцям досліджувати глибинну, енергетично забарвлену діалектичну природу процесу смислопородження не лише у колективній культурній творчості, але й у життєтворчості окремого суб'єкта, що реалізує свої екзистенційні потреби [5, с.31].

Ф.В.Бассін, на підставі аналізу категорій значення і смислу у дослідженнях О.М.Леонтьєва, наголошує, що смисл притаманний конкретному, емоційно забарвленому переживанню, характеризується не стільки ознаками логіки, скільки ознаками аналогічності, спричиненої глибокою залежністю подібних переживань не лише від свідомості, але й від несвідомого [1, с.23].

Досліджуючи феномен смислу, австрійський психолог, філософ Віктор Франкл визначає його як унікальний, неповторний імператив, що вимагає своєї реалізації [6, с.284-307]. Смисловими універсаліями, що кристалізуються у результаті узагальнення типових ситуацій, з якими суспільству або людству довелося мати справу протягом історії, В.Франкл називає цінності [6, с.170 - 174].

За визначенням О.Т.Москаленка та В.Ф. Сержантова, смисл – це «віднесеність цінностей до структури особистості, і перш за все до певних вітальних функцій людського індивіда, зв'язок їх із визначеними потребами, тобто місце ціннісного об'єкта у системі тих телеономних відносин (мета – засіб), які вибудовує у своїй свідомості індивід, відштовхуючись від власної структури потреб» [4, с.198].

Вивчення історії використання поняття «смисл» у філософії, лінгвістиці та психології дозволило Д.О.Леонтьєву припустити, що за означеною категорією приховується не конкретна психологічна структура, яка має однозначну дефініцію, а складна і багатогранна смислова реальність, що приймає різні форми і проявляється у різних психологічних ефектах [3, с.105]. Виділяючи три площини аналізу смислової реальності, Д.О.Леонтьєв, відповідно, розрізняє також і три аспекти смислу:

- онтологічний – життєвий смисл та відображена у ньому динаміка життєвих відносин,
- феноменологічний – особистісний смисл та відображена у ньому динаміка суб'єктивного образу реальності,

- діяльнісний – смислові структури особистості та відображена у них динаміка діяльності (життєдіяльності) [3, с.113].

Зважаючи на дані методологічні припущення, Д.О.Леонт'єв визначає смисл як «відношення між суб'єктом та об'єктом або явищем дійсності, яке визначається місцем об'єкта (явища) у житті суб'єкта, виділяє цей об'єкт (явище) у образі світу і втілюється у особистісних структурах, що регулюють поведінку суб'єкта щодо даного об'єкта (явища)» [3, с.165].

Інтегруючи аксіологічну функцію виконує особистісна концепція смислу життя, який у феноменологічному аспекті може бути усвідомлений як відносно адекватне переживання людиною інтенційної спрямованості власного життя. Смисл життя відображує життєву концепцію людини, усвідомлений і узагальнений принцип її життя, її життєву мету. Смисл – це цінність і одночасно переживання цієї цінності людиною у процесі її вироблення, присвоєння або здійснення (К.О.Абульханова-Славська). Смисл життя виражає домагання особистості, її прагнення, потреби, і разом з тим (і це важливо) – є підтвердженням реальних досягнень людини, реальної здатності виразити себе у формах життя. Тому смисл життя відображує не лише майбутнє, не лише перспективи, але й міру досягнутого людиною, є оцінкою досягнутого своїми силами за суттєвими для особистості критеріями (К.О.Абульханова-Славська).

За визначенням Д.О.Леонт'єва, смисл життя – це концентрована описова характеристика «найбільш стрижневої та узагальненої динамічної смислової системи, відповідальної за загальну спрямованість життя суб'єкта як цілого» [3, с.250].

Прагнення до пошуку та реалізації людиною смислу життя В.Франкл (у теорії якого проблема смислу життя займає центральне місце) розглядає як вроджену мотиваційну тенденцію, що притаманна всім людям і спричиняє активність поведінки та розвитку особистості [6].

В якості основних моментів концепції смислу життя як інтегруючого елементу системи ціннісної орієнтації особистості (Его Ах) О.Т.Москаленко та В.Ф. Сержантов розглядають такі:

- стратегічну життєву мету (надзадачу);
- співвіднесення особистої надзадачі із соціальною практикою колективу, соціальної групи, класу, суспільства, опосередковане світоглядом;
- вираження першого і другого моментів у аксіологічних категоріях свободи, ідеалу і обов'язку;
- зв'язок смислу життя із вітальною структурою індивіда;
- певне емоційно-естетичне ставлення індивіда до вибраної ним самим надзадачі його життя [4, с.221].

Напрацювання життєвих цінностей, перетворення їх у принципи свого життя, боротьба за їхню реалізацію можуть утворювати життєву стратегію особистості, основне стратегічне спрямування життя (К.О.Абульханова-Славська). Смисл життя, що є підставою соціально визначеної поведінки,

виражає індивідуальну орієнтацію життєдіяльності на певну вітальну функцію, розв'язує суперечність між потенційним антагонізмом різних векторів життя і необхідністю їх гармонійного поєднання.

Формування смислу життя встановлює певне співвіднесення вітальних функцій індивіда, надає їм визначеного характеру і попереджає функціонально руйнівні флуктуації, що можуть бути спричинені зміненням життєвих ситуацій за відсутності особистісної визначеності. Для того, щоб жити і активно діяти, людина має вірити у смисл, яким сповнені її вчинки. Відсутність смислу породжує у людини стан, який В.Франкл називає екзистенційним вакуумом [6, с.308].

Узагальнюючи теоретичні аспекти вивчення впливу системи ціннісних орієнтацій на поведінку особистості, можна зазначити, що система цінностей людини мінлива, оскільки значною мірою обумовлена як змінним соціальним середовищем, так і актуальним рівнем розвитку особистості. Ціннісні орієнтації, як регулятивний механізм, охоплюють широкий круг проявів активності людини і пов'язані із віковими особливостями розвитку суб'єкта.

Загальнопсихологічним механізмом аксіогенезу особистості виступає діалогічне спілкування (М.М.Бахтін, М.Бубер, Г.В.Дьяконов, З.С.Карпенко, І.О.Погодін та ін.), в процесі якого відбувається включення Іншого в духовний світ Я як повноважного партнера, можливого взірця саморозвитку, що забезпечує розгортання суб'єктивної актуальності буття у ситуативно-динамічному хронотопі «тут і тепер». У площині аналізу діалогічної архітектоніки як події діалог може розглядатися як екзистенційна зустріч людини з людиною, у якій виявляється суб'єктивно-значуща, завершено-цілісна взаємодія-взаємопереживання, сповнене актуальним і перспективним життєвим смислом (Г.В.Дьяконов, З.С.Карпенко).

В цій взаємодії і особистість, і буття рівноправні, можуть і обов'язково виступають як об'єктом, так і суб'єктом їх взаємовідносин. Сенс життя у всіх своїх проявах є процесуальним явищем. Це пояснюється тим, що всі його субстанційні сторони не є раз і назавжди даними, сталими. Пошук смисложиттєвих засад особистістю – це своєрідна «пульсація» практичної її взаємодії з буттям, що детермінує само змінення особистості і соціуму. Ось чому проблема сенсу життя людини – це проблема адекватного ставлення людини до оточуючого її світу, тобто такого ставлення, яке узгоджується з наявною природою світу. Водночас це – і проблема відповідної реакції світу (буття) на всі практичні прояви індивіда. Саме цей аспект сенсу життя дає можливість останньому виступати світоглядною засадою процесу генези особистості у вимірах екзистенційної психологічної парадигми.

Література

1. Бассин Ф. В. К развитию проблемы значения и смысла / Ф. В. Бассин // Вопросы психологии. – 1973. – № 6. – С.13 – 24.

2. Гребеньков Г.В. Проблема личностного становлення в философско-антропологическом исследовании / Г. В.Гребеньков // Наука. Релігія. Суспільство. – 2005. – № 3. – С.133 – 142.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности : монография / Дмитрий Алексеевич Леонтьев – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
4. Москаленко А.Т. Личность как предмет философского познания. Философская теория личности и ее психологические и биологические основания [монография] / Алексей Трохимович Москаленко, Василий Филиппович Сержантов – Новосибирск: Наука, 1984. – 319с.
5. Пелипенко А.А. Культура как система/ А.А.Пелипенко, И.Г. Яковенко. – М.: «Языки русской культуры», 1998. – 371 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла [монография]/ Виктор Эмиль Франкл/ Пер.с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368с. – (Б-ка зарубежной психологии).
7. Фромм Э. Иметь или быть? [монография]/ Э.Фромм – М.: Прогресс, 1990.

Ткаченко О. А.

Наукове розуміння особистого досвіду в контексті функціонування та розвитку особистості.

Варіативність психічного розвитку великою мірою обумовлюється швидкими змінами сучасного соціального середовища. В процесі соціалізації особистість набуває досвіду, що є необхідною умовою її подальшого розвитку. Між тим, різні аспекти особистого досвіду можуть як оптимізувати останній так і ускладнювати його. Тому для психологічної науки актуальними залишаються питання, пов'язані з дослідженням змісту особистого досвіду. У зв'язку із зазначеним, мета даного дослідження полягає з'ясуванні сучасного наукового розуміння природи, змісту, детермінації особистого досвіду та його ролі у функціонуванні та розвитку особистості.

Складність досягнення поставленої мети обумовлена тим, що до недавнього часу термін досвід вчені використовували переважно контекстуально, але не в якості предмету спеціального дослідження. Як казав Б.Рассел, «слово «досвід» – одне з тих слів, яке філософи часто вживають, але якому рідко дають визначення» [7, с. 737]. Але це не зовсім так. Ще наприкінці XVII століття Дж Локк в своїй фундаментальній праці «Досвід про людське розуміння» (1690) описував людський досвід як розум у формі звички, навички чи звичаю. Пізніше, наприкінці XIX - початку XX століття

досвід стає центральним поняттям в теоріях багатьох відомих дослідників як філософів, так і психологів (У. Джемса, Дж. Дьюї, В. Вундта, М.М. Ланге, К. Левіна, Х. Хекхаузена, Ж. Ньюттена, Дж. Міда, К. Роджерса, А. Маслоу).

В контексті теорії "радикального емпіризму", У. Джемс розуміє досвід як даність, як безпосередній життєвий потік, що складає основу для подальшого відображення. Досвід, таким чином, за своїм обсягом співпадає з реальністю. А суб'єктивний досвід є джерелом збагачення свідомості. Свідомість за Джемсом - це вибіркова активність, вибір того, що індивіду потрібно.

Дж. Дьюї поставив питання про подвійну детермінацію досвіду, говорячи про біологічну детермінацію знизу та ціннісну зверху. Одиницею досвіду Дьюї вважав навичку, звичку. Засобом адаптації до будь-якої сфери суспільного життя є зміна звичок, відмова від старих та вироблення нових, більш ефективних і корисних. Для Дьюї зміст досвіду - це світ людських почуттів, переживань і активності, сфера звичної життєдіяльності. Погляди Дьюї набули свого розвитку в теоріях особистості К. Левіна, Х. Хекхаузена, Ж. Ньюттена.

Психологія як експериментальна наука, що виникла завдяки В.Вундту, заявила, що безпосередній досвід суб'єкта, який можна розкрити завдяки інтроспекції, є її предметом.

Досвід розглядається як особистісна цінність у сучасній гуманістичній психології з її феноменологічною орієнтацією. Найважливішим джерелом знання про людину є її суб'єктивний психічний досвід як екзистенційний стан, який можна усвідомити через переживання наявного буття "тут-і-тепер". Внутрішній досвід стає об'єктом осмислення для забезпечення можливостей подальшого саморозвитку. Самоактуалізація відбувається як все більш повне знання себе і свого внутрішнього досвіду. Прислуховуючись передусім до себе, а не до оточуючих, актуалізована особистість реалізує єдність емоційного та рефлексивного компонентів свого внутрішнього досвіду і стає вільною у виборі власного шляху, як стверджує К. Роджерс. А. Маслоу стверджував, що все знання, що стосується людського життя, є продуктом безпосереднього особистісного досвіду. Досвід нічим не можна замінити. Поняттєве пізнання корисне лише тоді, коли людина вже має знання експерієнтальне. Слова втрачають силу, якщо не спираються на реальний досвід. І навпаки - слова набувають сили, коли люди мають відповідний досвід.

Особливу увагу категорії "досвід" приділяють представники гештальт-психології, цікавлячись структурою і фактурою людського досвіду, тим, як реальність людини конструється, пристосовується, підтримується та проявляється (Енрайт, 2000). Цикл досвіду, що його інакше називають циклом контакту або циклом задоволення потреб, включає в себе кілька послідовних фаз, які забезпечують асиміляцію набутого, пережитого. Перша фаза - так званий пре контакт - може бути надто згорнутим у ділових людей,

які постійно поспішають, не прислуховуючись до своїх відчуттів, не помічаючи збуджень. Далі йдуть зав'язка, контакт, розв'язка та асиміляція набутого. Останню фазу, як свідчать спостереження, нерідко ігнорують представники слов'янського етносу, які дуже повільно навчаються на власних помилках, шукаючи старі граблі. Тло життя утворюють три елементи, на яких конструюється фігура -гештальт. Серед них - минулий досвід, незавершені справи та досвід актуальний. Коли людина плаває, мандрує, сажає квіти, працює за станком, їздить на мотоциклі, робить вино, пише картини, стрибає з парашютом, вона робить тло своїх переживань більш різнобарвним. Таке розмаїття особистого досвіду забезпечує більшу чуттєвість досвіду та більш гармонійне пристосування людини до різних ситуацій. Досвід не засвоюється поки залишається незакінченим. Він завжди шукає завершення, що нерідко заважає спонтанному процесу життя (Гінгер, 2002). Для повноцінного, глибинного контакту потрібно значно більше часу, ніж нам дозволяє культурна традиція. Заощаджуючи час, ми втрачаємо безпосередній досвід, адже говоримо символами і формулами, які надто стисло передають великі шматки вже кимось переробленого, неактуального на даний момент досвіду. Серед умов набуття безпосереднього, актуального досвіду є також збіг людських потреб, які дуже рідко актуалізуються у різних людей синхронно. Досвід є безпосереднім, посеїбичним життєвим потоком, виключно суб'єктивним, індивідуалізованим, окремим для кожного індивіда. Це екзистенціальна реальність, з якої свідомість вибирає те, що для неї потрібно (Польстер, 1999).

Вивчення особистого досвіду не входило до переліку актуальних задач радянської психології, в тому числі й української протягом майже всього ХХ століття. В сучасній українській психології ця категорія набуває все більшої популярності переважно завдяки працям О.М. Лактіонова, Н.В. Чепелевої, О.О. Зарецької, О.М. Назарук та ін. Проблема особистого досвіду розглядалась в контексті його наративізації (В.В. Андрієвська, І. Брокмейер, І.П. Ільїн, Р. Харре, Н.В. Чепелева) та семіотизації (О.О. Зарецька, Є.С. Калмикова, Дж. Комбс, Е. Мергентайлер, Д. Фрідман), які допомагають актуалізувати людські смисли, враження, переживання (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн), які можуть ставати подіями (Н.А. Логінова, Т.М. Титаренко) та сприяють продуктивній взаємодії людини зі своїм досвідом (Є.С. Калмикова, І.А. Романова, І.Г. Чеснова). Існують дослідження різних аспектів засвоєння особистого досвіду тільки дітьми дошкільного (А.Е. Лагутіна) і шкільного віку (О.М. Назарук) та дорослими людьми (О.М. Лактіонов).

На думку О. М. Лактіонова [3], родовим поняттям по відношенню до досвіду є життєдіяльність. Особистість як активне начало творить життєдіяльність, дестабілізуючи таким чином умови свого буття, а досвід, навпаки, забезпечує стабілізацію нестабільного, використовуючи інформацію, що її накопичено в пам'яті, знання, уміння та навички.

Дослідник стверджує, що досвід набувається під впливом як біологічних, так і соціальних детермінант. За своєю природою він є результатом пристосувальної активності. Вирішуючи завдання адаптації до середовища, індивід це середовище певним чином реконструює переважно завдяки використанню усталених, стереотипних, фіксованих, зрозумілих для людини інтерпретаційних схем. Головна функція досвіду - забезпечення стійкої адаптації до повсякденності. Така адаптація досягається шляхом стимулювання певної мотиваційної спрямованості особистості.

Досвід складається з емоційних та когнітивних компонентів, які можуть бути більш-менш інтегрованими. Буденна, "партикулярна" особистість більше переживає свій внутрішній досвід емоційно, ніж осмислює, інтерпретує його. Рефлексивний компонент залишається відірваним від чуттєвого.

Досвід є і довербальною, дорефлексивною складовою свідомості, і складовою поствербальною, пострефлексивною. Відчуття наявності досвіду у певній сфері ніби не потребує розгорнутої аргументації, багатопверхових рефлексивних побудов. Є досвід, і цього достатньо, щоб прийняти певне рішення.

Досвід безумовно є особистісною цінністю, виступаючи найважливішим джерелом знання про людину, її життя, її минуле і майбутнє. Завдяки цілісності, органічності, включеності у плін життя, досвід завжди особистісно цінніший за штучні інтелектуальні побудови, поняттєві конструкції. Безпосередній досвід з його бажаннями, прагненнями, передчуттями, фантазуваннями, сумнівами, спогадами існує до наукової рефлексії і певним чином поза нею.

Н. В. Чепелева зазначає, що особистий досвід задається тими чи іншими життєвими ситуаціями і присвоюється людиною мов би «автоматично», без переробки та осмислення. При цьому він може бути як зовнішній, заданий об'єктивними ситуаціями, в яких першочергове значення належить зовнішнім обставинам, так і внутрішній, заданий суб'єктивними ситуаціями, які викликаються майже винятково психологічною готовністю суб'єкта, його актуальними потребами. Якщо особистий досвід людини, як сума її перебувань у різноманітних життєвих ситуаціях, був підданий вербалізації й рефлексії, мова йде про досвід особистісний [6]. Найбільш типові життєві ситуації, що повторюються протягом життя суб'єкта, у яких поведінка людей жорстко обумовлена, а наслідки дій часто санкціоновані, прийнято визначати як соціальні ситуації. Але життєвих ситуацій набагато більше, ніж соціальних, вони не мають таких жорстко обкреслених меж і вимагають гнучкого реагування залежно від конкретних життєвих обставин [4]. Саме в таких випадках виникає необхідність в перетворенні, реконструкції реальності, яка відображеної суб'єктом, в цілісні і завершені квазісистемні конструкти, коли з досить стандартних життєвих обставин створюється неповторна психологічна ситуація. Психологічна ситуація

виступає єдністю зовнішніх умов і їхньої суб'єктивної інтерпретації [5]. «Психологічна ситуація – відображення реальної життєвої ситуації у смисловій сфері людини» (Чепелева Н. В. [4, с. 134]). Психологічну ситуацію можна розглядати як фрагмент особистісного досвіду в процесі утворення.

Смисл виступає основою, глибинним рівнем феномену свідомості, що пов'язує воедино психологічну ситуацію та її переживання. Переживання може бути розкрито як специфічна діяльність смислопородження, перетворення глибинних структур особистості, «як особлива діяльність, особлива робота з перебудови психологічного світу, спрямована на встановлення смислової відповідності між свідомістю і буттям, загальною метою якого є підвищення свідомості життя» (Ф.Є. Василюк [1, с. 30]).

П.П. Горностай і С.В. Васьківська вважають, що психологічна ситуація – це контекст певного епізоду життя людини [2, с. 29]. Суттєва змістовна характеристика ситуації представлена у феномені подій. Саме подія є маркером ситуації. Подія, яка спонукає людину інтерпретувати, осмислювати те, що з нею відбувається і є одиницею особистого досвіду [6]. З позицій психологічної герменевтики *«подія - це не просто якийсь епізод нашого життя, якийсь випадок, що наклав відбиток на наше життя, змінив його, але це також епізод, випадок зафіксований, означений, тобто приведений у форму, яка дозволяє оповісти про нього іншому. Тобто випадок, про який ніхто не дізнався, про який нікому не розказано (хоча б самому собі), подією не являється. Звідси можна зробити висновок, що особистісний досвід, на відміну від особистого, який зароджується у життєвих ситуаціях і спирається на зовнішні події, має семіотичну природу, що виражається в текстуальній структурі, яка або накладаючись на реальність, стає її відображенням, або ж твориться разом з цією реальністю, зливаючись з нею»* [там же, с. 62]. Одиницею особистісного досвіду є смисл, який "згортає" подію, виступаючи опорою у розумінні себе або ж пред'явленні своєї позиції іншому.

Саме у контексті особистісного досвіду як результату інтерпретації ситуацій можна говорити про неподільність смислу і досвіду. Вираження досвіду, переживання світу або життя є актами інтерпретації (через мову), за допомогою яких люди надають сенс власному досвіду і роблять його зрозумілим для себе та інших (Уайт). При цьому якість вираження досвіду залежить від того, наскільки людям доступні інтерпретаційні ресурси, здатні забезпечити так звані "рамки зрозумілості", де що пов'язує та узгоджує події життя (Жорняк, 2001). Рамки зрозумілості є по суті інтерпретаційними рамками, які задають межі інтерпретації реальності, дозволяючи надати сенс тій чи іншій події. Ці рамки, як вже зазначалося, найчастіше задаються культурою, їх засвоєння забезпечує те, що можна назвати інтерпретативною компетенцією особистості. В зв'язку з цим виникає питання про характеристики особистості залежно від наявності в неї інтерпретаційних ресурсів. Однак ця проблема потребує окремого дослідження. особистісний досвід організується

у вигляді деякого ментального простору, котрий можна розглядати як області, що використовуються для об'єднання певної інформації. Такі області можуть являти собою, наприклад, світ, представлений на картині або ж в літературному творі; погляд на світ тієї чи іншої людини; ситуацію, локалізовану у часі або просторі; чиїсь індивідуальні надії; уявні події тощо. У цих просторах різні об'єкти або відношення між ними можуть розглядатися як такі, що існують безвідносно до статусу цих об'єктів та відношень у реальному світі. Простори породжуються та акумулюють інформацію в процесі обробки дискурсів (Лакофф, 1995) .

Отже, сучасне наукове розуміння особистого досвіду дозволяє говорити про нього як про складову свідомості, яка має як біологічні так і соціальні детермінанти. Функція досвіду має стабілізуючий характер, що виражається в забезпеченні адаптації до повсякденності через стимуляцію мотиваційної сфери. В структурі особистого досвіду можна виділити емоційні й когнітивні компоненти, які мають зв'язки різного ступеня інтегрованості, та інтерпретаційні комплекси. Ці компоненти можуть існувати як у вербалізовані, відрефлексовані структури, так і латентні – надсвідомі (чи підсвідомі).

Родовим поняттям по відношенню до особистого досвіду є життєдіяльність. Досвід окремої людини виникає в життєвих ситуаціях, які з нею відбуваються. Подія є маркером будь-якої ситуації і, водночас, одиницею особистого досвіду. Плинні події, які зароджуються в тих чи інших життєвих ситуаціях, і будучи означені, осмислені та проінтерпретовані, трансформуються у досвід особистості.

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

Література

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Федор Ефимович Василюк. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
2. Горноста́й П. П. Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход / Горноста́й Павел Петрович, Светлана Васильевна Васьковская. – К.: Наук. думка, 1995 . – 128 с.
3. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта / Александр Николаевич Лактионов . – Харьков: Бизнес Информ, 1998. - 492 с.
4. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. К.: Либідь, 1999. – 536 с.

5. Основы психотерапии: Учеб пособие для студ. вузов кот. обуч. по спец. «Психология» и «Соц. Пед-ка» / Л. Ф. Бурлачук, И. А. Грабская, А. С. Кочарян. – К.: Ника-Центр, 2001. – 320 с.
6. Проблеми психологічної герменевтики. Монографія / За ред. Н. В. Чепелєвої. – К.: Міленіум, 2004. – 276 с.
7. Рассел Б. История западной философии / Бертран Рассел. – Новосибирск: Изд-во НГУ. – 1997. – 815 с.

Даценко О.А.

Психологічний тезаурус життєвої події особистості

Прогрес у будь-якій області науки завжди пов'язаний з зародженням нових предметів дослідженням. Сучасна психологія зараз підійшла до такого етапу, коли виникає нагальна потреба у вивченні екзистенціальної проблематики особистості, зокрема структурної організації її життєтворчої природи. Досвід, набутий в цій галузі демонструє активну зацікавленість науковців до проблеми. В даному контексті слід зазначити про роботи Б.Г.Ананьєва, Д.Б. Ельконіна, С.Л. Рубінштейна, Ш.Бюлер, С.Д. Максименка, Н.А. Логінової, Т.Б. Карцевої та багатьох інших, де розглядаються різні психологічні моделі життя з урахування його подійної специфіки. Але, не зважаючи на майже півстолітню історію досліджень, проблема подієвості існування не може вважатися достатньо вивченою в сучасній психологічній науці.

Теоретичні підходи та концепції, аналіз емпіричних даних значно збагачує уявлення про психологічну сутність події її вплив на життєвий шлях людини, але водночас виявляє достатньо широке коло невирішених питань та суперечностей. Ті наукові дослідження, які проводяться з метою виявлення психологічних особливостей події, загалом орієнтовані на виявлення її зовнішніх показників, через врахування умов ситуації чи періоду біографії. Така тенденція, безумовно, збагачує погляди на проблему, спонукає до розуміння того, що подія є певним кульмінаційним моментом життєвого шляху, але не враховує суб'єктивну площину, що виявляється в перцептивних, рефлексивних, інтерпретаційних та афективних механізмах суб'єкта як носія події. Вимушена каузальність та лінійність донедавна занадто об'єктивувала та формалізувала «життєву подію», мінімізуючи при цьому її суцільну «особистісність». Перехід до «психологічності» проблеми відбувається завдяки встановленню в науці двох основних метапостулатів-«зовнішнє через внутрішнє» і «внутрішнє через зовнішнє», що виявляється в

розумінні особистості як активного начала в процесі розгортання життєвого шляху.

Засновниця психології життєвого шляху людини Ш. Бюлер, розглядає цей феномен як «процес індивідуального психічного розвитку в поєднанні з реалізацією внутрішньої сутності особистості» [цит. за: 5, с.155]. Відповідно до теоретичних положень С. Л. Рубінштейна, «життєвий шлях-це розвиток людини, становлення її особистості, як активного й свідомого суб'єкта людської історії» [16, с.158]. На думку Б.Г. Ананьєва, життєвий шлях людини – «це історія формування й розвитку особистості в певному суспільстві, сучасника певної епохи й однолітка певного покоління» [3, с.86]. В розумінні О.М. Леонтьєва, життєвий шлях - «це шлях самовибудовування, самовизначення в системі життєвих (соціальних) відношень, шлях самоактуалізації в процесі діяльній взаємодії зі світом» [8, с.29].

Основним структурним елементом життєвого шляху виступає подія. Поняття «події, подієвість» все частіше зустрічається в науковій літературі, однак донедавна їх зміст був досить невизначеним, а діапазон інтерпретації, саме як наукових дефініцій доволі широким. Деякі представники соціально-психологічних теорій (Рош Г., 1979; Фредеренсон Н., 1972), «подію» намагалися пов'язати з ситуативними детермінантами поведінки, вживаючи поняття «події», «оточення», «ситуації» як синоніми [12]. За реляційного підходу «подія»-це «будь-яка зміна в процесі чи діяльності» [5, с. 45]. Згідно із деякими положеннями когнітивних теорій -«подія» - це певні зовнішні зміни, що активізують процеси мислення, це те, що спонукає враховувати нові умови при вирішенні життєвих задач [20].

Більш-менш стала дефініція поняття «подія» в психологічному тезаурусі оформилась завдяки дослідженням С.Л. Рубінштейна, Б.Г.Ананьєва, Д.Б. Ельконіна та інших. За С. Л. Рубінштейном: «події - це вузлові моменти й поворотні етапи, коли з прийняттям того або іншого рішення на більш-менш тривалий період визначається подальший життєвий шлях людини» [16, с.684]. Згідно науковим уявленням О. М. Леонтьєва, «перехід, який знаменує собою народження особистості, постає як подія, що змінює хід усього подальшого психічного розвитку» [9, с. 161].

Б. Д. Ельконін, розглядаючи проблему розвитку людини, вказує на те, що «подія» - це особлива, перехідна форма життя, яка потребує від особистості певних змін для більш повного і досконалого руху у світі» [19, с.43].

Подальші концептуальні виміри «події» пов'язують з активним впровадженням в науку принципу активності людини як суб'єкту життєдіяльності. Зазначена парадигма була висвітлена в теоріях К.О. Абульханової-Славської, Л. Ф. Бурлачука, Н. Б. Михайлової, О.Ю.Коржової, А. В. Філіппова, С. В. Ковальова та інших.

В дослідженнях К.О. Абульханової-Славської події розглядаються через життєві обставини, що зумовлюють зміни в певній площині існування

як зміни самої особистості, так і зміни способу та умов життя - «тобто становлення суб'єктом власної життєдіяльності, що пов'язано з можливістю індивіда визначати й утримувати особливу траєкторію руху» [1, с. 142].

Дещо схожа каузальність поняття спостерігається в роботах Л. Ф. Бурлачука, Н. Б. Михайлової, О.Ю.Коржової, А. В. Філіппова, С. В. Ковальова та інших. На думку науковців, подію слід розглядати як специфіку життєвої ситуації, враховуючи ті чи інші обставини. А.В. Філіппов і С.В. Ковальов зауважують, що «використання ситуації як елемента, що адекватно репрезентує суб'єкт-об'єктні взаємовідношення в психологічному тезаурусі, можливе тільки у випадку її розуміння не як сукупності елементів об'єктивної реальності, а як продукту й результату активної взаємодії особистості і середовища» [18, с. 15]. В розумінні дослідників ситуація «є поняттям, що описує суб'єктивну, особистісно й діяльнісно опосередковану реалізацію об'єктивних взаємодій людини із середовищем її життєдіяльності» [там само]. Такий підхід, на наш погляд, перегукується з концептуальними основами «події», виявлення її сутнісної ознаки- суб'єкт-об'єктної детермінації.

В психологічній теорії ситуації, Л. Ф. Бурлачук і Н. Б. Михайлова [4] зазначають, що така теорія передбачає дослідження і пояснення трьох основних реалій:

- 1) психологічних особливостей природних ситуацій життя людини у взаємозв'язку ситуативних та особистісних змінних;
- 2) суб'єктивної інтерпретації ситуацій, їх когнітивно-емоційних репрезентацій у свідомості людини;
- 3) поведінкових стратегій та інших форм активності в межах конкретних ситуацій[4].

З цього виходить, що подія як специфіка «життєвої ситуації» передбачає, що «індивід змінюється в процесі взаємодії з об'єктивними умовами його життєдіяльності, але змінюється як даний індивід, у характерний для нього бік, типовим для нього способом» [2, с. 202]. Це знову підкреслює «психологізм» поняття «подія», який охоплює всі форми активності людини, саме як суб'єкта життєтворчості. Виявляється провідна роль людини в організації власної картини світу, теми буття, особистісного формату тощо. Як зауважував С. Л. Рубінштейн: «усі впливи – це причини другого порядку; сама можливість тих чи інших впливів залежить від внутрішніх умов» [цит. за:1, с. 94].

Значуще відображення ідеї онтологізму події простежується в роботах представників української школи генетичної психології С.Д. Максименко, Т.М. Титаренко, В.А.Роменця, В.О. Татенко та інших. Т.М. Титаренко визначає подію як «...випадок, що надовго запам'ятовується людиною і приносить суттєві зміни у її життя» [17, с.120]. В.А.Роменець вважає, що подія (по-дія) є результатом вчинку- «універсального і єдиного у своєму роді способі існування людини у світі» [12, с.35]. Автор зауважує про наступні

особливості події: той, з ким відбулася подія, повністю або частково під її впливом змінює своє життя; подія повинна обов'язково бути зафіксована, пережита і описана самим суб'єктом [15, с. 61].

Вагоме місце у аналізі персонологічних і онтологічних проблем займає генетико-психологічна концепція розвитку особистості С.Д. Максименко [12], де науковцем робиться спроба узгодити основні положення цієї теорії з світом реальних подій. Ключовим для автора виступає розуміння структурно-психологічних закономірностей побудови особистості як психологічної цілісності, «нерозривної єдності психіки людини і подій її життєвого шляху» [12, с.78]. С.Д.Максименко підкреслює, що «генеза, існування, оформлення, саморозвиток особистості забезпечуються особливою й унікальною біосоціальною силою – нуждою. Нужда як суперечлива, рухлива і енергетична єдність біологічного і соціального, як втілення і можливість подальшого нескінченного втілення людського у людське, як те, що моделює і реалізує рух особистості, і є вихідною всезагальною одиницею – носієм особистісної природи психіки людини. В своєму «розгортанні» нужда «зустрічається» із соціальними і біологічними факторами. Біологічні представлені як природні (фізичні, фізіологічні, генетичні) детермінанти, натомість соціальні виявляються через широкий контекст стосунків, подій, умов життя тощо. Інтервенція нужди є процесом різновекторним і полівалентним, але те, що цей процес зовнішньо експлікується та має екстринсивну оформленість (на рівні подій життя) є не заперечним фактом.

Досліджуючи питання про диференціацію видів подій, науковці [5;11;12; 19] майже однотайно виділяють: біографічні події, події середовища, події внутрішнього життя, а також зазначають про такі типи:

1. біологічні (народження дитини, смерть людини тощо);
2. особистісно-психологічні (подія, що пов'язані з професійним, життєвим чи особистісним самовизначенням);
3. фізичні (пов'язані зі змінами фізичного середовища, землетрус, похід в гори);
4. соціальні (пов'язані зі змінами соціального середовища, шлюб, кар'єра).

Подальший теоретичний аналіз «події», розуміння її впливовості і навіть радикальності в структурі життєвого шляху зумовлюють виділення особливого типу подій, які науковці називають значущими подіями [5;11;12; 20]. Це зумовлено тим, що не всяка подія є ключовою для життя особистості. Поряд з вирішальними, переломними моментами біографії існують просто дати, які не впливають на життя в цілому. Необхідність виділення з канви тих подій, які «становлять основну тканину людського життя, її серцевину», неодноразово підкреслювалось О.О. Кроніком, Н.А. Логіновою, Т.Б Карцевою та іншими. Значуща подія - це така подія, що має життєву цінність і яка супроводжується специфічними формами переживання [5;11]. На думку

Н.А. Логінової, значущі події – «поворотні моменти, які викликають значні зміни в способі життя людини, з ними пов'язані докорінні перебудови характеру індивіда, зміни напрямку або темпу його розвитку» [11, с. 160].

За Т. Б. Карцевою, відмінність значущої події від просто події полягає в тому, що значуща подія - «це не завжди ті обставини, в яких опиняється особистість, не все те, що «трапляється» з нею і не все те, що вона створює завдяки своєму потенціалу, мотивам, цілям. Значуща подія - це таке новоутворення життєвого шляху, яке відбулося завдяки життєтворчим діям особистості, відповідає її планам і орієнтаціям, спричиняє певні видозміни системи «Я» та її перебудову» [11, с. 168]. Автор додає, що для того, щоб «якийсь випадок став значущою подією, він повинен стати для особистості чимось надзвичайним, таким, що значною мірою міняє її поведінку в контексті або усього життя, або ж якоїсь його частини. На підставі здійснених або запланованих подій дається оцінка всьому життєвому шляху. Розуміння сутності події багато в чому визначає розуміння самого життя, його «наповненості» чи «успішності».

Події - це моменти життя, що мають свої наслідки. Вони характеризуються дискретністю, обмеженістю в часі і своїм психологічним значенням. Пережиті події зберігаються в пам'яті, забезпечуючи в подальшому регуляцію життєздійснення, сприяють визначенню стратегій особистісної самореалізації [5]. Як зазначав О.М. Леонтьєв, «досвід пережитих подій, згодом сам стає суб'єктивним фактором подальшого ходу» [9, с.212]. Події здатні покращувати або погіршувати відношення до життя, підвищувати або знижувати його якість. При негативних подіях розхитується вся система уявлень про себе, порушується звичайний хід життя, знижується самооцінка, з'являється відчуття непродуктивності, певної стагнації. При сприятливих- активізуються життєтворчі функції, виявляються прогностичні здібності, віра в майбутнє, оптимізм, з'являється відчуття власної цінності, підвищується загальне самовідношення.

Значуща подія являє собою суб'єктивне утворення, яке існує лише у внутрішньому світі особистості, з об'єктивної точки зору і з точки зору інших людей вона може бути абсолютно нейтральною, такою, яка не має важливого значення, або може взагалі не існувати. Зміст події можуть становити будь-які явища, що мають безпосередній і сенсотворчий вплив на людину та її внутрішній світ. В цьому контексті, «подія» виявляє свої тісні кореляції як з особистісним так і життєвим смислом людини. За Д. О. Леонтьєвим, життєвий смисл - це «об'єктивна характеристика відношення об'єктів і явищ дійсності до життєдіяльності суб'єкта» [9, с.168]. Особистісний смисл – «це форма суб'єктивного відображення цього відношення у свідомості суб'єкта, у його образі світу» [там само, с. 169]. Таким чином, синергічність зовнішнього та внутрішнього, розуміння цього взаємозв'язку та виділення в ньому детермінант подальшого розвитку, виявляють справжню значущість тієї чи іншої події. «Пізнання людини

розкриває закономірні причинно-наслідкові відношення об'єктивної дійсності; свідомість, очевидно, відображає не стільки зв'язки і сутність дійсності безвідносно до суб'єкта, скільки способи зв'язку суб'єкта і дійсності» [1, с. 302].

Значуща подія може бути очікуваною або несподіваною (подія-випадок), успішною або ні. Результативність події, її конструктивний вплив багато в чому залежить від того, якими структурами сутнісного самопокладання вона опосередкована. Даний контекст проблеми розкривається завдяки працям С.Л. Рубінштейна (самодетермінація) [16], К.О. Абульханової-Славської (стратегії життя) [1;2], С.Д. Максименко (здатність до саморегуляції), Б.Г. Ананьєва (людина як суб'єкт життя) [3], П.І.Манохи, В.К.Каліна (самоорганізація) [15; 17], О.О. Конопкіна, В.І. Моросанової (саморегуляція діяльності та поведінки) [там само] та багатьох інших. В дослідженнях науковців різні прояви «самості» розуміються як здатність індивіда до організації та регуляції власного буття; як вища, усвідомлена форма життєтворчої активності; як структурний елемент самосвідомості, що відповідає за екзистенціальний напрямок розвитку індивіда. П.І. Маноха зазначає, що подія як результат життєтворчості характеризується осмисленістю та урегульованістю (саморегульованістю) екзистенційних умінь особистості [15]. На думку К.О. Абульханової-Славської «здійснена подія – це свідомо активність суб'єкта, що підпорядкована певній меті і яка реалізується через сукупність свідомо вироблених механізмів саморегуляції» [1, с.57]. Досліджуючи питання про виділення особистісно-регуляторних властивостей в процесі життєтворчості автор виділяє такі особливості:

- уміння адекватно оцінювати життєву ситуацію та умови діяльності у суб'єктивно визначеній моделі самореалізації;
- усвідомленість проблеми, засобів її вирішення та способів контролю і оцінки;
- динамічність поведінки, рухливість процесів регуляції;
- особистісні якості такі як, життєтворча активність, впевненість, ініціативність, самостійність, відповідальність, сформованість механізмів саморегуляції та самоорганізації тощо [2, с. 121].

В парадигмі моделювання генези особистості, С.Д. Максименко акцентує увагу на деяких змістовних, ключових ознаках цього процесу, серед яких здатність до саморегуляції. Здатність до саморегуляції, як сутнісна ознака особистості, передбачає не просто вольове зусилля, а й перебудову смислових утворень, умовою яких є їх усвідомленість. Автор виокремлює такі послідовні етапи становлення саморегуляції в системі інтеграції особистості:

- базальна емоційна саморегуляція;
- вольова саморегуляція;
- смислова, ціннісна саморегуляція» [10, с.34-35].

Подія як життєтворчий акт визначається життєвими орієнтаціями індивіда та залежить від рівня сформованості самоорганізуючих дій. В наукових працях Т.М. Титаренко, С.Д. Максименко, В.О. Татенко, В.М.Ямницького та інших, життєві орієнтації представлені як найбільш узагальнені та усвідомлені смислові утворення, основу яких складає система провідних цінностей та мотивів [13; 15; 17]. На думку Т.М. Титаренко «смисложиттєві орієнтації – ключові цінності, що превалюють на даному життєвому етапі і акумулюють значущі тенденції спрямованості вибору дій самореалізації [17, с. 119]. Згідно В.М.Ямницькому смисложиттєві орієнтації – це «свідомо прийняті ціннісні орієнтації, які «ставши дійсно смисложиттєвими набувають у внутрішньому світі особистості статусу аксіом, ... постійно спрямовуючи життя людини, ... діють як регулятори її життєвого шляху» [20, с. 39].

Самоорганізуючі дії, як механізм реалізації події – це інтегральне утворення, що відбиває актуальні можливості індивіда усвідомлено ініціювати та керувати довільною активністю при вирішенні завдань певного періоду. Чим вище організованою є ця субструктура, тим більше можливостей для планування та здійснення подій має людина. Існує безліч негативних подій та перешкод, деякі з них можуть бути дійсно фатальними, але їх вплив може бути мінімізований за рахунок введення різних чинників, перш за все самоорганізуючих дій [17].

П.І. Маноха [17] пропонує наступну класифікацію самоорганізуючих дій:

1. Дії з вираженою зовнішньою компонентою:
 - дії з пошуку інформації про ситуацію;
 - дії з планування поведінки та діяльності в ситуації;
 - дії з пошуку способів розв'язання актуальної задачі;
 - дії з перетворення чи адаптації до ситуації.
2. Дії з вираженою внутрішньою компонентою:
 - дії з аксіологічної оцінки ситуації;
 - дії з емоційно-вольової регуляції;
 - активуючі вольові дії в ситуації;
 - дії з резюмування проблемної ситуації.

Зазначена диференціація есплікується на рівні «подійного поля» та виявляється як операціональна складова життєтворчості.

Кожна подія має свою ступінь переживання, яка виявляється в нерозривному зв'язку того, що з'явилося в об'єктивній картині життя і того, що виникло в суб'єктивному відображенні. При цьому в структурах самосвідомості відбуваються певні зміни, що можна інтерпретувати як переструктурування образу «Я», появу нової системи цінностей або зародження нового самовідношення. В основі цього процесу лежить механізм інтеріоризації певної події, яка має зовнішні атрибути у внутрішній світ особистості, її «привласнення» та надання особливого статусу. В даному

випадку ментальність людини збагачується новими нюансами переживань, усвідомлень, смислів, пов'язаних з даною ситуацією. В процесі переживання та описання події особистість здобуває власну екзистенційну автентичність, перебирає на себе «авторство» свого життєвого шляху.

Подія є одиницею особистого досвіду, що спонукає людину інтерпретувати, осмислювати те, що відбувається з нею. «Подія завжди забарвлена модально, міняє ставлення свідомості до світу, позначається на концепції «Я» і пов'язана з концептуальним осмисленням часу.» [6, с.61].

В психологічній концепції часу життя, досліджуючи питання про основні психологічні властивості подій О.О.Кронік[5] виділяє наступні характеристики: часові модули (актуальність, ретроспективність та прогностичність подій); мотиваційний та рольовий статуси, детермінаційні зв'язки тощо. Мотиваційний статус, автором визначається як значущість та впливовість подій, їх причинно-цільові зв'язки. Чим більше причинно-цільових зв'язків має одна подія з іншими, тим більш важливою, основоположною вона є для особистості. Рольовий статус - це диференціація подій на «стартові», «фінішні» і «кульмінаційні».

Детермінаційні зв'язки відбивають цілісність, певну послідовність життєвого шляху. Вони свідчать про те, що незважаючи на різні втручання життєдіяльність здійснюється цілеспрямовано й організовано. Детермінаційні зв'язки характеризуються спрямованістю до минулого, сьогодення, майбутнього, а також знаком і довжиною. По спрямованості, зв'язки діляться на причинні - з минулого в майбутнє й цільові - з майбутнього в минуле. За знаком на позитивні - досягти (подія відзначається при цьому як радісна), і негативні - уникнути. Залежно від часової належності - реалізовані (зв'язки минулого), актуальні (теперішні) і потенційні (спрямованість в майбутнє). Причинно-цільові зв'язки є однією з найважливіших ознак суб'єктивної картини життєвого шляху (СКЖШ).

Сукупність подій життєвого шляху утворює такий каузометричний показник СКЖШ як насиченість. Насиченість - це кількісно-якісна оцінка різних періодів життя. Це характеристика ретроспективних, потенційних і актуальних зв'язків, які відображають зміст і різноманітність біографії людини. Показник насиченості інформує: наскільки доцільно наповненим є життя, з яких подій воно складається, що найціннішого в ньому є. Насиченість це не тільки характеристика СКЖШ, це, насамперед, характеристика самої особистості її спрямованість, активність, досвід тощо.

Цілеспрямованість - наступна характеристика СКЖШ, що вказує на відсоток цільових зв'язків до загальної суми детермінацій. Чим більше цей показник тим більше життєвий стиль визначається як «прагнення до цілі» [16]. Цілеспрямованість є індикатором сформованості життєвої програми, дозволяє визначити, як вказував С.Л. Рубінштейн [16], два способи життєздійснення: життя як сукупність обставин або послідовне досягнення

мети. «Цілеспрямованість» може корелювати з «стратегічністю», що вказує на масштабність задумів та впевненість в майбутньому.

Наступною характеристикою СКЖШ є задоволеність [4; 5; 6, 20], що сигналізує про ступінь позитивного відношення до свого життя. Чим вище цей показник тим частіше життя асоціюється із приємними подіями. Задоволеність підвищується в процесі отримання особистісно-значущих результатів, в ситуаціях конструктивної самореалізації. Вона є проявом емоційного ставлення особистості до себе і до того, що відбувається, відбувалося або планується в майбутньому. Емоційність відбиває особливості бачення свого буття в приємних або неприємних тонах. Чим більше позитивних переживань, тим вище задоволеність існуванням. Якщо афективні реакції полярні й ситуативні, то, імовірно, що людина неоднозначно сприймає своє життя, не досить визначена у його оцінці.

Аналіз методологічних засад деяких означених персонологічних та онтологічних теорій дозволяє визначити сутнісні ознаки поняття «подія», визначає соціально-психологічну квінтесенцію феномену, його діалектичну природу в межах єдиного методологічного підходу до вивчення особистості.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности /Ксения Александровна Абульханова-Славская. - М.: Наука, 1980. – 335с.
2. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии /Ксения Александровна Абульханова-Славская. - М.: Наука, 1973.-288с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания /Борис Григорьевич Ананьев. – СПб.: Питер, 2001.-288с.
4. Бурлачук Л. Ф., Михайлова Н. Б. К психологической теории ситуации // Психол. журн. – 2002. – № 1. – с. 5–17.
5. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности/ Евгений Иванович Головаха, Александр Александрович Кроник – К.: Наук. думка, 1984.-209с.
6. Коган Л.Н. Жизненный путь личности как предмет междисциплинарного исследования/Лев Наумович Коган. – СПб.: Питер, 2000. – с.269-279.
7. Коржова Е.Ю. Психологическое познание судьбы человека/ Елена Юрьевна Коржова – СПб.:РГПУ, 2002. – 334с.
8. Леонтьев А. А. Деятельный ум. Деятельность. Знак. Личность/ Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. -.290с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность./ Алексей Николаевич Леонтьев. – 5-е изд.,. – М.: Смысл; Издат. центр “Академия”- 2010.- 511с.

10. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой регуляции/ Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М.: Смысл, 2003.- 286с.
11. Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь // Принцип развития в психологии/ Наталья Анатольевна Логинова– М.: Наука, 1978. – С. 156-172
12. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості: Підручник. – К.: ТОВ “КММ”, 2007. – 296с.
13. Панок В.Г., Рудь Г.В. Психологія життєвого шляху [монографія] / В.Г Панок, Г.В Рудь.. – К: Ніка – Центр, 2006. – 280с.
14. Папуча М.В., Кресан О.Д. Проблема переживання вражень про життєві події в студентському віці // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія /За ред. С.Д.Максименка, М.В.Папучі. – Київ-Ніжин, 2008. – Том 10. – Вип. 6. – Частина 2. – 377с. – С. 133-137.
15. Проблеми психологічної герменевтики [монографія]/ За ред. Н.В.Чепелевої.– К.: Міленіум, 2004, -533с.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии/ Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000.-720с.
17. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності/ Тетяна Михайлівна Титаренко. – К.:Либідь, 2003. – 376с.
18. Филиппов А. В., Ковалев С. В. Ситуация как элемент психологического тезауруса // Психологический журнал – 1986. – № 1. – с. 14–21.
19. Эльконин Д. Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Дмитрий Борисович Эльконин – М.: Академия, 2001. - 144 с.
20. Ямницький В.М. Психологія життєтворчої активності особистості [монографія]/Вадим Маркович Ямницький. – Одеса: СВД «Черкасов М.П», 2004. – 360с.

Розділ II. Особливості психічного розвитку особистості на різних етапах онтогенезу

Третяченко О. В.

Інтелек як чинник розвитку особистості підлітків

Підлітковий вік займає важливу фазу у процесі становлення людини, як особистості, коли у процесі побудови нового характеру, структури та складу діяльності дитини закладаються самі основи свідомої поведінки, вимальовується загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень, і соціальних установок.

Обіймаючи перехідну стадію між дитинством і юністю, отрочество представляє виключно складний етап психічного розвитку. Підлітковий вік є першим перехідним періодом від дитинства до зрілості. Якісні зміни, що відбуваються в інтелектуальній та емоційній сферах особистості підлітка, породжують новий рівень його самосвідомості, потреби у самоствердженні, рівноправному і довірливому спілкуванні з ровесниками і дорослими. Період від 11 - 12 до 14 - 15 років відповідає середньому шкільному вікові, тобто 5 - 9 класам сучасної школи, яка є основним соціальним середовищем дитини. Найголовніша зміна в соціальній ситуації розвитку підлітка, на думку Л. Божович, породжена роллю в його житті групи ровесників. Основним чинником розвитку є його власна соціальна активність, спрямована на засвоєння важливих для нього зразків поведінки і цінностей, на побудову стосунків з дорослими, ровесниками.

У підлітковому віці провідними видами діяльності є міжособистісне спілкування з дорослими і ровесниками, суспільно корисна праця і навчання, що позитивно позначається на розвитку психіки та особистості загалом.

Поряд із суспільно корисною діяльністю, спілкуванням основним видом діяльності підлітка залишається навчання, де він віддає перевагу тим видам навчальної діяльності, які, за його переконанням, роблять його дорослим у власних очах та в очах значущих інших. Найчастіше його приваблюють самостійна робота на уроці, складний навчальний матеріал, можливість самостійно організовувати свою пізнавальну діяльність за межами школи. Але дуже часто підліткові не вдається реалізувати нові форми навчальної діяльності, оскільки він ще не володіє способами їх виконання. У більшості підлітків, як правило, знижується інтерес до навчання, а школа перестає бути для них центром особистісного (морального, духовного) життя.

Оптимальні умови для розвитку особистості складаються тоді, коли набуття знань стає для підлітка суб'єктивно необхідним і важливим. Саме в цьому віці з'являються нові мотиви навчання, пов'язані з формуванням

ідеалу, життєвої перспективи, професійних намірів і самосвідомості. Форми самоствердження підлітка можуть бути різноманітними. Найпростіша з них полягає у зовнішньому наслідуванні дорослих, їхніх шкідливих звичок, особливостей поведінки (куріння, вживання алкоголю, наркотиків, надмірне і без смаку використання косметики, носіння своєрідного одягу, послуговування нецензурною лексикою). Позитивними формами самоствердження підлітків є заняття спортом, праця в сім'ї, школі, на виробництві, виконання суспільно корисних справ. Інтелектуальне самоствердження учнів відбувається в їхній навчальній і позанавчальній пізнавальній діяльності, реалізації пізнавальних потреб та інтересів.

Інтереси підлітка нерідко переростають в захоплення. Вони нестійкі, часто змінюються і, як правило, не пов'язані з навчальною діяльністю.

Різнманітні захоплення підлітків можуть належати до таких груп (класифікація російського психіатра Андрія Личка (1926—1996): інтелектуально-естетичні (захоплення історією, радіотехнікою, музикою, малюванням тощо); егоцентричні (захоплення модними сферами діяльності, зокрема малопоширеним видом спорту, іноземною мовою тощо, - заради демонстрації своїх успіхів); тілесно-мануальні (заняття спортом, в столярній майстерні, керування автомобілем, мотоциклом - заради отримання задоволення від процесу діяльності); накопичувальні (колекціонування); інформаційно-комунікативні (захоплення новою, але не дуже змістовною інформацією, яка не потребує глибокого осмислення та засвоєння; спілкуванням з однолітками, яке дає змогу обмінюватися такою інформацією). Більшість захоплень сприяють розвитку особистості підлітків, оскільки задовольняють їхню потребу в пізнанні, допомагають виробити корисні звички.

На підлітковий вік припадає активний пізнавальний розвиток особистості. Можливості пізнання сприяють швидкому нагромадженню знань. Когнітивний розвиток у підлітковому віці характеризується розвитком абстрактного мислення, логічної пам'яті, використанням метакогнітивних навичок. Цей віковий період особливо плідний для розвитку абстрактного (словесно-логічного) мислення. Учні повинні оволодіти системою наукових понять математики, фізики, хімії. Саме ці предмети потребують нових способів засвоєння знань і спрямовані на розвиток теоретичного, тобто формального, рефлексивного (предметом аналізу є власна інтелектуальна операція) мислення. Його Ж. Піаже називав мисленням нарівні формальних операцій. Воно розгортається в роздумах про можливе, у порівнянні дійсності з тими подіями, які могли б відбутись чи не відбутись.

Також для підлітків характерна підвищена інтелектуальна активність, стимульована не тільки їх природною допитливістю, а й бажанням розвинути, продемонструвати свої здібності, отримати високу оцінку. Розв'язуючи складні завдання, вони нерідко виявляють високорозвинений інтелект, неабиякі здібності. Розвитку мислення підлітків сприяють

сформульовані вчителем завдання, поставлені питання, які вимагають осмисленої відповіді.

Пізнавальний інтерес підлітків виявляється в їх зацікавленні пізнавальною діяльністю, у процесі якої вони оволодівають змістом навчальних предметів, необхідними вміннями та навичками. Він є чинником успішного навчання і розвитку особистості школяра.

Розвиток і зміцнення пізнавальних інтересів підлітків забезпечують:

- стимулювання їх активної розумової діяльності (творче використання методів проблемного навчання, а також репродуктивних методів);
- організація навчального процесу з урахуванням рівня розвитку учнів;
- створення в навчальному процесі сприятливої емоційної атмосфери;
- забезпечення спілкування підлітків між собою та з учителем у навчальному процесі.

Л.С. Виготський вважав проблему інтересів ключовою для підліткового періоду.

Він виокремив дві фази підліткового віку, пов'язуючи їх зі змінами у сфері інтересів:

- в негативній фазі відбувається згортання, відмирання попередньої системи інтересів, з'являються сексуальні потяги, звідси - зниження працездатності, погіршення успішності, грубість, підвищена дратівливість підлітка, незадоволення самим собою, занепокоєння;
- позитивна фаза характеризується зародженням нових ширших і глибших інтересів, розвивається інтерес до психологічних переживань інших людей, до власних переживань, зверненню підлітка в майбутнє реалізується у формі мрії.

Особливою формою підліткової самосвідомості є почуття дорослості, яке визначається як новоутворення свідомості. Це стрижнева особливість особистості, яка виражає нову життєву позицію підлітка стосовно себе, людей, світу.

Види дорослості (Т.В. Драгунова):

- наслідування зовнішніх ознак дорослості;
- прагнення підлітків-хлопчиків відповідати уявленню про "справжнього чоловіка", виховувати у себе силу волі, витримки, сміливості;
- соціальна дорослість;
- інтелектуальна дорослість (пов'язана з розвитком стійких пізнавальних інтересів, з появою самоосвіти).

Вивченню природи інтелекту, приділялось багато місця у провідних працях Ф. Гальтона, А. Біне, Т. Симона. Також у роботах Г. Айзенка, Дж. Керрола, Э. А. Голубевой, В. Н. Дружинина, В. Ю. Крамаренко, А. И. Крупнова та інших. Проте, попри існування великої кількості підходів до вивчення інтелекту, усі вони не дають змоги судити про інтелект як "про цілісну психологічну реальність".

Найперспективнішим нині є системно-структурний підхід у викритті основ інтелектуальних здібностей. Його прибічники вважають, що інтелект співвідноситься з функціонуванням складних, щодо компонентного складу, багаторівневих когнитивно - репрезентативних структур, якість і організація яких визначають ефективність рішення кола навчальних, практичних і життєвих завдань (Р.Стернберг, Л. М. Веккер, М. А. Холодная, Н. И.Чуприкова, Т.А. Ратанова та інших.). У межах такого підходу особливу увагу приділяють принципам організації когнитивних структур, що є субстратом інтелекту. Постійні розумові навантаження допоможуть розкрити і збільшити інтелектуальний потенціал.

Підлітковий вік відрізняється підвищеною інтелектуальною активністю, яка стимулюється не тільки природною віковою допитливістю підлітка, але і бажанням розвинути, продемонструвати оточуючим свої здібності, одержати високу оцінку з їх сторони. Це стимулює підлітків до виходу за межі шкільної програми в розвитку своїх знань, умінь і навичок. Допитливість переростає у стійкий пізнавальний інтерес, який є важливим фактором інтелектуальної активності, а відповідно й інтелектуального розвитку.

Зрозуміло, що і в межах підліткового віку мають місце вікові відмінності, адже суттєво відрізняється інтелект школярів 10-11 років, від інтелекту учнів 15 річного віку.

Вважається, що термін «*intelligentia*» запровадив римський оратор Ціцерон, позначивши ним здатність людини керуватися розумом, почуттям і волею. В минулому столітті цей термін почав використовувати англійський філософ Г. Спенсер, який розумів під ним здатність «приспосовувати внутрішнє відношення до зовнішніх».

З того часу людський інтелект зазнав багатьох дефініцій. Згідно з однією з них, це - «здатність абстрактно мислити і вирішувати проблеми».

Відомий радянський учений М. Козакевич зазначає, що при аналізі інтелекту необхідно зважати на три фактори, а саме: індивідуальні умови інтелекту, тобто стан технічних і фізичних передумов, психічний арсенал і розумові здібності.

Як з'являються інтелектуали? Дуже часто так здається, що інтелектуали народжуються самі по собі, що інтелектуали це якась вища міра розумних, якої досягають індивідуально, дякуючи розвиткові вроджених здібностей.

Але що б там не говорили психологи та етологи, інтелектуали не з'являються природнім чином, і вони не є продуктом власного індивідуального розвитку всередині масової освіти.

Інтелектуала породжує інший інтелектуал в індивідуальному навчанні. Причому це навчання йде, як у старі добрі часи: Вчитель вчить Учня індивідуально. Їх зустріч - ситуація взаємного вибору: Вчитель обирає Учня, Учень обирає Вчителя.

В інтелектуальному навчанні передають не стільки знання, скільки - вміння мислити, етику стандартних ситуацій інтелектуальної діяльності, традиції поведінки у життєвих ситуаціях поза інтелектуальною діяльністю, середовище спілкування, соціальні зв'язки. Отже інтелектуал з'являється тоді, коли знаходить свого Вчителя і стає добрим Учнем.

Таким чином інтелектуал — це унікальний продукт соціуму, що при всій своїй схожості на решту продуктів масової освіти — як середньої, так і вищої - має зовсім інше походження, інші затрати часу на свою підготовку, а відтак потенційно іншу якість і відповідно іншу ціну на ринку.

Наука ніколи не могла дати на всі питання єдину об'єктивну відповідь. А вже тим більше, вона не може цього зробити, коли відповідь стає частково філософською. Такою є і суперечка про інтелект: з одного боку, очевидно, що є люди більш розумні, ніж оточуючі. Проте геніальний письменник не обов'язково є гарним математиком. Тому точне визначення феномену розумності не може дати ні софістика, ні генна інженерія. Інтелектуальні здібності набуваються. Їх можна розвинути, якщо приділити цьому увагу на уроках та в позашкільній діяльності.

Для зміцнення думок голови використовують комплекс спеціальних вправ:

1. Множення – вправа для розвитку сили інтелекту.

Сядьте рівно, ноги на ширині табуретки, голова на ширині вух, думки вище пояса. Починаємо множити на рахунок "раз-два". Раз-два – два. Три-чотири – дванадцять. П'ять-шість – тридцять. Працюємо, працюємо не зупиняємось. Дихаємо рівно.. Вправу продовжувати до появи задишки, помилки або безкінечності. Вправа складна, кому важко – можна спиратися однією рукою на калькулятор.

2. Коливання – вправа для розвитку сили волі та рішучості.

Сядьте зручно, погляд світлий, думки не напружені. Для вправи візьміть дилему (що воно таке і де взяти?). Годиться будь-яка філософська чи побутова дилема, наприклад, “чи купити Юзі гірські лижі?”. Стаємо у вихідну невизначену позицію і починаємо вольові коливання: купити – не купити; треба - не треба, - не зупиняємося! - хочу - немає грошей; подобаються - не вмію кататися; гарно виглядають - немає куди ставити. Коливаємося тільки думками, уникаємо рухів головою та корпусом, вони можуть налякати колег! Активніше, не спати! Закінчуємо вправу у вихідній невизначеній позиції, аби продовжити наступного разу з того ж місця.

3. Прочитана книжка – чудовий тренажер розуму і емоцій. Не дарма кажуть, що над добрим оповіданням смієшся і плачеш. Відомий цілитель Мірзакарім Норбеков включив тренування емоцій до щоденного комплексу вправ із оздоровлення.

4. Розвиваючі ігри: «Контакт», «Персонажі», ігри зі словами, ігри з питаннями на перелік. Інтелектуальні ігри: «Що»? «Де»? «Коли»? «Брейн-ринг», «Своя гра».

Інтелект – це здатність людини знаходити вихід із будь-якої ситуації. Це здатність відкритого розуму й уяви. Якщо ви народилися без таких якостей - будьте спокійні. Добра звістка те, що ці якості з'являються й розвиваються.

Література

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. - М.: Академ, проект, 2001. - 704 с.
2. Божович Л. И. Избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. - М., 1995. - 210 с.
3. Виготський Л.С. Уява і творчість у дитячому віці. - М., 1995.
4. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении /В. В. Давыдов.- М:1972.-423 с.
5. Заїка Є.В. Комплекс інтелектуальних ігор для розвитку мислення учнів // Питання психології. - 1990, № 6. - С.86 -82.
6. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. - М.: Просвещение, 1989. - 254 с.
7. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка: пер. с фр. и англ. / Ж. Пиаже. - М.: Педагогика-Пресс, 1994. - 528 с.

Кривокульська Л.Д.,
Шамне А.В.

Психологічні особливості суб'єктивних переживань та поведінкових реакцій дітей підліткового віку

У сучасному суспільстві інтерес до проблеми особистості та її розвитку постійно зростає, практично всі суспільні науки звертаються до цього предмету дослідження. Існує дуже багато теорій розвитку особистості як в соціології так і в психології в цілому. Розуміння поняття особистості знаходиться в прямій залежності від розуміння її структури і закономірностей функціонування, тобто чим наповнений зміст особистості людини так і розглядається її сутність.

В основу методологічної парадигми української психології покладено розуміння особистісного розвитку як такого, що має «спонтанійний», самопричинний характер (Г.С.Костюк). Важливою є сутнісна інтерпретація природи особистості та детермінат її розвитку з позицій суб'єктного підходу (М.Й.Боришевський, М.Т.Дригус, О.В.Киричук, Л.А.Лепіхова, В.А.Роменець, В.В.Сафін, В.О.Татенко та ін.), в якому рушійною силою психічного розвитку визнається суб'єктна активність, а сам психічний розвиток

розглядається передусім як процес самотворення індивідом власної психіки у відповідних умовах його індивідуального і соціального буття.

Беручи до уваги положення С.Л.Рубінштейна про те, що психічне як процес являє собою особливу психічну активність суб'єкта і закономірність, яку у психічному процесі виявив О.В.Брушлінський – рух не тільки пізнавальної, але і мотиваційно – потребової складової, постає питання, яким чином, в результаті яких механізмів відбувається онтогенетична трансформація суб'єктивних переживань підлітків. Спираючись на положення про те, що суб'єктивні переживання відображують актуальні потреби дитини і ступінь їх задоволення (Л.С.Виготський, Л.І.Божович), і виходячи з викладених теоретичних обґрунтувань, **предметом** дослідження ми обрали суб'єктивні переживання та поведінкові (зокрема, фрустраційні) реакції дітей підліткового віку, індикатором яких виступили рівень фрустрації та тривожності. Підлітковий вік є одним з найбільш нестабільних, кризових та педагогічно складних. Саме в цей період відбувається становлення Я-концепції як фактора розвитку суб'єктної активності та самодетермінації особистості. Негативні суб'єктивні переживання, підвищена тривожність, неадекватність поведінкових реакцій підлітків у складних, стресових ситуаціях можуть суттєво вплинути на цей процес. Тому актуальним є психологічне вивчення особливостей суб'єктивних переживань та поведінкових реакцій дітей підліткового віку, їх своєчасна корекція та профілактика у випадку ускладненого розвитку особистості підлітка.

Узагальнення теоретичних досліджень тривожності дозволило сформулювати наступні положення: 1) тривога – це базисна реакція, загальне поняття, а страх – це вираження тієї ж самої якості, але в об'єктивній формі. Саме тому тривога розглядається в тісному зв'язку зі страхом; 2) більшість дослідників розглядають тривожність як ситуативне явище і як особистісну характеристику (тривожність як емоційний стан і як стійку властивість, рису особистості або темпераменту); 3) сучасні психологічні дослідження тривожності і страху в основному походять з трьох головних джерел: класичної теорії емоцій, психоаналізу і теорії наuczіння; 4) підвищена тривожність розглядається як результат складної взаємодії когнітивних, афективних і поведінкових реакцій[1; 3].

Різні аспекти проблеми фрустраційних станів та реакцій розкриваються у роботах С.Розенцвейга, Ф.Є.Василюка, М.Д.Левітова, Є.П.Ільїна, Т.А.Немчінової, Л.Берковиця, Дж.Долларда, С.Майєра, Н.Міллера, Р.Лоусона, К.Ізарда. Існуючі ускладнення у розумінні терміну «фрустрація» підкреслюються у багатьох теоретичних та експериментальних дослідженнях. Якщо звернутися до філології цього терміну, то frustration означає розлад (планів), знищення (задумів), тобто вказує на певну травмуючу ситуацію, в якій людина отримує поразку, невдачу. Базуючись на дослідженнях І.П.Павлова, М.Д.Левітов вважає, що фрустрація повинна розглядатися в контексті більш широкої проблеми: витривалість по

відношенню до життєвих труднощів і реакцій на ці труднощі [2]. Найбільш поширеними способами пояснення сутності фрустрації є інтерпретація її через явище бар'єру (перешкоди), що виникає на шляху досягнення людиною мети чи реалізації мотиву діяльності (В.Д.Левітов, Р.Х.Шакуров, Р.Лоусон, Фарбер, Н.Браун, Чайлд, Уотерхаус, І.Пірен та.ін). Другою спробою пояснення природи фрустрації є визначення її через явище агресії, за допомогою якої людина прагне вийти з фруструючої ситуації та пов'язаного з нею дискомфорту (Д.Доллард, Л.Берковиць, А.Бандура, Н.Міллер, С.О'Нейл).

На основі теоретичного аналізу літератури ми припустили, що особистісна тривожність та фрустраційні реакції пов'язані між собою кількісно-якісними залежностями, зокрема, рівень тривожності певним чином опосередковує прояв сили, типу та напрямку фрустраційних реакцій. Перевірка цього припущення і становила зміст емпіричної частини дослідження.

В експериментальному дослідженні був використаний класичний варіант малюнкової методики фрустраційних реакцій С.Розенцвейга, а також методика вивчення рівня тривожності: „Тест шкільної тривожності Філіпса”. Дослідження проводилося на базі Криворізької загальноосвітньої середньої школи № 57 з учнями 9 класу. Статистична обробка даних здійснювалася методом кореляційного аналізу Пірсона (лінійна кореляція).

Результати дослідження виявили тенденцію наявності мотивації уникання невдач у тривожних дітей. Вони потрапляють у „замкнене коло” залежності, коли страх перевірки знань поглиблює фрустрацію досягнення успіху. Нетривожні діти, навпаки, базуються на мотивації досягнення успіху, незадоволення цієї потреби пов'язано в них з підвищенням самооціночної та міжособистісної тривожності.

Порівняльний аналіз направленості фрустраційних реакцій у дітей із низьким та підвищеним рівнем тривожності показав, що різниця між ними є достатньо суттєвою. Особливо – це стосується імпульсивних і інтропульсивних реакцій, представленість яких є практично протилежними. Якщо серед низькотривожної групи 48% дітей відповідали на фруструючу ситуацію в імпульсивній манері, то в групі тривожних дітей цей показник складає лише 13%. І навпаки, інтропульсивні відповіді переважають (72%) у дітей із підвищеним рівнем тривожності, а в дітей із низьким рівнем тривожності дорівнюють лише 16%. Це говорить про те, що тривожні підлітки не можуть оцінювати ситуацію адекватно і тому переносять направленість реакції на себе, чого не роблять діти з нормальним рівнем тривожності. Цікавим є відсоток екстрапульсивних відповідей, який є приблизно однаковим в обох групах, що може свідчити про відносну незалежність їх прояву від такої особистісної властивості, як тривожність, іншими словами вони ймовірно зумовлені іншими індивідуальними особливостями або віковими характеристиками.

За типом реакції серед дітей із низьким рівнем тривожності переважають потребова-настійливі реакції (68%), які свідчать про те, що в них спостерігається адекватне реагування на фруструючу ситуацію, присутня потреба знайти конструктивне рішення конфліктної ситуації в формі або вимоги про допомогу від інших, або прийняття на себе обов'язку по розв'язанні ситуації, або впевненості в тому, що час та хід подій призведуть до її автоматичного розв'язання.

За типом фрустраційних реакцій у тривожних дітей переважають реакції „з фіксацією на самозахисті” і „з фіксацією на перепоні”; потребова-настійливі реакції відсутні. Переважання самозахисних реакцій вказує на слабкість „Я” дитини як особистості, оскільки активність виявляється у формі засудження інших, заперечення, або визнання своєї провини, захисту від звинувачень та докорів.

Отримані дані свідчать про суттєву різницю в типах фрустраційних реакцій дітей із низьким та підвищеним рівнем тривожності. Якщо в дітей із низьким рівнем тривожності переважають потребова-настійливі реакції, які складають 72 %, то в дітей із підвищеним рівнем тривожності найбільший відсоток (63%) складають самозахисні реакції. Ці показники є показовими, оскільки тривожні діти гостріше і вразливіше сприймають життєві негаразди, ніж діти з низьким рівнем тривожності, тому направленість реакцій на захист свого слабкого «Я» є для них достатньо характерною.

Таким чином, можна зробити висновок, що результати нашого емпіричного дослідження довели правильність поставленої на початку роботи гіпотези й оказали чітку залежність між рівнем тривожності та особливостями переживання фрустраційних ситуацій дітьми підліткового віку. Це по-перше, дозволяє визначити особливості навчання та виховання дітей із підвищеним рівнем тривожності та складною реакцією на фрустраційні ситуації, а по-друге, свідчить про необхідність більш цілеспрямованої індивідуальної корекційної роботи з такими дітьми, метою якої має стати, передусім, гармонізація самоприйняття тривожних дітей, підвищення їх самооцінки, зниження рівня особистісної тривожності та вміння більш адекватно реагувати на фрустраційні ситуації.

Від рівня тривожності залежить успішність навчання дитини у школі, особливості її взаємовідносин з однолітками, ефективність адаптації до нових умов суспільного життя та загалом динаміка психічного розвитку. Можна припускати, що вплив переживання стану фрустрації на індивідуальний розвиток є особливо небезпечним у випадку притаманного дитині високого рівня особистісної тривожності. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема розвитку толерантності (стійкості) дитини з високою особистісною тривожністю до фрустрації.

Література

1. Астапов В.М. Тревожность у детей / В.М. Астапов. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004.–224 с.
2. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психологических состояний // Вопр. психологии.–1967.– №6. – С.23-27.
3. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого – социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

Бессмертна С.Ф.

Психологічні особливості самоствавлення школярів підліткового періоду розвитку

У сучасному несталому соціальному середовищі проблема самоствавлення особистості є досить значимою, адже у системі життєвих відносин людини ставлення до себе займає особливе місце: адекватне позиціонування себе у середовищі є запорукою благополучного функціонування людини у життєпросторі.

Особливо актуальним дослідження феномену самоствавлення є у площині вивчення підліткового періоду розвитку, оскільки цей період закладає фундамент повноцінної реалізації людини в умовах соціалізації.

Підлітковий вік (10 – 15 років) – це період, коли дитина переживає стрімкий фізичний, статевий, психічний та соціальний розвиток. Відбувається становлення самосвідомості особистості, яке супроводжується низкою психосоціальних протиріч: з одного боку, підліток сприймає себе як особистість виняткову, ставить себе вище інших людей («я не такий, як всі»), з іншого – сумнівається в собі, що може призвести до появи певних комплексів («а раптом я не такий, як всі»).

Даний віковий період відзначається виходом особистості на якісно нову соціальну позицію, в якій реально формується свідоме ставлення до себе як до члена суспільства [3, с.226]. Як зазначав Жан Піаже [цит. за 2, с.409], такий процес призводить до якісної перебудови особистості людини і вироблення почуття «морального реалізму», в наслідок чого людина слідує засвоєним правилам, незалежно від того, наскільки це складно.

Перехід від дитинства до дорослості, тобто період дорослішання, – це період складних психологічних процесів, сутність яких полягає в тому, що особистість сприймає та оцінює себе в різних ситуаціях діяльності і

поведінки. Як наголошує І.С.Кон, цей період є періодом виникнення свідомого «Я». Чим же наповнене це «Я», з чого складається уявлення дитини про світ і про себе в цьому світі – і стало метою нашого дослідження.

Аналіз психологічної літератури свідчить про домінування у вітчизняній психології екзистенціального аспекту дослідження категорії «Я», зміст якого розкривається як

- відчуття людиною себе як суб`єкта діяльності, джерелом активності чи об`єктом впливу;
- спосіб переживання людиною своєї особистісної сутності;
- переживання себе суб`єктом власного життя;
- відчуття себе об`єктом зовнішніх впливів;
- суб`єктно – діяльнісний прояв самосприйняття, що детермінує саморегуляцію та самоконтроль особистості.

Емпіричне вивчення особливостей самоствавлення та самопрезентації суб`єктивного поля «Я» школярів підліткового віку зумовило специфіку даного дослідження.

Вибірку склали 24 учні 5-го та 9-го класів КЗШ № 64, що дозволило провести порівняльний аналіз змін у формуванні уявлень щодо власної особистості школярів молодшого підліткового віку (10 – 11 років) та періоду старшої стадії отрочтва (14 – 15 років).

Невід'ємною частиною означеної роботи було «занурення» дитини в стан оцінювання своїх особистих якостей, вчинків, вподобань, пріоритетів, ціннісних орієнтирів методом рефлексії.

Рефлексія – (від лат. reflexio – звернення назад) це унікальна здатність людської свідомості у процесі сприйняття діяльності сприймати й саму себе, внаслідок чого людська свідомість постає як самосвідомість (знання про знання або думка про думку). Процес самопізнання, при якому усвідомлюються та осмислюються власні думки та психологічні переживання у психології визначається як саморефлексія.

Для діагностики рівня саморефлексії підлітків нами були використані методи самопрезентації (методика вільного опису у вигляді творчого завдання на тему «Що я знаю про себе») та опитування. Обробка даних здійснювалася шляхом контент-аналізу та обчислення середньостатистичних та відсоткових значень отриманого матеріалу.

Серед школярів 5-го та 9-го класів за допомогою методики вільного опису із подальшим контент-аналізом були виявлені найбільш значимі для даної категорії респондентів контент – блоки ментальної самопрезентації. Ментальна самопрезентація – це актуальний розумовий образ власного «Я» (суб`єктивна форма відображення персональних конструктів), елемент оперативної форми ментального досвіду, що змінюється залежно від ситуації та інтелектуальних зусиль суб`єкта в процесі ментальної репрезентації. Аналіз отриманих результатів дозволив виокремити найбільш значимі смислові категорії, що стосуються значимих

потреб особистості, ставлення до інших людей та життєвих планів підлітків (таблиця 1).

Таблиця 1

Динаміка змін категорій самоствавлення підлітків

Категорії самоствавлення		5 клас	9 клас
1	Вікові параметри	32	48
2	Гендерні особливості	–	–
3	Особисті якості	88	64
4	Інтелектуальні особливості	48	24
5	Поведінка в соціумі	49	49
6	Сприйняття оточуючими	49	16
7	Інтереси, захоплення	49	64
8	Професійна направленість	32	49
9	Зовнішність	16	–
10	Ціннісні орієнтири	48	64
11	Гастрономічні пріоритети	16	–
12	Відповіді – шаблонні стереотипи	–	24

З таблиці ми можемо побачити, що в деяких категоріях різні за віком діти виявили однакову кількість сентенцій у оцінюванні себе, а саме – визначення власного віку, характеристика поведінки в соціумі, професійної направленості. Цікаво, що судження категорії «Гендерні особливості» в роботах школярів 5-го класу відсутні, що свідчить про очевидну її малозначущість для самооцінювання у ментальності молодших підлітків. У самосприйманні старших підлітків відсутні судження категорій «Гендерні особливості», «Зовнішність» та «Гастрономічні пріоритети», що узгоджується із схильністю підлітків старшого віку до глибинного самоаналізу.

Найбільш важливою характеристикою респонденти визначили особистісні (зокрема й моральні) якості, називаючи свої як позитивні, так і негативні риси. При цьому учні 5-го класу зазначали саме більше негативних ознак: «злий», «запальний», «агресивний», «лінивий», «грубий», «людина настрою», «впертий» (9 із 12 опитуваних), «веселий», «життєрадісний», «працелюбний» (2 з 12). Дев'ятикласники говорили про себе з більшою

повагою: «спокійний», «добрий», «терплячий», «веселий», «тихий», «наполегливий» (5 з 12), «запальний», «мстивий», «грубий» (3 з 12).

Вибір категорій п'ятикласниками для власної оцінки після характеристики особистісних якостей розподілився між оцінюванням власної поведінки в соціумі, інтелектуальних особливостей, сприйняття оточуючими, інтересів та захоплень, ціннісних орієнтирів. Дев'ятикласники віддали перевагу категоріям «Поведінка в соціумі», «Інтереси, захоплення», «Ціннісні орієнтири», «Професійна направленість», при цьому зовсім ігноруючи те, якими їх сприймають оточуючі. При цьому старші підлітки вже здатні зважувати зовнішні і внутрішні обставини, що дозволяє приймати досить усвідомлювані рішення. А отже «внутрішній фільтр» (в тому числі і аналіз власних можливостей) починає відігравати значну роль.

Цікавий ще й той факт, що кілька учнів 9-го класу написали про себе загальні, мало значущі фрази, або й зовсім перевели свої висловлювання в жарт, що дає підставу говорити про використання цими респондентами так званої «маски», про небажання говорити серйозно, можливо, приховати за нею свої проблеми та комплекси.

Також в оцінках учнями 9-го класу власного «Я» часто повторюється думка про несталість ментального простору Я-концепції, наголошуючи, що суб'єктивні характеристики залежить від різних факторів і може змінюватись: «спокійна, але іноді хочеться вдарити когось», «кажуть, що я лінивий, але так буває не завжди», «нервова, але буваю доброю», «я, як хамелеон», «в мене все залежить від настрою». У висловлюваннях п'ятикласників таких оцінок майже немає.

Узагальнюючи, слід зазначити, що особистісне самоствавлення можна розглядати не як виявлення сукупності незмінних рис людини, а як реалізацію індивідуальних можливостей активності суб'єкта у певному культурно-смысловому просторі. Ці потенційні можливості змінюються протягом життя і визначаються специфікою особистісних конструктів ментального розвитку. А отже на них можна впливати шляхом психолого-педагогічної стимуляції окремих складових елементів образу «Я», що обумовлюють виникнення адекватних моделей поведінки, особливо у підлітковому віці. Усвідомлення соціально-психологічної детермінації поведінки та саморозвитку особистості на етапі її становлення навіть в умовах суспільної невизначеності забезпечить відмову від шаблонних захисних реакцій і формування соціально прийнятних моделей гнучкої поведінки.

Література

1. Крэйг Г. Психология развития / Г. Крэйг – СПб.: Питер, 2000. – (Серия «Мастера психологии»).

2. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс – СПб.: Питер, 2000. – (Серия «Мастера психологи»).
3. Хрестоматия по возрастной психологии./ Сост. Л.М.Семенюк. Под ред.Д.И.Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1994.

УДК 159

Куппа В. О.

Психологічні особливості ціннісних орієнтацій учнів шкіл нового типу

Постановка проблеми. Ціннісні орієнтації - одні з найважливіших утворень в структурі свідомості та самосвідомості людини, оскільки саме вони відображають його характеристику як особистості [5, 37]. У житті людини вони відіграють дуже важливу роль, що пояснюється тим, що повноцінний моральний вибір, твердість моральних позицій особистості формується саме на основі цінностей, що виражають моральну орієнтованість і ціннісний сенс поведінки людини.

Проблема цінностей і ціннісних орієнтацій активно розробляється вченими, вони займають істотне місце у філософських і соціально-психологічних (О.М. Леонтьєв, М. Вебер, П.П. Гайденко, Н.О. Лосский М.С. Каган, К. Клахон, та ін.) працях [1;2]. Психологічний аспект проблеми складається у вивченні ціннісного підходу до психологічних явищ і процесів, дозволяє висвітлити внутрішню сторону взаємозв'язку особистості, суспільства і побачити особистісний аспект орієнтацій школярів на соціально значимі цінності.

Проблема формування та розвитку ціннісних орієнтацій у підлітків є актуальною, оскільки зміни, що відбуваються у суспільстві (соціально-економічні перетворення, реформування в освіті, політична ситуація, пропаганда шкідливих звичок, змінення морально-етичних норм поведінки у суспільстві) впливає та формування світогляду та світосприйняття підлітка, формуванню його структури ціннісних орієнтацій.

Аналіз основних досліджень Поняття «цінності» було введено у науковий обіг в середині XIX ст. німецьким соціологом М. Вебером. Він розумів під цінностями узагальнені цілі і засоби їх досягнення, які забезпечують інтеграцію суспільства і допомагають індивідам здійснювати соціально схвалюваний вибір своєї поведінки в життєво важливих ситуаціях. Вебер вважав, що саме система цінностей формує основу культури, духовні потреби та соціальну особливість особистості [3].

Проблему цінностей досліджувало багато зарубіжних та вітчизняних вчених: К. Клакхон, Т. Парсонс, С. Ангелов, М. Каган, О. Дробницький, І. Чанглі, В. Проданов, Н. Лапін, Н.Смелзер, П. Мецнер та ін. [1;2;3;4;5].

В їх роботах показано, що ціннісні орієнтації – це важливі елементи внутрішньої структури особистості, закріплені особистим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань і відокремлюють істотне для даної людини від неістотного. Вони виступають основою і виражають моральну орієнтованість і ціннісний сенс поведінки людини [2, 24]. Проте цінності набувають сенсу, реалізуються і справляють свій вплив на свідомість і поведінку особистості лише в тому разі, якщо вони глибоко усвідомлюються і сприймаються особистістю як ціннісні орієнтації в світі людських потреб, передусім – моральних .

Поняття «ціннісні орієнтації» в дослідженнях науковців розвивалося як таке, що розкриває зв'язок індивідуального і суспільного у свідомості людини в єдності когнітивних та афективних процесів. Переважно у радянській та сучасній психології ціннісні орієнтації розглядаються через поняття ставлення і установки (О.І. Зотова, А.В. Бітуєва, А.І. Донцов та ін.) [4, 13]. Це поняття також розглядається і як система сприйнятих особою, інтегрованих соціальних цінностей (В.Г. Титаренко, В.Г. Алексеева, А.А. Кавалеров) [4, 14]. Так, ціннісні орієнтації вважаються генетичною похідною від цінностей суспільних груп та спільнот різного масштабу. Пропустивши цінності через власний досвід, застосувавши на практиці та переконавшись у їх доцільності та необхідності, людина закріплює їх у своїй свідомості і вони стають ціннісними орієнтаціями.

Щоб зрозуміти механізм формування ціннісних орієнтацій у підлітків необхідно виявити два основних моменти. Перша загальна закономірність і гостра проблема даного вікового періоду – це перебудова відносин з батьками, перехід від дитячої залежності до відносин заснованих на взаємній повазі та рівності. Психологічний стан підлітків пов'язаний зі статевим дозріванням – психологічний аспект та кінцем дитинства, вступу в світ дорослих – соціальний аспект. Другий момент – перехід у світ дорослих пов'язано з розвитком у свідомості підлітка рефлексивного мислення в розумовій формі. Воно і створює основне протиріччя в житті підлітка – суперечність між розумовою формою виникнення у свідомості підлітка рефлексії, що стала для нього провідною формою свідомого ставлення до світу, і не особистим світом дорослих, що не вкладається в рамки розсудливості, і в той же час проголошує свідомість свого буття [1].

Ідея вибору життєвого шляху, вибору ціннісних орієнтацій, свого ідеалу, свого друга, своєї професії стає основною метою підлітків. Зрозумівши глибинний смисл і цінність вибору, як самостійного і вольового акту, вони прагнуть до ствердження власного "Я", власних починань, набувають особистісної ідентичності, розвивають "Я-концепцію" і виявляють готовність брати на себе відповідальність за власний вибір [5, 39].

Правомірно можна виділити два аспекти освоєння підлітками цінностей: процесуальний і змістовний. Змістовний компонент реалізується через освоєння знань про цінності, норми поведінки, здатність до співчуття і співпереживання, усвідомлення необхідності певної поведінки у відповідності до цінностей, готовність вступати у відповідності з наявними знаннями і має ряд особливостей (нестійкість, недостатність), обумовлених віковими особливостями підліткового віку. Процесуальний аспект включає в себе етапи освоєння підлітками моральних цінностей: від пізнання смислового змісту моральних норм і цінностей до реалізації в поведінці [5, 40].

Виклад основного матеріалу дослідження. Мета роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальному дослідженні розвитку та формуванню ціннісних орієнтацій у підлітковому віці. Дослідження проводилося у групі підлітків 14-15 років у 9-му класі Криворізької Центрально-міської гімназії. Участь у анкетуванні приймало 25 чоловік, з них – 15 дівчат і 10 хлопчиків.

Нами було обрано методики М. Рокича «Ціннісні орієнтації». М. Рокіч розрізняє два класи цінностей: термінальні - переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні - переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є кращим в будь-якій ситуації. Цей поділ відповідає традиційному поділу на цінності - цілі і цінності - засоби.

Підраховуючи данні методики М. Рокича, ми визначали середній рівень цінностей, так у 9-му класі перші місця зайняли: «Цінності особистого життя» (7,6), «Конкретні цінності» (8,4), та «Конформістські цінності» (8,8). На останніх місцях опинилися такі: «Етичні цінності» (9,8), «Цінності самоствердження» та «Альтруїстичні цінності» (10,3), «Абстрактні та індивідуалістичні цінності» (10,4).

Хоча на даному етапі розвитку для підлітка більш характерно самоствердження та індивідуалістичні цінності, пошук власного «Я», визнання з боку дорослих та однолітків, в досліджуваній нами групі переважають цінності особистого життя – любов, друзі, щасливе сімейне життя, розваги, а також конкретні – активне життя, здоров'я, матеріальне забезпечення та конформістські – вихованість, самоконтроль, широта поглядів.

Аналізуючи результати ми виділили три рівні значимостей груп цінностей: високий (1-6); середній (7-9); низький (10-18) (Таблиця 1).

В данному класі конкретні цінності представлені на середньому рівні (80%), абстрактні цінності, представлені на низькому рівні у більшості (64%). Професійна самореалізація на високому рівні більше виражена у хлопчиків (20%), серед досліджуваних двоє поставили її на перше місце. Особисте життя поставлено у 8 з 25 досліджуваних, і є на високому рівні в даному класі в ієрархії цінностей. Цінності спілкування на високому рівні зовсім не

Актуальні проблеми психології в закладах освіти

представлені у хлопчиків (0 %), у 2-х дівчат займають перше місце. Цінності справи займають середній рівень (66,6 %) та не зайняло першого місця у жодного з досліджуваних. Індивідуалістичні цінності виражені лише у незначному відсоткові (10 %) у хлопчиків. Конформістські зайняли перше місце у 3-х з 25. По класі займають середній рівень. В загальному вийшли на друге місце серед цінностей. Тож є дуже важливими і пріоритетними для даної групи підлітків. Альтруїстичні цінності в середньо по класі займають низький рівень, особливо серед хлопчиків (70%). Цінності самоствердження не домінують в учнів даного класу, показники високого рівня відсутні. Цінності прийняття інших людей займає низький рівень (48 %).

Таблиця 1

Дані методики М. Рокича «Ціннісні орієнтації»

Цінності	Високий (1-6)			Середній (7-9)			Низький (10-18)		
	Загал. у %	Дів. у %	Хл. у %	Загал. у %	Дів. у %	Хл. у %	Загал. у %	Дів. у %	Хл. у %
Конкретні	12	6,6	20	80	86,8	70	8	6,6	10
Абстрактні	0	0	0	36	33,3	40	64	66,7	60
Професійна самореалізація	8	0	20	48	46,6	50	44	53,4	30
Особисте життя	48	46,7	50	44	46,7	40	8	6,6	10
Етичні цінності	8	6,6	10	44	40	50	48	53,4	40
Цінності спілкування	4	6,6	0	60	73,4	40	36	20	60
Цінності справи	0	0	0	76	66,6	90	24	33,4	10
Індивідуалістичні	4	0	10	40	46,6	30	56	53,4	60
Конформістські	12	6,6	20	52	46,7	60	36	46,7	20
Альтруїстичні	20	36,7	0	28	26,6	30	52	36,7	70
Самоствердження	0	0	0	32	26,7	40	68	73,3	60
Прийняття інших людей	16	26,7	0	36	26,7	50	48	46,6	50

Отже, ціннісні орієнтації є важливим компонентом структури особистості, в них ніби резюмується весь життєвий досвід, накопичений особистістю в її індивідуальному розвитку. Це той компонент структури особистості, який являє собою певну вісь свідомості, навколо якої обертаються помисли і почуття людини і з точки зору якої вирішується багато життєвих питань.

Висновки. На практиці дані дослідження можуть бути використані в системі особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу. Отримані експериментальні дані також можуть бути використані педагогами-

практиками з метою оптимізації навчання і виховання дітей на етапі переходу від підліткового до юнацького вікового періодів.

Література

1. Губа Н., Кандиба М. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери/ Н. Губа, М. Гандиба. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Pp/2009_13/R1/Guba2.pdf.
2. Ермоліч С.Я. Методологічні передумови формування ціннісних орієнтацій у підлітків /С.Я. Ярмоліч// Позашкільне виховання. - 2007. - № 9. – С. 23-27.
3. Крошка О.І. Сучасна психологічна наука про життєво-ціннісні орієнтації молоді/ О.І. Крошка// Наукові конференції. - Режим доступу: <http://intkonf.org/kroshka-oi-suchasna-psihologichna-nauka-pro-zhittevo-tsinnisni-orientatsiyi-molodi/>.
4. Нерушева А.В. Особенности формирования ценностно-мотивационной сферы у старшеклассников/А.В. Нерушева // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. - №5. – С. 12-14.
5. Федух І.С. Визначення змісту понять «ціннісна орієнтація» у сучасній психолого-педагогічній науці/ І.С. Федух // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. - №3, 2011. – С. 30-41.

Бзезян Т. А.

Вплив характеру взаємовідносин у сім'ї на психологічні особливості прояву агресивності у підлітків

Проблема агресивної поведінки залишається актуальною протягом всього існування людства у зв'язку з її розповсюдженням і дестабілізуючим впливом не тільки на дорослих, але й на підростаюче покоління.

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

Е. Ольшанська, В. Троско, В. Гарбузов, А. Захаров, В. Петруньок, Л. Таран та ін. пропонують пов'язати виникнення агресивної поведінки у підлітків з проблемами, які виникають у процесі їхньої психосоціальної

адаптації: «Саме в цей період визначаються ті способи психосоціальної адаптації, які стають характерними для індивіда протягом усього подальшого життя. Відсутність адекватних способів реагування в різних ситуаціях може привести до закріплення неконструктивних форм, що несприятливо відбиваються на психоемоційному благополуччя підлітка, форм поведінки і навіть викликати негативні зміни на особистісному рівні». [2, с.18]

Вплив сім'ї на формування агресивної поведінки у підлітків вивчали у своїх працях Н. Алікіна, О. Бовть, А. Реан, Л. Семенюк. За дослідженнями вищевказаних вчених, агресивність формується переважно в процесі ранньої соціалізації в дитячому та підлітковому віці. Агресія у підлітків стає результатом викривленого процесу соціалізації, жорстокого ставлення до них. У такому випадку можна спостерігати демонстративну поведінку підлітків по відношенню до дорослих, збільшення міжгрупових і міжособистісних конфліктів і фактів агресивної поведінки.

Необхідно зазначити, що підлітковий вік - один з найбільш складних періодів розвитку людини, особливості перебігу якого багато в чому визначають подальше життя індивідуума.

Варто проаналізувати такий важливий чинник впливу на підліткову агресивність як сім'я. Вона практично завжди є не тільки основним фактором соціалізації, але й головним джерелом прикладів агресивної поведінки для більшості підлітків. Діти навчаються агресивної поведінки, як через безпосередні, так опосередковані агресивні дії вдома.

За словами Г. Хоменко, на становлення агресивної поведінки впливають ступінь згуртованості у сім'ї, близькість між батьками і дитиною, характер відносин між братами та сестрами, а також стиль сімейного керівництва. Діти, у яких в родині розлад, чії батьки відчужені, порівняно більш схильні до агресивної поведінки. У родинях агресивних дітей зруйновані емоційні прихильності між батьками і дітьми, особливо між батьками і синами. Матері агресивних дітей не вимогливі до своїх дітей, частина байдужа до їхньої соціальної успішності. Діти не мають чітких обов'язків вдома.

Суперечливість вимог до дитини з боку батьків, їх власні часті негативні емоційні стани ведуть до формування опозиційного ставлення до зовнішнього оточення; використання покарання дітей як способу відреагування й розрядки дорослим негативних емоцій (гніву, роздратування, злості), постійне використання наказів, погроз, обвинувачень, а також постійне використання "Ти" – повідомлень ("Ти неправильно зробив...", "Як ти смієш так зі мною розмовляти?") – спрямовують дитину на боротьбу й негативний стиль поведінки.

З погляду Л. Гокіної, це провокує дітей не тільки на агресивну поведінку, але й сприяє формуванню негативних емоційних станів – невпевненості у собі, нестабільності.

Підвищена чутливість і дратівливість, неспокійний і збудливий стан, а також фізичне і душевне нездужання, що виражається в дратівливості і вередуванні підлітків переноситься на навколишній світ і спричиняють виникнення агресивності.

Відповідно до поставленої проблеми, а саме «Вплив характеру взаємовідносин у сім'ї на психологічні особливості прояву агресивності у підлітків», було проведене експериментальне дослідження. Дослідження проводилося на базі Криворізької загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів №1 м. Кривого Рогу серед учнів 9 класу. Експериментальна група складалася з 23 підлітків.

Для дослідження агресивної поведінки підлітків були використані наступні методики: психологічний тест «Який у тебе стиль сім'ї» та «Тест агресивності» (за Л. Г. Почебут). «Тест агресивності» допомагає визначати загальний рівень агресивності та 5 напрямків її прояву: ВА (вербальна агресія) – вираження негативних почуттів як через форму (крик, вереск, сварка), так і через зміст словесних відповідей (погрози, прокляття, лайка); ФА (фізична агресія) – використання фізичної сили проти іншої особи; ПА (предметна агресія) – прояв негативних почуттів на оточуючих предметах; ЕА (емоційна агресія) – виникнення емоційного відчуження при спілкуванні з іншими, яке супроводжується недобррозичливістю, ворожістю; СА (самоагресія) – агресія спрямована на самого себе.

Результати дослідження стилів виховання у родинах представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Діагностика впливу характеру взаємодії у сім'ї на психологічні особливості прояву агресивності у підлітків

Середній оказник	Стиль сім'ї																	
	Авторитарний						Демократичний						Ліберальний					
	4,3%						56,6%						39,1%					
	Вид агресії																	
ВА	ФА	ПА	ЕА	СА	ЗА	ВА	ФА	ПА	ЕА	СА	ЗА	ВА	ФА	ПА	ЕА	СА	ЗА	
3	4	4	4	5	20	4,5	3,4	3,4	3,2	4	18,5	3,2	3,4	2,9	2,2	3,7	15,2	

Примітка: **0-2 бали** – низький рівень агресивності; **3-4 бали** – середній рівень агресивності; **5 балів і більше** – високий рівень.

Таким чином, у **56,6%** дітей переважає демократичний стиль сім'ї. В таких сім'ях ми спостерігаємо тверде, послідовне і водночас гнучке виховання. Батьки, у більшості випадків, пояснюють мотиви своїх вимог,

заохочують їх обговорення з підлітком; влада використовується лише в міру необхідності.

У підлітків із демократичних сімей ми спостерігаємо середній рівень із тенденцією до високого (4,5 б.) вербальної агресії. Підлітки із підвищеною вербальною агресією можуть відмовлятися слухати свого партнера, заперечувати його переживання, відмовлятися ділитися своїми думками та переживаннями. Також варто звернути увагу і на рівень самоагресії – 4б.

У **39,1%** дітей відносини з батьками ґрунтуються на ліберальних засадах. Такий підхід може призвести до негативних наслідків, а саме: невизначеності суб'єктивних орієнтирів, зниження самооцінки особистості, виникнення почуття безпомічності, неспроможності знайти свій шлях у житті. У дітей з таких сімей спостерігаються найнижчі показники по всім видам агресії. З однієї сторони це може бути позитивним показником, а з іншої – може ілюструвати вибір пасивної позиції невтручання у життєвих ситуаціях та нездатність підлітка захистити себе у скрутному становищі

У **4,3%** підлітків діагностується авторитарний стиль відносин з батьками, при якому батьки недооцінюють власну дитину і віддають перевагу контролю. З одного боку, це може забезпечувати певний психологічний комфорт підлітка, а з іншого, боку унеможливорює розвиток його самостійності. Результатом такого спілкування може стати протистояння дорослим та рішення не підкорятись їхнім вимогам. У дітей із авторитарних сімей визначаються найвищі показники по агресивності (ФА, ПА, ЕА - 4б., СА – 5б.). Підліткам із високими показниками агресивності характерна емоційна грубість, озлобленість як проти ровесників, так і проти оточуючих людей. Вони можуть бути егоцентричними, озлобленими, запальними. Егоїзм, байдужість, відсутність авторитетів є типовими особливостями цих дітей.

Також потрібно звернути увагу і на той факт, що загальним для всіх підлітків є підвищений рівень самоагресії (авторитарний стиль – 5 б., демократичний – 4 б., ліберальний – 3,7 б.) Така агресія, що не спрямовується на оточуючий світ, а залишається всередині дитини, може призвести до негативних наслідків, так як часто залишається непомітною для оточуючих. Саме така агресія може завдавати підлітку найбільшого болю та страждань.

Таким чином, враховуючи результати проведених діагностик, ми можемо зробити висновок про те, що поняття «агресивність» та «стиль сім'ї» знаходяться у певній залежності. Так, авторитарні сім'ї провокують самий високий рівень агресивності у підлітків, демократичний – підвищений. Вплив ліберального стилю взаємовідносин можна вважати досить суперечливим – низькі і середні показники по більшості видів агресії ставлять перед нами питання наступного дослідження: вплив рівня агресивності підлітків на статус в колективі однолітків та вміння налагоджувати стосунки з оточуючими.

Варто зауважити, що агресивність підлітків піддається впливу зі сторони дорослих. У роботі із підлітками потрібно звернути особливу увагу на те, що заборона й підвищення голосу не є ефективними способами подолання агресивності. Основними напрямками уваги дорослих повинні стати наступні:

- Неможливість застосування фізичного покарання.
- Необхідність показу особистого прикладу поведінки.
- Пояснення підлітку наслідків агресивної поведінки.
- Надання підлітку можливості виплеснути свою агресію, спрямувати її на інші об'єкти.
- Врахування у вихованні та навчанні підлітків їхніх особистісних властивостей.
- Вияв до підлітка почуття любові та ласки, уваги.
- Допомога підлітку у самовираженні та самоствердженні.

Підсумовуючи результати нашого дослідження, можна сказати, що проблема агресії підлітків у сучасних умовах ломки усталених цінностей і традицій та формування нових, є надзвичайно актуальною як з точки зору науки, так і з позиції практики. Для того, щоб намітити шляхи боротьби із агресивністю, недостатньо з'ясувати механізми та причини виникнення агресивності серед сучасних підлітків. Необхідною умовою впливу на агресивну поведінку постає розробка методів профілактики і корекції агресивної поведінки, важливою і не останньою ланкою в якій виступає сім'я.

Література

1. Андреев Ю. С. Агресивна поведінка підлітків: сутність, причини та види. // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – №20. – С. 34–42.
2. Баранова Н. Психокорекція агресивності та конфліктності у підлітків. // Психолог. – 2005. – №36. – С.17 – 24.
3. Гокіна Л. Агресивна поведінка дітей – це крик про допомогу // Психолог.-2007. – №13-15. – С.84–87.
4. Жмайло І. Взаємини підлітків. Психологічні особливості. / Жмайло І. // Психолог. – 2012. – №9. – С. 18–20.
5. Зінченко Л. М. Проблема профілактики та корекції проявів агресії у підлітків. / Л. М. Зінченко // Наукові записки. – К., 2005. – Вип. 26, т. 2. – С. 145–149.
6. Левченко А. Психологічні особливості підліткового віку. // Психолог. – 2003. – №42. – С. 9 –16.
7. Хоменко Г. Агресивність підлітків: причини, профілактика, корекція: міський семінар для психологів. / Г. Хоменко // Психолог. – 2009. – № 35. – С. 17 – 23.

Емоційне переживання вікової кризи дітей підліткового та юнацького віку.

Проблематика вікових криз в онтогенезі є актуальною, надзвичайно цікавою і в той же час недостатньо розробленою в теоретичному та експериментальному плані. Саме поняття «вікова криза» є одним з найменш чітко визначених і, часто не має закінченої форми. Тим не менш, термін широко вживається і серед психологів, і серед педагогів. Зі змістовної точки зору періоди вікових криз представляють інтерес, оскільки відрізняються специфічними особливостями процесу психічного розвитку (наявність різких змін у психіці, загострення протиріч, негативний характер розвитку і т. д.). Кризовий період виявляється важким для дитини, а також для оточуючих його дорослих - педагогів і батьків, яким стає необхідно виробляти стратегії виховання і навчання на основі відбуваються з дитиною кардинальних змін в психіці.

Вікові кризи - це особливі, відносно нетривалі за часом (до року) вікові періоди, які характеризуються різкими психічними змінами. Вікові кризи виникають при переході від однієї вікової щаблі до іншої, пов'язані з системними якісними змінами у сфері соціальних відносин людини, його діяльності і свідомості.

Суть вікових криз полягає в зміні системи зв'язків людини з навколишньою дійсністю і його ставлення до неї, в зміні провідної діяльності. На відміну від криз невротичного або травматичного типу, вони належать до нормативних змін, необхідним для нормального поступального ходу психічного розвитку.

У період вікових криз різко змінюється емоційний фон, з'являються елементи депресивної симптоматики, вираженої тривожності, напруженості, зниження працездатності, дезадаптованості і т. д.

За Л.С. Виготським, вікова криза зумовлена виникненням основних новоутворень, які призводять до руйнування однієї соціальної ситуації розвитку і виникнення іншої, адекватної новому психологічному вигляду людини. Форма і тривалість цих періодів, а також гострота протікання залежать від індивідуальних особливостей, соціальних і мікросоціальних умов [1].

Криза підліткового віку (криза 13 років).

Життєву кризу умовно поділяють на три ступені: поверхову, середню та глибоку. Поверхнева криза у підлітків характеризується тривогою, роздратуванням, негативним настроєм, нестійкістю в прийнятті рішень, розгубленістю. Це приблизно припадає на 11-12 років, тобто початок підліткової кризи. Криза середньої ваги проявляється в певних порушеннях роботи організму підлітка. Він швидко втомлюється, в нього песимістичні

погляди. Глибинна криза підлітків супроводжується певним роздратуванням, заглибленням у себе та великим переживанням щодо власного зовнішнього вигляду. На цьому етапі вирішальну роль відіграє статевий потяг, адже перше розчарування в коханні призводить до глибинного депресивного стану. Це припадає приблизно на період кінця підліткового віку (14-15 років) [6].

Щодо соціалізації підлітка в період кризи, то вона проходить дуже складно не лише для дітей, а й для дорослих, тому що зростають вимоги до соціальної і моральної зрілості, що призводить до розгубленості підлітків у соціумі. Формується нова позиція підлітка, але найголовнішою зміною в даній ситуації є опанування і засвоєння якостей. І тому дуже важливим є те, щоб найближче оточення підлітка було позитивного спрямування та характеризувалося сприятливою атмосферою, тому що зміна соціальної ситуації підлітка відіграє важливу роль в подальшому його становленні та засвоєнні нових змін.

Соціальна ситуація розвитку підлітка особливо залежить від сім'ї та власної соціальної активності, спрямованості на засвоєнні нових зразків поведінки та цінностей на будову стосунків з дорослими. Це дає змогу підлітка підключити до суспільно-корисної діяльності за допомогою якої розширюється сфера світосприйняття [5, с. 195].

Отже, підліткова криза спричиняється впливом соціального оточення, в якому знаходиться підліток, адже саме процес соціалізації відіграє важливу роль у формуванні його як особистості.

Криза юнацького віку (криза 17 років).

Юність є початком дорослого життя. У цьому віці виникає відчуття того, що все життя попереду, а це дає можливість пробувати, помилятися і вести пошук. Дитинство залишається у минулому. Всі психічні функції в основному сформовані і почалася стабілізація особистості, рамки окремих вікових періодів носять все більш умовний характер. Криза 17 років - рубіж звичного шкільного і нового дорослого життя.

В 17 років криза протікає не менш гостро, ніж у 15 років. Д.Б. Ельконін відзначав це як найважчий кризовий період разом з кризою 3-х років. Більшість 17-річних орієнтується на продовження освіти, небагато - на пошук роботи. Вища освіта їм необхідна, насамперед, для того щоб одержати професію, що дозволяє "жити гідно", "багато заробляти", "забезпечувати себе і сім'ю".

У молодій людини спостерігається філософська інтоксикація свідомості, вона виявляється повержено в сумнівах, роздумах, що заважають її активній діяльній позиції. Іноді стан переходить в ціннісний релятивізм (відносність всіх цінностей). Криза юнацького віку з'являється зі вступом молоді людини до дорослого життя, коли загострюються внутрішні конфлікти, виникають питання, які здаються неможливими для розв'язання, життя стає складнішим [6].

Емоції - психічні явища, які відображають у формі переживань особисту значимість та оцінку зовнішніх і внутрішніх ситуацій для життєдіяльності людини. Емоції служать для відображення суб'єктивного ставлення людини до самої себе і до навколишнього світу. Деякі особливості емоційних реакцій перехідного періоду кореняться в гормональних і фізіологічних процесах. Однак емоційні реакції і поведінку підлітків, не кажучи вже про юнаків, не можуть бути пояснені лише зрушеннями гормонального порядку. Вони залежать також від соціальних факторів і умов виховання, причому індивідуально-типологічні відмінності часто-густо превалюють над віковими. [4]

З метою вивчення емоційного переживання вікової кризи дітей підліткового та юнацького віку проводилось дослідження протягом двох місяців з січня по березень 2011 року на базі КЗСШ№4 серед дітей 7 та 10 класів. Психологічне дослідження складалося з двох методик: 1) Дослідження ставлення підлітків та юнаків до окремих явищ життя методом незавершених речень Сакса-Сіднея. Тест містить 60 незавершених речень. Речення розподілені на 15 груп, які характеризують ставлення підлітків до батьків, друзів, класного керівника, до свого минулого, майбутнього і т.д.; 2) Методики визначення емоційної напруженості. Тест містить 30 тверджень, відповіді на яких мають бути «так» чи «ні». Після обробки результатів визначається рівень емоційної напруженості.

Після проведення психологічного дослідження було зроблено аналіз даних. Результати дослідження рівня емоційної напруженості наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівень емоційної напруженості		
Рівні	Підлітки, %	Юнаки, %
Низький	35	20
Середній	48	70
Високий	17	10

Ми бачимо, що майже половина (48%) підлітків і переважна більшість (70%) юнаків, мають середній рівень емоційної напруженості. Проте слід зазначити, що кількість юнаків з середнім рівнем значно більша, ніж підлітків, тоді як показник наявності високого рівня емоційної напруженості в підлітків – більший, ніж і юнаків (17% проти 10%). Тобто спостерігається зрушення рівня емоційного напруження в бік середніх значень.

Результати дослідження ставлення підлітків та юнаків до різних сфер життя методом незавершених речень Сакса-Сіднея наведені в наступних таблицях 2 - 5.

Таблиця 2

Ставлення до майбутнього		
Категорії аналізу	Підлітки, %	Юнаки, %
Розмита перспектива	8	33
Близька перспектива (закінчення школи)	4	18
Конкретна	13	13
Песимістична	9	13
Оптимістична	66	23

Ми бачимо, що юнаки налаштовані на закінчення школи (18%), але мають розмиту перспективу (33%), тобто ще не визначилися з майбутньою професією, проте, порівняно з підлітками, більше замислюються над своєю подальшою долею (наявні як оптимістичні (23%), так і песимістичні (13%) очікування). Натомість, підлітки більш оптимістично ставляться до майбутнього (66% проти 23%). Тобто подальше майбутнє у юнаків викликає більше різноманітних, нажаль не завжди позитивних, переживань.

Таблиця 3

Життєві цілі		
Категорії аналізу	Підлітки, %	Юнаки, %
Конкретна	42	19
Без перспективи	8	33
Оптимістична	49	32
Песимістична	1	16

Ми бачимо, що майже половина підлітків мають конкретні (42%) оптимістичні (49%) життєві цілі, тоді як третина юнаків не вбачають перспектив і песимістично налаштовані (33% і 16% відповідно). Таке зниження позитивних очікувань та конкретності у подальшому житті може бути пов'язаним з усвідомленням реалій дорослого життя, співвіднесенням своїх планів з власними можливостями.

Таблиця 4

Категорії аналізу	Ставлення до батька		Ставлення до матері	
	Підлітки, %	Юнаки, %	Підлітки, %	Юнаки, %
Позитивне	70	62	72	58
Негативне	14	19	16	12
Нейтральне (байдужість)	16	19	12	30

З таблиці 4 бачимо, що переважна кількість підлітків більш позитивно ставляться до батьків, майже однаково і до матері (72%) і до батька (70%). В юнацькому віці спостерігається зниження позитивного (62% - до батька і 58% - до матері) ставлення і підвищення нейтрального, особливо до матері (з 12% до 30%), тоді як коливання показників негативного ставлення незначні. Тобто в юнацькому віці зростає критичність ставлення до батьків, особливо до матері.

Таблиця 5

Ставлення до себе		
Категорії аналізу	Підлітки, %	Юнаки, %
Позитивне	42	37
Негативне	33	16
Нейтральне (розмите)	11	21
Конкретне (егоїстичне)	14	26

Ми бачимо, що як позитивне (42%), так і негативне (33%) ставлення до себе серед підлітків зустрічається набагато частіше, ніж у юнаків (37% і 16% відповідно). Це, напевно, обумовлено максималізмом підліткового віку та нестійкою самооцінкою підлітків. Щодо юнаків, то вони мають більш зважене само ставлення, в них переважає позитивне (37%), конкретно егоїстичне (26%) та нейтральне (21%) ставлення до себе, а негативне зустрічається вдвічі рідше, ніж у підлітків. Таким чином, з переходом до юнацького віку, прийняття і позитивних і негативних рис особистості зростає, зумовлюючи зниження негативного ставлення юнаків до себе.

Проаналізувавши дані дослідження, ми можемо зробити наступні висновки: з переходом від підліткового до юнацького віку спостерігається зрушення рівня емоційного напруження в бік середніх значень; майбутнє у юнаків викликає більше різноманітних, нажаль не завжди позитивних, переживань; зниження позитивних очікувань та конкретності у подальшому житті може бути пов'язаним з усвідомленням реалій дорослого життя, співвіднесенням своїх планів з власними можливостями; в юнацькому віці зростає критичність у ставленні до батьків, особливо до матері; з переходом до юнацького віку, прийняття і позитивних і негативних рис особистості зростає, зумовлюючи зниження негативного ставлення юнаків до себе.

Література

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. /Лев Семенович Выготский. М., 1982. Т. 4.

2. Исаев Д.Н. Половое воспитание и психогигиена пола у детей / Д.Н.Исаев, В.Е. Каган. Л.; Медицина, 1979.
3. Кроповницкий О.В. Психология подростка. Тренинг личностного роста. Учебное пособие // О.В. Кроповницкий // электронный ресурс // http://laiko.narod.ru/posobie_voz.html
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Евгений Павлович Ильин. Санкт-Петербург, Москва, Харьков, Минск, 2001.
5. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко та ін.: Либідь, 2003. - 536 с.
6. Павелків Р.В. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл./ Роман Володимирович Павелків. - К.: Кондор, 2011. - 468 с.

Шматок І. О.

Рівень домагань і самооцінка у підлітковому та юнацькому віці.

Підлітковий вік – це самий найскладніший етап періоду становлення особистості тому, що у цей період життя відбувається завершення усіх новоутворень, а у юнацькому віці йде закріплення і у вдосконалення їх.

Саме у підлітковому віці відбувається становлення вищих форм мислення – мислення розуміється як перебудова всіх інших пізнавально-психічних процесів. Тому юнацький вік розглядається як вік завершення новоутворень виникаючих у підлітка, а не становлення якісно нових відмінностей його особистості.

В наш час одним з важливих чинників, що впливають на процес цілеспрямованого отримання знань учнів, є вплив самооцінки і рівня домагань на процес навчання. Самооцінка відноситься до ядра особи і істотно впливає на поведінку індивіда. Вона тісно пов'язана з рівнем домагань людини, який проявляється у вирішенні задач високого рівня складності. Ці задачі людина ставить перед собою як динамічну структуру. При цьому враховується схильність до ризику, мотивація на досягнення успіху, активність у процесі досягнення цілі.

На думку дослідників даного питання (К. Левін, Л. С. Славіна, Є. А. Серебрякова, Г. А. Собієва, Є. І. Савонько, І. А. Самошин, В.К. Калін, С. І. Хохлов, Н. М. Сараєва, В. А. Комогоркін, В.Н. Семін, У. Джеймс, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, С. Л. Рубінштейн, П. Р. Чамата, І. С. Кон, І. І. Чеснокова, А. В. Захаров, А. І. Ліпкіной, К. А. Абульханова-Славська, Л.І. Божовіч, Р. Бернс та інші) особливості зв'язку рівня домагань і самооцінки взаємопов'язані, але є самостійними особистісними утвореннями.

При цьому рівень домагань розуміється як складне утворення, детерміноване комплексом факторів, локалізованих у різних психологічних субстанціях - в особистісно - значущій діяльності, психічних станах суб'єкта, рівні його інтелектуального розвитку. А самооцінка розглядається як деяке цілісне, нерозкладне на складові утворення, визначене обмеженим набором специфічних параметрів [1].

Досягнення формування рівня домагань не можливе без розвитку самооцінки. Від самооцінки залежать взаємини особистості з оточуючими, її критичністю, вимогливістю до себе, відношення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і подальший розвиток її особи.

Саме у підлітковому та юнацькому віці постає перший серйозний вибір пошуку визначення свого життєвого шляху, для реалізації усіх своїх здібностей і можливостей та становлення свого Я.

Оскільки ми майбутні вчителі питання самооцінки та рівня домагань у підлітковому та юнацькому віці хвилює нас тому, що ми повинні вміти допомогти учням у досягненні цілей поставлених ними у навчанні. І для цього нам потрібно розуміти, що таке самооцінка і рівень домагань?

Рівень домагань – це складне психічне утворення, що володіє загальними і вольовими якостями, особливостями: стійкістю, висотою, широтою, тенденцією до взаємозв'язку з різними властивостями особистості. Деякі психологи прояв висоти і стійкості рівня домагань пов'язують з характером самооцінки і ступенем впевненості в собі (Л. С. Славіна, Є. А. Серебрякова, Г. А. Собієва, Є. І. Савонько) [7; с. 32].

Т. А. Полозовою встановлено, що уже в підлітковому віці самооцінка і рівень домагань стають відносно стійкісним і узагальненим утворенням.

І. А. Самошин, В.К. Калін, С. І. Хохлов, Н. М. Сараєва, В. А. Комогоркін, В.Н. Семін рівень домагань ставлять у залежність від рівня розвитку вольової сфери особистості [7].

Експериментально було доведено, що висота і стійкість рівня домагань залежить також від успіхів і невдач у діяльності, груповій оцінці особистості і особистісної оцінки групи. Важливість групової оцінки особистості і особистісної оцінки групи в формуванні стійкої самооцінки і рівня домагань встановили С. А. Будасі та В.Ф. Сафін [7].

Розглядаючи особливості зв'язку рівня домагань і самооцінки, дослідники виходять з постулату, що хоча вони і взаємопов'язані, але є самостійними особистісними утвореннями [1].

При цьому рівень домагань розуміється як складне утворення, детерміноване комплексом факторів, локалізованих у різних психологічних субстанціях - в особистісно - значущій діяльності, психічних станах суб'єкта, рівні його інтелектуального розвитку. А самооцінка розглядається як деяке цілісне, нерозкладне на складові утворення, визначене обмеженим набором специфічних параметрів [1].

У психології засновником розробки проблеми самооцінки людини вважається У. Джеймс [2]. У його розумінні вона є емоційним утворенням, він бачить самооцінку лише як задоволеність суб'єкта собою, або ж навпаки не задоволеністю собою.

І. С. Кон визначає самооцінку як «компонент самопізнання, який включає поряд зі знаннями про себе, власну самооцінку своїх здібностей, моральних якостей і вчинків» [2].

Поняття самооцінки, як «Я – образу» розкривається і в роботі Б. Цокова. І. І. Чеснокова відмічає, що самооцінка – особливе утворення в структурі свідомості, яке виконує функцію оцінки можливостей індивіда і зіставлення їх з вимогами щодо ситуацій поведінки, на основі чого здійснюється його регуляція [2].

А. В. Захарова відмічає, що ядро самооцінки становлять прийняті суб'єктом цінності, котрі визначають специфіку її функціонування як механізм саморегуляції і самовдосконалення [2].

Розглядаючи самооцінку з точки зору тимчасової відносності, Захарова виділяє три її види: прогностичну, актуальну і ретроспективну. Функція першої – оцінка суб'єктом своїх можливостей, визначення ставлення до них; другої – оцінка і корекція виконавчих дій (поведінкових актів) у ході їх розгортання; третьої – оцінка результатів діяльності, досягнутих у процесі розвитку. Визначення цих видів самооцінки дозволяє розглядати рівень домагань як показник прогностичної самооцінки [1].

У роботах А. І. Ліпкіной, К. А. Абульхановой-Славської, Л.І. Божовіч також констатується, що в основі самооцінки лежать внутрішньо прийняті суб'єктом цінності. Те, які цінності приймає індивід, закладає основу не тільки власної оцінки, але і всіх його якостей, саме самооцінка опосередковує вплив еталонів на становлення особистості [2].

Самооцінка становить центральне утворення особистості. Вона в значній мірі визначає соціальну адаптацію особистості і є регулятором її поведінки та діяльності. Самооцінка не є чимось даним, що від початку властиве особистості. Саме формування самооцінки відбувається в процесі діяльності та міжособистісної взаємодії [6].

Рівень домагань може бути адекватним (людина обирає цілі, яких реально може досягти і які відповідають її здібностям, умінням, можливостям) або неадекватно завищеним, заниженим [5]. Чим адекватніша самооцінка, тим адекватніший рівень домагань (рис. 1).

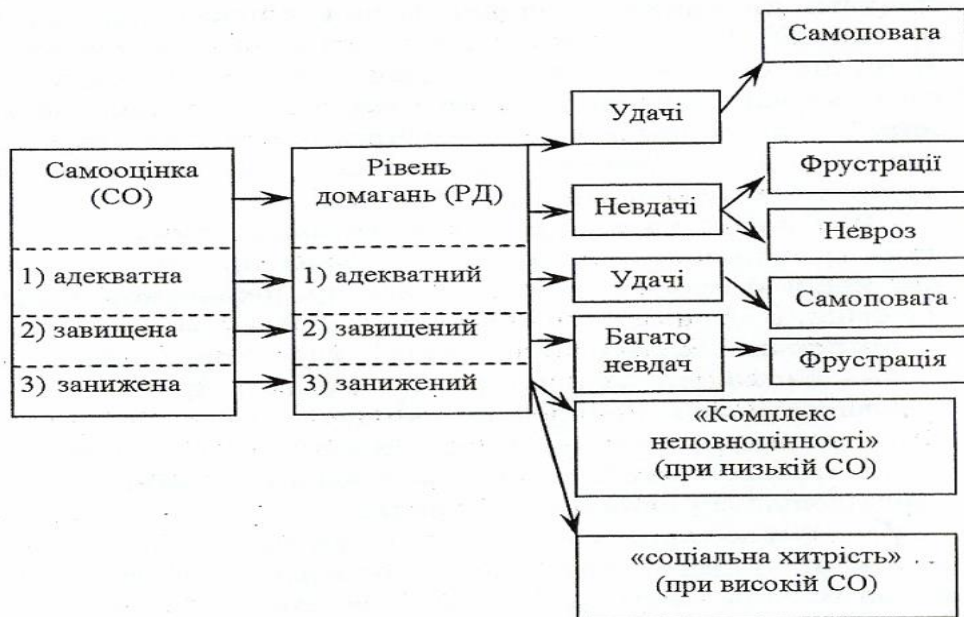


Рис. 1. Взаємозалежність самооцінки, рівня домагань, фрустрації (за Л.Д. Столяренко)

Занижений рівень домагань – коли людина обирає занадто прості, легкі цілі (хоча могла б досягти більш високих). Можливий при низькій самооцінці (людина не вірить у себе, низько оцінює свої здібності, можливості, відчуває себе «неповноцінною»), але також можливий і при високій самооцінці (коли людина знає, що вона розумна, спроможна, але цілі обирає простіші, щоб не «перетруджуватися», «не висуватися», проявляючи своєрідну «соціальну хитрість») [5;с. 126 – 127].

Завищений рівень домагань – коли людина ставить перед собою занадто складні, нереальні цілі, об’єктивно може призводити до частих невдач, розчарування. В юності часто висувуються завищені, нереалістичні претензії, переоцінюються здібності, у результаті ця безпідставна самовпевненість часто дратує оточуючих, викликає конфлікти, невдачі, розчарування. Тільки шляхом численних спроб і помилок людина осягає міру своїх реальних можливостей. Але якою неприємною не була б юнацька самовпевненість, психологічно набагато небезпечніше знижена самоповага, рівень соціальних претензій людини, що примушують її ухилятися від усякої діяльності, відмовлятися від досягнення поставлених цілей, уникали людей [5].

До кінця підліткового віку самостійність і адекватність самооцінки зростають. Посилення прагнення дітей до самооцінки є характерною особливістю саме підліткового віку, який можна визначити як період «оптимального розвитку самооцінки» (Д. І. Божович). Самооцінка набуває стійкості до кінця підліткового віку і стає одним з найважливіших факторів розвитку поряд зі стійкими ідеалами [4; с. 76].

Л. І. Божович пов'язує перехід від підліткового до раннього юнацького віку з різкою зміною внутрішньої позиції, коли спрямованість у майбутнє стає основною спрямованістю особистості [4].

Саме в ранньому юнацькому віці головним новоутворенням є відкриття власного Я, розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності та її властивостей, поява життєвого плану, настанова на свідому побудову власного життя. Значної ваги у свідомості старшокласників набуває усвідомлення ними тих якостей оточуючих людей і своїх власних, які впливають на людські взаємини [1].

У ранній юності значно послаблюється гострота міжособистісних конфліктів і меншою мірою проявляється негативізм у взаєминах з оточуючими людьми. Поліпшується загальне фізичне та емоційне самопочуття, зростає контактність та комунікативність, поведінка відзначається більшою витримкою. Усе це засвідчує, що криза підліткового віку або минула, або ж іде на спад. Одночасно стабілізується внутрішній світ, що проявляється у зниженні рівня тривожності, нормалізації самооцінки [1].

У цей період перед старшокласником постає питання, як говорив М.І. Калінін, «намітити свій життєвий шлях, виробити свій характер, свої переконання, знайти своє покликання» [3; с. 76]. Завдяки цьому шляху старшокласники ставлять чітко перед собою цілі і старанно досягають їх, тим самим стабілізуючи свій рівень домагань.

Юнаки, на відміну від підлітків, уже сформували бачення власного «Я». Це «Я», яке потрібно не втратити, а зберегти. Реалізація основних потреб у ранній юності призводить до становлення якісно нової самосвідомості або «Я- концепції». За визначенням Р. Бернса, цілісна «Я-концепція» — це сукупність всіх уявлень індивіда про себе, поєднання з їх оцінкою. Р. Бернс виділяє три складові «Я-концепції»:

- «Я-образ» — уявлення індивіда про самого себе (когнітивний компонент);
- Самооцінка — емоційна оцінка цього уявлення (афективний компонент);
- Потенційна поведінкова реакція, тобто можливі дії, викликані «Я» - образом та самооцінкою (поведінковий компонент) [8].

Старшокласник хоче знати, хто він такий, на що він здатний, співставляючи рівень своїх домагань з досягнутими результатами. Але обмеженість соціального досвіду у цьому віці ускладнює таку поведінку, і тоді різні витівки, нерідко ганебні вчинки диктуються саме бажанням самоперевірки своєї рішучості, мужності, дорослості. При самооцінці старшокласники співставляють думки оточуючих про себе, роблять вибір. Пошуки себе для старшокласників завершуються формуванням «Я-концепції», яка поділяється на «Я-реальне» та «Я-ідеальне». Між «Я-ідеальним» та «Я-реальним» існує істотна різниця: якщо у старшокласника високий рівень домагань і недостатньо усвідомлені можливості, то це

призводить до невпевненості у собі, що зовні може виражатися в агресії, роздратованості. І.С. Кон пише, що різноманітні «Я» у різних людей або на різних етапах в однієї людини можуть розрізнятися за змістом, спрямованістю (негативна, позитивна, амбівалентна); інтенсивністю (глибиною почуттів); контрастністю (значимістю для самооцінки); послідовністю; якістю тощо [8].

Отже, самооцінка – це оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей [9]. Самооцінка включає в себе виділення людиною власних умінь, вчинків, якостей, мотивів і цілей свого веління, їх усвідомлення та оціночного до них ставлення. Уміння людини оцінити свої сили і можливості, співвіднести їх із зовнішніми умовами, вимогами навколишнього середовища, вміння самостійно ставити перед собою ту чи іншу мету має величезне значення у формуванні особистості [6].

Рівень домагань – той рівень важкості завдання, котрий людина зобов'язується досягти, знаючи рівень свого попереднього виконання. На рівень домагань впливає динаміка невдач і вдач на життєвому шляху, успіху і неуспіху в конкретній діяльності [5;125].

Для визначення рівня домагання і самооцінки було використано методику «Самооцінки особистості» М. К.Тутушкіної і методику «Визначення рівня домагань» Й. Шварцландера.

В діагностиці брали участь учні 9 класу та юнаки – 11 класу Криворізької спеціалізованої школи №9 з поглибленим вивченням суспільно-економічних дисциплін.

Результати діагностики рівня домагань підлітків та юнаків наведені в наступній таблиці (таблиця 1):

Таблиця 1

Результати діагностики рівня домагань підлітків та юнаків

		Рівень домагань				
		нереально високий >=5	високий 3 - 4,99	помірний 1 - 2,99	низький 1,49 - 0,99	нереально низький <= -1,5
9 клас	кількість учнів, %	8,33	16,67	16,67	12,50	33,33
11 клас	кількість учнів, %	12,50	12,50	41,67	29,17	4,17

Як бачимо з отриманих даних і у юнаків переважає помірний рівень домагань (41,67%), тоді як у підлітків – нереально низький (33,33%).

Результати діагностики самооцінки підлітків та юнаків наведені у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати діагностики самооцінки підлітків та юнаків

		Самооцінка		
		високий	середній	низький
9 клас	кількість учнів, %	58,33	12,50	16,67
11 клас	кількість учнів, %	33,33	45,83	20,83

З отриманих даних можна сказати, що у підлітків самооцінка завищена (58,33% опитаних), а у юнаків вона переважно знаходиться на середньому рівні (45,83%).

Проаналізувавши отримані під час дослідження визначення рівня домагань та самооцінки у підлітковому та юнацькому віці дані, а також порівнявши їх можна зробити наступні висновки:

1. Рівень домагань у підлітків занижений, а самооцінка завищена – це свідчить про те, що йде нерівномірний розподіл психічних утворень. Які зумовлені тим, що підлітки обирають занадто прості, легкі цілі, хоча можуть досягати значно більших завдань.

2. Рівень домагань і самооцінка у юнаків знаходиться на середньому рівні, оскільки їхня внутрішня позиція полягає в тому, що вони зверненні у майбутнє, і все справжнє для них виступає основою направленості їхньої особистості. Тому юнаки становлячи перед собою цілі і завдання досягають їх.

Порівнюючи рівень домагань і самооцінку підлітків та юнаків можна простежити, що ці утворення піддаються віковим змінам. Чим старша особистість тим адекватніший її рівень домагань та самооцінка.

Література

1. Захарова. А. В. Уровень притязаний как показатель самооценки / А. В. Захарова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии № 1(І). - М. : Педагогика, 1989. – 141 с.

2. Зинько Е. В. Соотношение характеристик самооценки и уровня притязаний. Часть 1. Самооценка и её параметры / Е. В. Зинько // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – №3. – С. 18 – 30.
3. Кон И. С. Психология ранней юности : Кн. для учителя / И. С. Кон . – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
4. Кузміна О. В. Моральний світ та ціннісні орієнтації старшокласників загальноосвітніх шкіл - інтернатів – основні складові їхньої життєвої компетентності / О. В. Кузміна // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3. – С. 75 – 85.
5. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Н. В. Ліфарєва. – К. : ДУ, 2003. – 240 с.
6. Рувинский Л. И. Психология самовоспитания : Учеб. пособ. по спец. курсу для студ. пед. ин-тов / Л. И. Рувинский, А. Е. Соловьева. – М. : Просвещение, 1982. – 143 с.
7. Семин В. Н. Зависимость уровня притязания школьников от их социометрического статуса / В. Н. Семин // Вопросы психологии волевой активности личности и коллектива : межвуз. сб. науч. трудов / Рязанский гос. пед. ин-т. – Рязань : Б. и., 1984. – 122 с.
8. Скрипченко О. В. Особливості розвитку особистості у ранньому юнацькому віці [Електронний ресурс] / О. В. Скрипченко. – режим доступу: http://pidruchniki.ws/15691016/psihologiya/osoblivosti_rozvitku_osobistosti_rannomu_yunatskomu_vitsi_
9. Ткачова Л. Ф. Вплив рівня самооцінки на емоційну сферу розвитку особистості підлітка / Л. Ф. Ткачова // Соціальні технології : Акт. проблеми теорії і на практика: зб. Наук. праць.. – Вип. 15. – Запоріжжя, 2010. – С. 196 – 200.

Погрібна Ю.О.

Проблема визначення сформованості творчої уяви у дітей молодшого шкільного віку

На сьогодні проблема вивчення сформованості творчої уяви у діяльності людини набуває все більшої **актуальності**, адже у теперішньому, швидко мінливому світі найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творча, гнучка, креативна, здатна до генерування і використання нових ідей і задумів, нових підходів, нових рішень.

Дослідженням проблеми творчої уяви займалися багато відомих науковців та видатних психологів, таких як С.Л. Рубінштейн, Л.С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Ф.Р. Філатов, С.Д. Максименко, Є.П. Ільїн, В.А. Моляко, А.В. Петровський, І.В. Страхов, А.М. Зимичев, О.М. Дяченко, П.А. М'ясоїд, Т.І. Ахмедов та ін.

Для розуміння сформованості творчої уяви учнів ми проаналізували психолого-педагогічну та довідкову літературу з метою визначення понять «уява», «творчість».

С.Л. Рубінштейн говорить про те, що «як істоти дієві, люди не тільки споглядають і пізнають, але й змінюють світ, перетворюють його. Для того щоб перетворювати дійсність на практиці, потрібно вміти перетворювати її і подумки. Цю потребу і задовольняє уява[6,с.295]».

У Сучасному тлумачному психологічному словнику уява характеризується як «частина свідомості особистості, у якій своєрідно і неповторно відбивається зовнішній світ, та яка дозволяє програмувати не тільки майбутню поведінку, але й уявляти можливі умови в яких ця поведінка буде здійснюватися[10,с.560]».

М'ясоїд П.А. розглядає уяву як «процес створення індивідом наочних образів, як внутрішню активність, за допомогою якої він здійснює випереджувальне відображення дійсності, розширює виднокруг свого життя. Якщо мнемічний образ несе в собі минуле індивіда, перцептивний – теперішнє, мислительний – невідоме, то образ уяви – невідоме майбутнє [5,с. 322]».

Е. В. Ільєнков пише, що сутність уяви полягає в умінні «схопити» ціле раніше частини, в умінні на основі окремого натяку, тенденції збудувати цілісний образ. Відмінною особливістю уяви є своєрідний «відліт від дійсності», коли на основі окремої ознаки реальності будується новий образ, а не просто конструюються і перебудовуються наявні уявлення, що характерно для функціонування внутрішнього плану дій [4].

Щодо визначення поняття творчість, Л.С. Виготський визначає його як «таку діяльність людини, яка створює щось нове, все одно, чи буде це створене творчою діяльністю якою-небудь річчю зовнішнього світу або відомою побудовою розуму або почуття, що живе і що виявляється тільки в самій людині [1,с.5]».

В.В. Зеньковський розглядає творчість як «творення нового і прекрасного, що протистоїть руйнації, шаблонам, банальності, відсталості, наповнює життя радістю, збуджує потребу в знанні, роботу думки, вводить людину в атмосферу вічного пошуку [3,с.40]».

В.Н. Дружинін характеризує творчість як один із видів діяльності людини, що сприяє пошуку нового, оригінального, нетипового, забезпечує прогрес суспільного розвитку людства[2].

Таким чином, якщо узагальнити дані визначення, можна зробити висновок, що творчість - це продуктивна діяльність людини, здатна породжувати якісно нові матеріальні й духовні цінності, а уява є процесом створення людиною на основі досвіду образів предметів, яких вона ніколи ще не сприймала, своєрідною формою відображення людиною дійсності, в якій виявляється активний випереджальний характер пізнання нею світу.

Уява, психічний зміст якої міститься у створенні образу кінцевого продукту - результату творчості, є необхідним компонентом творчої діяльності.

Розрізняють мимовільну і довільну, відтворюючу і творчу, абстрактну і конкретну уяву, а також фантазію і мрію.

Творча уява — це психічний процес створення людиною зовсім нового, досі не існувавшого, оригінального образу на основі раніше набутих конкретно-чуттєвих вражень. Творча уява вимальовує нові, оригінальні образи та ідеї. Саме вона становить основу людської творчості[8].

Метою нашого дослідження є визначення стану сформованості творчої уяви молодших школярів з огляду на показники рівнів її сформованості на даному етапі розвитку дитини з боку батьків та вчителя.

Молодший шкільний вік охоплює період з 6-7 до 10-11 років. На протязі цього відрізка часу продовжують свій розвиток та формування основні пізнавальні властивості і процеси (сприймання, увага, пам'ять, уява, мислення і мовлення). Наприкінці його вони перетворюються на вищі психічні функції, яким властива довільність і опосередкованість. Цьому сприяють основні види діяльності дитини цього віку у школі і вдома: навчання, спілкування, гра, художня діяльність, праця та ін.[7].

Основна тенденція розвитку уяви молодших школярів полягає в переході від репродуктивної її форми (простого комбінування уявлень) до творчої (побудови нових образів). У формуванні творчої уяви велику роль відіграють спеціальні знання. У початкових класах збагачуються й урізноманітнюються витвори уяви дитини, збільшується швидкість утворення образів фантазії, однак ще непросто дається учням створення образів об'єктів, яких вони безпосередньо не сприймали[7].

Протягом молодшого шкільного віку уява дітей зазнає змін. Спочатку уявлювані образи розпливчасті, але згодом вони стають точнішими і чіткішими. У 1-2 класах діти відображають кілька ознак предмета (переважно несуттєві), а в 3-4-х вже зосереджують увагу на значно більшій їх кількості, серед яких переважають суттєві. Перетворення образів уяви на початку молодшого шкільного віку незначне, а до 3-4 класу, коли учень отримує значно більше знань, образи стають узагальненішими та яскравішими[7].

На початку навчання для виникнення образу необхідна опора на конкретний предмет (наприклад, опора на малюнок при описі чи розповіді), далі розвивається опора на слово, яке є передумовою мисленого створення нового образу (написання твору за розповіддю вчителя, прочитаною книгою). Завдяки розвитку здатності керувати своєю розумовою діяльністю уява дитини теж стає керованішою, а її образи пов'язуються із завданнями, які ставить перед молодшим школярем зміст навчальної діяльності[7].

Задля визначення стану сформованості творчої уяви молодших школярів нами було проведено дослідження у КЗСШ № 107 серед учнів 4-го класу.

Основним нашим завданням було виявити, як відрізняються показники вчителів та батьків щодо рівня сформованості творчої уяви дитини та наші власні досліджувані показники.

З метою розв'язання цієї проблеми ми провели емпіричне дослідження, використавши опитувальник під назвою «Шкала Вільямса», у котрому прийняли участь батьки школярів та їх класний керівник, а також самостійно проаналізували рівні сформованості творчої уяви учнів, використавши проективну методика під назвою «Неіснуюча тварина» у інтерпретації М.З. Друкаревич. Дані дослідження представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні сформованості творчої уяви учнів
(за шкалою Вільямса та проективною методикою «Неіснуюча тварина» у інтерпретації М.З. Друкаревич) N=12

Рівні сформованості творчої уяви учнів	Шкала Вільямса		Методика «Неіснуюча тварина» у інтерпретації М.З. Друкаревич
	За оцінкою батьків	За оцінкою класного керівника	
Високий	33,4%	91,6%	16,7%
Середній	50%	8,4%	33,3%
Низький	16,6%	0%	50%

У ході дослідження з огляду на показники батьків було виявлено, що 16,6% учнів мають низький рівень сформованості творчої уяви, 50% учнів мають середній рівень сформованості творчої уяви і лише у 33,4% рівень сформованості творчої уяви є високим.

Щодо дослідження показників з боку вчителя, було виявлено наступне: 91,6% учнів класу мають високий рівень сформованості творчої уяви, тоді коли 8,4% учнів – середній і 0% - низький.

При порівнянні думок педагога та батьків щодо визначення рівня сформованості творчої уяви треба відмітити, що середні показники сформованості творчої уяви дитини з боку батьків значно нижчі за показники її з боку вчителя, що свідчить про те, що вчитель в цілому вище оцінює творчу уяву дітей в порівнянні із батьками, та у своєму оцінюванні вчитель є більш однорідним та диференційованим.

Виходячи із результатів власного дослідження маємо наступну картину сформованості творчої уяви молодших школярів:

- майже чверть учнів з класу намалювали абсолютно оригінальних, ні на що не схожих тварин, що свідчить про високий рівень сформованості в них творчої уяви;

- третина школярів із загальної кількості створили цілісний образ неіснуючої тварини за образом і подобою вже існуючих у світі тварин, що свідчить про середній рівень розвитку в них творчої уяви;

- половина учнів класу намалювали «нове» створіння дуже подібне вже існуючій реальній тварині, що свідчить про бідність уяви та низький рівень її сформованості.

Таким чином, в результаті проведеного нами дослідження ми встановили, що показники рівнів сформованості творчої уяви учнів з погляду класного керівника, батьків та нашого власного дослідження суттєво відрізняються, що свідчить про те, що інколи батьки у порівнянні з вчителем недооцінюють показники творчої уяви дитини, в той час як вчитель, на нашу думку, переоцінює її показники, намагається таким чином стимулювати учня для подальшого її розвитку та удосконалення у процесі навчальної діяльності.

Література

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Дружинин В.Н. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Владимир Николаевич Дружинин. - СПб.: Питер, 2001. – 656с.
3. Зеньковский В.В. Психология детства/Василий Васильевич Зеньковский.- М.: Школа Пресс, 1996. - 312с.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности/Евгений Павлович Ильин – СПб.: Питер, 2009. – 435с.
5. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посіб./Петро Андрійович М'ясоїд// 2-ге вид., допов. – К.: Вища школа, 2001. – 487 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии/Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
7. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб./О.В. Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
8. Трофімов Ю. Л. Психологія: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
9. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса./Елена Евгеньевна Туник – СПб: Речь, 2003. – 96 с.
10. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник./Віктор Борисович Шапар – Х.: Прапор, 2007. – 640с.

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

Пінська О.Л.

Психологічні аспекти професійного саморозвитку майбутнього вчителя

У контексті пріоритетів реформування освітньої сфери перед вітчизняною вищою школою постало завдання підготовки педагогів нового типу, фахівців здатних до створення інтелектуального, духовного потенціалу нації. Потреба у висококваліфікованих фахівцях обумовлює необхідність удосконалення їх психолого-педагогічної підготовки у процесі успішного оволодіння професійною діяльністю. Одним із магістральних шляхів формування майбутнього педагога вбачається в урахуванні особистісних чинників, зокрема внутрішньої активності студента, спрямованої на саморозвиток на етапі професійного становлення в умовах вищої педагогічної школи.

Суть проблеми полягає в тому, чи готовий майбутній педагог до розкриття власного потенціалу у навчально-виховному процесі вузу, чи здатний до взаємообумовлених перетворень себе (Б.Г.Ананьєв, О.М.Леотьев С.Л.Рубінштейн). Для педагогічної діяльності це має надзвичайно велике значення, тому що «робочим інструментом» вчителя є його власна особистість. Щоб досягти хороших результатів у педагогічній діяльності, вчителю необхідно поступово формувати в себе внутрішній стрижень, на основі якого будується професійний і особистісний саморозвиток, який являє процес «становлення собою» в процесі професійного саморозвитку.

Проблема професійного саморозвитку була предметом дослідження науковців у різних аспектах: самовиховання студентської молоді (І.А.Зязюн, С.Б. Єлканов, Н.В.Кухарєв та ін.), психологічних проблем розвитку особистості (Г.О.Балл, Є.О.Клімов, К.К.Платонов, та ін.), співвідношення самооцінки з рівнем домагань і професійних намірів (Д.Б.Дьомін, В.В.Єрмоліна, А.К.Кухарчук, Г.П.Рябокоть та ін.), готовності студентів до самоосвіти (А. К.Маркова, Л.Я. Рувинський, Г.С. Сухобська, А.В.Усова та ін.), професійного становлення вчителя (А.М.Алексюк, Г.О.Балл, Н.В.Кічук та ін.), розвитку образу «Я» в процесі професійної підготовки (А.И.Кагальняк, К.Е.Яцишин та ін.).

Проте недостатньо дослідженою залишається проблема професійного саморозвитку студентів у період навчання у вузі

Мета статті – розкрити психологічні аспекти професійного саморозвитку майбутнього педагога в умовах фахової підготовки.

Механізмом, який відіграє регулюючу роль у діяльності вчителя і сприяє свідомому професійному саморозвитку, виступає професійна самосвідомість. Розгляд означеної проблеми потребує чіткого визначення понять «свідомість», «самосвідомість», «професійна самосвідомість».

Сутність свідомості полягає в адекватному, узагальненому, цілеспрямованому, активному відображенні і творчому перетворенні людиною зовнішнього світу, у виділенні себе з навколишнього середовища і протиставленні йому, як суб'єкт об'єкту. Свідомість полягає в емоційній оцінці дійсності, забезпечення діяльності цілепокладання – у попередній побудові дій і передбаченні їх наслідків, у контролюванні поведінки і регулюванні нею, у здатності особистості давати собі раду в оточуючому матеріальному світі і у власному духовному житті [7, с.86].

Але усвідомлення людиною світу не зводиться лише до відображення зовнішніх об'єктів. Свідомість спрямовується і на суб'єкта, його власну діяльність, внутрішній світ. Усвідомлення людиною самої себе отримало в психології статус особливого феномена самосвідомості.

Аналіз наукових праць відомих вчених ((Б.Г.Анаєва, О.О.Бодальова, І.Д.Беха, Л.С.Виготського, І.С.Кона, О.М.Леонтьєва, А.В.Петровського, С.Л.Рубінштейна та ін.) дозволяє поняття «самосвідомість» визначити як складний психічний об'єкт, сутність якого полягає у сприйнятті особистістю численних образів самої себе в різних ситуаціях діяльності і поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і поєднанні цих образів в єдине цілісне утворення – уявлення, а потім у поняття свого «Я» як суб'єкта, що відрізняється від інших суб'єктів. Це є переживання індивідом цінності Я і його окремих індивідуальних рис. Це образ себе і ставлення до себе, які пов'язані з прагненням до саморозвитку.

Так, А.В. Петровський, визначає самосвідомість як когнітивний компонент Я-концепції, яка включає «образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості...» [6, с.419]. З точки зору І. С. Кона, самосвідомість це – сукупність психічних процесів за допомогою яких індивід усвідомлює себе як суб'єкта діяльності, а його уявлення про самого себе складаються в певний образ Я [5].

На основі самосвідомості формується професійна самосвідомість. У поняття «професійна самосвідомість» науковці [2, 9,10,11] включають усвідомлення особистістю себе в якості суб'єкта майбутньої професійної діяльності на основі адекватного співвідношення себе з конкретними вимогами професії до людини; усвідомленні системи провідних цінностей професії на рівні особистісних цінностей, процесуальної сторони педагогічної діяльності та позитивного ставлення до оволодіння професією. Професійна самосвідомість, будучи особистісним механізмом, що відіграє регулюючу роль у діяльності вчителя і сприяє свідомому вдосконаленню особистісно-професійних якостей, виступає регулятором професійного саморозвитку майбутнього педагога.

Розглядаючи професійну самосвідомість як усвідомлення студентом властивостей і особливостей власного Я, які значимі для процесу оволодіння професією і в подальшому в професійній діяльності, науковці І.В.Вачков, А.Маркова, Л.Мітіна, Н.Рукавішнікова та ін. у структурі професійної самосвідомості педагога виокремлюють наступні компоненти:

- когнітивний – забезпечує усвідомлення себе і свого місця в системі професійно- педагогічної діяльності, уточнення, конкретизацію і розширення системи знань про себе, про свій Я – образ як особистості і педагога-професіонала;

- емотивний компонент – відображає емоційно-оціночне ставлення до себе, яке формується в результаті самооцінювання своїх можливостей професійного характеру (професійної придатності), яка здійснюється на основі рефлексії, позитивне самовідношення, адекватна самооцінка свого професійно-педагогічного потенціалу;

поведінковий – закріплення власної Я – концепції в готовності до педагогічної діяльності, дії, спрямовані на досягнення поставлених професійних цілей.

Процес професійного саморозвитку майбутнього педагога – це шлях від «Я –реальне» до «Я – ідеальне». Щоб вірно визначити «Я– ідеальне» (яким я хочу стати в майбутньому), треба знати «Я – реальне» (який я є сьогодні). Щоб навчитися розуміти інших необхідно навчитися розуміти себе: Чим я відрізняюся від інших? Чому я такий? Що треба зробити, щоб стати іншим? «Пізнай себе і ти пізнаєш світ» (Сократ). Тому основною функцією професійної самосвідомості виступає професійне самопізнання, яке засноване на процесі пізнання особистістю себе як суб'єкта діяльності, результативну сторону якого становлять професійні аспекти образу Я – професійної самосвідомості [О.Мешко] і яке дозволяє діагностувати можливості особистості в сфері майбутньої професійної діяльності. Самопізнання здійснюється на основі самоспостереження, самоаналізу, самооцінки

Самоспостереження – це вміння педагога фіксувати увагу на своєму стані, дія, чинках, відчуттях, психічних процесах. Щоб отримати об'єктивну інформацію про себе, яка, як правило, прихована від інших, педагогу необхідно володіти умінням подивитися на себе «з боку». Але отримані в процесі самоспостереження факти, потребують педагогічного самоаналізу. Самоаналіз – це аналіз власної діяльності, свого внутрішнього світу, який базується на співставленні результатів діяльності з цілями. Самоаналіз формує у людини критичне мислення, яке дає їй змогу подивитися на себе «іншими очима», що сприяє безперервному самовдосконаленню.

Стрижнем індивідуального розвитку виступає самооцінка, за допомогою якої координуються внутрішні психічні резерви особистості. Б.Г.Ананьєв висловив думку, що самооцінка є найбільш складним і багатогранним компонентом самосвідомості, складним процесом

опосередкованого пізнання себе, розгорненим у часі, пов'язаним з рухом від поодиноких, ситуативних образів у цілісне утворення – поняття власного Я, безпосереднім виразом оцінки інших осіб, які беруть участь у розвитку особистості [1.]. Самоцінка дозволяє правильно оцінити свій духовний і фізичний стан, свої відносини із зовнішнім світом, іншими людьми. Вона формується під впливом різних чинників: порівняння образу реального «Я» з уявленнями про те, якою б людина хотіла бути, привласнення людиною тих оцінок, які вона отримує від інших людей, реальна або уявна успішність дій людини. Але не залежно від того, що лежить в основі самооцінки, вона завжди буде носити суб'єктивний характер, а тому може бути як адекватною, так і неадекватною (завищеною, або заниженою), тому що зовнішні впливи завжди детермінуються внутрішніми чинниками.

Науковими дослідженнями встановлено, що ступінь відповідності самооцінки реальним досягненням особистості визначає ефективність діяльності. Адекватна самооцінка своїх достоїнств зміцнює впевненість у власних силах, піднімає людину у власних очах. Знання недоліків – мобілізує сили на їх подолання. Завищена самооцінка знижує потребу людини у самовдосконаленні, а занижена – викликає розгубленість, невпевненість у собі. Тому необхідно формувати вміння оцінювати себе адекватно.

В силу цього процес самооцінки пов'язаний з рефлексією, яка визначається як «здатність вчителя надати собі та своїм власним вчинкам об'єктивну оцінку, здатність зрозуміти як його сприймають інші» [12, с.321]. В складному процесі рефлексії суб'єкт відображає сам себе: яким він бачить себе зараз; яким би він хотів стати в майбутньому; яким на його думку його бачать інші. Таким чином, рефлексія – це процес, пов'язаний зі здатністю людини відображати власні стани, відносини, переживання, що допомагає їй не тільки усвідомити, але при необхідності й перебудувати їх.

Зміст знань людини про себе і ставлення до себе реалізується через процес саморегулювання особистістю своєї поведінки. Цей процес характеризується специфічною активністю, спрямованістю на співвіднесення поведінки особистості з вимогами ситуації, очікування інших людей, на актуалізацію психічних процесів відповідно до ситуації спілкування, міжособистісної взаємодії. Обов'язковою рисою саморегулювання є постійне внутрішнє оцінювання протікання акту поведінки, яке співвідноситься з прямим або передбачуваним його оцінюванням іншими людьми. Коригування компонентів поведінки в саморегулюванні виконує механізм самоконтролю. Самоконтроль – це систематична фіксація свого стану чи поведінки, з метою попередження небажаних проявів, який забезпечує усвідомлену саморегуляцію та актуалізацію способів дії, адекватних нормам поведінки вчителя і відіграє роль її внутрішнього регулятора. Він є показником становлення особистісної самостійності і проявляється у готовності перевести дію в інше русло, внести в неї додаткові елементи.

Професійний саморозвиток особистості пов'язаний також з самопрогнозування як процесом визначення свого уявного «Я – ідеальне» на певному проміжку часу. Це своєрідна психологічна самоорієнтація, яка потребує уміння діагностувати ситуацію і здатність розробляти на цій основі безліч можливих рішень та передбачати ефективність діяльності.

Безпосередній саморозвиток починається з планування роботи над собою. Способом планування виступає самозобов'язання як програмування змін в своїй особистості, яке спрямоване на добровільне завдання собі, усвідомлення цілей і задач самовдосконалення, прийняття рішення сформулювати у себе ті чи інші якості. Крім того, самозобов'язання передбачає розробку детальної програми, в якій відображаються якості, які необхідно сформулювати (загальмувати) чи удосконалити, способи і засоби, якими це буде досягнуто.

Наступний етап професійного саморозвитку пов'язаний з реалізацією програми, яка здійснюється такими способами: самопереконавання, самонавіювання, самонаказ самоконтроль, самозвіт, самокритика. Самопереконавання – це спосіб впливу на свідомість, з метою обґрунтованої оцінки власних тверджень, вчинків. Шляхом самопереконавання можна перебудувати власну свідомість, ставлення до різних явищ і в кінцевому результаті власну поведінку, що потребує нелегкої розумової роботи. Самонавіювання – це спосіб саморегуляції емоційних станів, шляхом впливу на почуття. Але навіювати треба певні стани, а не погляди, зміна яких потребує переконавання. Способом примусу себе до виконання запланованої діяльності виступає самонаказ, в основі якого лежить вольовий процес, що складається із наступних етапів: визначення мети, мотивація дії, прийняття рішення шляхом видачі наказу до виконання.

Ефективність процесу саморозвитку забезпечується самозвітом: час від часу необхідно проаналізувати пройдений етап (дати собі звіт про те, що робиш, як робиш, що отримуєш), узагальнити факти та внести корективи у власну поведінку. Але значній частині людей притаманно бачити себе в кращому світі, більш вигідному. Тому самозвіт обов'язково повинен супроводжуватися самокритикою – аналізом процесу і результату діяльності, знаходженням недоліків, усвідомленням їх негативних наслідків, формуванням непримиримого ставлення до них. Самокритика обов'язково супроводжується корегуванням плану саморозвитку.

Кожен етап саморозвитку спрямований на досягнення певного рівня в особистісному зростанні і завершується самооцінкою та складанням самохарактеристики, в якій доцільно дати собі відповіді на запитання: 1. Я себе недооцінюю. В чому? 2. Я себе переоцінюю. В чому? 3. Як я уявляю себе? 4. Яким би мені хотілося бути? (ідеалізована модель „Я – ідеальне”). 5. Яким мені хочеться видаватися оточуючим? 6. Який мій образ в очах інших?

Таким чином, основою професійного саморозвитку є професійна самосвідомість студентів, яка базується на процесах самопізнання,

самоконтролю, само програмування, зумовленими усвідомленням духовного світу людини, обізнаністю самого себе, свого місця в сучасному світі та своєї життєвої програми.

Література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Ананьев Б.Г. – СПб: Питер, 2001. – 288 с.
2. Брагина В.Д. Представления о профессии и самооценка профессионально значимых качеств у учащейся молодежи / Брагина В.Д. // Вопросы психологии. – 1976. – № 2. – .146–150.
3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / Вачков И.В. – Изд-во «Ось-89», 1999. – С.1–2.
4. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики / Гримак Л.П. – М., 1987. – 270 с.
5. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / Кон И.С. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
6. Краткий психологический словарь [Сост. Л.А. Карпенко; Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
7. Лой А.Н. Сознание как предмет теории познания / Лой А.Н. – К.: Наукова думка, 1988. – 247 с.]
8. Маркова А.К. Психология профессионализма / Маркова А.К. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
9. Мешко О. Професійне самопізнання майбутнього вчителя як умова становлення його педагогічної позиції / Мешко О. // Психологічні науки. – 2000. – №54. – С.235–239.
10. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Митина Л.М. – М.:Флинта, 1998. – 200 с.
11. Рукавишникова Н.Г. Профессиональное самосознание студентов педагогического вуза / Н.Г. Рукавишникова // Педагогический вестник // http://www.uspu.yar.ru/vestnik/pedagoka_i_psichologiy/137/.
12. Словарь-справочник по педагогике / [авт - сост. В.А. Мижериков; Под. общ. ред. П.И. Пидкасистого]. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
13. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / Спиркин А.Г. – М., 1972. – 478 с.

Психологічні особливості психокорекційної роботи із юнаками із комп'ютерною залежністю

В умовах переходу до інформаційного суспільства підвищується значущість психічного й фізичного здоров'я молоді, бо потенційне психічне здоров'я нації напрямки визначається психічним станом дітей, підлітків та осіб молодого віку, які є найбільш чутливою групою щодо впливу різноманітних чинників, що можуть призводити до деформації психічного розвитку, соціальної дезадаптації особистості в мікро- і макрооточенні. Одним із видів такої деформації виступають різні види залежностей, зокрема – комп'ютерна.

Дослідження останніх років (Т. Ю. Больбот, М. В. Бредіхіна, В. А. Бурова, А. Е. Войскунський, В. І. Єсаулов, В. А. Лоскутова, Х. І. Турецька, А. В. Тимохіна, Л. Юр'єва й ін.) підтверджують той факт, що залежності (у нашому випадку, комп'ютерна) в першу чергу поширюються серед молоді. На підлітково-юнацький вік припадає максимум комп'ютерних захоплень. Це період високої активності особистості, який характеризують внутрішня кризовість, становлення процесів самовизначення, рефлексії, способів самореалізації у соціальному просторі, недостатній рівень розвитку яких може стати однією із причин попадання у комп'ютерну залежність, яка стримує, а у важких випадках - блокує механізми розвитку соціально значущої особистості.

Не можна не помічати та заперечувати позитивний вплив комп'ютерних технологій на розвиток молодої людини. Про це свідчать розвиток логічного, прогностичного та оперативного мислення; підсилення інтелектуальних здібностей при рішенні складних завдань; у особистісному плані відмічається підвищення самооцінки та формування таких особистісних рис, як активність, точність, акуратність та впевненість у собі.

Але існує і інший бік впливу віртуального життя на молодь, який примушує вчених багатьох країн піднімати проблему негативного впливу комп'ютерної реальності на людину. Негативними сторонами цієї взаємодії виступають: зниження інтелектуальних здібностей при вирішенні примітивних задач, що сприяють редукції елементарних шкільних знань; зниження гнучкості пізнавальних процесів; деформація структури особистості; деструктивні форми поведінки.

Прогресуюча тенденція безперервного зростання різних негативних проявів комп'ютерної залежності ставить перед суспільством в якості основних завдань пошук форм, методів і технологій роботи із залежними юнаками, концентрацію зусиль, спрямованих на корекцію та профілактику залежної поведінки.

Питання корекції комп'ютерної залежності почало інтенсивно вивчатися у 90-х роках ХХст. Той факт, що багато залежних користувачів не здатні надовго відволікатися від своїх комп'ютерів, щоб проконсультуватися очно у психолога, вплинув на появу чисельних віртуальних груп підтримки комп'ютерних адиктів в Інтернеті, які на сьогоднішній день стали одним з досить популярних терапевтичних підходів. Так, організована служба "віртуальної адикції" (<http://www.virtual-addiction.com>) Д.Гринфілдом., К.Янг із США створила "Центр онлайнної залежності", на базі якого у 1997 г. була створена дослідницька та консультативно-психотерапевтична Web-служба (<http://netaddiction.com>), в якій, на сьогоднішній момент, крім груп роботи із молоддю, існує і група допомоги жінкам, чії чоловіки заводять віртуальні романи, проводиться корекція залежності від віртуальних аукціонів, особистісні, телефонні і онлайнві консультації.

На сьогоднішній день в інтернет-просторі більшості країн є спеціалізовані "групи допомоги" адиктам або їх сім'ям, організовані консультаційні пункти для звернення по психотерапевтичну допомогу. Але, варто відмітити, що іншомовних сайтів такого роду більше 15 тисяч, у нас їх значно менше, але консультації он-лайн відбуваються і в українському Інтернеті. Так, існує Служба Анонімної Допомоги користувачам Інтернет, що пропонує психологічну підтримку он-лайн за допомогою ICQ - мережевого аналогу "телефону довіри" і "Віртуальної психологічної служби" .

Крім консультацій, такі інтернет-ресурси пропонують перелік рекомендацій, використання яких повинні допомогти залежній від комп'ютерів молоді позбутися адикції. Так, К.Янг представила свою книгу "Caught in Net" ("Втрачені в мережі"), в якій описано основні принципи самопомоги при комп'ютерній залежності:

- використання стратегії керівництва затратами онлайнного часу, яка працює за рахунок зміни розкладу повсякденних занять або установки об'єктивних обмежувачів тривалості сеансів роботи в Інтернеті;

- використання карток, на одній стороні яких записані проблеми і труднощі, які принесло захоплення Інтернетом, а на іншій стороні - ті життєві цілі, досягнення яких довелося відкласти на майбутнє через це захоплення;

- вивчення інформації про феномен залежності від Інтернету, визначення найбільш адиктогенного для себе способу використання Інтернету;

- рекомендації уникати рецидивів, проявляти терпіння, хвалити себе за часткові успіхи і реалізацію проміжних цілей, навчитися керувати емоціями, що "запускають" адиктивні бажання, дозволити близьким людям допомагати собі.

Методи самопомоги пропонує використовувати і М.Орман, яка рекомендує усім, хто прагне позбавитися від комп'ютерної залежності, виконувати наступні дії : 1. Встановити межу часу, який можна проводити в

Інтернеті. 2. Примушувати себе час від часу по декілька днів не працювати в Інтернеті. 3. Заблокувати доступ до конкретних ресурсів Інтернету. 4. Ввести чутливі для себе санкції за недотримання правил і обмежень. 5. Примушувати себе замість роботи в Інтернеті займатися чимось іншим. 6. Навчитися знаходити у житті інші розваги та заняття, здатні замінити або перевершити задоволення, що отримується при роботі в Інтернеті. 7. Звертатися за допомогою всякий раз, коли власних зусиль виявляється недостатньо. 8. Уникати зустрічей і перебування в таких місцях, які могли б спонукати повернутися до залежної поведінки.

Недоліком вищезазначених рекомендацій можна назвати необхідну для позбавлення від комп'ютерної залежності ступінь психічної зрілості юнаків та дівчат – здатності до самоконтролю та самокерування, розвинутої рефлексії, а також вміння передбачати можливі наслідки своїх вчинків. Бо саме ці властивості у залежної людини знаходяться у достатньо критичному стані і опора на які дуже часто неможлива.

На думку Зеркіної Є.В., основними чинниками, що провокують появу комп'ютерної залежності і які обов'язково потрібно враховувати при плануванні корекційної роботи, є: духовні проблеми, деформації в ціннісно-мотиваційній системі особи, внутрішні конфлікти, емоційні проблеми (тривога, депресія, труднощі вираження емоцій); проблеми саморегуляції (порушення здатності ставити цілі та досягати їх, неадекватна самооцінка, низькі адаптивні можливості, обмеженість позитивних ресурсів особи); когнітивні деформації (стереотипи мислення, обмежені знання, міфи, забобони); негативний життєвий досвід.

Дуже рідко до залежності призводить тільки один фактор із перелічених вище. Частіше діагностується декілька першопричин. Саме тому і не існує загального алгоритму для корекції комп'ютерної залежності.

На сьогоднішній день найбільш ефективними вважаються ті види роботи, які проводяться із адиктами у реальному часі, при безпосередній зустрічі. Методи роботи, що дозволяють працювати із проблемами молоді із комп'ютерною залежністю, різноманітні: тренінги поведінки, когнітивна модифікація і терапія, тренінги умінь, асертивної поведінки, ефективної комунікації, поведінки в конфліктах, дискусії, мозкові штурми, бесіди, лекції, ролеві ігри, психогімнастика, психодрама, елементи індивідуальної і групової психотерапії. Мета цієї роботи – забезпечення особистісного росту адикта.

О.В.Хомич пропонує у виборі форм роботи із адиктами спиратися на основні принципи психотерапевтичної інтервенції - засобу «входження» у особистісний простір для мінімізації негативної адаптації та стимулювання позитивної адаптації особистості - і в залежності від причин виникнення комп'ютерної залежності, обирати один з трьох видів психотерапії: терапія, що підтримує, стабілізує захисні сили та випрацьовує нові, більш ефективні способи поведінки; терапія, що переучує — спрямована на зміну поведінки у різних соціальних ситуаціях; терапія особистісно-реконструктивна, що

спрямована на внутрішньо особистісні зміни через усвідомлення інтрапсихічних конфліктів.

Під час проведення будь-яких форм роботи із залежними юнаками робиться акцент на їхній власній відповідальності за виникнення залежності та подальший розвиток і самовдосконалення. Навчання на власному досвіді, помилках та певних наслідках своїх дій, вважають фахівці, має найбільш сильний вплив на становлення особистості адикта.

Для роботи із залежною молоддю практично у всіх країнах світу створено центри, робота яких спрямована на подолання комп'ютерної залежності. Діяльність таких осередків проводиться як на індивідуальних одноденних програмах корекції, так і на групових курсах, що можуть тривати місяцями. Так, свою допомогу у подоланні комп'ютерної адикції пропонує доктор М.Х.Орзак, директор Центру проблем комп'ютерної залежності в Массачусетсі і професор медичного факультету Гарварду, яка відкрила клініку для інтернет-залежних. Досить ефективно працюють психологи за програмою, яку розробила американський психолог М.Еган (аналог 12-крокової програми), спрямована на боротьбу із залежністю від електронної пошти (американка Х.Кеш відмічає той факт, що все більше психотерапевтів використовують при корекції комп'ютерної залежності 12-крокову програму, яка застосовується і при корекції інших залежностей).

На ефективність корекційної роботи із адиктами завжди впливає правильність діагностики причини даного явища. В. А. Лоскутова пропонує всі фактори ризику появи залежності поділити на 3 категорії: біологічні фактори (особливості вищої нервової системи, темперамент); психологічні фактори (нервово-психічна нестійкість, акцентуації характеру (гіпертимний тип, істероїдний, епілептоїдний, конформний), поведінкові реакції групування, емансипації; фактори соціального впливу (дезінтеграція суспільства, психологічні травми дитячого віку, насильство) тощо.

Знання вищезазначених факторів у роботі із залежними юнаками пропонує у психотерапевтичній роботі використовувати і В.Д.Менделевич: так, якщо прояви залежної поведінки обумовлені властивостями темпераменту, то орієнтація у роботі повинна йти на біологічні методи корекції. Якщо залежність буде спричинена характерологічними особливостями, то вибір тактики корекції базуватиметься на психокорекційних і психотерапевтичних заходах. Специфіка реагування, що спричинена особовими параметрами, робить необхідними заходи соціальної дії - переконання, зміна соціальних умов і т. д.

У корекції залежностей О.А.Шорохова, аналізуючи роботу французького психотерапевта С.Гінгера «Гештальт: мистецтво контакту», пропонує орієнтуватися на наступні сфери життєдіяльності людини:

- Фізичний вимір (тіло і його потреби).
- Емоційний вимір (емоції, почуття, значимий інший).
- Раціональний вимір (думки, логіка, мова і уява, ідеї, творчість).

- Соціальний вимір (інші люди, культурне середовище).
- Духовний вимір (сприйняття себе з точки зору сенсу життя і місця в житті).

Ця схема дозволяє сформулювати висновок про те, що серйозні проблеми, які виникають у людини, дуже рідко стосуються лише однієї сфери, частіше негативні зміни відбуваються в усіх сферах. І щоб їх виправити, буває недостатньо торкнутися тільки однієї з них. Тому корекція залежності обов'язково передбачає багатопланову психотерапевтичну роботу:

- Фізичний вимір: робота по розблокуванню м'язових затисків у тілесно-орієнтованій терапії; вираження почуттів, що стримуються, їх прийняття. Розуміння того, що немає "поганих" і "неправильних" почуттів, кожне почуття має бути усвідомлене і виражене соціально прийнятним способом.

- Емоційний вимір: навчання навичкам зміни свого емоційного стану, вираження і розрядки емоцій, стримуванню і відстроченню реакцій (візуалізація, емоційно-образна терапія), формування навичок диференціації почуттів, дослідження походження сильних емоцій. Робота із страхами, відчуттям провини (тілесно-орієнтована терапія, арт-терапія, символдрама, емоційно-образна терапія).

- Раціональний вимір: переструктурування мови (з пасивної Я-функції на активну); когнітивний аналіз емоційного стану; раціонально-емотивний аналіз установок; установка цілей, пошук внутрішніх ресурсів. Заміна іраціональних установок раціональними. Чітке уявлення про бажання і цілі. Уміння реально оцінювати поведінку інших.

- Соціальний вимір: відстеження і усвідомлення патернів поведінки, які пов'язані із залежною поведінкою, вибір нового способу взаємодії з дійсністю і поступове освоєння навичок автономної поведінки. Вивчення моделей батьківської сім'ї. Аналіз вербального і невербального компонентів комунікації, навчання навичкам активного емпатичного слухання, впевненої поведінки. Навички поведінки в конфліктній ситуації. Усвідомлення деструктивного типу взаємодії з дійсністю, внесення змін в стосунки і моделі поведінки (транзактний аналіз, тренінги умінь, асертивної поведінки, ефективної комунікації, поведінки в конфліктах).

- Духовний вимір: вирішення проблеми відповідальності і провини, схильності ухилятися. Дискусія із приводу екзистенційних установок, що ведуть до залежності. Розуміння сенсу того, що відбувається, осмислення свого місця у світі, прийняття відповідальності за своє життя.

Таким чином, найбільш ефективною виступає стратегія розуміння комп'ютерної залежності не як самостійного явища, а як наслідку більш глибоких внутрішньоособистісних та міжособистісних проблем. Тільки в такому випадку психокорекційна робота буде впливати на причину, а не на наслідок. Ю.М.Орлов зважає на той момент, що саме така корекція

спрямовується на відновленні у людини здатності самостійно управляти своєю поведінкою. Людина, що усвідомила свої приховані програми поведінки, відновлює власну здатність контролювати їх і впливати на власні емоції.

Також у плані корекції комп'ютерної поведінки не слід відкидати той факт, що найбільш реальними й результативними є програми психологічної корекції та профілактики, організовані на мікрорівні, тобто ті, що спрямовані не тільки на юнаків/дівчат, а й на їхнє найближче оточення – родину, шкільний колективі, референтну групу .

На важливий процес формування психологічної автономності дитини у сім'ї, як на важливий чинник профілактики залежної поведінки, звертають увагу у своїх роботах М.Малер, О.В.Ємельянова: для того, щоб процес розвитку психологічної автономності людини завершився успішно, треба, щоб обидва його батьки були досить грамотні і кожен з них мав добре розвинену психологічну автономність, щоб допомогти дитині відокремитися. Для цього необхідно:

- мати надійний зв'язок з дитиною;
- сприймати дитину такою, якою вона є, а не такою, якою б їм хотілося її бачити;
- не забороняти їй відкрито виражати свої почуття, визнавати і розуміти ці почуття, а також потреби дитини в їх розкритті;
- допомагати і заохочувати дії дитини, спрямовані на здорове дослідження навколишнього світу;
- забезпечити безпеку безпосереднього оточення, для того, щоб дитина могла ефективно пізнавати навколишній світ, дозволити їй досліджувати цей світ;
- заохочувати вираження незалежних думок, почуттів і дій відповідно до віку дитини;
- демонструвати ефективну психологічну незалежність, запитувати дитину прямо, чого вона хоче, відкрито виражати йому власні почуття;
- визначати, що ви забороняєте робити дитині, і прямо говорити, чому, а не прибігати до силових методів.

П.В.Мунтян констатує у своїх роботах, що існують певні правила спілкування дорослий-юнак, які сприятимуть профілактиці комп'ютерної залежності, а саме: сформувати у молоді спрямованість на те, що комп'ютер - це лише частина життя, а не подарунок за хорошу поведінку; батьки самі повинні орієнтуватися у програмному забезпеченні та вміти підбирати його для своєї дитини; завжди пам'ятати, що комп'ютер в першу чергу повинен навчати, а вже потім – розважати; заохочувати дії юнаків у реальному світі; діяльність дорослих повинна бути спрямована на те, щоб знайти спосіб сполучити віртуальний і реальний світи молоді. Робота з юнаками із комп'ютерною залежністю повинна йти у напрямку надбання реального - натомість ілюзорно-компенсаторного – досвіду, діяльності у напрямку

наповнення актуальної діяльності особистим сенсом, орієнтація його не на далеке, примарне майбутнє, а на існування «тут і зараз», а також залучення юнаків до таких продуктивних, творчих форм діяльності, в яких можливе було б досягнення сильних емоційних переживань.

Про ефективність корекційних впливів з проблеми комп'ютерної залежності будуть свідчити наступні зміни у особистості адикта: зниження інтересу до мережі, зменшення частоти і тривалості використання Інтернету, посилення особистісних ресурсів, що перешкоджають розвитку таких форм поведінки, що руйнують особистість, поява навичок ефективного спілкування, розвиток здорових стратегій поведінки і уникнення (або вирішення) ситуацій, пов'язаних з ризиком відходу у віртуальну реальність, прийняття відповідальності за власну поведінку.

Використовуючи свій практичний досвід роботи із адиктами, психологи пропонують різні методи і форми роботи при психотерапії залежної поведінки. Але більшість з них погоджуються з тим, що остаточною метою цієї терапії, якісним показником її повної реалізації при подоланні залежності, за словами О.Г.Даніліна, буде виступати вибудовування нової системи самоусвідомлення людини, у якій вона навчиться заново взаємодіяти з оточуючим її світом. І лише в цьому випадку можна буде говорити про повну корекцію комп'ютерної залежності людини.

Слід відмітити, що зіткнення із комп'ютерними технологіями і взаємодія з ними для сучасної людини неминучі. Але важливо усвідомити раз і назавжди, що комп'ютер створено для людини, а не навпаки.

Література

1. Больбот Т. Ю. Психічні та поведінкові розлади в осіб молодого віку з комп'ютерною залежністю(клініка, корекція та профілактика) : дис. ... канд. мед. наук : 15.10.05 / Т. Ю. Больбот. – К., 2005 – 22 с.
2. Емельянова Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. – СПб.: Речь, 2004. – 368с.
3. Зеркина Е.В. Методика диагностики и профилактики девиантного поведения школьников в сфере информационно-коммуникативных технологий : учебно-методическое пособие / Е.В. Зеркина — Магнитогорск : МаГУ, 2006. – 102 с.
4. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. Учебное пособие. — СПб.: Речь, 2005. - 445 с.
5. Поликарпов В. Аддиктивное поведение молодежи : профилактика и психотерапия зависимостей / Поликарпов В., Залыгина Н., Обухов Я. – М. : Пропислен, 2004. – 196 с.
6. Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография.— Днепропетровск: Пороги, 2006.-196 с.

7. Аддиктивное поведение молодежи и его профилактика <http://xreferat.ru/77/60121-addiktivnoe-povedenie-molodezhi-i-ego-profilaktika.html>
8. Консультування комп'ютерної залежності http://ref.co.ua/61752-Konsul_tirovanie_komp_yuternoiy_zavisimosti.html.

Даценко О.А.,
Грязнова І.О.

Психологічні особливості формування творчої активності учнів на уроках іноземної мови

Історичні зміни в економічній, соціальній і культурній сферах нашого суспільства не могли не позначитися на організаційних і нормативних процесах в освітній галузі нашої держави. Це відображено в її головному документі – Національній доктрині розвитку освіти України, який визначив конкретні кроки розвитку суспільства через реформування концептуальних, структурних і організаційних засад освіти [5, с.75].

Життя висунуло суспільний запит на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі та нестандартні рішення. Але психологи констатують, що випускники шкіл, які приходять на виробництво, ще не здатні самостійно розв'язувати проблеми, не можуть мислити діалектично, легко переходити від одного виду діяльності до іншого. Їм бракує творчої уяви, ініціативи та винахідливості. Такий стан справ потребує якісно нового підходу до підготовки молоді до життя [13, с.109].

На сучасному етапі реформування освіти одне з головних завдань – створення необхідних умов для повноцінного розвитку і самореалізації громадянина України. Тому, перед вчителем стоїть завдання не тільки повідомити матеріал і перевірити якість його засвоєння, а й сприяти всебічному розвитку творчої особистості учня.

Проблема психологічних особливостей формування творчої активності учнів розглядалася багатьма психологами та педагогами (Д.Б. Богоявленська, С. Меднік, Є.В. Бондаревська, Л.С. Виготський, Ж. Піаже, С.Л. Рубінштейн, В.В. Серіков, І.С. Якиманська та багато інших). Велике значення мають психолого-педагогічні дослідження С.У. Гончаренка, Г.С. Костюка, М.О. Лазарева, О.М. Леонтьєва, В.О. Сухомлинського та інших.

Щодо визначення сутності понять «активність», «творча активність» існують різні думки. Активність трактують як провідну рису людської особистості; здатність людини до свідомої трудової й соціальної діяльності; діяльний стан розуму, почуттів і волі особистості; умову й момент реалізації

особистісних потреб; якість ставлення людини до життя й діяльності; одну із властивостей особистості, посилену, енергійну діяльність; готовність до оволодіння знаннями; вольовий стан, що характеризує посилену пізнавальну роботу особистості; прагнення мобілізувати морально-вольові зусилля на досягнення цілей пізнання та ін. [1, с.7].

На думку С.У. Гончаренка, активність особистості – активна життєва позиція людини, яка виявляється в її принциповості, послідовному відтворенні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній настроєності на діяльність [6, с.21].

Активність учнів у навчальному процесі – дидактичний принцип, що вимагає від педагога такої організації процесу навчання, яка сприяє вихованню в учнів ініціативності і самостійності, міцному й глибокому засвоєнню знань, виробленню необхідних умінь і навичок, розвитку спостережливості, мислення і мови, пам'яті й творчої уяви [6].

Необхідним компонентом активності учнів є можливість здійснювати вольові зусилля (робити вибір, приймати рішення і виконувати їх). Активність особистості учня ґрунтується на спроможності реалізовувати внутрішні можливості (цілі, наміри, задуми), тобто здатності саморозвиватися [8, с.25].

Психологи розглядають творчість як вищий рівень логічного мислення [3, 4, 8]. Вона є поштовхом до діяльності, «результатом якої є створені матеріальні і духовні цінності» [14].

Філософський словник трактує творчість як діяльність, що породжує щось якісно нове, чого ніколи не було [16].

У трактуванні визначення «творча активність» існує декілька підходів: особистісний (як складна, комплексна характеристика особистості); діяльнісний (як інтегративна категорія, що перетворює діяльність у творчий процес); особистісно-діяльнісний (коли активність є важливою характеристикою діяльності творчої особистості, що забезпечує її професійне зростання і саморозвиток) [1, с.8].

За визначенням Дж. Ніренберга, творча активність – це «пізнання чогось нового». Вона є складовою частиною людського інтелекту [12, с.7].

Більшість авторів погоджуються з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального. Для творчої особистості творча діяльність є життєвою потребою, а творчий стиль поведінки – найбільш характерним. Головним показником творчої особистості, її найголовнішою ознакою вважають наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально-психологічні особливості людини, що відповідають вимогам діяльності і є умовою її успішного виконання. Творчі здібності пов'язані із створенням нового, оригінального продукту, з пошуком нових засобів діяльності [15].

Згідно з С.О. Сисоєвою, творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації

творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню результатів в одному чи кількох видах діяльності [15].

За визначенням О.С. Білоус, творча активність – це складне особистісне утворення, що виступає умовою і результатом діяльності, яка забезпечує нестандартний підхід і творче вирішення професійно-педагогічних завдань [1, с.15].

На думку В.Ю.Гаврилюка, творча активність має наступні характерні ознаки: новизна, оригінальність (творчий стиль, багатство індивідуальної натури), комунікація (самовираження та самореалізація), ціннісність (соціальна й особиста), незапланованість, надситуативність, безкорисливість творчої діяльності тощо. Основою творчої активності дитини є виникнення й розв'язання певного завдання, проблемної ситуації, а джерелом – внутрішній саморух особистості до оригінальної самореалізації та самовдосконалення [4].

Д.Б.Богоявленська вказує, що творча активність особистості – це інтегративна якість індивіда, представлена широким комплексом інтелектуальних, емоційних, характерологічних властивостей, що забезпечують можливість діяти творчо під час розв'язання будь-якої проблемної ситуації або навчальної задачі. Вона гарантує оригінальність, ефективність та позитивний результат даної діяльності.

Згідно з Б.М.Тепловим, творча активність учнів – це така активність, яка передбачає внутрішнє прагнення до активної участі в навчальному процесі та пошук самостійних шляхів вирішення різних проблем [3].

Досліджуючи питання про структурну організацію творчої активності особистості, В. Гаврилук виділяє наступні компоненти:

- пізнавально-діяльнісний – активність учня в оволодінні знаннями, уміннями та навичками, що важливо для навчальної або інших видів діяльності (художньо-естетичної, науково-технічної, дослідницько-експериментальної). Цей компонент стимулює особистість до самостійної творчої праці, забезпечує можливість використовувати здобуті знання під час розв'язанні проблемних завдань;

- мотиваційно-вольовий – сформованість у дитини позитивних мотивів творчої діяльності, вольових рис особистості (цілеспрямованості, організованості, самостійності) та її ціннісних орієнтацій, які забезпечують включення у творчу діяльність;

- змістовно-операційний – сформованість активно-перетворювального ставлення дитини до власної діяльності, цілісність змісту, форм і методів творчої діяльності;

- емоційний – здатність особистості до активного творчого сприйняття оточуючої дійсності; зацікавленість у процесі пізнання, позитивне ставлення до нього;

- самооцінний – прагнення дитини до пізнання своєї особистості;

виявлення та розвиток власного потенціалу; самооцінка своїх індивідуальних якостей; здатність до самовиховання, вміння аналізувати і реально оцінювати свої вчинки, визначати спрямованість і динаміку саморозвитку.

Формування творчої активності є процесом прогресивних змін особистості у часі і просторі, що відображається у кількісних, якісних і структурних перетвореннях дитини як цілісної системи. Сутність цього процесу полягає в керованому розвитку її творчих здібностей та інтелекту на основі пробудження інтересу до навчання; оволодінні методами творчого здобуття знань і їх креативного використання на практиці; формуванні культури інтелектуально-перетворювальної праці та індивідуального стилю пізнавальної діяльності.

На думку С. Ключової, важливою умовою творчості є сприйняття нових ідей, здатність знаходити і вирішувати проблеми, незалежність поведінки та суджень і, водночас, вміння відмовлятися від своїх попередніх думок. Істотною суб'єктивною умовою творчості вважають завзятість, наполегливість, вміння забезпечити регулярність і ритмічність розумової праці [9].

Творча активність – це ієрархічне утворення. Рівні її сформованості, на думку Д.Б.Богоявленської, можна оцінити за наступними критеріями:

- низький рівень – слабка мотивація творчої діяльності, креативність проявляється залежно від випадкових обставин; спостерігається пасивність учня у різних видах пізнавальної діяльності; в мисленні домінує аналогія, самостійні міркування з поставленої проблеми відсутні;
- середній рівень – усвідомлена творча активність з проявом самостійних творчих дій, що викликана зовнішніми стимулами. Учням, в даному випадку, властиві дисциплінованість і відповідальність за результат діяльності, хоча ініціатива і мислення характеризуються певною шаблонністю; нестандартність та оригінальність у діяльності можлива лише за умови педагогічної підтримки; включення у діяльність викликане потребою у визнанні з боку педагога або інших учнів, прагненням отримати добру оцінку;
- високий рівень – яскраво виражене творче спрямування діяльності. В даному контексті дитині властиві стійкі пізнавальні інтереси, велике бажання включатися у різноманітні види діяльності; присутні максимальна самостійність і цілеспрямованість у творчих пошуках; наполегливість під час виконання учбових завдань; дисциплінованість і відповідальність; знання, вміння та навички застосовуються свідомо і конструктивно; властивий інтерес до пошукової та дослідницької роботи; здатність висувати гіпотези, оригінальні ідеї тощо.

На думку Б.М.Теплова [8], творча активність – це поліструктуроване утворення, яке складається з наступних підсистем:

1. підсистема спрямованості на творчу діяльність: зацікавленість до оточуючої дійсності, бажання пізнати світ, допитливість, потяг до одержання

нової інформації, бажання зробити все по-своєму тощо;

2. підсистема характерологічних особливостей особистості: сміливість, готовність до ризику, самостійність, ініціативність, упевненість у своїх силах і здібностях, цілеспрямованість, наполегливість, уміння довести почату справу до кінця, працелюбність, емоційна активність тощо;

3. підсистема творчих вмінь: здатність до висування гіпотез та оригінальних ідей; дослідницькі вміння та навички, вміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; розвинута уява, фантазія; здатність до виявлення суперечностей та подолання інерції мислення;

4. підсистема психічних процесів: альтернативність, дивергентність та евристичність мислення, його пошуково-перетворювальний стиль; асоціативність та образність пам'яті; цілісність, синтетичність, оригінальність і самостійність сприйняття.

Учіння завжди пов'язане з розширенням знань, з формуванням потрібних вмінь та навичок, які дозволяють займатися цікавою роботою, самостійною творчою працею. У зв'язку, з цим педагогічна практика повинна сприяти такому прагненню учня до творчості, намагатися створювати такі умови навчання, які б стимулювали школярів до креативного опанування навчального матеріалу, оригінального його застосування на практиці. Зміст розвивального навчання повинен включати різноманітні форми і методи роботи з учнями, які спрямовані на розвиток всієї пізнавальної сфери учня. Саме різноманітність методик робить процес навчання дійсно творчим, збуджує зацікавленість учнів та поліпшує розуміння й засвоєння матеріалу. Працюючи з активними методиками, учні можуть відчувати себе першовідкривачами, дослідниками; навчитись працювати в групі, критично мислити, аргументовано висловлювати свою думку, приймати рішення, розв'язувати проблемні ситуації тощо.

С.Меднік [2] неодноразово зауважував, що з метою підвищення творчої активності учнів доцільним є використання таких прийомів, які розвивають логічне мислення, зорову пам'ять, уміння аналізувати мовні завдання, творчо використовувати життєвий досвід відповідно до запропонованих комунікативних завдань і ситуацій. В даному контексті доречно використовувати такі завдання, як «запропонуй тему уроку», «семантичне поле», «асоціативні малюнки», «словесна асоціація», що дає можливість активізувати мовний запас учнів, сформувавши думку. Оптимальними методами вважаються такі: «визнач основну думку», «пошук аналогів», «логічний ланцюжок», «дослідження та аргументування», мета яких – допомогти учням усвідомити, де й яким чином здобуті знання можуть бути використані в подальшому вивченні мовної теми, в оволодінні мовленнєвими вміннями. Такі методи і прийоми спрямовані на розвиток в учнів самостійності в прийнятті рішень, уміння бачити і формулювати проблему, знаходити шляхи для її вирішення, робити аргументовані висновки, зіставляти з аналогічними або альтернативними варіантами розв'язання

проблеми [2].

У зв'язку з цим, освіта повинна відповідати такій організації навчання, виховання і розвитку творчої активності, у якій як педагог, так і учень мають сприятливі умови для самореалізації, прагнуть отримати творчий продукт інтелектуальної діяльності і самостійно створювати новий. Тут на допомогу вчителю можуть прийти уроки-казки, уроки-подорожі, уроки-діалоги, уроки-ділові ігри та використовуватися елементи гри в ході уроку, диференційне навчання, інтегровані завдання, уроки-проекти, уроки з комп'ютерною підтримкою.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання іноземній мові значно підвищує якість подачі матеріалу уроку та ефективність засвоєння цього матеріалу учнями. В результаті численних емпіричних досліджень було встановлено, що використання та впровадження сучасних технологій, мультимедійного устаткування збагачує зміст освітнього процесу, підвищує мотивацію учнів до вивчення іноземної мови. Ефективність навчально-виховного процесу забезпечується використанням аудіо-візуальних та інтерактивних засобів, таких як презентації, відеоролики, ресурси мережі Інтернет, навчальні, документальні та художні фільми.

Вивчення іноземної мови базується на обов'язковому здійсненні учнями творчої діяльності: реферування літератури, творчі переклади, презентації, створення власних проектів та відеороликів, що стимулює учнів творчо мислити та відходити від стандарту.

Застосування проектної технології на уроках іноземної мови спрямовує інтерес учнів до нових знань, розвитку пошукових зусиль. Проектна робота сприяє не тільки розвитку комунікативної компетенції учнів, а й збагаченню знань з предмета, створює сприятливі умови для розкриття та виявлення творчих здібностей дитини. Основне завдання педагога в навчанні іноземній мові полягає в тому, щоб перенести акцент з усякого роду вправ на творчу розумову діяльність учнів, що вимагає для свого оформлення володіння певними мовними засобами. Метод проектів може дозволити вирішити цю дидактичну задачу і відповідно перетворити уроки іноземної мови в дискусійний, дослідницький клуб, в якому вирішуються дійсно цікаві, практично значимі і доступні для учнів проблеми з урахуванням особливостей культури країни. В основі проекту лежить якась проблема. Щоб її вирішити, учням потрібно не лише знання мови, але й володіння великим обсягом різноманітних предметних знань, необхідних і достатніх для вирішення даної проблеми. Крім того, учні повинні володіти певними інтелектуальними, творчими, комунікативними вміннями, мати достатній рівень розвитку операцій аналогії, класифікації, абстрагування та інших мисленневих дій.

Результатом такої організації навчально-виховного процесу є високий та достатній рівень навчальних досягнень учнів з предмету, адаптованість до навчального середовища, навчальна мотивація, високий рівень

сформованості загально навчальних умінь та навичок.

Нетрадиційний підхід до вивчення іноземної мови дає змогу уникнути одноманітності у процесі викладання, «пробуджує» у дітей творчість, фантазію, розвиває навички мовлення, творчого письма, сприяє розвитку та підвищенню мотивації, пізнавальної цікавості до предмета.

У викладанні іноземної мови застосування комп'ютерних технологій дозволяє вивести учнів на принципово новий рівень знань.

Комп'ютерні навчальні програми мають певні цілі для роботи з граматичним, лексичним та фонетичним матеріалом, вимагають від учителя й учня елементарних навичок роботи з комп'ютером. Те ж саме можна сказати і про програми для тестування, записаних на CD. У наші дні з'явилося безліч подібних програм для різних рівнів володіння іноземною мовою: від рівня для початківців з іграми, коміксами, піснями, віршами, лічилками тощо до найскладнішого рівня, наприклад, для підготовки до конференції.

Крім комп'ютера, з'явилася можливість на уроках використовувати інтерактивну дошку.

За допомогою інтерактивної дошки на уроці іноземної мови можливо:

- активно коментувати матеріал: виділяти, уточнювати додаткову інформацію;
- повноцінно робити переклад тексту і окремих речень із зазначенням зв'язків між словами;
- набирати за допомогою віртуальної клавіатури будь-яке текстове завдання і демонструвати його в режимі реального часу;
- тестувати окремого учня чи групу учнів;
- зберігати результати, роботи учнів, матеріал попереднього уроку, що дозволяє при необхідності його повторити.
- використовувати численний ілюстративний матеріал, який добирається до теми і застосовується в якості презентації.
- ефективно вивчати граматику. Так, наприклад, пояснюючи відмінювання прикметників, можна виділити кольором те, що на думку вчителя, є головним при запам'ятовуванні правил правопису.

Використання навчальних комп'ютерних програм дозволяє вчителю перекласти частину своєї роботи на комп'ютер, роблячи при цьому навчання більш цікавим, різноманітним, інтенсивним. Тож, застосування на заняттях комп'ютерних навчальних програм - це досить ефективний та доцільний спосіб у навчанні іноземній мові, спрямований на розвиток комунікативних здібностей учнів. Крім цього використання комп'ютерних технологій в викладанні іноземної мови дозволяє відійти від традиційних форм навчання й підвищити індивідуалізацію учбової діяльності учнів; оптимізувати засвоєння мовних структур та граматичних правил; подолати монотонність заняття при формуванні мовленнєвої та комунікативної компетенції.

Проведений нами теоретичний аналіз проблеми розвитку творчої

активності на уроках іноземної мови засвідчує необхідність її подальшого наукового дослідження. Впровадження зазначених форм та методів навчання сприятиме розвитку творчої активності учнів та формуванню креативного мислення.

Література

1. Білоус О.С. Дидактичні основи формування творчої активності студентів у процесі особистісно орієнтованого навчання (на матеріалі музичних дисциплін) / О.С.Білоус: автореферат. – Кривий Ріг, 2005. – 20 с.
2. Використання активних методів навчання при вивченні німецької мови: (Розвиток креативних можливостей та комунікативної активності учнів на уроках німецької мови) [Електронний ресурс] / І.Гришина // http://dgerela.at.ua/publ/metodichka/rozvitok_kreativnikh_mozhливостей_ta_komunikativnoji_aktivnosti_uchniv_na_urokakh_nimeckoji_movi/2-1-0-96
3. Вікова і педагогічна психологія: навч.посіб. / [О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук]. – К.: Каравела, 2008. – 400 с.
4. Гаврилук В.Ю. Творча активність старшокласників як психолого-педагогічна проблема // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць. – Вип. 8. – Кн. 1. – К., 2005. – С.95-100.
5. Гонтаровська Н.Б. Концептуальні засади створення інноваційного освітнього середовища/ Н.Б.Гонтаровська// Педагогіка і психологія. – 2010. - №1. – С.75-85.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Закон України «Про освіту»: за станом на 4 червня на 1991р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К.: Парлам.вид-во, 1991. – ст.451. – (Бібліотека офіційних видань).
8. Клепиков О.І. Основи творчості особи / О.І.Клепиков, І.Т.Кучерявий. – К.: Вища школа, 1996. – 295 с.
9. Ключова С.Д. Девіантність творчої особистості / С.Д.Ключова: автореферат. – Одеса, 2007. – 19 с.
10. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / [Бігич О.Б., Бражник Н.О., Гапонова С.В.]; під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – [2-е вид.]. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
11. Немов Р.С. Психологія. В 3-х кн. Кн.2.: Психологія образования: учеб. для студ.высш.пед.учеб.заведений/ Немов Роберт Семенович. – 4-е изд. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 606 с.
12. Ниренберг Дж. Искусство творческого мышления: Пер. с англ. / Джеральд Ниренберг. – Мн.: ООО «Попурри», 1996. – 210 с.
13. Освітні технології: [навч.-метод.посібник /за заг.ред. О.М.Пехоти]. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

14. Психологический словарь / [В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Б.Ф. Ломов и др.]; под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
15. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посібник / Світлана Олександрівна Сисоєва. – К.: ІСДОУ, 1994. – 112 с.
16. Філософський словник / [за ред. Шинкарука В.І.]. – К.: Головна редакція УРЕ, 1986. – 800 с.

**Винарчук Я.,
Качан К.**

Переоцінка цінності спілкування студентами-психологами під впливом соціальних мереж.

В наш час особливо гостро постає питання про використання Інтернет-ресурсів (зокрема, соціальних мереж), юнаками, як у освітніх цілях, так і з метою побудови свого дозвілля. Через соціальні мережі здійснюється пошук додаткової наукової інформації, відбувається обмін інформацією між однолітками для розширення власного світогляду. Час перебування у соціальних мережах збільшується майже у геометричній прогресії, що дає підстави для хвилювання: віртуальне спілкування у Інтернеті поступово змінює цінність спілкування безпосереднього.

Цінність спілкування для особистості є надзвичайно важливою. Про це йдеться у авторитетних дослідженнях особливостей ціннісної сфери особистості С.Шварца та У.Білські [1]. У розробленій означеними психологами «теорії універсального змісту та структури цінностей» цінності розглядаються як переконання чи поняття, які виконують функцію управління вибором чи оцінкою лінії поведінки. У концепції С.Шварца виділено 10 ціннісних орієнтацій (влада, досягнення, стимулювання, гедонізм, традиції, конформність тощо), серед яких нас цікавлять ті, що безпосередньо відносяться до спілкування: універсалізм (прагнення до розуміння та визнання всіх інших); прихильність (взаємодія зі значущими для тебе людьми). У побудованій ієрархії ціннісних орієнтацій (за результатами досліджень 2008 року) для сучасних підлітків та юнаків на першому місці – потреба у досягненнях, особистісний успіх, в той час, як універсалізм та прихильність на передостанньому місці.

Проблемі вибору між безпосереднім та віртуальним спілкуванням, впливу соціальних мереж на переоцінку цінності безпосереднього спілкування присвячена значна кількість наукових та науково-популярних публікацій, у яких можливо знайти опис чинників переоцінки цінності спілкування. Такими вважають: Інтернет-залежність (О.Є.Войскунский,

М.Грифіц, К.Стюарт, К.Янг), «непредставленість» партнерів по комунікації (А.Н.Бегоян, П.Келлі, Е.Рейд), прагнення до епатажної самопрезентації користувача мережі (І.С.Паровозов, Е.Рейд).

В рамках фундаментальних досліджень ролі спілкування в соціальних мережах [2; 3; 4; 5; 6; 8] вчені по різному підходили до проблеми спілкування в соціальних мережах.

Тому можна виділити принаймні 3 точки зору з приводу цього питання.

Одна з точок зору належить психологу Марксу Грифіцу, який у дослідженнях психологічної залежності від Інтернету визначає «Інтернет-залежність» як «незламне бажання користуватися ресурсами Інтернету». Він класифікував Інтернет-залежних за рівнем потреби в Інтернеті і виділив дві групи: до першої відносить тих, хто отримує задоволення від гри в мережі, до другої – тих, хто в користуванні Інтернетом вбачає єдину можливість утечі від буденних проблем [2].

Вітчизняний дослідник О.Є.Войсунський, як представник російської школи кіберпсихологів, в свою чергу, займався вивченням Інтернету, як «поглинача часу» [3].

К.Янг, досліджуючи особливості соціальних мереж, що приваблюють користувачів, довів, що лише 9% з них користуються мережами через потребу в інформації, решта заради спілкування [4].

На противагу вище зазначеним поглядам, Новозеландським дослідником Інтернет-залежності К.Стюартом в статті «Одержимі Інтернетом: Китайська історія» ця проблема висвітлена з діаметрально-протилежної позиції: Інтернет – це спосіб знизити тиск навколишнього середовища» [5].

Друга точка зору належить Е.Рейду, який стверджує, що в Інтернеті, в результаті «непредставленості партнерів» по комунікації, втрачаються такі невербальні засоби, як зовнішня привабливість, емоції, жести, статево-вікові рамки, які сприяють фільтрації у вербальній комунікації [6].

П.Келлі говорить, що та ж сама не представленість – це можливість створити будь-який образ про себе: «В Інтернеті ніхто не знає, що ти – собака» [7].

Вірменський психолог А.Н.Бегоян в рамках дослідження кіберсексуальної залежності визначає анонімність користування чатами та сайтами з еротичним забарвленням, як один з факторів, які приваблюють користувача у перегляді подібного контенту, що призводить до виникнення залежності від віртуального сексуального потягу [8, с. 19].

В контексті питання про ідентифікацію користувача соціальних мереж

І.С.Паровозов, аналізуючи псевдоніми користувачів, приходять до висновку, що «віртуальна» людина «називає» себе власним ім'ям або похідними від нього, з додаванням пестливий суфіксів, на кшталт: «Олежик, Танечка, Максиков». Таким чином, третя точка зору зводиться до співвіднесення реального «Я» з «віртуальною» особистістю. В дослідженнях

автор доводить, що самопрезентація особистості в Інтернеті набагато епатажніша та в рази менш соціально бажана у порівнянні з реальною [9].

Але незважаючи на існуючі дослідження впливу соціальних мереж на особистість юнака, на наш погляд, відчувається необхідність доповнити теоретичні та практичні уявлення новими деталями. Цим і визначена **актуальність** нашого дослідження.

Об'єктом нашого дослідження будемо вважати комунікативну сферу особистості у юнацькому віці.

Предметом – роль соціальних мереж у переоцінці цінності спілкування студентами-психологами.

Мета: теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити ступінь залежності комунікабельності юнаків від спілкування в соціальних мережах.

На початку дослідження нами була сформульована **гіпотеза:** віртуальне спілкування призводить до зниження реальної комунікабельності юнаків.

Дослідження проходило у 3 етапи:

1) підготовчий етап – аналіз літератури, вибір стратегії та плану, підбір методів та методик, розробка анкети дослідження потреби юнаків у спілкуванні в соціальних мережах за методичними рекомендаціями І.М.Галяна до складання анкет, формування вибірок;

2) експериментальний етап – проведення діагностики рівня потреби у спілкуванні в соціальних мережах, міжособистісних взаємин в малих групах (опитувальник Лірі), рівня товариськості (16-ФОО Кеттела);

3) інтерпретаційний етап – обробка даних, кореляційний аналіз результатів по вибіркам, перевірка статистичної значимості отриманих результатів.

Нами використовувались наступні методи і методики:

- теоретичний аналіз літератури, в якій характеризуються психологічні особливості особистості користувача соціальних мереж;
- психодіагностичні методики: 16-факторний особистісний опитувальник Кеттела, методика дослідження міжособистісних взаємин Лірі;
- авторська анкета дослідження потреби юнаків у спілкуванні в соціальних мережах, розроблена на основі методичних рекомендацій І.М.Галяна до складання анкет.

Вона складається з 10 питань і має на меті дослідити рівень потреби юнаків у користуванні соціальними мережами. Відповідно до кількості балів, набраних опитантом при відповіді на питання анкети, визначається ступінь потреби у спілкуванні в соціальних мережах.

Особливу увагу ми приділили результатам відповідей на такі питання: «На скільки відкритим є доступ до Вашої сторінки у соціальній мережі?» та «Якщо б у Вас не було доступу до Інтернету, чим би Ви скоріш за все

зайнялись?» Завдяки ним представляється можливість дослідити зв'язок з комунікабельністю юнаків;

- кореляційний аналіз результатів діагностики за коефіцієнтом Пірсона (Чху);
- дослідження статистичної значимості відмінностей між середніми показниками по вибіркам за t-критерієм Стьюдента.

Аналіз результатів досліджень. У дослідженні приймали участь 28 осіб, з них 18% - чоловіки (5 осіб), 82% - жінки (23 особи). При чому дослідження проводилося у двох вибірках:

I вибірка складалася з 13 осіб юнацького віку – учнів 11 класу (18% - хлопці, 82% - дівчата), які отримають цільове направлення на навчання за спеціальністю «Практична психологія»; II вибірка – 15 студентів 3-го курсу (20% - хлопці, 80% - дівчата), які вже навчаються за спеціальністю «Практична психологія». На підставі проведеної анкети дослідження потреби у спілкуванні у соціальних мережах, ми можемо стверджувати, що вони є реальними користувачами соціальної мережі vk.com (вконтракте.ру).

На початковому етапі нами були обрана констатувальна стратегія і міжгруповий експериментальний план. Дані вибірки I, отримані за результатами проходження анкети на визначення рівня потреби у спілкуванні в соціальних мережах, показали, що 31% (4 особи) мають низький рівень потреби у спілкування в соціальних мережах, 69%(9осіб) – помірно виражену потребу.(Рис.1)

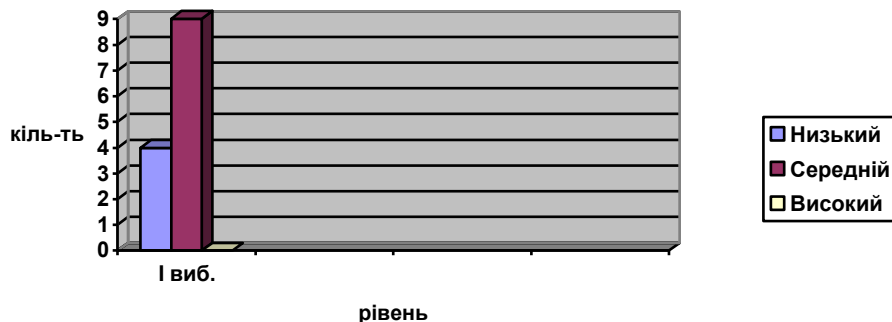


Рис.1. Рівень потреби у спілкуванні в соціальних мережах вибірка I (n= 13).

Для вибірки II притаманні всі рівні потреби у спілкуванні: високі показники складають 27% (4 особи) від загальної кількості, низький рівень потреби у спілкуванні в соціальних мережах становить 33% (5 осіб), помірна вираженість характерна 40% опитуваних (6 осіб). На Рис.2 ми представили результати діагностики потреби у спілкуванні у порівнянні I та II вибірки.

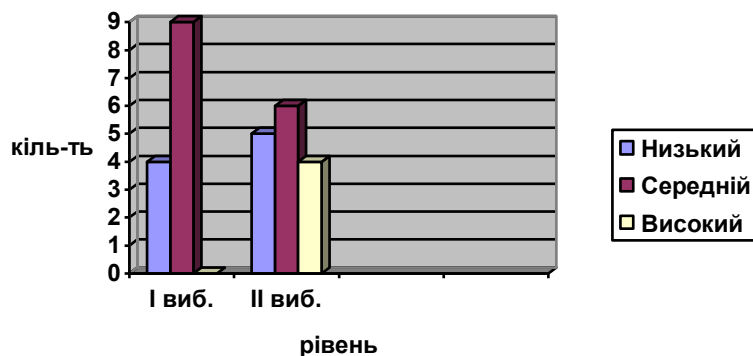


Рис. 2. Порівняння рівня потреби у спілкуванні в соціальних мережах (I, II вибірки).

На наступному етапі роботи, серед користувачів соціальними мережами на вибірці I і II було проведено дослідження комунікативних особливостей за 16- факторним опитувальником Кеттела (форма С – 105 питань). Опитувальник складався з факторів А,Н,О,Q4. В контексті нашого дослідження ми розглянемо Фактор А (замкненість - товариськість).

У результаті по вибірці I за ФАКТОРОМ А отримали наступні результати:

- 31% опитантів (4 особи) мають такі якості, як емоційна байдужість, замкненість, формальність у діях;
- 54% (7 осіб) – середні показники;
- 15% (2 особи) – наступні характеристики: емоційна природність, готовність до співпраці, невимушеність у діях. Що ми відобразили на Рис. 3.

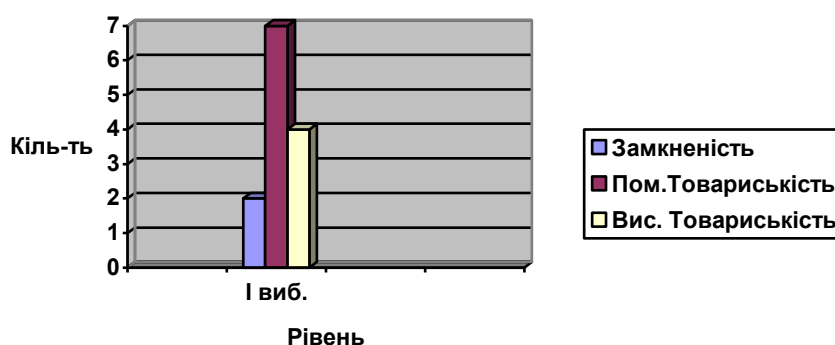


Рис.3. Показники 16-ФОО Кеттела. ФАКТОР А (замкненість – товариськість).

Співставивши ці показники з показниками по вибірці II, нами була створена таблиця, яка ілюструє суттєвість відмінностей за показниками «замкненість – товариськість» між двома вибірками:

Таблиця 1

Співставлення результатів діагностики товариськості за ФАКТОРОМ А 16-факторного особистісного опитувальника Кеттела між I і II вибірками.

	Замкненість	Помірна вираженість товариськості	Висока товариськість
Вибірка I	15% (2ос.)	54% (7ос.)	31% (4ос.)
Вибірка II	67% (10ос.)	33% (5ос.)	0%
Відмінності,%	↑ на 42%	↓ на 13%	↓ на 31%

Таким чином, можна припустити, що відмінності між показниками товариськості між вибірками I і II будуть характерні для генеральної сукупності. Для оцінки статистичної значимості відмінностей між середніми показниками «товариськості» по вибіркам I і II ми застосували параметричний критерій

t-Стюдента для незв'язаних неоднорідних вибірок. В результаті його застосування нами була доведена значимість відмінностей (на рівні $p \leq 0,05$).

Підраховавши результати по вибіркам I і II за фактором А опитувальника Кеттела, нами був досліджений кореляційний зв'язок показника «товариськість» з рівнем потреби у спілкуванні в соціальних мережах за коефіцієнтом кореляції Пірсона (Чху). Згідно з підрахунками, можна говорити про наявність такої тенденції: висока потреба у спілкуванні в соціальних мережах характерна замкненій особистості.

Дослідивши тип відносин членів групи з оточуючими за опитувальником Лірі на визначення міжособистісних взаємин у малих групах на вибірках I і II, ми отримали наступні результати (див. Табл. 2):

Таблиця 2

Співставлення результатів діагностики міжособистісних взаємин у малих групах на вибірках I і II (за опитувальником Лірі).

Середньогрупові значення ознак по шкалам:	Вибірка I	Вибірка II
1. Авторитарний тип	7	8
2. Егоїстичний тип	8	6
3. Агресивний тип	7	8
4. Підозрілий тип	6	7
5. Підпорядкований тип	9	8
6. Залежний тип	8	9
7. Дружелюбний тип	6	9
8. Альтруїстичний тип	5	11

На основі середніх значень ознак по вище приведеним шкалам нами були побудовані особистісні профілі груп для I і II вибірки (див. Рис. 4).

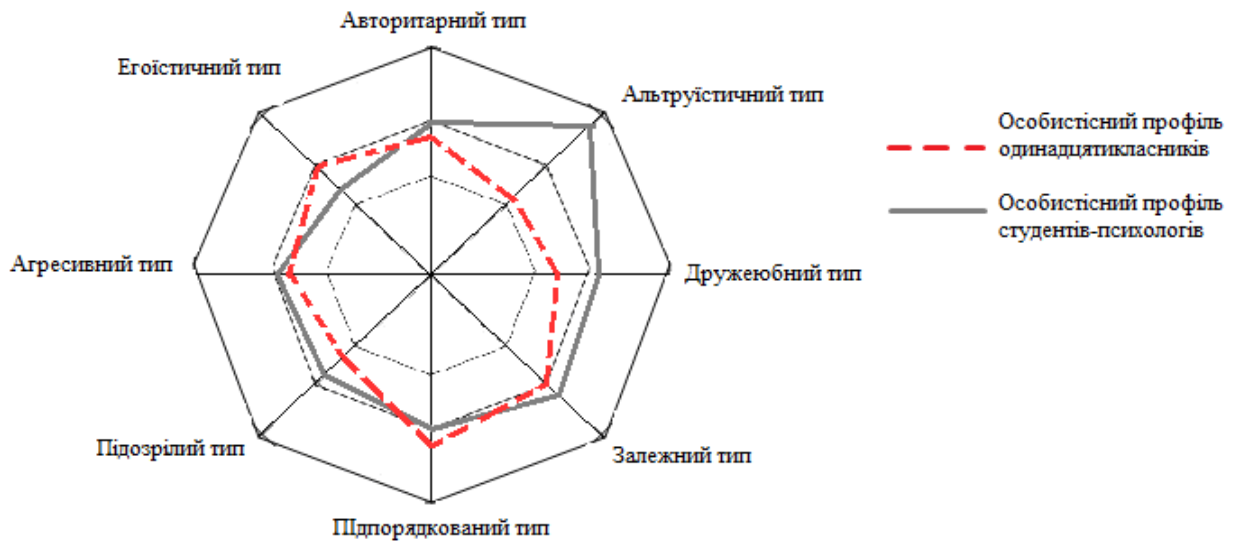


Рис. 4. Особистісний профіль групи учнів 11 класу та групи студентів-психологів Шкурсу за результатами опитувальника Лірі на визначення міжособистісних взаємин у малих групах.

Для оцінки статистичної значимості відмінностей між середніми показниками «дружелюбності» по вибіркам I і II ми застосували параметричний критерій t-Стюдента для незв'язаних неоднорідних вибірок. В результаті його застосування нами була доведена значимість відмінностей (на рівні $p \leq 0,05$).

Підрахувавши результати за основним показником «дружелюбність» по обом вибіркам, нами був досліджений кореляційний зв'язок з рівнем потреби у спілкуванні у соціальних мережах, визначеним за анкетною, за коефіцієнтом Пірсона (r_{xy}). Таким чином, можна говорити про сильний обернений зв'язок між «товариськістю» та рівнем потреби у спілкуванні в соціальних мережах ($r_{xy} = -0,96$). Тобто, чим вищий рівень потреби у спілкуванні в соціальних мережах, тим нижчою є товариськість.

Отже, в результаті нашого дослідження переоцінки цінності спілкування студентами-психологами під впливом соціальних мереж нам вдалося дослідити саме явище переоцінки цінності реального спілкування юнаками. Воно проявилось у переважанні емоційної байдужості та замкненості над емоційною природністю, товариськістю та дружелюбністю у осіб юнацького віку після вступу до ВНЗ, про що свідчить співставлення результатів діагностики дружелюбності (за опитувальником Лірі) та товариськості (за опитувальником Кеттела) учнів 11 класу та студентів-психологів 3-го курсу.

Нажаль, наведені факти потребують більш детального обґрунтування, і в межах нашого дослідження це є неможливим через обмеженість розмірів

статті. Але ми залишимо їх для подальших емпіричних досліджень та висвітлення у наступних наукових роботах.

Література

1. Молчанов С.В. Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрасте // С.В.Молчанов / Психологическая наука и образование, 2005. - №3. – С.16-23.
2. Грифіц М. Технологічна залежність, – Лондон: Routledge, 1995.
3. Войскунский А.Е. Общение, опосредованное компьютером / Дисертація кандидата психологічних наук. М., 1990
4. Янг К. Що є причиною Інтернет-залежності: популярне пояснення патологічного прагнення до використання Інтернету. – Режим доступу: <http://www.pscw.uva.nl/sociosite/psyberspace.html>. – Чикаго, 1997.
5. Стюарт К. Одержимі Інтернетом: Китайська історія. – Режим доступу: <http://habrahabr.ru/post/81072>, 2010.
6. Рейд Е. Культурні формації в заснованій на тексті віртуальній реальності. – Режим доступу: <http://fun91.kivikko.hoas.fi/~donwulff/irc/cult-form.html>, 1994.
7. Келлі П. Особистість людини. Частина 1: Хто ви? – Режим доступу: <http://www.home.calument.yorku.ca/pkelly/www/id1.html>, 1997
8. Бегоян А.Н. Киберсексуальная зависимость – семья в опасности// Научно-методический журнал «Евразия» №1-3. – Ереван, 2009
9. Паравозов І.С. Разговорчики в сетях. – Режим доступу: <http://inter.net.ru>

Митченко К.В.

Взаимодействия психологической службы с родителями «трудных» детей

В последнее время поступает множество обращений от родителей, суть которых сводится к одному: что делать с «трудным» ребенком? Он не слушается родителей, мешает проводить занятия в детском саду, срывает уроки в школе, конфликтует с другими детьми.

Количество «трудных» детей или детей с особенностями поведения и развития — гиперактивных, агрессивных, тревожных, замкнутых — растет день ото дня, а с ними растут проблемы, и семейные, и учебно-воспитательные.

В связи с этим разработано тренинговое занятие, цель которого: познакомить родителей с особенностями детей подросткового возраста с «трудным» поведением и спецификой взаимодействия с ними.

Продолжительность занятия 40-60 минут в зависимости от обстоятельств работы. Занятие состоит с диагностической, теоретической, практической и заключительной частей.

Диагностическая часть

Приветствие «Я сегодня — вот такая (такой)!»

Участникам предлагается назвать себя и придумать жест или движение, которое характеризует их и является отличительной чертой от других, при этом говорить слова *«Я сегодня — вот такая (такой)!»*.

Упражнение «Дерево»

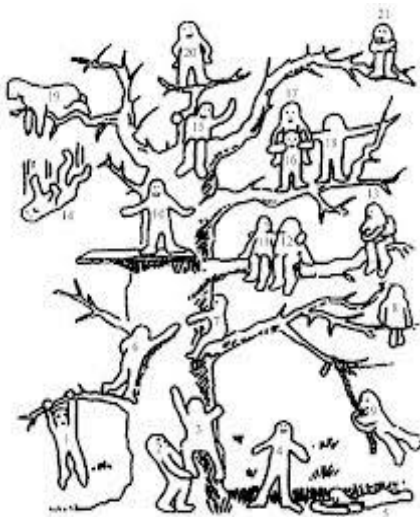
Участникам раздаются картинки с изображением дерева, на ветвях которого расположены человечки в разных положениях — подвешенными вниз головами, сбрасывающими один другого с дерева и пр. Надо определить свое место и предположительное местонахождение членов семьи на этом дереве, символизирующем семью [1].

Во время обсуждения спрашивает, устраивается ли участников выбранная позиция, хотели бы они поменяться с кем-то местами, от чего и от кого зависит возможность изменения своего места на дереве? С помощью упражнения определяется, какую роль отводят себе и членам своей семьи участники, как распределяются их права и обязанности в семье.

Теоретическая часть

Психолог: Трудное поведение ребенка – это поведение, с которым нам - взрослым трудно. Трудно с ним смириться и трудно его исправить. То, которое оправляет нам жизнь. Которое заставляет доходить «до белого каления» и сомневаться в том, что мы хорошие родители. То, о котором мы думаем по ночам и которое бесконечно обсуждаем с родными и близкими.

Нам многое может не нравится в поведении ребенка. Не слушается, шумит, разбрасывает вещи, грубит, врет, не хочет делать уроки..... А хотелось, что бы было наоборот. Чтобы слушался, помогал дома, был всегда чистым и любил читать умные книжки. Но это невозможно, ведь детей полностью соответствующих ожиданиям родителей просто не бывает на свете! Только представьте, что бы было, если бы взрослые без усилий могли делать детей удобными и правильными. Как бы такой ребенок – тихий, аккуратный, послушный, никогда ничего не выдумывающий, никогда никуда не лезущий без спроса – вышел в жизнь?! Мы ведь хотим, чтобы он был успешен.



Что бы мог сказать «нет», постоять за себя, приспособиться к меняющимся обстоятельствам, точно определить, что для него лучше, преодолеть трудности и достичь успеха в своем деле! И совсем не хотим, что бы ним помыкали, делали «козлом отпущения», что бы он панически боялся нарушить правило или норму, что бы был не любопытен и безынициативен!

Представьте, каким будет выглядеть допустимое для вас поведение. Что именно должен делать ребенок (или не делать), чтобы «жить стало легче и веселее». Как это соотносится с обстоятельствами вашей жизни? Что выиграет ребенок? Не создаст ли этот новый стиль поведения какие-то новые сложности? Не будет лишним обсудить эту картинку с ребенком. Нравится ли она ему? Все ли устраивает? Что мешает, чтобы какое начать с завтрашнего дня? Только начинайте разговор без «многозначительного» тона, спокойно и даже расслаблено [1].

Самая распространенная ошибка взрослых: говорить ребенку, что он что-то не так делала, при этом забывая сказать или показать, а как надо-то? Убедитесь, что вы ясно показали ребенку, какое именно поведение вы от него ждете взамен трудного.

Помогите своему ребенку найти верные способы добиться того, чего он хочет. Трудное поведение очень энергозатратно, и если необходимость в нем отпадает, так как стоящая за ним потребность удовлетворена иначе, оно проходит само собой.

Практическая часть

Упражнение «Без маски»

Всем участники поочередно предлагается взять карточки, которые лежат на столе, и без подготовки продолжить высказывания, которое имеет начало.

Группа прислушивается к интонациям, голосу, оценивает меру искренности. Если признано, что высказывания было искренним, то упражнение продолжает следующий участник. Если же группа признает, что оно было шаблонным, неискренним, участник делает еще одну попытку, но уже после всех.

Содержание незаконченных предложений:

«Мне в особенности не нравится, когда...»

«Мне знакомое острое ощущение одиночества. Помню...»

«Мне очень хочется забыть, что...»

«Бывало, что близкие люди вызвали у меня почти ненависть. Однажды, когда...»

«Однажды меня напугало то, что...»

«Иногда в обществе своей семьи я ощущаю...»

«Даже близкие люди иногда не понимают меня. Однажды ...»

«Помню случай, когда мне было стыдно, я...»

«В особенности меня бесит то, что...»

Психолог: Проблемы подросткового возраста связаны с, так званой, ситуацией «вылупления из семьи». Ребенок должен, научиться жить своим умом, по собственному плану, совершать собственный выбор и нести за него ответственность. Подросток решает задачу по отделению от родителей, по преодолению в своем сознании их незабываемого авторитета, осознать себя. Ребенок начинает понимать, насколько он и его родители – разные люди, как отличаются их вкусы, мнения, ценности. Естественно свои предпочтения он считает единственно верными, а родительские – устаревшими и скучными.

Для более тесного взаимодействия со своим ребенком участникам предлагается познакомиться с переформировкой неэффективных реплик так, чтобы дать возможность детям почувствовать, что их чувства приняты взрослыми.

1. «Не смей его бить. Это же твой брат!». («Ты можешь злиться на брата, но бить его не имеешь права!»).
2. «Не бейся. Собака тебя не тронет». («Симпатичный песик... Но если боишься, мы можем перейти на другую сторону».)
3. «Улыбнись. Все не так плохо, как тебе кажется!» («Я бы тоже расстроился. Но мы можем попробовать вместе найти выход»).

Во время обсуждения упражнения родители знакомятся с понятием «активного слушания», автором которого есть американский психолог Т.Гордон. Слушать активно – значит понимать, что по-настоящему хочет сказать ребенок, что он чувствует, и обозначить эти чувства своими словами, улаживая в них свое понимание и искреннюю заботу [3].

Особенностью подросткового возраста есть желание отделиться от взрослых, обрести самостоятельность. Для того, чтобы понять, как чувствует себя ребенок, который не есть свободным в своих поступках предлагается следующие упражнения.

Упражнение «Тряпичная кукла»

Участникам предлагается образовать пары, затем стать таким образом, чтобы один придерживал другого за спину. Тот, который стоит первым должен расслабиться настолько, чтобы второй мог его перемещать в любом направлении. Через какое-то время участникам предлагается поменяться местами. Данное упражнение требует полной концентрации внимания, так как все время нужно поддерживать партнера. Особенное внимание следует обратить на именно те участки тела, которые сопротивляются манипуляциям ведущего партнера.

Во время обсуждения следует обратить внимание на следующие вопросы:

- Что чувствовали в роли ведомого? Ведущего?
- Понравилось ли это чувство? Было ли комфортно?
- Хотелось ли сделать что-то самому?

Психолог: Родители попробовали себя ощутить в роли детей, но и им в период сепарации собственных чад не легче – они попадают в ситуацию,

когда, с очки зрения общества должны отвечать за то что, по сути, уже не могут. Семейный психолог Людмила Петрановская наводит пример, когда в школу вызывают родителей старшеклассника и просят принять меры по отношению учебы сына (не делает уроки, пропускает т.д.). Но что могут сделать родители, чтобы их взрослый сын делал уроки? Объяснить ему? А он, видимо, не в курсе, что их нужно делать.... Делать вместе с ним? А он встанет и уйдет? Наказав его, не дав сладкого? Побить эго? А ничего, что это уголовное преступление? На этот вопрос ни у кого нет ответа, однако у родителей спрашивают за успеваемость ребенка [1]. Ничего нет хуже, чем находиться в ситуации, когда отвечаешь за что-то, но от тебя ничего не зависит. А потом удивляемся, почему родители подростков такие нервные....

В период сепарации подростков меняется не только ребенок, но и сами родители. Из родителей ребенка, полностью за него отвечающих, они превращаются в родителей молодого человека, которого уже не нужно воспитывать. Ему нужна их поддержка и их любовь, но отвечает он за себя сам. С момента достижения ребенком юности роль родителей похожа на роль ассистентов во время боксерского поединка. Иногда хочется самим выйти на ринг (воспользоваться своей силой, знаниями, опытом, возможностями, связями), но есть проблема: в этом случае бой не засчитают. Потому, что это ЕГО бой, а не родительский. И дело родителей – оставаться в углу ринга, болеть и переживать, готовить мокрое полотенце, что бы вытереть лоб, говорить слова поддержки, чтобы придать сил. Все, больше ничего. Детство кончилось. Вахта сдана. Дальше он сам!

Как бы трудно это было осознавать, но подростковый возраст, это не только трудности, это и огромные возможности. Именно в конце его «гадкий утенок» превращается в прекрасного лебедя.

Заключительная часть

Упражнение «Чемодан»

Все участники на заранее заготовленных листах «готовят» своим детям в дальний путь «чемоданы». В этот чемодан собирают то, что, очень нужно именно его ребенку на данном этапе в общении с другими людьми самим собой.

Упражнение «Мне сегодня»

Участникам предлагается, каждому закончить предложение, начиная со слов: "Я сегодня задумался, о том ..."

Предложенное в данной статье занятие демонстрирует один из многих видов взаимодействия психологической службы с родителями «трудных» детей, и работая в этом направлении, нужно всегда помнить, чтобы добиться успеха взаимодействия с «трудными» детьми, нужно активно взаимодействовать психологической службе и родителями.

Литература

1. Л. Петрановская. Как ты себя ведешь или 10 шагов по изменению трудного поведения. Пособие для приемных родителей. - АНО «Студио-Диалог» .- 2009
2. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учебное пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений/ Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. – М.: Академия, 2002.
3. А.Андрейко.Конструктивні батьківські установки. Тренінг // Психолог . – 2012. – № 4 (484) , С.32-46

Троян К. А.
Шматок І. О.

Рівень особистісної креативності вчителів сучасних шкіл

На сьогодні стає актуальною проблема творчого розвитку особистості. Вміння творчо підходити до вирішення різноманітних проблем та задач чи не основна вимога сучасного суспільства. Саме тому перед сучасною освітньою системою постає проблема розвитку творчих особистостей, адже майбутнє нашої і багатьох інших держав залежить саме від творчих людей. На превеликий жаль сучасні школи орієнтуються на кількість знань, а не на їх якість.

Безперечно особистість вчителя є ключовим фактором навчання. Саме вчитель ставить мету, завдання, цілі навчання. Формує мотивації навчання, ставить задачі у відповідності до рівня набутих знань та індивідуальних особливостей учнів. Тож вчитель в процесі навчання сприяє розвитку креативності учня розвиненню його творчого потенціалу та нахилів. Значну роль в розвитку креативності учнів відіграє їх взаємодія з вчителем.

На думку дослідників даного питання (А.М. Леонтєва, Д. Адкінсона, Ю.М. Орлова, А.К. Маркової, Я.А. Пономарьова, Д.А. Богоявленської, В.Н. Дружиніна, К. Тейлора, М.В. Купріна, А. Маслоу, Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна та інших) щоб забезпечити розвиток креативності учнів вчитель сам має бути креативним, тобто мати високий творчий потенціал постійно працювати над ним, розвивати його та вміло ним користуватися, займатися творчістю [5].

Видатний американський психолог Абрахам Маслоу вважав що креативність це творча направленість, природно притаманна всім і яка втрачається більшістю під впливом системи виховання, освіти й соціальної практики.

На думку Еліса Пола Торренса, креативність включає в себе підвищену чутливість до проблем, дефіциту чи протиріччя знань, дії по визначенню цих проблем, по пошуку їх рішень на основі висунення гіпотез, по перевірці та зміні гіпотез, по формулюванню результату рішення [1].

Проблема креативності тривалий час стоїть в центрі уваги зарубіжних і вітчизняних психологів. В англomовній літературі, як правило, терміном «creativity» позначають все те, що має безпосередню причетність до створення чогось нового; власне процес такого створення; продукт цього процесу; його суб'єкт; обставини, в яких творчий процес відбувається; чинники, які його обумовлюють тощо, тобто «креативність» трактується як поняття синонімічне «творчості». У Психологічному словнику креативність розуміється з точки зору творчої продуктивності, як «...здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації» [6].

Суть креативності як психологічної властивості зводиться, за Я. Пономарьовим, до інтелектуальної активності і чутливості до побічних продуктів власної діяльності. Творча людина бачить побічні результати, які є творенням нового, а нетворча бачить лише результати щодо досягнення мети, проходячи повз новизну. Ф. Баррон і Д. Харрінгтон, підбиваючи підсумки досліджень у галузі креативності з 1970 по 1980 роки, зробили такі узагальнення відомостей про креативність:

1. Креативність — це здатність адаптивно реагувати на потребу нових підходів і продуктів. Ця здатність дозволяє також усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може мати як свідомий, так і несвідомий характер; здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації.

2. Створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації.

3. Особливостями творчого процесу, продукту та особистості є їхня оригінальність, валідність, адекватність задачі і придатність — естетична, екологічна, оптимальність форми, правильність та оригінальність на даний момент.

4. Креативні продукти можуть бути дуже різноманітні за природою: нове вирішення проблеми в математиці, відкриття хімічного процесу, створення музики, картини чи поеми, нової філософської чи релігійної системи, нововведення у правознавстві, свіже рішення соціальних проблем тощо [3].

Аналізуючи сучасні дослідження цього явища, можна зробити висновок, що не існує однозначної відповіді на запитання: чи існує взагалі креативність, чи вона є науковим конструктом, чи є самостійним процесом креативності, чи креативність — це сума інших психічних процесів? Один з аргументів на користь останнього підходу полягає в когнітивній теорії «вроджених структур» (Н. Хомський, Дж. Фодор), яка стверджує, що не

можна створити щось з нічого, тобто повз існуючі структури, а процес вирішення творчих задач описується як взаємодія інших процесів (мислення, пам'ять тощо).

Якщо Дж. Гілфорд і П. Торренс розглядають креативність як здатність до творчого (дивергентного) мислення, то Ф. Баррон вважає центральним процес уяви і символізації, визначаючи креативність «як внутрішній процес, який спонтанно продовжується в дії». Р. Стернберг підкреслює важливість здібності створювати «продуктивні метафори», С. Меднік вважає, що в основі креативності лежить здатність виходити за рамки стереотипних асоціацій, працювати з широким семантичним полем [1].

Велике місце у дослідженнях креативності посідає визначення ролі цілеутворення. Більшість дослідників вважають, що творчий процес — це форма діяльності в проблемному пошуку, свідомо та цілеспрямована спроба розширити наявні межі знань, усунути обмеження (Ф. Баррон, Д. Харрінгтон, М. Шикшентмихалий, Х. Гарднер, Х. Грубер, С. Девіс, Д. Перкінс).

З іншого боку, існує точка зору, згідно з якою творчі продукти є результатом випадкових змін стадій креативного процесу (Д. Фелдман, П. Ленглі, Р. Джонс, С. Тейлор).

Проміжна позиція полягає у тому, що креативний процес викликається невдалою спробою пояснення або гіпотезою, яка не підтвердилася, або спробою прорватися за допомогою самоорганізації крізь наявний хаос (Ф. Баррон, Д. Фелдман, Х. Гарднер, П. Торранс, Р. Візберг).

Інші автори ігнорують роль несвідомого у творчості. Окрема точка зору відводить несвідомим процесам певну роль. Зокрема, П. Ленглі та Р. Джонс приписують важливу роль несвідомим елементам у контексті активації пам'яті, яка відповідає творчому натхненню і робить доступною ту інформацію, яка свідомо не використовується.

У дослідженні креативності психологічна наука часто спирається на вивчення продуктів творчості через аналіз текстів. Цю практику започаткував В. Вундт.

Дослідники, що беруть за основу когнітивні уявлення про креативність, розглядають як її найважливіші атрибути оригінальність, корисність та актуальну можливість застосування. Креативність вони тлумачать як дивергентне мислення, на протипагу інтелекту як конвергентному мисленню.

Дослідження, зосереджені на креативності особистості, охоплюють;

- дослідження рис і мотивів креативних особистостей;
- дослідження Я у зв'язку з креативністю;
- вивчення креативності в контексті самоактуалізації;
- дослідження психопатологічних чи близьких до патології феноменів.

Багатоаспектними є і дослідження індивідуальних рис осіб, які творчо проявили себе. Результатами їх є твердження: креативність - радше

генеральна риса особистості; креативні особи поєднують, на перший погляд, взаємовиключні особливості. Зокрема, вони наділені фізичною енергією, але спокійні; суворі і наївні; відповідальні і безвідповідальні; змішують фантазії і реальність; виявляють особливості інтровертів та екстравертів; скромні і горді тощо.

У цьому переліку рис креативних особистостей також є: самодисципліна, здатність відкласти задоволення, незалежність думок, терпимість до невизначеності, високий ступінь автономності, відсутність статевих стереотипів, інтернальний локус контролю, схильність до ризику, високий рівень самоініціативи і прагнення виконати завдання якнайкраще.

Найдоведенішими рисами особистості креативних людей у сфері науки й мистецтва називають (Р.-Б. Кеттел) шизотимію, радикалізм, інтроверсію, домінування [7].

Деякі автори намагаються розробити типології креативних особистостей. Наприклад, Ф. Фарлі виокремлює Т-особистість - шукача збудження, який може або досягати високого рівня креативності, або демонструвати деструктивну, навіть кримінальну поведінку.

Дослідження характеру взаємозв'язків креативності та особистісного Я підтверджують наявність у креативних людей високої його сили.

Розрізняють також малу (особистісну) креативність, яка стосується повсякденних ситуацій, і велику (історичну) креативність, результатами якої бувають досягнення, які істотно вплинули на культуру й суспільство. Креативність у руслі самоактуалізації є особистісною креативністю, природною тенденцією до особистісного балансу, психічного здоров'я і самоактуалізації (А. Адлер, А. Маслоу і К. Роджерс) [5].

А. Адлер убачав креативність Я у свободі вибору між альтернативними життєвими стилями і цілями. Хоча цілі можуть бути ініційовані спадковістю і культурними чинниками, мета виникає завдяки креативній силі індивідуальності.

За А. Маслоу, самоактуалізуючись, особистість проявляє інтегрованість і долає розщепленість, стає від-критішою для досвіду, спонтанною, дотепною, трансцендентною і незалежною від нижчих потреб, розкриває свої можливості. Креативність є однією з важливих характеристик самоактуалізації. Маслоу трактував креативність як якість, котру можна застосувати до будь-якого завдання в житті.

Мала креативність пов'язана з креативністю у мистецтві й літературі. Дослідники вивчають вплив життєвих обставин на творчий процес. Результати глибинних інтерв'ю свідчать про вплив на митців істотних подій, переживань, досвіду і спогадів.

Дж.-П. Гілфорд основними параметрами креативності вважає: оригінальність - здатність продукувати віддалені асоціації, незвичайні відповіді; семантичну гнучкість - здатність виокремлювати функцію об'єкта і пропонувати його нове використання; образну адаптивну гнучкість -

здатність змінити форму стимулу так, щоб побачити в ньому нові ознаки й можливості для використання; семантичну спонтанну гнучкість - здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації. У структуру креативності він не включав загального інтелекту. Пізніше Гілфорд вів мову і про здібність виявляти і формулювати проблему; генерувати багато ідей; гнучкість - здібність продукувати різні ідеї; оригінальність - здатність реагувати на подразники нестандартно; здатність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі; здатність вирішувати проблеми, тобто до аналізу й синтезу.

За твердженням Е. Фромма, креативність - це здатність дивувати, знаходити рішення в нестандартній ситуації, спрямованість на нове і вміння глибоко усвідомлювати власний досвід. До основних характеристик креативного мислення він зараховував: продуктивність - багатство ідей, асоціацій, варіантів вирішення проблеми; гнучкість - здатність швидко змінювати способи дії, легко переходити від одного класу об'єктів до іншого; оригінальність - рідкісність, унікальність, незвичайність способу розв'язання проблем [2].

Зовнішні чинники можуть сприяти розвитку креативних здібностей дитини чи гальмувати його. Такими стимулювальними факторами, за словами Е. Торренса, є:

- орієнтація на потребу творчого розв'язання проблем;
- відсутність перешкод для проявів спонтанності й ініціативи;
- створення можливості маніпулювати предметами і висловлювати варіативні думки;
- авчання уважному ставленню до сигналів навколишнього середовища;
- виховні впливи, спрямовані на визнання дитиною цінності креативних рис своєї особистості.

До гальмівних факторів він зараховував:

- орієнтацію на успіх, побоювання дати неправильну відповідь;
- підсилену орієнтацію на думку однолітків, побоювання звинувачень у незвичайності;
- заборону запитань і обмеження ініціативи;
- надмірну фіксацію на стереотипах статевої ролі;
- уявлення про дивергентне мислення як про відхилення від норми;
- жорстке розмежування трудової та ігрової діяльності.

Дж. Гауен вважав креативність однією зі сфер обдарованості. Обдарована дитина допитлива, демонструє високий енергетичний рівень (високу продуктивність, інтерес до безлічі речей); часто діє по-своєму (незалежна, некомформна); винахідлива у всьому; здатна по-різному оцінити ситуацію тощо [1].

Дослідження креативності ґрунтується переважно на структурній моделі Дж. Гілфорда, за якою креативність вимірюється за допомогою не менше 27 факторів, кожний із яких досліджують з використанням

спеціальних завдань; одномірній моделі креативності Е. Торренса, згідно з якою можна застосовувати завдання з одночасним вимірюванням не менш ніж трьох основних факторів креативного мислення - продуктивності, гнучкості, оригінальності.

Отже, *креативність* (від англ. Creative — творчий) — це творчі здібності індивіда які характеризуються готовністю до прийняття і створення нових ідей, які відхиляються від традиційних чи прийнятих схем мислення і входять в структуру обдарованості в якості незалежного фактора, а також здібності вирішувати проблеми, які виникають в середині статичних систем.

Для оцінки рівня креативності було використано методика «Діагностики особистісної креативності» О.Є. Тунік, яка дозволяє визначити рівень креативності вчителів сучасних шкіл. В діагностичному дослідженні взяли участь дві школи:

10. міська — Криворізька спеціалізована школа №9 з поглибленим вивченням суспільно-економічних дисциплін (КСШ№9);

11. сільська — середня загальноосвітня школа з гуманітарним профілем села Дніпровокам'янка (СЗШ)

Методика «Діагностики особистісної креативності» О.Є. Тунік [7] дозволяє визначити рівень креативності особистості за наступними особливостями:

– уява (суб'єкт з розвиненою уявою: вигадує розповіді про місця, які він ніколи не бачив; уявляє, як інші вирішуватимуть проблему, котру він вирішив сам; мріє про різноманітні місця та речі; полюбляє думати про явища, з якими не стикався; бачить зображене на картинах і малюнках, незвично, не так, як інші; часто дивується різноманітним ідеям і подіям);

– складність (суб'єкт, орієнтований на пізнання складних явищ, виявляє цікавість до складних речей та ідей; полюбляє ставити перед собою складні задачі; полюбляє вивчати щось без сторонньої допомоги; виявляє настирливість для досягнення своєї мети; пропонує занадто складні шляхи вирішення проблеми, ніж це здається необхідним; йому подобаються складні завдання);

– схильність до ризику (проявляється в тому, що суб'єкт буде відстоювати свої ідеї не звертаючи уваги на реакцію інших; ставить перед собою високі цілі і намагатиметься їх втілити в життя; припускає для себе можливість помилок і провалів; полюбляє вивчати нові речі чи ідеї; не надто переймається через несхвалення інших; надає перевагу шансу ризикнути, щоб дізнатися, що з цього вийде);

– цікавість (суб'єкт з вираженою цікавістю частіше запитує всіх і про все; йому до вподоби вивчати стійкість механічних речей; постійно шукає нові шляхи мислення; полюбляє вивчати нові речі та ідеї; шукає різні можливості вирішення задач; вивчає книги, ігри, картини та інше, щоб дізнатися якомога більше).

Актуальні проблеми психології в закладах освіти

Порівняльний аналіз результатів діагностики рівня особистісної креативності вчителів шкіл наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати діагностики рівня особистісної креативності вчителів
(середні значення)

Особливість	КСШ №9	СЗШ	Нормативні значення
Уява	9,58	6,83	13 – 18
Складність	13,42	14,08	15 – 19
Схильність до ризику	17,75	12,33	16 - 18
Цікавість	16,17	15,00	15 – 19
Загальний рівень	56,92	48,24	59 - 76

Як бачимо з таблиці 1 загальний рівень креативності вищий в міській школі. Встановлено також, що вчителі міських шкіл виявляють більшу схильність до ризику (середній показник – 17,75 балів, в межах норми проти 12,33 у сільських вчителів, що є нижче норми) та цікавість (16,17 балів, також в межах норми), в той час як вчителі сільської школи виявляють дещо більшу схильність до складності (14,08 проти 13,42 балів, хоча обидва показники є меншими за норму). Представники обох шкіл продемонстрували значно нижчий за норму рівень розвитку уяви (9,58 балів у вчителів КСШ №9 та 6,83 у вчителів СЗШ при нормі 13 – 18 балів).

Таким чином, можна відзначити, що результати діагностики рівня особистісної креативності вчителів міської школи є ближчими до норми, окрім показника розвитку уяви, тоді як вчителі сільської школи мають дещо нижчі за норму результати.

Далі розглянемо відсоткове співвідношення між вчителями з високим середнім та низьким рівнем особистісної креативності, для цього скористаємось наступною таблицею (таблиця 2):

Таблиця 2

Розподіл вчителів за рівнем креативності

Рівень креативності	КСШ №9	СЗШ
Високий	41,7	16,7
Середній	41,7	33,3
Низький	16,7	50,0

Таблиця яскраво ілюструє ту ситуацію, що кількість вчителів, що мають високий та середній рівень особистісної креативності в міській школі значно більша, ніж у сільській.

Провівши діагностику розвитку особистісної креативності вчителів, ми можемо зробити наступні висновки:

1. Представники і сільської і міської шкіл знаходяться у постійному творчому пошуку, вони безперервно шукають нові шляхи мислення; полюбляють вивчати нові речі та ідеї; шукають різні можливості вирішення задач.

2. Вчителі міської школи більше готові відстоювати свої ідеї не звертаючи уваги на реакцію інших; припускають для себе можливість помилок і провалів; надають перевагу шансу ризикнути, щоб дізнатися, що з цього вийде.

3. Вчителі сільської школи частіше вивчають щось без сторонньої допомоги; інколи пропонують занадто складні шляхи вирішення проблеми, ніж це здається необхідним. Напевно, через обмеженість можливості звернутися по допомогу.

4. Невисокі значення рівня розвитку уяви в обох групах вказують на можливу наявність емоційних проблем або брак часу, потрібного на формування і обмірковування нових образів та поглядів.

Отже, питання особистісної креативності останнім часом набуває все більшої актуальності, адже креативність в наш час значно впливає на розвиток науки і техніки. У зв'язку з цим зростає попит на креативних та творчих особистостей, розвиток і виховання яких напряму залежить від вчителів і від школи загалом.

Література

1. Torrance E. P. Guiding creative talent – Englewood Cliffs / E. P. Torrance. — NY: Prentice-Hall, 1964.
2. Березина Т.Н. Интеллект и креативность / Т.Н. Березина. - Эдип, 2008, № 3, С. 92-101.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. - М.: «Академия».
4. Козляковський П.А. Загальна психологія: навчальний посібник. Том II / П.А. Козляковський. - Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили, 2004.
5. Малахова, И.А. Развитие личности: в 2 ч. / И.А. Малахова.- Минск, 2002.
6. Мещеряков Б. Большой психологический словарь / Б.Мещеряков, В.Зинченко. - М. 2004
7. Диагностика личностной креативности (Е.Е.Туник) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С.59-64.
8. Ярошевский М.Г. Психология творчества и творчество в психологии / М.Г.Ярошевский. – Вопросы психологии, №6, 1985 – С. 14 – 24.

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

Устименко С.Ф.

Розвиток розумових здібностей в умовах інноваційного навчання

Впровадження в освітню діяльність нових парадигм забезпечує не тільки оновлення змісту освіти і відповідність її вимогам сучасності, а і передбачає її більш високий рівень, що потребує педагогічної інноватики. Як відомо, ще у 1978 році було запропоновано розрізняти традиційне і інноваційне навчання. Інноваційним вважається навчання, яке призване забезпечити всебічний розвиток особистості дитини, підготувати її до життя в умовах динамічних змін у навколишньому світі, що в свою чергу передбачає, як вказує І.М.Дичківська, розвиток різних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [5].

Проблема інновацій в освітньому процесі знайшла свій відбиток в працях Ю.З.Гільбуха, А.І. Пригожина, М.В.Кларіна, В.О.Сластьоніна та інших. Існують певні розбіжності в тлумаченні поняття “інновація” в науковій літературі – одні науковці розглядають інновацію з точки зору продукту або результату діяльності, інші як процес, деякі сходяться на тому, що інновація одночасно містить в собі і результат, і процес. В той же час всі дослідники підкреслюють, що суттю інновацій є зміна або модифікація цілей освіти, засобів і способів їх досягнення (А.І Пригожин, М.В.Кларін, В.Г.Онушкін, Є.І.Огарьов та ін.). Так, М.В. Кларін вказує, що інновація пов’язана зі змінами у способах діяльності та стилі мислення, які пов’язані з інноваційною діяльністю [8].

Науковці дискутують стосовно того, чи передбачає інновація лише докорінні, кардинальні зміни освітньої діяльності, чи вона стосується часткового нововведення, вдосконалення чогось існуючого. Співставлення інноваційного і традиційного навчання свідчить про суттєві відмінності у цілях, стилях управління, функціях вчителя, його рольових позиціях, характері організації пізнавальної діяльності, засобах, формах і методах роботи вчителя, видах контролю і оцінки.

Згідно всіх цих параметрів інноваційне навчання організоване таким чином, щоб максимально сприяти розвитку розумових здібностей та самореалізації особистості. На відміну від традиційного навчання, яке спрямоване на засвоєння системи знань, метою інноваційного навчання є розвиток розумових здібностей та саморозвиток особистості. Якщо при традиційному навчанні учні виступають в якості об’єктів управління з боку

вчителя, який займає переважно предметно-орієнтовану позицію, то інноваційне розглядає учня як рівноправного суб'єкта, що реалізує власні цілі у співпраці з особистісно-орієнтованим вчителем. Відповідно змінюються і функції вчителя, наголос переноситься з інформаційно-контролюючої функції на організаційно-стимулюючу. Таким чином, впровадження інноваційного навчання закономірно і логічно призводить до зміни організації навчально-пізнавальної діяльності під час якої здійснюється перехід від репродуктивних завдань і дій до дій, творчих за своїм характером.

В останні десятиріччя збільшується питома вага інноваційного навчання в педагогічній практиці, хоча помітним є і опір певної частини педагогів-практиків, оскільки введення інновацій передбачає певну дестабілізацію, руйнацію напрацьованих педагогом методів, форм і прийомів діяльності, не одразу помітним стає її результат і вона потребує педагогічної децентралізації і перерозподілу часу на уроці.

В науці існує численна кількість класифікацій навчальних технологій, в основу яких покладено різноманітні критерії: рівень застосування, наукові концепції, ставлення до дитини тощо. Так, за типом організації і управління пізнавальною діяльністю науковці виділяють:

- комп'ютерні технології;
- інтерактивні та ігрові технології;
- діалогові та тренінгові технології;
- інтеграційні та структурно-логічні технології [5].

Дослідники Чепіль М.М. і Дуднік Н.З. до навчальних інноваційних технологій відносять :

- розвивальне навчання (розроблене Л.С.Виготським, Л.В.Занковим, Д.Б.Ельконіним, В.В.Давидовим);
- проектне навчання (здобування знань, умінь і навичок у процесі планування і виконання практичних завдань);
- інформаційне навчання (комп'ютерне і дистанційне);
- інтерактивне навчання;
- Теорія розвитку винахідницьких здібностей Альтшулера [13; с. 165-174].

Єрмакова О.Б. до інноваційних технологій відносить контекстне навчання, спрямоване на формування не лише предметної, а і соціальної компетентності учня. Основними ідеями контекстного навчання автор вважає акцент на розвитку внутрішньої мотивації, особистісно-зорієнтований характер навчання, партнерські стосунки вчителя і учнів, формування культури мислення, розвиток потреби у самоосвіті і само рефлексії [7; с. 20].

Власова О.І., спираючись на досягнення психолого-педагогічної науки, за критерієм активного розвитку психіки дитини називає такі технології інноваційного навчання:

- вільна технологія відкритої школи, яка спрямована на розвиток ініціативи дитини у навчанні і відповідального ставлення до своєї діяльності;

- діалогічна технологія, що має за мету цілеспрямований розвиток інтелекту учнів;
- технологія збагачення, яка спрямована на збагачення ментального досвіду учнів, нарощування їх інтелектуальних здібностей;
- особистісно-орієнтована технологія, що забезпечує розвиток основ теоретичного мислення через спеціально організовану навчальну діяльність, що має дослідницький характер;
- інтерактивна технологія, що пріоритетним напрямом вважає розвиток інтелектуальних і комунікативних здібностей, умінь і навичок;
- активуюча і формуюча технологія, орієнтована на розвиток пізнавальної активності та розумових дій учня [3; с. 82-86].

Отже, не зважаючи на різноманітність навчальних технологій, інноваційними серед них вважаються саме ті, які метою своєю мають особистісний розвиток дитини, розвиток її розумових і творчих здібностей, становлення її суб'єктності в навчальній і пізнавальній діяльності.

Таким чином, педагог-практик має у своєму розпорядженні численні і різноманітні навчальні технології, що мають інноваційний потенціал і можуть бути спрямовані на розумовий розвиток учнів.

В психологічних концепціях розумові здібності співвідносяться з поняттям інтелекту. Інтелект визначається як відносно стійка структура розумових здібностей індивіда. За психологічним словником "інтелект ототожнюється з системою розумових операцій, зі стилем і стратегією рішення проблем, з ефективністю індивідуального підходу до ситуації, що вимагає пізнавальної активності, з когнітивним стилем та ін." [10; с. 142].

Дружинін В.М. зауважує, що інтелект може розглядатися як загальна здібність до пізнання і розв'язання проблем, яка визначає успішність діяльності; як система всіх пізнавальних здібностей індивіда: сприйняття, пам'яті, мислення, уяви; як здатність до розв'язання проблем без спроб і помилок. Даний автор підкреслює, що інтелект являє собою узагальнену якість, яка пов'язана з успішною адаптацією до нових життєвих завдань [6; с. 349].

Інколи інтелект пов'язують з узагальненою здатністю до навчання. Важко заперечувати такий зв'язок, оскільки в науці існує значний масив даних, які переконливо підтверджують цю думку. В той же час, як свідчать численні дослідження, не існує прямо пропорційної залежності між цими параметрами. Більше того, історія знає приклади оберненого зв'язку між високим інтелектом і навчальною успішністю. Варто пригадати навчальну успішність Т.Едісона, А.Ейнштейна та інших видатних осіб.

Як відомо, психологи виділяють різні види інтелекту. Так, Р.Кеттел виокремлює інтелект кристалізований і флюїдний, стверджуючи, що перший являє собою інтелектуальну здібність, яка залежить від набутого досвіду, а другий – це інтелектуальна здібність, що визначає гнучкість і швидкість мислення, оволодіння новими знаннями, успішність пристосування до нових

ситуацій. Ч. Спірмен загальний чи, так званий, генеральний інтелект розглядає як розумову здібність, що виявляється у швидкості і точності розв'язання мисленневих задач, темпі і успішності навчальної діяльності, рівні соціальної адаптованості [6].

Частина дослідників пов'язує інтелектуальні здібності з рівнем розвитку мисленневих операцій (О.М.Леонт'єв); зі здібністю до рахунку, здатністю розуміти і вміло користуватися мовою, здатністю до просторової орієнтації, до швидкості встановлення схожості і відмінностей, здатністю до розмірковувань (Л.Тьорстоун); здатністю до конвергентного і дивергентного мислення (Д.Гілфорд).

До інтелектуальних здібностей відносять також швидкість і точність сприйняття, математичних обчислювань, швидкість отримання, переробки і використання інформації, здатність до комбінаторики, оригінальність, метафоричність (М.О.Холодна). Дехто з психологів даний вид здібностей співвідносить з розумовою активністю, необхідною для розв'язання задач (М. Акімова), швидкістю сприйняття, запам'ятовування і відтворення інформації (Д. Кеттел).

В наведених різноманітних тлумаченнях інтелектуальних здібностей можна виділити декілька аспектів: по-перше, когнітивний аспект, який визначає особливості пізнавальних процесів (пам'яті, сприйняття, мислення, уяви), що забезпечують отримання і переробку та збереження інформації, по-друге, адаптивний аспект, який виявляється у використанні отриманої інформації для розв'язання різноманітних пізнавальних і практичних, життєвих задач. Крім того, в перелічених особливостях пізнавальних процесів, що пов'язані з розумовими здібностями, простежується ще один аспект, який можна було б віднести до психо-динамічних, оскільки більшість дослідників звертають увагу на швидкість перебігу пізнавальних процесів як розумової здібності, а швидкість розумової діяльності визначається насамперед типологічними особливостями. В той же час експерименти Воллаха і Когана свідчать, що усунення часового обмеження в умовах дослідження розумових здібностей, дають позитивні результати. Таким чином, сама по собі уповільненість виконання розумових дій без урахування типологічних особливостей не може вважатися ознакою відсутності розумових здібностей.

Отже, на сьогоднішній день у психологічній науці існують численні і різноманітні підходи до визначення, природи і можливостей розвитку розумових здібностей.

З метою виявлення особливостей проявів розумових здібностей в умовах інноваційного навчання було здійснено дослідження рівня розвитку розумових здібностей у учнів 7-8-х класів Криворізького природничо-наукового ліцею та школи-гімназії №91. Дані навчальні заклади було обрано в зв'язку з тим, що вони є закладами нового типу, в яких систематично впроваджуються новітні навчальні технології.

У дослідженні прийняли участь 148 учнів, серед яких 70 учнів 7-х класів і 78 учнів 8-х класів. Для з'ясування рівня розумового розвитку використовувалась методика М.Бузіна, яка являє собою короткий вибірковий тест, що передбачає виконання завдань в умовах обмеження часу. Дана методика дозволяє диференціювати розвиток розумових здібностей за такими рівнями як високий, вищий за середній, середній, нижчий за середній і низький.

Отримані за даною методикою дані представлені в таблицях 1–3. В таблиці 1 висвітлені результати дослідження учнів ліцею.

Таблиця 1

Рівні розвитку розумових здібностей учнів ліцею

Рівні розвитку	Класи							
	7-А		7-Б		8-А		8-Б	
	Кіл.	%	Кіл.	%	Кіл.	%	Кіл.	%
Високий	2	11,1	-	-	-	-	7	24,2
Вищий за середній	5	27,8	-	-	2	7,1	10	34,5
Середній	3	16,7	1	4,0	3	10,7	6	20,7
Нижчий за середній	5	27,8	11	44,0	14	50,0	3	10,3
Низький	3	16,6	13	52,0	9	32,2	3	10,3
Разом	18	100	25	100	28	100	29	100

Аналіз представлених в таблиці даних дозволяє виділити наступні тенденції у розвитку розумових здібностей:

- у 7-х класах переважає в цілому середній та нижчий за середній рівні розвитку розумових здібностей (у 7-а у сукупності ці два рівня становлять 43,9%, а у 7-б – 48%, тобто майже половина учнів має середній та нижчий за нього рівень);

- у 7-а класі 38,8% учнів демонструють вищий за середній та високий рівень, в той час як у 7-б класі ці рівні взагалі відсутні, а переважаючим рівнем є низький - 52% учнів;

- у 7-а класі вищий за середній і протилежний йому нижчий за середній складають однаковий показник – 27,8% учнів, аналогічне

співвідношення середнього і низького рівнів, що становить 16,6% учнів і свідчить про широкий розподіл учнів за рівнем розумового розвитку.

У 8-х класах рівні розумового розвитку також розподілилися нерівномірно, а саме:

- у 8-а класі, як видно із таблиці, повністю відсутній високий рівень і незначно представлений вищий за середній – усього 7,1% учнів, в той час як переважаючим рівнем є нижчий за середній і низький рівні, що сукупно становлять 82,1%;

- у 8-б кл. переважним рівнем є вищий за середній, що складає 34,5% учнів, а разом високий і вищий за середній рівні становлять переважну більшість, тобто 58,7% учнів.

Отже, на основі проведеного аналізу можна зробити наступні висновки:

- рівні розвитку розумових здібностей розподілились дуже нерівномірно – на обох паралелях є класи, де відсутні високі рівні і є класи, де вони представлені;

- загалом учні 7-х класів мають переважно низький та нижчий за середній рівень розвитку, а учні 8-х класів мають і значний відсоток високого та вищого за середній рівні, тобто восьмикласники в цілому демонструють більш високий рівень розвитку розумових здібностей, ніж семикласники.

Оскільки навчання в ліцеї починається з 7-го класу, то можна припустити, що низький відсоток тих, хто має високий рівень розумових здібностей, пов'язаний з необхідністю протягом певного часу адаптуватися до умов навчання у закладах нового типу, що пред'являють більш високі вимоги до рівня розумового розвитку та володіння системою навчальних дій. В той же час така строката картина рівнів розумового розвитку може свідчити і про якісний показник тих, хто приходить до навчальних закладів нового типу із середніх загальноосвітніх шкіл. Помітною є тенденція до зростання вищого за середній та високого рівня в умовах інноваційного навчання – так ці рівні у 8-х класах становлять 58,7% проти 38,9% у 7-х класах, тобто різниця становить 20,2%, що підтверджує можливості новітніх освітніх технологій у розвитку розумових здібностей школярів.

Результати дослідження, проведеного за цією методикою у школі-гімназії, яка теж є закладом нового типу, представлені у таблиці 2.

Дані, представлені в таблиці, свідчать, що в 7-му класі переважаючим рівнем є середній та нижчий за середній, що сукупно становить 70,4%, в той час як у 8-му класі переважаючим рівнем є середній та вищий за середній, що становить 66,7%. Таким чином, у цьому випадку також помітна тенденція до зростання якісних показників рівнів розвитку розумових здібностей при переході із сьомого у восьмий клас.

Рівні розвитку розумових здібностей учнів гімназії

Рівні розвитку	Класи			
	7-Г		8-А	
	Кількість	%	Кількість	%
Високий	2	7,4	2	9,5
Вищий за середній	2	7,4	6	28,6
Середній	9	33,3	8	38,1
Нижчий за середній	10	37,1	3	14,3
Низький	4	14,8	2	9,5
Разом	27	100	21	100

Оскільки суттєвих відмінностей у тенденціях розвитку двох шкіл не виявлено, з метою з'ясування закономірності виявленої тенденції, представимо отримані дані по двох школах у зведеній таблиці.

Таблиця 3

Порівняльна таблиця рівнів розумового розвитку учнів ліцею та гімназії

Рівні розвитку	Класи			
	7кл.		8кл.	
	Кількість	%	Кількість	%
Високий	4	5,7	9	11,5
Вищий за середній	7	10,0	18	23,1
Середній	13	18,6	17	21,8
Нижчий за середній	26	37,1	20	25,6
Низький	20	28,6	14	17,9
Разом	70	100	78	100

Порівняльний аналіз наведених у таблиці даних, дозволяє стверджувати, що у 8-х класах порівняно з 7-ми зростає представленість високого рівня у 2 рази з 5,7% у 7-х класах до 11,5% у 8-х класах і більше ніж у 2 рази представленість вищого за середній рівня відповідно з 10% до 23,1%. В той же час помітно знижується відсоток нижчого за середній і низького рівня з 37,1% до 25,6% (нижчий за середній) і з 28,6% до 17,9% (низький).

Отже, є підстави говорити про позитивний вплив інноваційного навчання на розвиток розумових здібностей учнів. Звісно, певний ріст розумового розвитку відбувається за рахунок вікових змін у пізнавальній діяльності і оволодінні засобами виконання учбової діяльності, але оскільки учні 7-8-х класів належать до однієї вікової категорії, а тестові завдання виконувалися в умовах обмеження часу, можна говорити саме про розвиток розумових здібностей в умовах інноваційного навчання. З іншого боку наявність значного відсотку учнів як у 7-х, так і у 8-х класах з переважанням нижчого за середній і низького рівня, що становить відповідно 65,7% (7-мі класи) і 43,5% (8-мі класи) вимагає від педагогічних колективів цих закладів більш цілеспрямованого і систематичного впливу на розвиток їх розумових здібностей. Зрозуміло, що для більш категоричних висновків необхідно провести і більш масштабне і систематичне дослідження.

Література

1. Алфимов В.М. Развитие умственных и творческих способностей старшеклассников / В.М.Алфимов // Обдарована дитина. 2004,№3.С.41-46.
2. Бершадский М. Е. Структура когнитивной образовательной технологии /М.Е.Бершадский // Педагогические технологии. 2005,№1.С.22-57.
3. Власова О.І. Педагогічна психологія. / Олена Іванівна Власова. –К. Наукова думка.- 285с.
4. Гуменюк О.С. Теорія і методологія інноваційного психологічного закладу /О.С.Гуменюк. Тернопіль,2008.-340 с.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Навчальний посібник / Ілона Миколаївна Дичківська. –К.: Академвидав,2004.- 352с.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / Владимир Николаевич Дружинин / – СПб: Питер Ком,1999.-368с.
7. Ермакова О.Б. Контекстное обучение /испанский опыт/ / Ольга Борисовна Ермакова / Педагогические технологии. 2010,№2.С.13-20.
8. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе / М.В.Кларин. –М.,1989.

9. Освітні технології / За заг. ред.. О.М.Пехоти / О.М.Пехота.-К., А.С.К., 2001.-255с.
10. Психология. Словарь / Под общей редакцией А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского /Артур Владимирович Петровский, Михаил Герасимович Ярошевский .-М.: Политиздат,1990. -344с.
11. Холодная М.А. Психология интеллекта /Марина Александровна Холодная. – СПб. Питер.-292с.
12. Хохліна О.П. Загальні інтелектуальні здібності дитини: шляхи формування / на матеріалі трудового навчання / О.П.Хохліна // Практична психологія і соціальна робота.2000,№2. С. 13-20.
13. Чепіль М.М., Дуднік Н.З. Педагогічні технології / М.М.Чепіль, Н.З.Дуднік. –К., 2012.-224с.
14. Шарко В.А. Сучасний урок фізики / В.А.Шарко. - К., 2005.- 217с.
15. Шиловська О.М., Петіна Є.О. Вплив інноваційних технологій на інтелектуальний розвиток дитини / О.М.Шиловська, Є.О.Петіна / Нові технології навчання. 2006,№43. С.13-19.

Рудницька Н.А.

Розвиток критичного мислення на уроках історії як один із шляхів формування інноваційної особистості

Швидке зростання загального обсягу інформації і прискорення темпів науково-технічного прогресу призвели до істотних змін у структурі суспільних відносин.

Щоб задовольнити нові потреби суспільства, головною метою сучасної освіти має стати формування інтелектуальної і духовної культури людини, формування інноваційної особистості.

Ми маємо вчити учнів користуватися набутими знаннями, виробляти новий стиль мислення, що дозволить аналізувати проблеми в будь-якій галузі життя і знаходити їх оптимальне розв'язання, отже, навчити учнів мислити критично.

Особливу роль у формуванні критичного мислення відіграють гуманітарні предмети.

Саме вони сприяють встановленню контакту учнів з минулим і сучасним, збагачують їх досвідом людства, озброюють арсеналом загальнолюдських цінностей, створюють умови для соціальної адаптації.

Сприяють виробленню у школярів навичок поведінки, вмінню робити власні висновки, базуючись на досвіді історичних постатей минулого.

І сьогодні залишається актуальним твердження видатного мислителя минулого століття Джона Дьюї, що фундаментальна мета сучасної освіти полягає не просто в наданні інформації учням, а в тому, щоб розвивати критичний спосіб мислення.

Розвиток критичного мислення стає найактуальнішим за часів інтенсивних соціальних змін, коли не можливо діяти без постійного пристосування до нових політичних, економічних або інших обставин без ефективного вирішення проблем, значна частина котрих непередбачувана. У цьому сенсі є очевидною життєва необхідність формування критичного мислення для вітчизняної системи освіти. Тільки таким шляхом ми можемо стверджувати розвиток відповідно до вимог світового інформаційного суспільства та просуватися далі у напрямі демократії.

Уміння критично мислити особливо важливе зараз, коли постійно в засобах масової інформації відбувається масована і витончена обробка суспільної свідомості, розгортаються підготовлені професіоналами рекламні компанії, в яких нас намагаються переконати не лише придбати «цей сир», але й вибрати саме цього депутата, мера, президента.

Отже, особливої актуальності набуває необхідність відрізнити істину від підробки.

Люди, які мають навички критичного мислення:

- чесні самі з собою;
- перемагають сумніви;
- ставлять запитання;
- базують судження на доказах.

Ними практично неможливо маніпулювати. Критичне мислення вчить нас самостійно міркувати.

Система роботи по формуванню критичного мислення на уроках історії.

Виховувати активну творчу особистість можна лише впроваджуючи у педагогічну практику стратегію розвитку критичного мислення. Завдання цієї стратегії, як уже підкреслювала, полягає в усвідомленні молодого людиною реальностей що її оточують, пошуку шляхів розв'язання проблем.

На уроках ми працюємо над тим, щоб наші учні проявляли самостійне мислення, вели пошук відповідей на різноманітні запитання, були генераторами оригінальних ідей, вміли аналізувати, виявляти позитивне і негативне, спростовувати хибні судження.

А тепер більш детально зупинюся на формуванні критичного мислення на уроці історії.

Коли ми вирішуємо для себе, що у своїй роботі будемо використовувати методи формування і розвитку критичного мислення, то усвідомлюємо, що навчити учнів мислити критично з першого уроку неможливо. Критичне мислення формується поступово, воно є результатом кропіткої роботи вчителя й учня, з уроку в урок, з року в рік.

Не можна виділити єдиний алгоритм формування критичного мислення в учнів. Але можна виділити певні умови, створення яких здатне спонукати і стимулювати учнів до критичного мислення.

Головними з них є такі:

Час. Учні повинні мати достатньо часу для збору інформації за ладанною проблемою, вибору оптимального способу презентації свого рішення. Вчитель повинен створити умови на уроці, щоб учні мали можливість для обміну думками. Ми маємо сприймати навіть невірні припущення учня, обов'язково створити ситуацію успіху, яка базується на здобутих знаннях. Унаслідок цього, учні можуть бачити свою значущість і свій внесок у розв'язання проблеми. Учні мають бути впевнені, що можуть внести свою «цеглину» у зведення будинку, яким є розв'язання проблеми. Важко це все зробити без активної позиції у навчанні.

Урок критичного мислення має певну структуру та складається з п'яти основних етапів: розминка, актуалізація, обґрунтування навчання, усвідомлення змісту, рефлексія.

Якщо ж планувати етапи уроку з використанням на них відповідних специфічних форм та методів технології формування та розвитку критичного мислення, то результат буде ще більш високим.

Використання елементів цієї технології дає можливість зробити уроки більш цікавими, сучасними, активізувати пізнавальну активність учнів, розвивати їхні творчі здібності.

Перший етап уроку в технології формування критичного мислення - розминка може замінювати організаційні моменти класичного уроку, а також використовуватись як зв'язкова ланка між різними етапами уроку. Головна функція – створення сприятливого психологічного клімату на уроці.

На другому етапі уроку критичного мислення - актуалізація намагаючись у дітей викликати зацікавленість, схвилювати їх, провокують учнів пригадати те, що вони знають. На цьому етапі відтворюються знання, вміння, встановлюється рівень досягнень з теми, потрібних для наступних етапів уроку, це можна зробити методом «Прес», який допомагає навчитися знаходити і формулювати свою думку.

Етапи методу:

1. Висловлюємо свою думку: я вважаю
2. Пояснюємо причину такої точки зору: тому що
3. Наводимо приклад додаткових аргументів на підтримку своєї позиції: наприклад

4. Узагальнюємо, формулюємо висновки: отже, таким чином

Третій етап уроку критичного мислення - обґрунтування навчання.

Цей етап навчання передбачає:

- постановку мети уроку;
- розвиток внутрішньої мотивації до вивчення конкретної теми та предмета в цілому;

• Одним із методів на цьому етапі уроку може бути асоціативний куш. Для складання асоціативного куща слід дотримуватись таких правил:

1. Записати в центрі ключове слово чи фразу
2. Записати будь-яке слово чи фрази, які спадають на думку
3. Записувати всі ідеї, які з'являються чи скільки дозволяє час

Також на цьому етапі можуть бути використані такі методи, як :

На етапі усвідомлення змісту учні ознайомлюються з новою інформацією, аналізують її визначають особисте її розуміння. Актуальність етапу полягає в тому, що розвиваються наступні уміння:

- працювати з інформацією;
- працювати самостійно;
- виділяти головне, суттєве.

Тобто формування компетентності учня з предмету. На цьому етапі доцільно використати такий метод формування критичного мислення, як «Різнокольорові капелюхи».

Цей метод використовується для аналізу проблеми, ситуації, для групової дискусії, коли потрібно розглянути предмет під різним кутом зору, об'єктивно оцінити явище, змодельовати різноманітні ситуації та спрогнозувати їх розвиток. Цей метод навчає:

- думати різними способами;
- по різному оцінювати ситуацію;
- прогнозувати події.

На п'ятому етапі уроку критичного мислення - рефлексії треба вирізнити й усвідомити основні компоненти діяльності. Під час рефлексії прояснюється зміст зробленого, підбивається підсумок знань, що повинні бути засвоєні, і встановлюється зв'язок між тим, що вже відомо і тим, що вивчатиметься у майбутньому. На стадії рефлексії реалізуються важливі задачі:

- можливість замислитися над підвищенням якості роботи;
- можливість диференціації домашнього завдання;
- визначення необхідної корекції.

На цьому етапі роботи можна використати метод – «Рюкзак». Рюкзак – метод етапу рефлексії. Цей метод дає можливість залучити кожного учня класу до роботи на цьому етапі. Полягає в тому, що кожен учень стисло записує на папері відповіді на запитання: «Які з тих знань та вмінь, що отримали на уроці ти візьмеш із собою для використання на інших уроках, у житті, для виконання домашнього завдання. Папірці з відповідями складають у рюкзак (справжній чи уявний). Учні вибірково ознайомлюються з відповідями.

Метод «рюкзак» надає інформацію про методи роботи, що були важливими для учнів, сподобались їм.

Такий метод, як сенкан (п'ятиряддя) допомагає підсумовувати інформацію, визначити головні ідеї, думки. Це білий вірш, в якому синтезована інформація в стислому вислові з п'яти рядків.

Приклади:

Холокост

Кривавий безжальний

Переслідували збирали вбивали

Ця жорстокість назавжди залишиться в пам'яті поколінь

Винищення

А такий метод, як есе дозволяє глибше зануритись у проблему і власний внутрішній світ під час її розв'язання, удосконалювати усну і писемну мову, «почути» себе проявити повагу, як до своєї думки, так і до думок інших людей. Суть методу полягає у написанні тексту у довільному стилі.

Приклад 5 – 6 хвилинного есе:

На уроці, присвяченому темі «Культурне життя в Україні в другій половині 40-х на початку 50-х років» я познайомилася з новими для мене термінами «лисенківщина», «ждановщина» та космополітизм (що виявилось для мене новим), а також «цензура» (який я вже вивчала. На мою думку, «лисенківщина» і «ждановщина» як найкраще характеризують ідеологічний тиск на літературу і науку.

Важливим фактором, що впливає на ефективність рефлексії в навчанні, є різноманітність її форм і прийомів, можливість їх використання відповідно до особливостей дітей, до того ж є можливість не тільки використовувати ті методи, що пропонує технологія формування та розвитку критичного мислення, а й придумувати ці прийоми самому чи разом з учнями.

Висновки. Наведена методична система формування критичного мислення дає можливість учителю

- активізувати мислення учнів
- залучити всіх учнів до творчої навчальної діяльності
- розвивати уміння логічно та аргументовано викладати матеріал
- розвивати навички колективного спілкування

Щоб стимулювати критичне мислення, учителю необхідно:

- виділити час
- дозволити учням вільно розмірковувати та висловлювати свої думки
- приймати різноманітні ідеї та думки
- висловлювати впевненість у здібностях кожного учня
- цінувати критичне мислення учнів

Щоб почати ефективно практикувати критичне мислення учні повинні: брати активну участь у процесі навчання, розвивати впевненість у собі, розуміння власних поглядів та ідей

бути готовим продовжувати та відкидати міркування, судження

Сама методика критичного мислення дозволяє максимально підвищити ефективність навчально-виховного процесу, дає можливість створити такі умови, коли всі учні залучаються до активної творчої навчальної діяльності, процесу самонавчання, самореалізації, співпраці, відстоювання своєї позиції.

Порівняння методичної системи щодо формування критичного мислення із традиційним навчанням свідчить про чисельні її переваги.

Література

1. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: Навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів / АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1997. – 302 с.

2. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посібник / Благодійна організація «Вчителі за демократію та партнерство» / О. Пометун (Авт. – укладач.). – К., А.П.Н., 2002. -135 с.

3. Косенко О.І. Упровадження стратегії критичного мислення для розвитку навичок аудіювання та створення ситуації успіху на уроках англійської мови. / Англійська мова та література – 2009 - №5. – 20 -25 с.

4. Кроуфорд Алан , Саул Венді. Технологія критичного мислення. – К: Пляда, 2006. – 207 с.

5. Пометун О. І., Пироженко Л. В., Коберник Г.І., Роєнко Л. М., Баліцька Н. Г Інтерактивні технології навчання. – К., Науковий світ, 2004. – 86 с.

6. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. – метод. посібник / О. Пометун (заг. ред.). – К., А. С. К., 2006. – 192 с.

7. Селевко Г. К.. Альтернативные педагогические технологии. – М., НИИ школьных технологий, 2005 . – 219 с.

8. Данилова Л., Розвивати пізнавальну активність учнів // Рідна школа. – 2002. - № 6. – С. 18-20.

9. Шамова Т.И. Активизация учения школьника. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

10. Шарко в. Д. Сучасний урок :технологічний аспект / посібник для вчителів і студентів . – К. 2006 – 220 с.

11. Марченко О. Г. Формування критичного мислення школярів. – Харків: Основа; Триада +, 2007.

12. Гравс О. І. Створення оптимального психологічного клімату та навчального простору для формування в учнів критичного мислення на уроках географії. – К: Пляда, 2011. -112 с.

13. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие / М. А. Хайрулдинов (сост.). – Симферополь, Тарпан, 2003. – 127 с.

Класи компенсуючого навчання

Ситуація, що склалася на сьогоднішній день під впливом цілого комплексу соціально - психологічних і біологічних факторів, несприятливих умов життя ускладнюють психологічний розвиток і виховання підростаючого покоління. Найбільш уразливими в сучасному світі виявилися діти з проблемами розвитку, а саме, з затримками психічного розвитку, що проявляється в уповільненому дозріванні емоційно-вольової сфери, в відставанні розвитку їх пізнавальних процесів, в шкільній неуспішності.

Кількість учнів, які по різних причинах виявилися не в змозі в потрібному обсязі засвоїти навчальну програму, постійно зростає, за даним різних досліджень коливаються в рамках - 20% - 30%.

На сьогоднішній день в українській педагогіці з'явилася нова форма навчання, а саме класи компенсуючого навчання. Головною метою створення класів компенсуючого навчання - створення для дітей, що зазнають труднощів в освоєнні загальноосвітніх програм, адекватних їх особливостям умов виховання та навчання, що дозволяють попередити дезадаптацію в умовах освітнього закладу.

Завданням класів компенсуючого навчання полягають в заповненні прогалин, подоланні негативних, особливостей емоційно-особистісної сфери, нормалізувати навчальну діяльність учнів, підвищити їх працездатність та активізувати пізнавальну діяльність,

Діти які навчаються в класах компенсуючого навчання у і 100% випадків є неуспішними, вони: погано читають і розуміють прочитане швидко втомлюються, працюють в повільному темпі, мають невеликий словниковий запас, в них нерозвинута пам'ять, логіка та увага вони не можуть порівнювати, аналізувати, узагальнювати, учні важко переключається з одного виду діяльності на інший.

Щоб знайти засіб для подолання неуспішності, треба знати причини, що породжують її. Всупереч поширеній думці неуспішність школярів далеко не завжди пояснюється низькими розумовими здібностями або небажанням вчитися. Неуспішність завжди викликається сукупністю причин, одна з яких є вирішальною. Ми можемо виділити дві групи причин неуспішності: зовнішні і внутрішні.

1 група - зовнішні причини до яких можна віднести:

У першу чергу соціальні причини, тобто зниження цінності освіти в суспільстві, нестабільність існуючої освітньої системи. Цілеспрямована робота школи з попередження неуспішності може дати належні плоди лише при загальному поліпшенні соціальних умов. На жаль, ми на місцях не зможемо вирішити дану проблему.

До зовнішніх причин слід віднести і недосконалість організації навчального процесу на місцях (нецікаві уроки, відсутність індивідуального підходу, перевантаження учнів, не сформованість прийомів навчальної діяльності, прогалини в знаннях і т.д.). Треба відзначити і негативний вплив ззовні - вулиці, сім'ї [3].

2 група - внутрішні причини не встигаючості учнів.

Однією з найголовніших причин на сьогоднішній день стають дефекти здоров'я школярів, викликані різким погіршенням рівня матеріального добробуту сімей. Це потрібно враховувати при організації навчального процесу, бо дитина, що хворіє, не зможе витримати величезні навантаження навчального процесу. У своїх дослідженнях А. О. Сухомлинський також відзначав залежність успішності від здоров'я або нездоров'я дітей: « Наукове дослідження фізичного та розумового розвитку невстигаючих та слабо встигаючих привела мене до висновку, що у 85% з них головною причиною неспішності - поганий стан здоров'я, захворювання або нездужання, яке частіше за все піддається діагностуванню тільки в результаті спільних зусиль батьків та вчителя»[7].

До внутрішніх причин також слід віднести низький розвиток інтелекту, що теж повинно знайти своєчасне відображення в складанні програм і створення нових підручників. Навчальний матеріал повинен бути посилюючим для більшості учнів.

До внутрішніх причин слід віднести проблему відсутності мотивації навчання: у дитини неправильно сформувався ставлення до навчання, він не розуміє його суспільну значущість і не прагне бути успішним у навчальній діяльності.

І, нарешті, проблема слабого розвитку вольової сфери у учнів. До речі, на останню причину рідко звертають увагу. Хоча про це писав ще К.Д. Ушинський: "Навчання, засноване тільки на інтересі, не дає можливості - зміцнити волю учня, тому що не все в навчанні цікаво, і доведеться багато чого взяти силою волі»[8].

Таким чином, в реальному житті школяра переплітається цілий ряд причин, і справа не тільки в небажанні вчитися, а набагато складніше, ніж це здається на перший погляд.

В очах учителів, як правило, всі неуспішні школярі на одне лице, це і породжує цілий ряд проблем: немає індивідуального підходу, використовуються абсолютно нераціональні методи роботи з учнями, невмінням їх стимулювати до роботи і використовувати потрібні для активізації методи навчання

Типи невстигаючих учнів:

1 Низька якість розумової діяльності (слабкий розвиток пізнавальних процесів - уваги, пам'яті, мислення, не сформованість пізнавальних умінь і навичок тощо), поєднується з позитивним ставленням до навчання.

2 Висока якість розумової діяльності в парі з негативним ставленням до навчання.

3 Низька якість розумової діяльності поєднується з негативним ставленням до навчання [4].

Така типологія, має велике практичне значення. Знаючи істинні причини неуспішності, ми зможемо надавати кожній з груп учнів диференційовану допомогу. Кому яка допомога потрібна?

Одна з найбільш поширених заходів подолання неуспішності - це організація додаткових занять з відстаючими в позаурочний час. Причому використовується вона для всіх учнів незалежно від того, яка саме причина викликала їх відставання. Так що нерідко вчитель залишає після уроків учнів з першої і другої груп. І тим і іншим дає завдання і каже: «Сидіть, вчіть!», Але ж цим школярам потрібна різна допомога. Додаткове заняття з учнями з другої групи в якійсь мірі виправдано, оскільки вдома вони до уроків не готуються. Але чому сюди ж потрапили школярі з першої групи? Адже вони завжди сумлінно готуються до уроків, дуже старанні. Не встигають вони зовсім з іншої причини, а отже, потребують іншої форми корекційної роботи. Інший приклад. Після уроків учитель залишає учнів ослаблених, які страждають швидкою стомлюваністю. Вони потребують щадного режиму навчальної роботи, але педагог, не знаючи справжньої причини, обрушує на їхні плечі додаткові навантаження. Користі від такої допомоги мало, вона лише створює зовнішню видимість боротьби за успішність. В обох наведених вище прикладах вчитель використовував екстенсивний підхід подолання неуспішності: збільшення навчального навантаження. Біда такого підходу не тільки в тому, що він приводить до перевантажень, а в тому що, вчитель не диференціює допомогу учням в залежності від причин, що викликали не успішність.

Отже, дані приклади переконують нас у тому, що кожній групі невстигаючих необхідно підбирати певні форми і методи допомоги - як у навчальний час, так і в позаурочних елементах роботи з учнями. Для першої групи невстигаючих (зі слабким розвитком розумової діяльності, але з бажанням вчитися) рекомендуються спеціально організовані заняття з формування пізнавальних процесів - уваги, пам'яті, окремих розумових операцій: порівняння, класифікації, узагальнення. Заняття по формуванню навчальних навичок: алгоритм вирішення задачі, розвиток швидкості читання і т.д. Головне в роботі з ними - вчити вчитися. Кликати до почуття обов'язку, совісті, викликати батьків даних учнів до школи марно. Вони самі болісно переживають свої невдачі. Навпаки, треба разом з ними радіти кожній, хай найменшій, але перемозі, кожному просуванню вперед.

Причиною поганої успішності учнів другої групи є їх внутрішня особистісна позиція - небажання вчитися. В силу різних причин їх інтереси лежать поза рамками навчальної діяльності. Школу вони відвідують без всякого бажання, на уроках уникають активної пізнавальної діяльності, до

доручень вчителів ставляться негативно. Про учнів цієї групи можна сказати так: буде мотивація - буде продуктивність навчальної діяльності.

I, нарешті, найскладнішою групою невстигаючих учнів є третій тип. Як не сумно, таких учнів стає все більше і більше. Тут нам повинна допомогти позитивна психологія. У кожної дитини є свої сильні сторони, свої позитивні якості. Вчителю необхідно знайти цю сферу життя дитини, і сконцентрувати увагу дитини на те, що він дійсно може.

Отже визначивши головні причини не встигаючості дитини, визначимо особливості компенсуючи класів, в яких навчаються ці діти:

1. У дані класи приймаються діти, які не мають чітко виражених відхилень в розвитку (затримок психічного розвитку, розумової від затримок психічного розвитку, розумової відсталості, недоліків фізичного розвитку, в тому числі виражених мовних порушень), не мають по результатам протипоказань до навчання за основними загальноосвітнім програмам, але мають низький рівень готовності до навчання або відчувають утруднення в їх освоєнні.

2. Робота компенсуючих класів спрямована на компенсацію недоліків, прогалин в знаннях.

3. Комплектування класів компенсуючого навчання здійснюються на основі діагностики психолога та рішенням батьків дитини.

4. Наповненість класів компенсуючого навчання складає - 9-12 осіб, що дає змогу в більшій мірі враховувати ефективний засіб, щоб компенсувати недоліки в навчанні і сприяти формуванню й розвитку особистості як індивіда в цілому.

5. Програма в компенсуючого навчання складається з урахуванням особливості класу і кожного учня в цілому.

6. На всіх етапах роботи вчитель співпрацює з психологом, який на основі діагностики дітей надає рекомендації щодо роботи в класах компенсуючого навчання[2].

Враховуючи особливості класів компенсуючого навчання для подолання неуспішності учнів потрібно використовувати такі методи корекційної діяльності:

- Проводити діагностику причин неуспішності.
- Вести роботу по виявленню найбільш позитивних сторін особистості при виконанні навчальної діяльності.
- Складати програма допомоги учневі із залученням батьків.
- Консультувати батьків з управління самостійною діяльністю школяра,
- Підбирати вправи, щоб підвищити витривалість, зміцнити емоційно-вольову сферу, розвивати пізнавальні процеси.
- Формування адекватної самооцінки і потреби в рефлексії (відстежувати перебіг розумової діяльності, отримувати результати, усвідомлювати труднощі)[5].

- Проводити спільну роботу психолога і вчителя, спрямована на визначення статусу дитини в класі і його підвищення.
- Вести роботу на знаходження компенсаторних можливостей школяра завдяки зміні мотивації навчання, ставлення до школи та виконання ролей, сприяють формуванню позиції учня [4].

Звичайно, що немає таких стовідсоткових успішних прийомів роботи, щоб навчити всіх. Неуспішні були, є і будуть. Але дотримуючись деяких вимог роботи в класах даної форми навчання ми зможемо подолати неуспішності. А саме:

1. Вчитель повинен з'ясувати причини відставання з власного предмету.
2. Вести зошит з ліквідації прогалин у знаннях учнів, де враховує помилки учнів і відображає роботи з їх виправлення.
3. Вести діагностичні карти по ключових темах.
4. Самостійно проводити індивідуальну роботу з слабо встигаючими учнями на уроці і поза ним.
5. Вчитель - предметник навчає учнів, як готувати домашнє завдання по своєму предмету, передбачає можливі труднощі по даному предмету і навчає способам їх подолання.

Урок в традиційних класах відрізняється від уроків що проводяться в класах компенсуючого навчання, тому можна виділити головні вимоги проведення уроку в даних класах: вчитель повинен сформулювати тему і мету уроку; кожен урок повинен бути навчальним, розвивальними; урок має поєднувати в собі форми індивідуальної і колективної роботи; вчитель повинен підбирати найбільш доцільні методи навчання з урахуванням рівня підготовленості учнів; він повинен домагатися, щоб засвоєння матеріалу здійснювалося на уроці; педагог створює спеціальні завдання для індивідуальної роботи в класі, дає дітям полегшені контрольні роботи, з поступовим наростанням складності до середнього рівня.

Використання різноманітних форм роботи з невстигаючими учнями - це один з аспектів професійної діяльності педагога. На питання яким же чином учитель повинен організувати свою роботу з і слабо встигаючими учнями, В.О Сухомлинський відповідав так: «Головне - не допустити переживання цими дітьми своєї «неповноцінності», запобігати появі в них байдужого ставлення до навчальної праці, не притупити відчуття своєї неповноцінності»[7]. Тому рекомендую так організувати роботу з слабо - встигаючими учнями: не ставити слабого в ситуацію несподіваного питання і швидкої відповіді на нього; дати учневі достатньо часу на обмірковування й підготовку; бажано, щоб відповідь була не в усній, а в письмовій формі; не можна давати для засвоєння в обмежений проміжок часу великий, різноманітний, складний матеріал; потрібно постаратися розбити його на окремі інформаційні шматки й давати їх поступово, у міру засвоєння; краще за все не змушувати таких учнів відповідати новий, тільки що засвоєний на уроці матеріал: необхідно відкласти опитування на наступний урок, давши можливість учневі позайматися з матеріалом вдома; шляхом правильної тактики опитувань і заохочень (не тільки оцінкою, а й зауваженнями типу

«відмінно», «молодець», «розумник» тощо), потрібно формувати у такого учня впевненість у своїх силах, у своїх знаннях, у можливості навчатися; ця впевненість допоможе учню в екстремальних, стресових ситуаціях іспитів, заліків, контрольних, олімпіад і т.д.; створення ситуації успіху, воно виконує важливу роль у створенні сприятливої психологічної атмосфери під час навчання слабо встигаючих учнів. Ефект успіху забезпечується правильним вибором завдання, продуманою організацією роботи слабо встигаючого учня над завданням; слід обережніше оцінювати невдачі учня, адже він і сам дуже болісно ставиться до них; слід мінімальному ступені відволікання його, намагатися не переключати увагу, створювати спокійну, не знервовану обстановку [6].

Література

1. Алфёров, А.Д. Психология развития школьников [Текст] – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 294 с.
2. Блонский, П.П. Школьная успеваемость [Текст] /П.П. Блонский. - М.: Просвещение, 2006. - 423 с
3. Буянов, М.И. Ребёнок из неблагополучной семьи [Текст] - М.: Просвещение, 1988. – 317 с.
4. Гельмонт, А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления [Текст] / А.М. Гельмонт. - М.: Просвещение, 2005.
- Зайцев, Д.В. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст]// Педагогика. – 2001. - №1. – С. 21-30
5. Локалова, Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. [Текст] – М.: Ось–89, 2007.– 244с.
6. Славина, С.С. Индивидуальный поход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам. [Текст]/ С.С, Славина – М.: Просвещение, 1986. – 217 с.
7. Сухомлинський В.А. Вибрані твори. / Под ред. Дзевєріна А.Г. - Київ, 1979-1980. Т. 5
8. Ушинський К.Д. Вибрані пед. твори / Упоряд. Струмінський В.Я. - М., 1945.

Допрофільна підготовка, її роль у виборі профілю навчання у старшій школі та набуття майбутньої професії

Одним із ключових питань, яке поставила держава перед освітянами, - це забезпечення рівного доступу не просто до освіти, а до якісної освіти, необхідність своєчасного і правильного реагування на потреби суспільства. На відміну від традиційної моделі освіти, яка базувалась на простому засвоєнні і відтворенні інформації, головна мета освіти ХІ століття – це всебічний розвиток особистості. Такий напрямок навчання дає людині можливість підготуватися до майбутнього в швидкоплинних умовах соціокультурного життя і професійної діяльності.

Тому завдання школи полягає в тому, щоб передати глибокі загальнокультурні основи, розвивати здібності, властивість легко адаптуватися до динамічних умов особистого, соціального і професійного життя. Є необхідність закласти в учнях глибокі теоретичні основи і розвиток практичних навичок у певній сфері майбутнього професійного життя.

Перехід загальноосвітнього закладу до профільного навчання має свою мету:

- *підвищення якості загальної освіти, забезпечення загальноосвітньої підготовки в кількох галузях;*
- *врахування індивідуальних нахилів і потреб, забезпечити наступність між загальною і професійною освітою;*
- *розширення можливості соціалізації учнів.*

Профільне навчання в гімназії реалізується за рахунок:

- *профільних класів(два напрями: суспільно – гуманітарний і природничо – математичний);*
- *допрофільна підготовка учнів(поглиблене вивчення предмету, введення спецкурсів).*

Основна дидактична проблема закладу – забезпечення наступності загальноосвітніх програм і програм професійного спрямування, що дозволяє надати школярам можливість:

- *отримати глибокі якісні знання у відповідних галузях;*
- *успішне завершення базової освіти з базових предметів;*
- *забезпечення профільного навчання спецкурсами.*

Стратегія профільного навчання включає п'ять компонентів – профільність, профорієнтація, соціалізація, здоровий спосіб життя, громадянськість.

У закладі розроблена **програма профільного навчання, алгоритм дії, що включає наступні питання:**

- *організація соціального опитування;*

- формування кадрових, навчально–методичних, матеріально–технічних ресурсів;
- заключення угод з вищими навчальними закладами, міським центром зайнятості;
- формування навчального плану.

Передумовою до профільності є допрофільна підготовка школярів.

Допрофільна підготовка – система педагогічної, психолого–педагогічної, інформаційної та організаційної діяльності, яка допомагає визначенню учнів старших класів основної школи у вибранні ними профільних напрямів майбутнього навчання та широкої сфери наступної професійної діяльності (у тому числі у відношенні вибору профілю та конкретного місця навчання на старшому ступені школи або інших шляхів продовження освіти).

Поняття «допрофільна освіта» є новим для вітчизняної педагогічної науки та практики. Уперше воно з'явилося і «набуло права» в Концепції профільного навчання у старшій школі.

Згідно з Концепцією, **допрофільна підготовка** здійснюється у 8-9-х класах із метою професійної орієнтації учнів, сприяння у виборі ними напряму профільного навчання у старшій школі. Вона **передбачає**:

- *Аналіз можливостей освітнього закладу;*
- *Аналіз програм та курсів за вибором;*
- *Складання інформаційної картки про напрямки й можливості профільної підготовки, яку треба поширювати й серед учнів профільних класів;*
- *Анкетування учнів 8-9 класів та узагальнення результатів;*
- *Діагностику індивідуальних особливостей школярів;*
- *Добір педагогічних кадрів для проведення курсів за вибором.*

Форми реалізації допрофільної підготовки:

- *Запровадження курсів за вибором;*
- *Поглиблене вивчення окремих предметів на диференційованій основі;*
- *факультативи;*
- *предметні гуртки;*
- *наукові товариства учнів;*
- *Мала академія наук.*

Відпрацьований **алгоритм організації допрофільної школи**, що включає проведення широкої інформаційної роботи серед **учнів 8-9 класів та їх батьків** щодо вибору учнями напряму (профілю) навчання.

Учні повинні знати «освітню карту» міста, району, а саме:

- *загальноосвітні навчальні заклади у зоні доступності, де реалізується профільне навчання;*
- *позашкільні навчальні заклади та установи;*

- професійно-технічні, вищі навчальні заклади, а також напрями навчання у них, умови прийому та навчання, перспективи подальшого працевлаштування.

- Системно вивчати запити школярів та їх батьків.

- Провести психолого-педагогічну діагностику (бесіди, анкетування, консультації, тестування) з метою виявлення якостей, які важливі при виборі професії.

- Узагальнити результати дослідження та виявити профілі, що користуються найбільшим попитом серед школярів.

- Проаналізувати та надати інформацію учням та батькам щодо перспективи соціально-економічного розвитку району, області, потреб місцевого ринку праці, розмірів заробітної плати тощо.

Процес профільної орієнтації, який проводиться в основній школі не обов'язково обмежувати лише періодом 8-9 класу, визначеним Концепцією профільного навчання для проведення допрофільної підготовки. У зв'язку з урахуванням вікових психологічних особливостей школярів цей процес можна розпочинати вже з 5-го класу, виділяючи такі етапи й відповідний до кожного з них зміст, форми та методи .

5-7 класи – формування у школярів особистісного змісту в набутті пізнавального досвіду й інтересу до професійної діяльності; уявлення про власні інтереси й можливості. На цьому етапі важливо передбачити залучення учнів до діяльності розвиваючого характеру, орієнтовану на набуття первинного досвіду в різноманітних сферах соціально-професійної практики як під час навчального процесу, так і в позаурочний час.

8-9 класи – уточнення освітнього запиту на факультативних і гурткових заняттях, під час проведення курсів за вибором, групове та індивідуальне консультування з метою виявлення й формування адекватного прийняття рішення щодо вибору профілю навчання; формування освітнього запиту, що відповідає інтересам і здібностям, ціннісним орієнтаціям учнів.

В 9 класі можливим є здійснення поглибленої допрофільної підготовки. Це етап диференціації пізнавальних здібностей учнів і “м'якої профілізації” навчання. Але, з огляду на вищесказане, помилковим є твердження, що концепцію допрофільної підготовки треба планувати для реалізації за один дев'ятий клас. Це нереально з кількох причин. По-перше, уже пізно, думки учня вже «зайняті»; по-друге, у сім'ї та в учня вже домінують кон'юктурні міркування; по-третє, освіта - важкий та життєво важливий процес, його треба реалізувати так, щоб потім учень усе життя отримував радість і задоволення від вибраної професії, а не мучився від того, що дуже часто змінює роботу. Тому ми ввели пропедевтику допрофільного навчання, починаючи з п'ятого класу. Пропедевтичний етап озволяє диференціювати основний контингент учнів у відповідності до їхніх потреб у різних аріантах допрофільної підготовки.

Реалізація допрофільності здійснюється на основі навчального плану закладу, інваріантної та варіативної складової, в якій передбачено додаткові години на вивчення предметів інваріантної частини, на курси за вибором, спецкурси, факультативні заняття.

Навчальним планом передбачено природничо – математичний напрям та суспільно – гуманітарний.

Допрофільна підготовка забезпечена за рахунок варіативної складової: спецкурсів з фізики, хімії, математики, логіки, українознавства, англійської, німецької, української мови.

Для успішного впровадження як профільної, так і допрофільної підготовки необхідно створити **кадровий потенціал**. Сьогодні у закладі працює 32 педпрацівники, з них: спеціалістів вищої категорії - 27, 1к - 2, 2 - 2, молодих спеціалісти -1; учителів – методистів -10, старших учителів -7

У гімназії створена **модель методичної роботи, що передбачає:**

- *вчасне інформаційне забезпечення;*
- *вивчення нормативних документів, активна робота в ШМО, творчих групах, підвищення рівня педагогічної майстерності, впровадження інноваційних технологій, проведення семінарів, конференцій з обміну досвідом тощо.*

Разом з педагогічним колективом адміністрація закладу проводить **підготовку учнів до вибору профілю навчання, яку можна умовно розділити на 3 етапи:**

I етап – *організація і проведення інформаційно – роз'яснювальної роботи з учнями та їхніми батьками про мету і завдання допрофільної підготовки;*

- *проведення дня відкритих дверей, зустрічі з викладачами вузів, представниками різних професій;*

- *анкетування серед восьмикласників з метою попередньої діагностики їх освітніх потреб.*

- *організація поглибленого вивчення предметів з метою формування в учнів стійкого інтересу до предмета, розвиток їх здібностей.*

Поглиблене вивчення окремих предметів здійснюється тільки за програмами та підручниками, затвердженими МОН України.

II етап – навчання у 9-х класах.

Під час проведення допрофільної підготовки в 9 класах необхідно врахувати організаційні моменти:

- *екзамени за вибором мають враховувати майбутній профіль навчання на старшому ступені загальної освіти;*

- *необхідно орієнтувати профорієнтаційну роботу на потреби ринку праці та відповідні потреби й можливості освітніх послуг, які може надавати школа;*

- *потрібно передбачити в навчальних планах 9 класів можливості освітні послуг за рахунок варіативної частини.*

Шетап – по закінченню 9 класу. Повторне анкетування (вияв готовності до навчання у профільній школі).

Основні складові:

- анкетування з метою внесення коректив у модель допрофільного навчання;

- складання індивідуальних передпрофільних карт;

- введення курсів за вибором у поєднанні з поглибленим вивченням окремих предметів.

З метою повної реалізації програми допрофільного навчання слід **чітко дотримуватись певних вимог при проведенні курсів:**

- перелік курсів формується на основі діагностики;

- курси можуть бути і короткочасними;

- зміст курсів формує інтерес до певного профілю;

- перелік курсів має бути достатнім для можливості реального вибору восьмикласників;

- учень має бути поінформованим про профільні напрями і можливість відвідати їх.

Крім того маємо **додаткові можливості для організації допрофільної підготовки**, а саме:

- залучення викладачів вузів до проведення курсів;

- участь дітей у позашкільній роботі;

- використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій;

- зв'язок з міським центром зайнятості, підприємствами міста, району.

Значну роль відіграють показники вивчення індивідуальних особливостей учня, серед них – методики, доступні дітям, батькам, вчителям; анкети; збір даних від оточуючих.

Ефективність допрофільної підготовки залежить від ряду факторів, зокрема від профорієнтаційної роботи, що сприятиме прийняттю учнями рішень про вибір напрямку і створенню умов для підвищення ступеня готовності підлітків до свідомого, соціального і культурного самовизначення.

Аналізуючи подальше працевлаштування випускників школи, ми звернули увагу на те, що у 2010-2011 навчальному році 98% учнів природничо–математичного напрямку продовжили своє навчання за технічними спеціальностями. Із випускників суспільно – гуманітарного напрямку 83% учнів обрали економічні спеціальності, 15%-гуманітарні.

Інтереси учнів і плани батьків рік від року змінюються, як змінюються й поняття престижності професії в самому суспільстві. Поки що не завжди вдається переконати учнів і батьків, що людині не варто зв'язувати подальшу долю, з можливо, й престижною професією, але не такою, яка відповідає інтересам, здібностям, успішності, темпераменту. Тому перед школою постала задача дати можливість дитині вивчити свої власні профорієнтаційні

потреби, а батькам замислитись про реальні можливості та здібності їхніх дітей. З цією метою у закладі працює **психологічна служба**, яка проводить психолого–педагогічну діагностику(бесіди, анкетування, консультації, тестування) з метою виявлення якостей, які важливі при виборі професії. До цієї роботи залучаються класні керівники, вчителі–предметники, батьки, діти.

Чому так важливо допомагати дітям 8-9-х класів пізнавати й розвивати свої здібності?

На сьогоднішній день поняття професіоналізму змінилось. Тепер фахівець повинен бути компетентний у багатьох питаннях, тобто постійно вчитись, а значить освіта має бути безперервною. Тому школа прагне до раннього визначення професійного вибору дітьми, для цього вводиться допрофільне навчання, а з іншого боку, ринкова економіка примушує людей часто змінювати не тільки місце роботи, а й професію. Принцип «освіта на все життя» змінюється новим - «освіта впродовж усього життя». На допрофільну орієнтацію учнів впливають, з одного боку, суспільство, люди, престижність, а з іншого - внутрішні, особисті умови.

Важливу роль у підтримці вибору допрофільного навчання відіграє результативність учнів із базових предметів на рівні школи, району, міста, що підтверджує їх зацікавленість до предметів: наприклад, призові місця в районних математичних та мовних конкурсах, у районних, міських, обласних олімпіадах з математики, правознавства, історії, іноземних мов, української, російської мови; участі у конкурсі – захисті наукових робіт в обласному відділенні МАН.

З власного досвіду знаємо, що допрофільне навчання не обов'язково вплине на остаточний вибір учнями роду занять у дорослому житті. Дітям властиво змінювати свої плани. Тому після закінчення допрофільного навчання доцільно проводити повторне анкетування та профконсультації для дев'ятикласників з метою дати їм якомога більше можливостей для самоаналізу.

Однак допрофільне самовизначення необхідне,- бо це шлях до саморозвитку й самопізнання. Дитина у віці 14-15 років здатна дати оцінку своїм здібностям, інтересам, схильностям, якщо запропонувати для цього цікаві тести, запросити до співпраці батьків. «У підлітків,- підкреслює Є.А. Мілерян,- спостерігається велика в порівнянні з молодшими школярами планомірність, вдумливість, кмітливість, наполегливість у досягненні своїх цілей. Поряд з цим у них значно зменшується, а іноді і повністю зникає хаотичність пробно-пошукових дій. Учні цього віку вже можуть аналізувати умови більш складних конструктивних завдань. Створені та зібрані ними конструкції вони розглядають як єдине ціле. Підлітки здатні не тільки бачити помилки в зібраній конструкції, але і знаходити шляхи їх виправлення. У процесі оволодіння шкільними знаннями значно удосконалюється технічне мислення. Вони привчаються довільно керувати своєю увагою».

На ряд важливих проблем у розвитку особистості учнів допрофільних класів звертає увагу С.Д. Максименко, зокрема, на те що «підлітковий вік, як відомо, завершується з появою, психічного новоутворення – самосвідомості» (Л.С. Виготський) та відбувається те, що І.С. Кон назвав «відкриттям свого внутрішнього світу, а саме полягає у відокремленні інстанції внутрішнього досвіду, яка називається «Я». Психічне новоутворення (самосвідомість) та загострене прагнення до соціальної повноцінності руйнує стару соціальну ситуацію і приводить до створення нової. Схематично її можна зобразити так: мій внутрішній «світ – я – моє майбутнє».

Організація процесу навчання має реально забезпечити оптимальний варіант цього усвідомлення для конкретної особи. Важлива роль належить вивченню індивідуальних особливостей. Це і щоденні спостереження, анкети, вивчення успішності. Слід намагатися аналізувати не тільки результат діяльності, а й сам процес діяльності. Так відповіді учнів зможуть дати інформацію про прояв і стійкість індивідуальної активності, зокрема: про готовність тривалий час займатися справою, про постійність позакласних захоплень.

Дослідження показують, що успіхи у навчанні є значущими при виборі допрофільного навчання. Маючи дані про індивідуально – психологічні особливості учня, аналізуючи процес навчання і виховання, педагоги зможуть допомогти дитині зробити допрофільний, а потім профільний і професійний вибір.

Література

1. Бібік Н. М. Проблема профільного навчання в педагогічній теорії практиці. / Н. М. Бібік // Профільне навчання : Теорія і практика: 36. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К.: Пед.Преса, 2006. – с.23–29.

2. Бурда М. І. Особистісна орієнтація змісту профільного навчання / М. І. Бурда // Профільне навчання: Теорія і практика: 36. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К.: Пед.Преса, 2006. – с.100–104.

3. Губачов О. Побудова структурно-функціональної моделі індивідуалізації допрофільної підготовки учнів основної школи: дидактичні аспекти / О. Губачов // Освіта і управління. – 2007. – Том 10. – N 1. – С. 57–62.

4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти./ Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. N 24.

5. Концепція профільного навчання в старшій школі: за станом на 27 березня 2007 р. / Затверджено Рішенням колегії Міносвіти і науки України 25.09.2003 N10/12-2.

6. Максименко С. Д. Психологічний супровід профільного навчання / С. Д. Максименко // Профільне навчання: Теорія і

практика: 36. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К.: Пед. Преса, 2006. – с. 36–40.

7. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических учений / Е. А. Милерян – М., «Педагогика», 1973. – 300 с.

8. Рибалка В. В. Психологічна допомога особистості учня як суб'єкта профільного самовизначення / В. В. Рибалка // Профільне навчання: Теорія і практика: 36. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К.: Пед.Преса, 2006. с.43–46.

9. Сидоренко О. Л. Профільна освіта і професійна орієнтація в школі взаємопов'язані складові соціалізації учнівської молоді / О. Л. Сидоренко // Профільне навчання: Теорія і практика: 36. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К.: Пед. Преса, 2006. – с. 85–89.

10. Шпрангер Э. Основные идеальные типы индивидуальности: Психология личности / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, А. А. Пузыря. – М., 1982.

Сергєєва Т. О.

Основні аспекти психологічної адаптації учнів 5-х класів

Особливості учнів даного віку диктують необхідність систематичного підходу до їх врахування під час навчального процесу, метою якого є не тільки навчити, а, перш за все, розвинути й виховати особистість. За тлумачним словником «особистість» - це персона або індивідуум, носій неповторних, суто індивідуальних рис, даних, які відрізняють його від інших людей. У зовнішньому вияві – це колір очей і волосся, форма обличчя тощо. Кожна дитина – об'єкт замилювання й обожнювання, вона завжди любима, особлива і неповторна. Залюбки відвідує школу, рівно навчається. Чому ж при переході до 5-ого класу почасти починають відчувати труднощі, а інколи й кризу цього періоду?

Цьому є чимало причин, які зумовлені віковими особливостями учнів. По-перше, багато хто з них переживає так званий «синдром позбавлення мами», у даному разі – класовода, який один викладав усі шкільні предмети, добре знав можливості, здібності, рівень потенціалу кожного учня, проводив з ними дозвілля. При переході ж до 5-ого класу учень дещо «губиться» для різних учителів-предметників, вимоги яких теж різні, а часто й не виправдано завищені. Можливо тому, що викладають вони переважно у старших класах, а може недостатньо знайомі з навчальними програмами для початкової школи й не володіють методикою роботи з молодшими учнями. Тому вчителі-предметники повинні глибоко продумувати й ретельно добирати методи й форми начальної діяльності для п'ятикласників, які не будуть

суттєво відрізнятися від тих, що використовуватися у 1-4-х класах. Тобто, буде збережена певна «естафетність» у процесі навчання. В основному це гра, спостереження, бесіди, демонстрація та ілюстративність, що розвивають зорово-слухові та асоціативні функції школяра. Поступово можна застосовувати на уроках прийоми самостійного аналізування, творчого пошуку, досліджень невеликого обсягу та завдання проблемного характеру. Навчання повинно бути для п'ятикласників цікавим, пізнавальним, захоплюючим і розвиваючим. Не слід лише забувати, що з початком статевого дозрівання учні 5-х класів повільніше думають і діють, стають менш зібраними та уважними. Часто ми – дорослі – не розуміємо мотивації їхніх вчинків, не можемо пояснити причини роздратованості чи невдоволення – собою, друзями, вчителями, батьками, певною ситуацією.

Інколи учні цього віку не сприймають наших порад чи зауважень, ображаються на оцінку вчителя чи дію батьків, замикаються в собі. Це призводить до зниження їх життєвої активності та пізнавального інтересу, посилює втомлюваність і роздратованість, викликає певні відхилення у поведінці, а то й нервові зриви, породжує проблеми зі здоров'ям, сприяє зниженню рівня успішності у навчання. Слід негайно звернути увагу на ці «сигнали» й допомогти п'ятикласникам набутти впевненості в собі, сформуванню почуття особистісної значущості й під час уроку і при спілкуванні з однолітками. В.Сухомлинський радив: «Щоб навчити дитини поважати себе й інших, навчіться насамперед поважати її». Для цього треба намагатися зрозуміти їх внутрішній світ, стимулювати позитивні кроки у житті й створювати ситуацію успіху, спонукати до самостійності у вчинках судженням і діях. З дітьми цього віку не слід поводитися, як з маленькими, вони вправі розраховувати визнання їх «дорослості», рівноправності.

Розмовляйте з ними, прислухайтесь до них, цікавтеся їх світовідчуттям і світосприйняттям. Тут на допомогу батькам і вчителям придуть душевні бесіди й відкриті діалоги на теми близькі учням; спільні питання та обговорення фільмів, книжок; пізнавальні ігри, побудова власних проектів на основі їхніх реальних і фантастичних мрій, розбір життєвих ситуацій. Нехай учні самі виявляють ініціативу, запропонують ідеї (а їх – безліч), запропонують своє розв'язання проблеми, дадуть навіть і помилкову, але власну оцінку події, вчинку і нам – дорослим. Не готуйте їх до життя, а живіть разом із ними вже сьогодні: ходіть у походи й на екскурсії, відвідуйте виставки і театри, дивіться їх улюблені мультфільми, виконуйте корисну справу. У спільній діяльності п'ятикласникам значно легше буде подолати труднощі адаптації.

При цьому не слід забувати про їхню індивідуальність, риси характеру, особливості темпераменту тощо. У цьому сенсі для них будуть цікавими анкети «Розкажи про себе», «Світ моїх захоплень», також бесіди про шкільне життя й проведене дозвілля вдома з рідними людьми. Тут постає одне з головних завдань: встановити гармонію між школою і сім'єю, створити

унормативану систему вимог, вправ, обов'язків, раціонального використання часу. Допоможуть встановити ефективний режим дня батьки. Дитина не зазнає перевантажень, матиме змогу перепочити, набратися фізичних сил, відновитися емоційно й психологічно, буде і вдома, і в школі завжди спокійна, врівноважена, усміхнена й приязна.

Підтримайте учня, вчасно похваліть його за старання, бо кожен учень хоче бути неодмінно поміченим, прагне отримати схвалення друзів, однолітків, дорослих. Зацікавте предметом, враховуючи всі особливості розвитку учня-п'ятикласника:

- інтелектуальні;
- емоційно-психологічні;
- рефлексійно-поведінкові;
- естетичні;
- фізичні;
- вікові;
- індивідуально-наслідкові.

Знання всіх вікових особливостей п'ятикласників дозволить убезпечити їх від зайвих помилок і, головне, збережуть здоров'я. Адже за даними інституту педіатрії України п'ятикласників при неправильній організації їх життєдіяльності чекають наступні ризики:

- боязкість;
- переживання;
- стрес;
- збудження;
- роздратованість;
- нервові розлади.

Учні лякаються нового потоку інформації, збільшення обсягу домашніх завдань, іншої методики викладання. Збудження ж призводить до помилкового розуміння «свободи»: поведінка стає неконтрольованою, часто він не розуміє, що він не так зробив, чому отримав зауваження і як слід було зробити. Ці «як?», «чому?» і «навіщо?» він задає постійно і всім.

Не залиште питання учня без відповідей, не відмахуйтеся від його проблем, станьте йому другом і порадиником. Тоді кожен учень упевнено зробить крок на сходинку «5-ий клас», насправді ж, - на сходинку самопізнання і гармонійного розвитку.

Література

1. Ващенко Г.О. Загальні методи навчання, Г.О.Ващенко. – Українська видавнича спілка, 1997. – 102 с.
2. Венгер Л.А. психологічні питання підготовки дітей до навчання в школі / Л.А.Венгер. – К., 2000. – 289 с.
3. Кулагіна. – М., 1991. – 335 с.

4. Мухіна В.С. Дитяча психологія / В.С.Мухіна. – М., 1995. – 315 с.
5. Овчарова Р.В. Практична психологія в початковій школі – Р.В. Овчарова. – М., 1999. – 261 с.
6. Петровський А.В. Соціальна психологія колективу / А.В.Петровський, В.В.Шпалінський. – К., 2012. – 291 с.
7. Рогов Н.І. Настільна книга практичного психолога / Н.І.Рогов. – М., 1999. – 214 с.

Федьків С. М.

Використання виховного потенціалу мовленнєвого етикету на уроках іноземної мови учнями молодших класів

Поняття «іноземна мова», як і мова взагалі, - складне і багатоаспектне. Мова як така характеризується трьома різними об'єктивно існуючими аспектами: *лінгвістичним, психологічним і соціальним*. Соціальний аспект мови реалізується в контексті соціальних контактів людини. Людина вдається до мови лише тоді, коли виникає потреба осягнути якусь немовну мету – щось з'ясувати, чогось домогтися, когось переконати, тощо. У цьому разі мовленнєві дії не є самостійними і власної мети не мають, вони лише обслуговують немовну діяльність. Ця функція мови називається *комунікативною*.

Взаємодіючи з навколишнім світом, стикаючись з масою нових об'єктів – предметів, процесів, явищ, вчинків тощо, людина постійно опиняється перед потребою відповісти на суттєве для себе питання: як до цього ставитись? Виховання розпочинається з відповіді на це питання і дуже важливим є те, з якого джерела вона братиме цю відповідь та якою вона буде.

Саме тут схрещуються два впливи, протистоять дві групи факторів – ті, що йдуть від самої людини і ті, що надходять ззовні, з боку соціального оточення.

Процес виховання вписується у загальну структуру навчально-виховного процесу. У цьому простежуються етапи одержання знань, переходу до діяльності, багаторазового повторення актів і, як результат, формування переконань і навичок. Стає очевидним, що цей процес може бути ефективним, якщо «всією логікою навчально-виховного процесу, характером і методом навчання учень ставиться у положення діяльного суб'єкта пізнання, праці і спілкування» [6,58]

Для успішної реалізації освітньо-розвивального потенціалу іноземної мови у початковій школі необхідно сприяти тому, щоб процес залучення

учнів до вивчення предмета сприяв би глибшому розумінню власної культури та її ролі в духовному та моральному розвитку людства.

Питання про виховні можливості іноземної мови як засобу спілкування неодноразово ставилось у вітчизняній методичній літературі. Згідно С.В. Роман, О.О. Коломіної «узагальнення позитивних результатів теорії та практики раннього шкільного навчання іноземної мови, доповнене даними нашої експериментально – дослідної роботи, свідчить про значний виховний потенціал цього предмета» [4,52]

Чи завжди ми розуміємо наскільки великий цей потенціал?

Коли дискутують про те, чи потрібна іноземна мова як навчальний предмет в школі, то всі обґрунтування на користь іноземної мови водяться до того, що кожна інтелігентна людина повинна знати хоча б одну іноземну мову, зводяться до того, що ця мова потрібна для майбутньої професії, що її знання розвиває чи дозволяє взяти багато нового. Все це так. Але основна перевага іноземної мови як навчального предмета заключається, на наш погляд, не тільки в цьому. Знання чого б то не було, звісно, збагачує людину, тому що важливий не стільки практичний ефект навчання, скільки те, що ці знання чи процес їх надбання вносять у формування людини як особистості. Тому головною цінністю іноземної мови є її виховний потенціал.

А потенціал цей великий ! Виховний потенціал являється специфічною рисою уроків іноземної мови.

В чому заключаються виховні можливості? Мабуть, у трьох сторонах уроку. Насамперед, в змісті використаних матеріалів; по – друге, в методичній системі навчання; по – третє, в особистості вчителя і його поведінці.

Сучасні нормативні матеріали орієнтують вчителів на формування в учнів певного рівня іншомовної комунікативної компетенції, тобто здатності спілкуватись іноземною мовою на міжкультурному рівні. В зв'язку з цим виділяють такі сфери спілкування: приватна, публічна, освітня, професійна. Важко сказати, що не являється предметом нашого обговорення на уроках іноземної мови. Мабуть тільки історія та література мають деякі з цих можливостей. Але на наших уроках ми навчаємо спілкуванню, яке по своїй суті – особистісне. Учень не просто розповідає, а висловлює свою думку, своє відношення до предмета спілкування.

Виховний потенціал закладений і в темі навчання. Все залежить від того, на яких принципах ця система базується, які прийоми роботи вона передбачає. В цьому плані «стратегічна мета сучасного навчання іноземної мови полягає у формуванні здатності школярів бути ефективними учасниками міжкультурної комунікації, що вимагає забезпечення їх необхідним мінімумом соціокультурної інформації, потрібної для адекватного спілкування і взаєморозуміння на міжкультурному рівні, а також для виховання в учнів засобами цієї інформації таких особистісних

рис, які дозволяють здійснювати безпосереднє та опосередковане спілкування з представниками інших культур» [5,116]

Достатньо згадати, наприклад, той факт, що навчання спілкуванню відбувається в процесі спілкування. Це означає, що оволодіння іншомовним мовленням, як процесом індивідуальним, відбувається ефективніше при колективному навчанні. «Виховання мовленнєвого колективу не може відбуватись без виховання колективу взагалі» [3,32]

Даний процес розвиває такі здібності як працелюбність, ініціативність, волю, мислення, увагу, пам'ять і т.д. Дидакти визначають, що основні зміни в побудові структури уроку визвані необхідністю підвищення розвиваючої та виховної функції навчання.

Аналіз спеціальної літератури, доповнений надбаннями позитивного педагогічного досвіду, переконує в тому, що початок раннього вивчення іноземної мови містить у собі вагомі психологічні передумови для оволодіння молодшими школярами основами елементарної комунікативної компетенції. Однією з переваг молодших школярів є потенційно великі можливості довготривалої пам'яті. [1,122] Так, спостереження показують : за умови стимулювання властивої для цього віку ігрової або пізнавальної мотивації, діти досить легко й міцно запам'ятовують не тільки окремі слова або словосполучення, але й мовні кліше, фрази, мікродіалоги, римівки, віршики, пісеньки. До речі, стимуляції пізнавальної мотивації дітей, максимальна соціалізація кожної дитини, розвиток її особистості, підготовка до діалогу культур – ось головні завдання початкової школи.

Повноцінне формування соціокультурної компетенції школярів пов'язане зазвичай із застосуванням автентичних матеріалів: елементів фольклору, аудіозаписів діалогів у виконанні зразкових дикторів, фрагментів автентичних мультфільмів, тощо. В молодших класах досить широко використовують малі форми дитячого іншомовного фольклору: римівки, лічилки, скоромовки. Наведемо деякі із скоромовок :

1. *I like my Bunny*
Bear likes honey
2. *Girls like cats*
Cats like rats
3. *A big black bug bit a bleaker bear, A big black bear bit a big black bug.*

Ці «маленькі шедеври», за образним визначенням дослідників, є важливим компонентом дитячої субкультури країн, мова яких вивчається. Їх виразність і музичність завжди захоплює молодших школярів і викликає в них почуття великої естетичної насолоди.

Цей феномен можна пояснити «наявністю ще однієї вікової особливості молодших школярів: відсутність упереджень, негативних стереотипів щодо інших народів та їх країн» [2,52]. Формуючись як особистість в оточенні сучасного багатомовного і міжкультурного простору,

молодший школяр з достатнім розумінням сприймає інформацію про норми поведінки і культуру мовлення. Тому навчання етикету носіїв виучуваної мови, на що вчителів орієнтує і нова Програма, має для учнів молодшого шкільного віку не тільки пізнавально–комунікативне, але й велике виховне значення.

Значні відмінності спостерігаємо між підлітками дітьми. Діти внутрішньо схильні до міжкультурної комунікації. Психологічно вони готові виступати посередниками в руйнуванні культурних бар'єрів. З огляду на цей фактор впливає двоєдине завдання навчання іноземної мови в початкових класах: формувати культурну толерантність учнів і створювати адекватні умови для набуття ними певного рівня міжкультурної іншомовної компетенції.

Література

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика Пресс, 1999. – С.122.
2. Гербач Є. М. Театральний проект в навчанні іноземної мови на початковому етапі / Є. М. Гербач // Іноземні мови в школі. – 2006. - №4. – С.51-54.
3. Пассов Є. І. Урок іноземної мови в школі / Є. І. Пассов. – М.: Просвещение, 1998. – С.40-56.
4. Роман С. В. Виховний потенціал предмета «Англійська мова» у початковій школі / С. В. Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – С.58.
5. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі / С. В. Роман. – К.: Ленвіт, 2005. – С.105-116.
6. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1999. - №3. – С.326.

Котенко Г.М.

Психолого-педагогічні умови впровадження допрофільної та профільної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах

Для того щоб готувати людину до інноваційного способу життя, треба модернізувати сучасну модель школи, змінити спрямованість навчального процесу від загальних питань навчання до професійної підготовки молоді людини до майбутньої спеціальності (професії). **Актуальність** такого навчання зумовлена потребами сьогодення — посиленням ключової місії школи у професійному самовизначенні старшокласників, створенням умов

для розвитку творчої особистості, здатної ефективно працювати та навчатися упродовж усього життя.

Поряд із практичним становленням та реалізацією профільного навчання вітчизняними та зарубіжними дидактами, психологами, педагогами активно розроблялися теоретичні основи організації та функціонування профільного навчання. Учені розглядають концептуальні положення профілізації в різних її аспектах; концептуальні засади особистісно - орієнтованого профільного навчання в загальноосвітній школі (А. Алексюк, А. Бойко, С. Гончаренко, І. Лернер, О. Савченко, та ін); сутність і особливості організації профільного навчання (Т. Захарова, П. Лернер, Л. Липова, І. Лікарчук, В. Огнев'юк, Ю. Пархомень, Л. Покроєна, П. Сікорський, Н. Шиян та ін.); зміст навчання та організація навчально-виховного процесу в умовах профільного навчання (А. Баранников, Г. Вороніна, М. Гузик, О. Лазарев, Г. Пічугіна, А. Сологуб, С. Трубачева, Н. Чайченко та ін.); організація допрофільної підготовки в основній школі (Е. Аршенський, О. Алесьєва, Г. Тахтамишева та ін.); психологічні аспекти профільного навчання (Г. Балл, І. Кон, П. Перепелиця, В. Рибалка, С. Максименко та ін.); організація профільного навчання в сільській школі (І. Осадчий, А. Самодрин, Н. Люлька та, ін.); організація профільного навчання в зарубіжній школі (М. Авраменко, А. Джурицький, Н. Кравець, К. Корсак, О. Савченко та ін.); історія становлення профільно-зорієнтованого навчання (С. Максименко, К. Корсак, І. Лікарчук, Н. Бібік та ін) тощо.

Напрацьований досвід організації профільного навчання разом з роботами вітчизняних науковців дає змогу визначити позитивні надбання та проблеми у практичному застосуванні профільного особистісно - зорієнтованого навчання. Тому актуальним і для Криворізької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №57, є осмислення його сутності, місця та ролі на нинішньому етапі розвитку сучасних загальноосвітніх навчальних закладів (в школі здійснюється поглиблене вивчення української мови у 8-9 класах та введено технологічний профіль навчання у старших класах).

Існують різні думки щодо терміну «профільне навчання», але аналіз зазначених понять показує, що, незважаючи на розбіжності термінологічного плану, слід відзначити їхні спільні сутнісні особливості, до яких, на нашу думку, належать: забезпечення диференціації та індивідуалізації навчання; врахування інтересів, нахилів, здібностей; забезпечення умов для професійного самовизначення старшокласників.

Варто зазначити, що з прийняттям у 2003 р. Концепції профільного навчання в старшій школі найбільш уживаним стає трактування профільного навчання, яке подано у ній. Проте, існуюче розмаїття підходів до визначення поняття "профільне навчання" відтворює та, водночас, створює творче підґрунтя для реалізації профільного навчання в практиці загальноосвітніх шкіл. Тому аналіз праць з проблем профільного навчання в галузі педагогіки

та психології дозволяє відмітити різні підходи, які застосовують загальноосвітні навчальні заклади під час реалізації профільного навчання в старшій школі.

Так авторська школа М. П. Гузика пропонує, систему, в основі якої принцип - реалізація профільного навчання через розвиток природних здібностей дітей [3].

Аналогічної думки дотримується Г. Покиданов, який вважає, що дуже багато проблем у суспільстві (не тільки в освіті й науці) можна буде розв'язати тоді, коли вся справа навчання й виховання буде будуватися на основі природних здібностей кожної людини [7]. Схожі міркування висловлює О. Кабардін. Він пов'язує основні організаційні аспекти профільного навчання з переходом загальноосвітніх навчальних закладів до продуктивного типу навчання. Основний аргумент - школі потрібно відмовитися від передавання "суми звань", а взяти за мету розвиток творчих здібностей [7]. Ідею продуктивного навчання підтримує Л. Белова, яка вважає, що запровадження профільного навчання вимагає перегляду змісту навчально-виховного процесу в напрямку перетворення з репродуктивного у продуктивний, здатний підготувати учнів не лише до творчого застосування набутих знань і навичок, а й постійного самовдосконалення [4],

У педагогічній теорії і практиці відбувається активний обмін думками з приводу мети профільного навчання, основних результатів, які очікує суспільство та особистість внаслідок його реалізації. Так К. Корсак акцентує на тому, що стратегічною метою запровадження профільного навчання є підвищення людського капіталу [7]. І. Ареф'єв метою профільного навчання старшокласників вважає необхідність покращити якість загальної освіти, забезпечити глибоку і спеціалізовану підготовку учнів з урахуванням їх індивідуальних здібностей і здібностей у декількох освітніх областях [7].

Волинська С. Є. зазначає, що мета профільного навчання сприяти поширенню індивідуалізації та диференціації, упровадженню інформаційних технологій, дистанційного навчання та інших педагогічних інновацій, здійсненню неперервної професійної освіти, що є гарантом успішної соціалізації особистості та основою соціально-економічного розвитку суспільства [4]. На думку С. Бобрової, профільна школа покликана не стільки забезпечити базу вибору певного напряму- професійної діяльності, скільки сприяти оформленню поглядів на подальше соціальне та трудове проектування свого життя. Правильний вибір майбутньої професії або роду занять - це визначення успішності всього життя особистості [4].

Зазначене, на нашу думку, дозволяє сформулювати загальну мету профілізації старшої школи - надати якісний рівень загальноосвітньої та профільної підготовки через реалізацію узгоджених з особистісними та суспільними потребами навчальних планів задля формування життєво та соціально значущих універсальних компетенцій.

Більш глибокому розумінню сутності, місця і ролі профільного навчання як педагогічного явища у розвитку сучасних загальноосвітніх навчальних закладів сприяє, на нашу думку, з'ясування його цілей та змісту.

Модель профільного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі повинна задовольнити найбільш високі вимоги суспільства. Тобто сьогодні змінилися завдання, які ставляться перед школою та педагогами. Як говорить І. Зязюн, традиційна модель освіти у наш час втрачає свою перспективність, виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей освіти, перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, які постають водночас і як ціль, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності.

У світлі цього особливої уваги потребує допрофільна підготовка, яка забезпечує здійснення усвідомленого вибору – самовизначення профільюючого напрямку власної діяльності. Необхідною умовою введення допрофільної підготовки є збільшення кількості годин варіативного компонента базового навчального плану у восьми-дев'ятих класах на організацію поглибленого вивчення окремих предметів, курсів за вибором, які виконують профорієнтаційну функцію. Курси за вибором необхідно вводити поступово з попередньою цілеспрямованою роботою для прийняття учнем усвідомленого ухвалення рішення, визначення профілю старшої школи.

Досвід роботи дозволяє дійти висновку, що побудова моделей профільного навчання базується на освітніх запитах і потребах учнів, перспективах подальшої освіти випускників школи. Суттєвим недоліком та проблемою, проте, є необхідність значного урахування кадрових можливостей і матеріальної бази школи, що або звужує можливості щодо забезпечення освітніх потреб або розширює їх.

Водночас, слід відмітити, що на сучасному етапі перевага практиками надається багатопрофільним моделям, тому що, як обґрунтовує Н. Побірченко, багатопрофільний заклад може максимально задовольняти освітні запити щодо профільного навчання [4]. Так, в КЗШ №57 у 2012-2013 н.р. для учнів 10 класу запроваджено технологічний профіль навчання, реалізація якого здійснюється на базі навчально-виробничого комбінату. Старшокласники мають можливість самостійно обрати і отримати освіту, необхідну для опанування обраної спеціальності, а саме: оператор комп'ютерного набору, швачка, художня обробка деревини, майстер манікюру, водій категорії «С», медична сестра, флорист, організатор туризму, маляр-штукатур.

Узагальнюючи результати аналізу наукових, фахових, інформаційних джерел та власного досвіду, стосовно реалізації профільного навчання зазначимо, що організація профільного навчання, коли враховується бажання учня, думка батьків і вчителів, надає можливість здійснити особистісно орієнтоване диференційоване навчання учнів та більш глибоко розвинути

здібності учнів, їхні нахили. Цьому, на нашу думку, повинна сприяти і психологічна служба, яка має забезпечувати супровід навчального процесу в 8-9, 10-11 класах, з метою своєчасного оцінювання комплексу індивідуальних особливостей підлітка з погляду його готовності до успішного навчання за певним профілем, попередження дезадаптації в умовах виникнення навчальних труднощів і стресів, пов'язаних зі спілкуванням у новому середовищі, усвідомлення учнем себе як суб'єкта вибору профілю навчання.

Література

1. Бессонов Р. В. Інтенсифікація і оптимізація процесу навчання учнів профільних класів / Р. В. // Бессонов Педагогіка. - 2007. - № 1. - С. 28-33.
2. Готовність учня до профільного навчання / Упоряд.: В. Рибалка. За заг. ред. С. Максименка, О. Главник. - К.: Мікрос-СВС, 2003. - 112 с.
3. Гузик М. Профільне навчання: як організувати, не зруйнувавши школу. - К.: Видавничий дім "Шкільний світ", 2005. - 92 с.
4. Калініченко Н.А. Профільне навчання: теорія та методика / Н.А. Калініченко // Педагогічний альманах.-2011.- Випуск 9. - С.37-44.
5. Максименко С. Психологічний супровід профільного навчання. Теоретичні основи / С. Максименко // Директор школи, ліцею, гімназії. - 2009. - № 5. - С. 27-28.
6. Петрошук Н. Профільна школа: історія і сьогодення / Н. Петрошук // Директор школи.-2011.-№7.- С.7-8.
7. Ренькас Б.М. Місце та роль профільного навчання в розвитку сучасних загальноосвітніх шкіл / Б. М. Ренькас // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки.-2009. Випуск 49.-С.118-121.

Литвин Н.,
Тетера О.

Психолого-педагогічні аспекти навчання діалогічного мовлення учнів 5 класу на уроках української мови

Вступ. Мовна освіта в Україні спрямована на виховання людини, яка вільно володіє літературною мовою в усіх сферах суспільного життя. Уміння сприймати, розуміти почуте або прочитане, викладати його зміст, точно формулювати думку, висловлювати її в усній чи писемній формі можуть бути сформовані лише на основі розвитку мислення і мовлення, що є основою навчання мови. Основна мета навчання української мови полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано

користуватися засобами рідної мови – її стилями, формами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо)” [14], тобто навчити школярів слухати, говорити, читати і писати (створювати тексти).

Актуальність теми обумовлена комунікативним підходом до навчання спілкування, зокрема навчання діалогічного мовлення.

Об’єктом вивчення є психологічні та педагогічні умови процесу навчання діалогічного мовлення учнів.

Предметом дослідження є особливості навчання діалогічного мовлення на уроках української мови в середній загальноосвітній школі.

Мета роботи полягає у розкритті значення психологічних аспектів навчання діалогічного мовлення на уроці української мови.

У лінгводидактиці розвитку мовлення завжди приділялася належна увага. Але для його формування та вдосконалення спеціальні уроки ввели в програми тільки в 70-х роках 20 ст. Щодо навчання діалогічного мовлення, то методисти вважали, що розмовний стиль (а саме в усній діалогічній формі) — єдиний із всіх функціональних стилів, яким діти оволодівають ще до школи практичним шляхом [11]. І тому навчати усного діалогічного мовлення — завдання не найбільш актуальне для школи. Шкільна практика, дослідження науковців (Е. Палихата, М. Пентилюк, Г. Шелехова, Л. Варзацька, Л. Кочубей та ін.) переконують у необхідності розвитку всіх форм і видів мовленнєвої діяльності, у тому числі й діалогічного мовлення, що знайшло відображення у програмах української мови. Теоретичні уявлення про механізми діалогічного спілкування (Г.О.Балл, М.М.Бахтін, Л.С.Виготський, З.Г.Кісарчук, М.В.Папуча, Т.О.Флоренська та ін.). Дослідженням методики навчання діалогічного мовлення займалися Пассов Є.І., Скалкін В. Л., Шерстюк О.М.

Основний матеріал. Для розвитку вміння діалогічного мовлення, розкриття творчих можливостей учнів, задоволення їх особистих та суспільних інтересів, вчителю необхідно володіти методиками, які стимулюють конструктивно-критичне мислення, розвивають творчі здібності. Цим вимогам відповідають інтерактивні методи навчання. Вони захоплюють учнів, пробуджують у них інтерес і мотивацію, навчають самостійному захопленню і діям. Інтерактивні методи навчання, які допомагають виявити максимально можливу активність учнів при постійному зворотному зв’язку, сприятимуть формуванню діалогічного мовлення [4].

Дослідники психологічних характеристик діалогічного мовлення визначають такі його особливості:

- репліціювання - обмін репліками, коли відбувається постійний перехід зі слухання на говоріння, зі сприйняття, прогнозування, розуміння на планування та породження власного мовлення;
- рецептивно-продуктивний характер, оскільки кожен співрозмовник

може бути в ролі слухача і мовця, у живому діалогічному мовленні обмін репліками відбувається швидко, звідси - невідповідність, спонтанність діалогічного мовлення, що вимагає високої автоматизованості та відповідності мовного матеріалу;

- умотивованість: ми завжди говоримо з якоїсь причини, яка визначається або зовнішніми, або внутрішніми стимулами (мотиви партнерів можуть не збігатися, що визначає сам процес і результат спілкування);

- зверненість, адресованість – означає, що ми завжди говоримо з кимось, для когось, щоб висловити свою думку, поділитися думками, переконати, довести, запитати, попросити тощо;

- емоційна забарвленість, коли мовець передає свої думки, почуття, ставлення до того, що він говорить;

- ситуативна зумовленість – діалог відбувається в певній ситуації (на занятті слід залучати студентів до навчання іноземної мови через використання реальних ситуацій), ситуативність визначає характер мовної поведінки партнерів, мовне оформлення мовлення;

- двосторонній характер, тобто наявність співрозмовників;

- слухове сприйняття учасників діалогу: важливість інтонації, тембру, тональності тощо, які можуть впливати на семантику слів, змінювати її або навіть повністю нейтралізувати;

- зорове сприйняття учасників діалогу – особлива роль міміки, жестів та інших паралінгвістичних засобів [15].

У процесі діалогічного мовлення учневі важливо навчатися не лише правильно наводити аргументи, а уміти виявляти власні емоції та адекватно сприймати манери і жести співрозмовника. Відомо, що показником почуттів та думок співрозмовника є вираз його обличчя. Міміка, безумовно, дозволяє краще зрозуміти одне одного. А невербальні засоби спілкування постійно супроводжують діалог. Тому, у культурі діалогічного мовлення міміка та жести відіграють не менш важливу роль, ніж саме висловлювання. Діалогічне мовлення, поєднуючись з мімікою та жестами, завжди сприяє позитивному розв'язанню проблеми обговорення, але за умови належної культури спілкування.

Характерними мовними особливостями діалогічного мовлення є його еліптичність, наявність "готових" мовленнєвих одиниць, слів-заповнювачів пауз, а також так званих "стягнених форм". Розумінню неповних реплік партнерів у діалозі сприяють контактність комунікантів, наявність спільної ситуації, зверненість реплік, вживання позамовних засобів (жестів, міміки), знання обома співрозмовниками обставин дійсності, а в більшості випадків – й одне одного.

У діалозі широко вживаються "готові" мовленнєві одиниці (словосполучення, цілі фрази), які надають діалогу емоційності [9].

Учні оволодівають різними типами діалогів на основі складної системи мовленнєвих навичок і вмінь, зумовлених лінгвістичними і психологічними

особливостями діалогічного мовлення. Навички і вміння формуються поетапно в процесі виконання учнями певної системи вправ.

У навчанні діалогічного мовлення можна виділити три етапи:

1) засвоєння учнями діалогічних єдностей (діалогічна єдність – сукупність реплік, що характеризується структурною, інтонаційною та семантичною завершеністю);

2) засвоєння мікродіалогів (мікродіалог розглядають як засіб вираження основних комунікативних інтенцій партнерів по спілкуванню. Він є імпліцитною структурою, основою розгорнутого діалогу і включає взаємопов'язані ланцюжки діалогічних єдностей, які ще називаються діалогічним цілим. Мікродіалоги мають відносну завершеність. Власне діалог (розгорнутий діалог) складається з двох-трьох мікродіалогів);

3) самостійне складання учнями власних діалогів (діалог – це різновид прямої мови, одна з форм передачі чужої мови, мови двох чи більше осіб) [17].

Психологічний аспект навчання діалогічному мовленню. На зміст і характер діалогічного спілкування впливають наступні психологічні аспекти:

1) процеси сприйняття мовлення співрозмовника й орієнтування в ситуації;

2) процеси формування змістовної сторони висловлення;

3) процеси мовленнєвого оформлення думки і сприйняття (+декодування) реплік партнера по спілкуванню.

Темою діалогічного мовлення може бути широке коло питань: людина (її вчинки, зовнішність, характер, біографія, мовлення), подія (в особистому житті співрозмовників або в суспільній сфері), річ (як об'єкт уваги, споживання, власності).

Факторами, що формують тему діалогу є відносини між співрозмовниками, рівень їхньої комунікативної спільності, зовнішні події, ситуація в широкому змісті.

У ході діалогічного мовлення кожному з учасників контакту доводиться вирішувати цілий ряд задач психологічного характеру, а саме: пам'ятати всі попередні бесіди з даним партнером, щоб максимально використовувати досвід спільного спілкування, не повторюватися; пам'ятати усе, що сказав співрозмовник у ході даного контакту, і усе, що сказав сам; миттєво оцінити всю суму зведень, отриманих до початку своєї мовної партії; уміти вчасно уставити своє слово (не порушуючи при цьому прийнятих правил спілкування); уміти слухати співрозмовника; витримувати визначений емоційний тон; стежити за правильністю мовної форми, у яку наділяються думки; слухати своє мовлення, щоб контролювати її нормативність, якщо потрібно, внести у вже відзвучала частину фрази відповідні зміни, виправлення; уміти витягати інформацію із ситуації спілкування, у тому числі що повідомляється паралінгвістичними засобами.

Психологія діалогізування обумовлена частою зміною ролей що

говорить і слухає, використанням різних способів мовленнєвоосмислюючої діяльності – від мимовільного утворення кліше до побудови висловлювань, що обмірковується, (твердження, заперечення). Мовленнєві механізми автоматично враховують як ситуацію спілкування (тобто ті зведення, що надходять поза мовленнєвими каналами зв'язку), так і текст партнера.

Висновки. Мовна освіта в Україні передбачає вдосконалення технологій навчального процесу. Зважаючи, що роль української мови в нашому суспільстві значно зросла, мовна і мовленнєва компетенції учнів ґрунтуються на усвідомленні основної функції української мови – комунікативної, яка забезпечує мовленнєву діяльність її носіїв і впливає на їх духовний розвиток.

Сучасна освіта передбачає всебічний розвиток особистості. На мій погляд, педагог не зможе досягти поставленої мети, якщо не зважатиме на важливість формування культури діалогічного мовлення учнів. Правильне розуміння вчителем та учнем сутності діалогу, умов його виникнення та основ діалогічної взаємодії між учителем та учнем (або між учнями) сприяє інтелектуальному та духовному зростанню школярів.

Діалог – це процес двох або більше учасників спілкування, де кожен учасник діалогу виступає як і слухач, так і мовець. Діалогічне мовлення має такі психологічні особливості: вмотивованість, зверненість, емоційна забарвленість, ситуативність, спонтанність та двосторонній характер. Щодо лінгвістичних особливостей це: еліптичність, стягнені форми, широке використання кліше, заповнювачів пауз та простий синтаксис.

Метою навчання діалогічного мовлення 5-го класу загальноосвітньої школи є досягнення такого рівня навичок і вмінь, при якому учні можуть без попередньої підготовки в природному темпі здійснювати реальну комунікацію.

Література

1. Донченко Т. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема // Дивослово. – 2006. – № 5. – С. 2.
2. Комар О. Викладання за інтерактивними технологіями // Рідна школа. - 2006. - № 10. - С. 48 - 51.
3. Копіца О. Розвиток особистості у процесі формування культури діалогічного мовлення учнів // Рідна школа. — 2004. — №11. — С.40-41.
4. Мунтян С. Методичні реалії розвитку діалогічного мовлення учнів // Українська мова і література в школі. — 2006. — №6. — С.2-5.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения. - М., 1989.- С. 153.
6. Симоненко Т.В. Формування національно-мовної особистості на уроках української мови в 5–7 класах . – К., 2000. – 18 с.

7. Синиця І.О. Психологія усного мовлення. — К., 1974.
8. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи. — К.: Рад.шк., 1989.-158с.
9. Українська мова: Програма для 5–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання / Н. В. Бондаренко, О. М. Біляєв, Л. М. Паламар, В. Л. Кононенко. — Чернівці: Видавничий дім „Букрек”, 2005. — 152 с.
10. <http://journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/view/101/109>
11. <http://metodportal.net/node/699>
12. <http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vkhnu>

Розділ V. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості

Сенько Т.В.

Личностные факторы, семейные отношения и воспитание между и внутри поколений

В конце XX – начале XXI веков средняя продолжительность жизни людей значительно увеличилась и население нашей планеты стало массово достигать пожилого и старческого возраста. В этих условиях сложилась *новая историческая ситуация* реального *сосуществования* взрослых детей и их пожилых и старых родителей в течение довольно длительного периода (примерно в полтора раза дольше, чем в XIX веке). В связи с этим общество встало перед необходимостью выработать *новые нормы отношений* между людьми разных поколений. Анализ подходов к рассмотрению проблемы взаимоотношений разных поколений в семье показывает, что она скорее *поставлена, сформулирована*, чем *исследована и решена*. Связь между поколениями, преемственность опыта имеют важнейшее значение, хотя и не всегда осознаются самими членами семьи, детьми и внуками.

В последнее двадцатилетие появились результаты исследований, в которых сделаны попытки глубокого изучения данной проблемы. В них особое внимание уделяется согласованности как позитивных, так и негативных родительских черт между и внутри поколениями, а также таким важным *психологическим характеристикам*, передаваемым от поколения к поколению, как:

- психологическое благополучие членов семьи,
- возможности долговременного взаимодействия в нескольких поколениях,
- родительские характеристики, влияющие на социализацию личности в нескольких поколениях [1, с. 136-151].

Рассмотрим их более подробно.

1. Связь между поколениями психологического благополучия членов семьи

Исследований посвященных данной проблеме совсем немного. Основными их результатами являются следующие:

- позитивная личность матери связана с ее позитивным воспитанием детей в семье [6, с. 111-132];
- психологическое благополучие детей связано с родительской поддержкой;

- существует некоторая поддержка личностных характеристик родителей (при изучении трех поколений семей) и возможность предсказания отношений в паре - «родитель-ребенок» [5];

Результаты ряда кросс-культурных исследований показывают, что существуют отношения между *воспитательными воздействиями людьми разных поколений в семье* и *положительными личностными факторами*:

- в семьях, где между взрослыми и детьми существуют положительные отношения и привязанность, у детей от 11 до 20 лет наблюдается низкий уровень тревоги [7, с. 1-20];

- взрослые, которые характеризуют своих родителей как любящих и принимающих их, менее невротичны и более совестливы и по отношению друг к другу, и по отношению к своим детям [3, с. 417-432].

Все полученные данные позволяют говорить о наличии связи психологического благополучия членов семьи между поколениями.

2. *Возможности долговременного взаимодействия в нескольких поколениях*

Интересные результаты были получены при изучении *личности, супружеских отношений и воспитания в двух поколениях* [4, с. 457-476]. Предполагалось, что ранний опыт в семьях может быть связан со стилем воспитания человека, когда тот станет взрослым. Изучались личностные характеристики, особенности супружеских отношений и воспитательного воздействия в парах - «мать-бабушка», состоящих из *бабушек* и их *дочерей*, которые в свою очередь тоже являлись *матерями*. Испытуемые были отобраны по следующим критериям:

- все они родились в определенный промежуток времени (это уменьшало вероятность частичного совпадения контингента поколений);

- их матери были живы и были в состоянии участвовать в эксперименте;

- и матери, и бабушки были замужем один раз (это давало возможность избежать каких-либо затруднительных ситуаций в оценке качества супружеских отношений).

Средний возраст бабушек составил 58 лет (42 –79), в среднем у них было 3,6 детей. Средний возраст матерей – 32,2 года, среднее количество детей – 1,9. Большинство бабушек и матерей были белые (98%) и имели законченное среднее образование. Более половины матерей в обоих поколениях были либо частично заняты, либо работали полный рабочий день. Бабушки были моложе, чем их дочери, когда выходили замуж, и первого ребенка они рожали в более раннем возрасте. Бабушки также имели больше детей. Средний возраст детей в семьях матерей составил 5,1 лет.

При рассмотрении специфики воспитательных воздействий и отношения в одном поколении и между двумя поколениями, особое внимание уделялось таким аспектам, как:

- строгость,

- тип контроля,

- позволительность и
- тип родительской поддержки.

В результате авторам удалось *провести проверку модели*, исследующей отношения между позитивными и негативными личностными проявлениями членов семей двух поколений и воспитанием с использованием двух личностных категорий:

- невротизм и
- совестливость (сознательность, понимание).

Предполагалось, что именно эти две категории являются *наиболее важными переменными* в отношении воспитания детей в семье.

Итак, бабушки и матери оценивали собственную *личность* по шкалам невротизма и совестливости в предложенном им опроснике. Данные личностных переменных были сравнимы с личностью бабушек в тот период, когда они растили своих детей, так как личность к 30 годам весьма стабильна. *Невротизм* описывался как склонность индивида испытывать отрицательные эмоции, тревогу и иметь соответствующую тревожность в мыслях и действиях. Например: «Я часто чувствую подчиненность другим» или «Иногда я чувствую себя совершенно никчемным».

Совестливость оценивалась с точки зрения организованности, способности индивида к достижениям и самодисциплине. Например: «Я усердно работаю, чтобы достичь своих целей» или «Когда я даю обещание, можно всегда рассчитывать, что я доведу дело до конца».

Супружеские отношения бабушки и матери оценивали характеризуя тот период своей жизни, когда они воспитывали детей. Основными были такие параметры по шкале диадной адаптации, как:

- диадное удовлетворение;
- диадная сплоченность;
- диадное согласие;
- чувственное выражение отношений.

Воспитание бабушки и матери оценивали так же в тот период своей жизни, когда они растили детей, по двум шкалам:

- позволительность (опека) – примером вопросов могут служить следующие: «Я уважаю точку зрения моего ребенка, поощряю высказывание им собственного мнения» или «У меня бывают теплые близкие моменты во взаимоотношениях с моими детьми» и

- строгость (ограничение) – примеры вопросов: «Я не позволяю своим детям подвергать сомнению мои мнения и решения» или «Я верю, что критика и словесное наказание детей делает их лучше».

В качестве *контрольных переменных* выступали совокупный доход в семьях матерей и их образование.

Основными *результатами исследования* явились следующие:

- в среднем, матери и бабушки представляют себя совестливыми, позволительными и имеющими хорошие супружеские отношения;

- и матери, и бабушки не оценивают высоко ни невротизм, ни строгость;
- характеристики личности и супружеские отношения связаны с воспитанием в пределах одного поколения и между двумя поколениями;
- в обоих поколениях невротизм и совестливость связаны, как минимум, с одной переменной супружеских отношений;
- для обоих поколений переменные супружеских отношений сильнее связаны между собой, нежели с другими переменными.

В исследовании выявлены *корреляции* между переменными *бабушек* и переменными *матерей*:

- строгое и дозвольтельное воспитание бабушек прямо связано с соответствующими стилями воспитания матерей, однако эти отношения ослаблены присутствием переменных супружеских отношений и личностных особенностей;
- супружеские отношения бабушек отрицательно коррелируют со строгостью матерей;
- невротизм бабушек обратно пропорционален позволительности матерей, в то время как совестливость бабушек прямо пропорциональна позволительности матерей.

Изучение взаимосвязи *образования* и *дохода* с *воспитанием* показало, что:

- доход матерей не коррелирует ни со строгостью, ни с позволительностью;
- образование матерей значительно коррелирует со строгостью, но не коррелирует с позволительностью.

На основе полученных результатов авторы определили *модель совестливости*:

- совестливость бабушек прямо связана с их собственными супружескими отношениями и позволительностью ее дочери;
- супружеские отношения являются промежуточным звеном между совестливостью бабушек и строгостью матерей;
- совестливость и образование матерей связаны со строгостью.

Вместе с тем, отмечено, что все зависит от того, *кто является информатором* – бабушки или матери. Например, личностные характеристики связаны с супружескими отношениями *в поколении бабушек* (более совестливые бабушки имели более хорошие супружеские отношения); тем не менее, более невротичные бабушки имеют более низкое качество супружеских отношений. В поколении бабушек супружеские отношения также связаны с воспитанием: имеющие хорошие супружеские отношения бабушки были более мягкими в воспитании своих детей.

В *поколении матерей* не выявлено высоких показателей по проявлению строгости к своим детям, но, тем не менее, матери, оценивавшие высоко уровень совестливости, более строги в воспитании. Очевидно, совестливые матери испытывают необходимость в более высоком уровне строгого

воспитания, который можно сравнить с авторитарным стилем воспитания. Авторы подчеркивают, что связи *личностных характеристик* и *воспитания* могут быть обусловлены некоторыми промежуточными факторами, такими, например, как *настроение* или *ежедневные трудности*.

Данное исследование вносит некоторые дополнения в материалы, посвященные изучению отношений между личностью взрослого, супружескими отношениями и воспитанием между поколениями:

- чем более совестливее бабушка, тем более позволительными в воспитании будут матери (ее дочери);

- у бабушек, имеющих хорошие супружеские отношения, дочери, менее строги в воспитании.

Приведенные результаты указывают на то, что родители продолжают играть важную роль в жизни детей, даже когда те становятся взрослыми. Важно подчеркнуть, что наблюдаемые связи в пределах поколения требуют большей согласованности и постоянства. Тем не менее, есть все основания утверждать, что когда результат важен для индивида, надежность его воспоминаний более вероятна. Важность отношений в диаде «родитель – ребенок» для многих матерей позволяет утверждать, что их воспоминания достаточно надежны. Бабушки, если они проводят много времени в семейных отношениях и даже полностью «растят» семью, также дают надежные ответы.

В данном исследовании авторы использовали информацию от *представителей двух поколений* и изучали прямые и косвенные отношения между строгостью и позволительностью как качествами личности, а также супружескими отношениями матерей и их взрослых дочерей. Предполагалось, что воспитание связано между поколениями. Тем не менее, мы видим, что *строгое и дозволенное воспитание бабушек* слабо связано с соответствующим типом воспитания матерей, причем эти отношения ослабляются при включении в исследование переменных супружеских отношений и личностных характеристик. Результаты сходны с полученными ранее: родительская строгость связана между поколениями, но связи становятся незначительными, когда в модель вносятся другие переменные. Вместе с тем, полученные данные противоположны полученным ранее при исследовании строгого, грубого воспитания, родительского отвержения и аффективности, которые выявили наличие связи между воспитанием в двух поколениях даже при включении других переменных.

Независимо от ряда недостатков, данное исследование предоставляет *новые доказательства* того, как личностные факторы и семейные отношения связаны с воспитанием между поколениями. В дальнейшем могут быть получены интересные данные относительно отцов и дедушек.

3. Родительские характеристики, влияющие на социализацию личности в нескольких поколениях

Одной из наиболее значимых в современных исследованиях выступает проблема *согласованности внутри семей и между семьями последующих поколений*. Найдены эмпирические подтверждения того, что существует высокая степень согласованности внутри семей (как предшествующего поколения, так и нынешнего) и в том, что эта степень связи в определенной степени зависит от испытуемых, которые дают информацию о своем родительском опыте как в настоящее время, так и в прошлом. Особое внимания уделяется изучению согласованности родительских характеристик между поколениями. Родительские характеристики рассматриваются чаще всего в *четырёх сферах*:

- воспитания и отношения ребенка;
- личностных черт родителей;
- поведенческих черт ребенка;
- семейных взаимоотношений.

Особый представляет исследование, основной задачей которого является доказательство того, что *если согласованность родительских характеристик существует между поколениями, возможность ее передачи следующим поколениям будет поддержана*. Более того, согласованность между членами одной семьи может быть важным промежуточком передачи родительских характеристик между поколениями [2, с. 133-139].

Основными изучаемыми вопросами были следующие:

1. В какой из четырех указанных выше сфер можно говорить о согласованности внутри поколений?
2. В какой из четырех сфер можно говорить о согласованности между двумя последующими поколениями?

В исследовании принимали участие две группы семей, имеющие по крайней мере одну бабушку или дедушку. Испытуемые отвечали на вопросы (каждая группа отдельно, не имея возможности что-то обсуждать и привлекать к воспоминаниям друг друга):

- старики отвечали на вопросы в ретроспективе, начиная с того времени, когда их ребенку (в настоящем времени - родитель) было 12 лет;
- родители должны были представить информацию о том же самом, обратясь в прошлое, то есть, когда им самим было около 12 лет и дать информацию о своем настоящем родительском опыте;
- дети давали характеристики своих родителей.

В качестве основных переменных величин выступали следующие.

1. Сфера воспитания поведения и отношения к ребенку:

- степень проявления родителями любви к детям,
- степень использования родителями разных форм наказания,
- степень разрешения ребенку быть автономным и независимым,
- степень проявления родителями привязанности и теплого личного отношения к ребенку.

- степень, с которой воспитание ребенка сфокусировано на соответствии и адаптации ребенка к установленным правилам и традициям,

- степень сообщения родителями, насколько их ребенок предъявляет требования к ним,

- степень, с которой родителями допускают, чтобы дети были похожи на них.

2. Сфера личностных характеристик родителей:

- стрессовое воспитание ребенка, т.е. степень, с которой родители переживают воспитание ребенка как проблему и бремя,

- родительская депрессия, т.е. степень проявления смятения родителей и ощущение себя несчастным человеком,

- социальная поддержка, т.е. степень доступности и получения социальной поддержки,

- соответствие, т.е. степень проявления родительского интереса к своему ребенку, регулирование поведения ребенка в социальной среде.

3. Сфера поведенческих черт ребенка:

- настроение, т.е. степень подверженности ребенка дурному настроению, изменениям настроения и т. д.,

- детская депрессия, т.е. степень проявления у ребенка чувства неполноценности и депрессии,

- агрессия, т.е. степень выраженности у ребенка черт агрессии и беспокойного поведения.

4. Сфера семейных взаимоотношений:

- порядок, т.е. степень, с которой деятельность и отношения в семье дисциплинированы и структурированы,

- конфликтный климат в семье, т.е. степень переживания одним членом семьи конфликтов между другими членами,

- внешняя культурная ориентация, т.е. степень заинтересованности семьи в интеллектуальной и культурной деятельности.

Для ответа на вопрос о существовании согласованности внутри поколений проводилась дифференциация согласованности между супругами и согласованности между родителями и детьми. Полученные результаты позволили сделать ряд интересных выводов.

1. Изучение *супружеской согласованности* показало, что для каждой сферы переменных согласованность выявляется в высокой степени как между бабушками и дедушками (предшествующее поколение), так и между мамами и папами (нынешнее).

2. Изучение *согласованности между родителями и детьми* показало, что:

- между *дедушками и отцами* неясно выражены или нет соответствия в выражении любви, автономии, конформистском воспитании ребенка, настроении, детской депрессии;

- между *бабушками и отцами* нет согласованности в отношении автономии и конформистского воспитания ребенка;
- между *дедушками и матерями* конформистское воспитание и соответствие не имеют согласованности или согласованы в низкой степени;
- между *бабушками и матерями* отношение привязанности не имеют согласованности или согласованы в низкой степени.

Во всех переменных выявлена *стойкая согласованность* между представителями предшествующего и нынешнего поколений и между родителями и детьми. Обнаруженная несогласованность в некоторых переменных объясняется разными для каждого пола взглядами на изучаемую проблему.

Основными результатами изучения *согласованности между поколениями* явились следующие:

- выявлена выраженная согласованность между последующими поколениями почти во всех переменных всех четырех сфер в том случае, когда родители сообщали о своем прошлом и нынешнем родительском опыте (единственным исключением является отношение привязанности между дедушками, бабушками и матерями: это отношение матерей со своими родителями в прошлом не согласовано с отношением привязанности матерей со своими детьми в настоящее время);
- мнение родителей заключается в том, что должна быть высокая степень согласованности между предшествующим и нынешним поколениями;
- реальная согласованность в родительском опыте двух поколений выражена не ярко, за исключением некоторых переменных;
- в сфере воспитания поведения и отношения к ребенку наблюдается согласованность между предшествующим и нынешним поколениями в отношениях «бабушка – мать» и «дедушка – отец» по параметрам «любовь» и «наказания»;
- выявлена согласованность между матерями и представителями предшествующего поколения по параметрам «конформистское воспитание» и «детская приемлемость»;
- в сфере личностных родительских черт, особенно в смысле родительской депрессии, существует согласованность между последующими поколениями;
- в сфере черт ребенка обнаружено несоответствие между поколениями;
- в сфере семейных отношений пункты «конфликтный климат в семье» и, в частности, «внешняя культурная ориентация» показывают согласованность между поколениями.

Итак, согласованность между поколениями проявляется в родительских характеристиках по отношению к таким переменным, как: «выражение любви», «наказание», «автономия», «конформистическое воспитание», «детская приемлемость», «стрессовое воспитание ребенка», «родительская

депрессия», «порядок», «конфликтный климат в семье» и «внешняя культурная ориентация».

В заключение важно подчеркнуть, что исследования, изучающие согласованность родительских черт между и внутри поколений, убедительно свидетельствуют:

во-первых, о том, что согласованность родительских характеристик внутри семей нынешнего и предшествующего поколений существует не только между мамами (бабушками) и папами (дедушками), а также между бабушками, дедушками и их детьми;

во-вторых, что согласованность между двумя последующими поколениями существует, но сила отношений зависит от испытуемых, которые характеризовали родительские черты прошлого и нынешнего поколений. В том случае, когда родители выступали в качестве испытуемых в обоих поколениях, наблюдаются крепкие взаимоотношения. Воспоминания о родительском опыте в прошлом (стариками) и оценка своего собственного родительского опыта в настоящем (родители) показывают наличие более слабых отношений. Однако многие результаты являются стабильными, независимыми от того, кто давал информацию.

К ним относится оценка:

- выражения любви,
- наказаний,
- родительской депрессии,
- конфликтного климата в семье и
- ее внешней культурной ориентации.

Особо следует отметить, что *положительная направленность* данных параметров передаваемая от поколения к поколению являются наиболее значимой для полноценной *социализации ребенка*. В то же время их *негативная направленность* неизбежно приводит к формированию многих *личностных проблем и асоциального поведения* детей, что в последующем неизбежно сказывается на отношениях между поколениями.

Общее объяснение рассмотренных выше результатов исследований и выводов связи личностных факторов, семейных отношений и воспитания между и внутри поколений можно дать на основе *двух теорий*:

- *социального научения*, в которой утверждается, что, становясь родителями, дети могут имитировать или моделировать поведение своих родителей и прародителей в силу научения в процессе наблюдения или последующего опыта;

- *привязанности*, которая предполагает, что люди конструируют внутри себя представление или рабочую модель, основываясь на уровне чувствительности, отвержения и амбивалентности, проявленной по отношению к ним взрослыми членами их семьи, когда они были детьми. Это внутреннее представление, в свою очередь, может быть связано с уровнем отношения родителей к своим детям, а детей к родителям, бабушкам и

дедушкам.

Литература

1. Сенько Т.В. *Психология взаимодействия: Часть третья: Личность в семейном социуме*: Учеб. пособие. – Минск: Изд-во Карандашев, 2000. – 288 с.
2. Lanz M., Scabini E., Vermulst A., Gerris J.R.M. (2001), Congruence on child rearing in families with early middle adolescent children. *International Journal of Behavioral Development*, № 25, pp. 133-139.
3. McCrae R.R., Costa (1988), Recalled parent-child relations and adult personality. *Journal of Personality*, № 56, p. 417-432.
4. Olsen S.F., Martin P., Halverson C.F. (1999), Personality, Marital Relationships, and Parenting in Two Generations of Mothers. *International Journal of Behavioural Development*, № 23 (2), p. 457-476.
5. Rossi A.S., Rossi P.H. (1990), *Of human bonding*. New York: Aldine de Gruyter.
6. Russel A. (1997), Individual and family factors contributing to mothers and fathers positive parenting. *International Journal of Behavioral Development*, № 21, p. 111-132.
7. Scott W.A., Scott R. (1991), Family relationships and childrens personality: A cross-cultural, cross-source comparison. *British Journal of Social Psychology*, № 30, p. 1-20.

Маліцька Л.Б.

Соціально-психологічна адаптація студентів до умов навчання.

Адаптація студентів до специфічних умов навчання у вищому навчальному закладі у більшості випадків відбувається стихійно. В цьому складному питанні рідко застосовуються певні засоби та заходи регуляції і психічного забезпечення навчального процесу. Швидка втома і висока нервово-психічна напруга у студентів часто пов'язана з принципово новими умовами навчання, проживання, темпу життя, організації праці та відпочинку, відсутністю індивідуального підходу, гіперінформацією на фоні збільшення вимогливості викладачів, збільшенням загального навантаження і зниженням адекватних можливостей організму, що створює замкнене коло, поглиблюючи негативні впливи на психічне і фізичне здоров'я особистості.

Труднощі процесу адаптації, якщо вони не долаються, стають причиною неуспішності студентів у навчанні. За даними спостережень до 90% студентів з низькою успішністю відраховуються в перші три семестри,

коли відсутність адаптованості проявляється найбільш різко. Через невміння правильно організувати свій режим та низький рівень самоконтролю на першому найбільш відповідальному етапі навчання такі студенти не своєчасно набувають навчальних навичок.

Відомо, що при перевтомі знижується працездатність, вона негативно впливає на психічне і фізичне здоров'я, особливо поряд з іншими загальними чинниками розладів здоров'я – часті стреси, нераціональне харчування, куріння, гіподинамія, які супроводжують навчальну діяльність студентів. Тому в контексті психологічного забезпечення психічного здоров'я першочергового значення набуває своєчасне виявлення перевтоми, напрямів її попередження та негативних наслідків для психічних і фізіологічних функцій здоров'я людини.

Психологічна характеристика перевтоми була описана К.К.Платоновим, який виділяв чотири стадії перевтоми за відповідними ознаками:

1) початкова – з незначним зниженням працездатності, появою втоми, якої раніше не було, під час збільшення навантаження, тимчасовим зниженням інтересу до роботи, порушенням сну, які проходять після оптимізації відпочинку – за рахунок його упорядкування або активного відпочинку;

2) легку – помітне зниження працездатності, яке повністю ліквідується вольовими зусиллями, поява втоми при звичайному навантаженні, часом нестійкість настрою, порушення сну, зниження розумової працездатності у вигляді порушення забезпечення уваги; на такій стадії перевтома знімається після регламентованого відпочинку або відпустки.

3) Виражену – суттєве зниження працездатності, поява втоми під час полегшеного навантаження, яка повністю компенсується вольовими зусиллями, наявні емоційні прояви у вигляді підвищеної роздратованості, сонливості вдень, зниження розумової працездатності (часом забування). Для зняття вираженої перевтоми необхідна термінова відпустка.

4) Важку - різке зниження працездатності, поява втоми навіть при будь-якому незначному навантаженні, незначна компенсація зниження працездатності вольовими зусиллями, пригнічений настрій, різко виражена роздратованість, безсоння, суттєве зниження уваги, пам'яті; для зняття потрібно лікування.

Стійкість та мінливість являються сутнісними тенденціями розвитку особистості, що забезпечують її цілісність і різноманітність взаємодій з мінливою оточуючою реальністю. Стійкість передбачає відносну сталість особистісних якостей при зміні факторів, що впливають, та ситуацій. Вплив факторів середовища, життєвих ситуацій, психічні та соматичні порушення викликають істотну трансформацію особистісної структури, що визнається як своєрідна форма адаптації. Під адаптаційними змінами розуміють прояви

особистісних якостей та співвідношень між ними у відповідь на зміну умов життєдіяльності, які раніше були відсутні і не виникли б при об'єктивно стабільних або суб'єктивно так сприйнятих обставинах.

Адаптаційні стани особистості – це динамічне і цілісне відображення змісту актуальних потреб, що виникають при зміні фізичних, часових та семантичних ознак зовнішньої реальності і внутрішнього середовища організму. Виникнення адаптаційного стану супроводжується структуруванням і переструктуруванням мотиваційних, емоційних, вольових, інформаційних, комунікативних та енергетичних компонентів адаптаційного потенціалу особистості, усвідомлюваних і неусвідомлюваних проявів. До станів, що знижують адаптаційні можливості відносяться стани динамічної неузгодженості. Це доволі великий клас станів (емоційного напруження, розумової та фізичної перевтоми, тощо), що відзначаються значним послабленням багатьох або взагалі всіх компонентів адаптаційного потенціалу. Для людини в такому стані притаманно домінування мотиву фізичного збереження на тлі послаблення мотиву досягнення мети та успіху. Інтеграція та рівень напруження психічних і фізичних функцій досягають високого ступеню і перешкоджають включенню компенсаторної особистісної регуляції. Творчий підхід до вирішення задач ускладнюється, а використання стереотипних дій не може запобігти зниженню працездатності. Швидко виникає і нарощується почуття тривоги, страху. Поведінка втрачає основні адаптивні ознаки: пластичність, вибірковість, стійкість до стресу, довільний контроль. Можливі прояви агресії, що спрямована як на оточуючих, так і на себе.

Аналізуючи адаптаційний процес ми виділяємо в ньому різні види адаптації: особистісну, комунікативну-організаційну, соціально-ціннісну, вибірккову.

- **О с о б и с т і с н а а д а п т а ц і я.** Кожна людина наділена індивідуальністю, що являє собою інтегральну властивість, яка поєднує його природні та особистісні особливості. Через індивідуальність розкриваються: неповторність особистості, її здібності, спрямованість на певну сферу діяльності. В індивідуальності виділяються базові та програмуючі властивості. До базових відносяться темперамент, характер, здібності людини. Саме через базові властивості розкриваються динамічні характеристики психіки (емоційність, темп реакцій, активність, пластичність, чутливість) і формується певний стиль поведінки та діяльності людини. Базові властивості особистості – це конгломерат її вроджених та набутих в процесі виховання і соціалізації рис.

Головною рушійною силою розвитку індивідуальності є її програмуючі властивості – спрямованість, інтелект та самосвідомість. Індивідуальність володіє власним внутрішнім психічним світом, самосвідомістю та саморегуляцією поведінки, що поєднуються і діють як організатор поведінки. Людина з'являється на світ як індивід в якому

закладені природні властивості, що розвиваються за певною генетичною програмою. Первинними властивостями індивіду є вікові, статеві та індивідуально типологічні (конституція, властивості нервової системи) відмінності, вторинними – динаміка психо-фізіологічних функцій (темپ психічних реакцій, емоційність) і структура фізіологічних потреб (їжа, діяльність, сон, інформація) як потреби самозбереження.

Інтеграцією природних властивостей являються темперамент і задатки. Індивід формується та реалізується у діяльності. Змінюється зміст психіки, тобто те, що людина вже засвоїла у власній практиці, досвіді, діяльності. Накопичуються знання, вміння, навички, в тому числі вміння логічної обробки понять – як засвоєних так і нових. Напівінтуїтивно формуються вміння проводити узагальнення за такими ознаками, які в попередньому досвіді підтвердили своє значення. З віком накопичується та видозмінюється емоційний досвід. Засвоєння одного й того ж змісту у людей відбувається по-різному. Вони відрізняються за темпом роботи, працездатності, швидкістю засвоєння. Це прояв фенотипічних рис – властивостей нервової системи. Генотип реалізується в фенотипі. Прояви властивостей нервової системи, що спостерігаються у поведінці людей являють собою прояви фенотипу. Але для того щоб відбулася реалізація генотипу у фенотипі, необхідні відповідні умови. Рівень визначеності фенотипової ознаки може бути різним і варіюватись в залежності від зовнішніх умов. При збереженні варіативності проявів, сам генотип залишається незмінним протягом життя людини. Фенотипічні особливості не можуть безпосередньо впливати на те, що власне засвоює людина, які знання та вміння стають його надбанням. Але на процес засвоєння вони певним чином впливають. Так само вони впливають і на те, як використовує людина власні знання та вміння в діяльності. Темп діяльності не завжди встановлюється самим індивідом; здебільшого він задається зовні і може бути обумовлений виключно зовнішніми чинниками. В педагогічній практиці це проявляється тоді, коли викладач в швидкому темпі дає пояснення або проводить опитування. Для деяких студентів такий темп унеможливує надання вірної відповіді і сприяє формуванню стереотипу „невдахи” і фрустрацію з приводу генетично обумовлених особливостей психіки. Орієнтуючись на витривалість та працездатність не можна оцінити силу нервової системи людини. Тому, що працездатність в різних життєвих ситуаціях залежить не тільки від генотипу, а й фенотипу (результат тренуваності). До яких меж розвинеться тренуваність залежить від фенотипічних ознак. Але може скластися так, що індивід з меншою силою нервової системи та з більшою тренуваністю випередить індивіда з більшою силою нервової системи і меншою тренуваністю.

Важливою для практичної діяльності є комплексна характеристика залежності нервової системи від фактору часу – її рухливість та лабільність. Рухливість проявляється в процесах переходу від одного виду діяльності до

іншого. Лабільність – у швидкості виникнення та гальмування нервового процесу. Люди різняться за рухливістю нервової системи. Для одних перехід від одного заняття до іншого не тільки легкий а навіть бажаний. Інші вважають процес переходу суб'єктивно несприятливим, важким і намагаються побудувати свою діяльність так, щоб переходів було як найменше. Лабільність в її життєвих проявах може спостерігатися в простому наслідуванні моно направлених або не потребуючих перебудови діях; вона характеризує темп дій. [10]

Практичний інтерес представляє така властивість психіки як динамічність. Вона виражається в швидкості та легкості виникнення позитивних та гальмівних умовних зв'язків. Ця властивість проявляється в діяльності кори при набуванні або формуванні умовних реакцій і є підґрунтям роботи психіки в процесі навчання.

Розуміння людини як суб'єкта діяльності включає в себе три основних компоненти: свідомість як відображення дійсності; діяльність як перетворення дійсності і творчість як створення нового та оригінального. В діяльності формуються : пізнавальна сфера психіки (сприйняття, пам'ять, мислення, увага), воля та емоційна сфера.

Індивідуальність людини представляє собою складну структуру, яка здійснює вплив на стан особистості, динаміку її поведінки, процеси діяльності і всі види узагальнень. Ця структура поступово формується в процесі соціального розвитку і є продуктом цього розвитку, ефектом життєвого шляху людини. Крім того структура індивідуальності, як будь яка інша, являє собою цілісне утворення з певною організацією властивостей. Функціонування такого утворення можливе лише при взаємодії різних властивостей, що являються її компонентами.

Удосконалення та зміна програмуючих властивостей особистості забезпечує їй повноцінну довготривалу творчу діяльність та впливає на зміну деяких базових якостей. Так посилення інтересу до обраної професії призводить до інтенсифікації інтелектуальної діяльності, підвищенню мотивації, а розвиток інтелекту – до пошуку нових задач і цілей цієї діяльності і як наслідок призводить до формування таких рис характеру як наполегливість, цілеспрямованість. Індивідуальність може яскраво проявлятися, а може нівелюватися під впливом негативних чинників, формуючи у такої людини комплекс меншовартості. Властивості індивіда, спрямованість особистості можуть виступати в якості здібностей. В такому випадку до властивостей індивіда відносяться: розвиненість системи пізнавальної, емоційної та вольової діяльності. Спрямованість особистості включає захопленість, відповідальність, інтерес. Рівень здібностей визначається рівнем можливості подолання протиріч між властивостями індивіда та спрямованістю особистості. Здібності характеризуються неповторністю індивідуальних прийомів та індивідуальним стилем діяльності. Загальні здібності можуть визначати схильність до доволі

широкого спектру діяльностей та можливості переключення з одного виду діяльності на інший. Крім того, загальна здібність виступає як соціально-психологічна основа розвитку спеціальних здібностей, котрі являються психологічною передумовою успішного виконання певного виду діяльності (навчання, викладання). Загальні здібності визначають ефективність діяльності в ситуаціях, що потребують від особистості прояву різних іноді протилежних, альтернативних якостей.

Комунікативна адаптація проявляється в реагуванні на проблеми, що пов'язані з внутрішніми та зовнішніми причинами ускладнень в процесі спілкування. До зовнішньо обумовлених факторів можна віднести

- поведінку групи студентів, страх байдужості та провокаційних дій, активне негативне відношення, страх аудиторії (незвичної кількості людей, незадовільного розташування)

- дії адміністрації, страх негативного оцінювання, засудження (покарання).

До внутрішньо обумовлених факторів можна віднести:

- ускладнення у спілкуванні: ускладнення у сприйманні та розумінні людей; страх відсутності емоційного контакту, небажання виглядати смішним для оточуючих; недостатнє володіння технікою налагодження комунікативних контактів (страх втрати інтересу до спілкування, мотивація запобігання невдач);

- особистісні особливості: комплекс меншовартості, нездатність адекватно реагувати на нестандартні ситуації, низька оцінка власної зовнішньої привабливості, низька оцінка свого загальнокультурного інтелектуального розвитку; завищена самооцінка, страх повторення негативного досвіду (фаталізм фрустрації).

Подолання зовнішніх факторів потребує рефлексії образу дій, що відповідає за адекватне використання тих принципів дій з якими студент уже знайомий (контрольна функція). Конструктивна рефлексія в цьому контексті сприяє формуванню у свідомості особистості нових принципів дій, об'єднує та інтегрує розрізнені предметні знання, модифікуючи їх в єдине ціле і слугує матеріальною базою для конструктивної творчості.

Рефлексія образу дій – являє собою аналіз технологій, що використовує особистість для досягнення тієї чи іншої мети. Вона може реалізуватися як безпосередній аналіз події, що відбулася, власних відчуттів, структуруванні результатів та висновків, щодо переваг та недоліків реагування. Або у вигляді планування, що спирається на основи попереднього досвіду. Зазвичай аналіз „за фактом” більш ефективний тому, що події зберігаються у пам'яті нетривалий час і більшість деталей через певний проміжок часу втрачаються.

Формально сформована студентська група характеризується поверхневим рівнем комунікації. В педагогічному процесі спілкування відбувається здебільшого на середньому рівні, що дозволяє учасникам

процесу утримуватися в „ділових рамках” для максимально ефективного засвоєння науково-практичної інформації. Нажаль зменшення формальності у відносинах обмежує можливості викладача у вимогливості до студентів. Таким чином стабільність формальності відносин у навчальному процесі призводить як до позитивного впливу (засвоєння науково-практичної інформації) та і до негативного (комунікативні негаразди). Формальність спілкування в студентських групах та з викладачами в навчальному процесі провокує протиріччя, що руйнують нормальну взаємодію людей. Подолання розбіжностей спонукає до виникнення конфліктної взаємодії в процесі якої у суб'єктів спілкування виникає можливість висловлювати різні точки зору, виявляти більше альтернатив при прийнятті рішень. Такі способи реагування є позитивною складовою конфлікту, бо сприяють формуванню особистості з гнучкими адаптивними можливостями. Вірно організована конфліктна взаємодія – це хоч і не легкий, але шлях до порозуміння.

Розвиток особистості неможливий без подолання внутрішніх протиріч, розв'язання психологічних проблем особистості. Внутрішньо-особистісні конфлікти викликають фрустрацію та почуття тривоги. Суперечать особистісному зростанню, роблять людину вразливою. Здебільшого вони провокуються іншими людьми особливо в ситуаціях залежності і домінування, при наявності егоїстичних мотивів у учасників взаємодії.

Найбільш розповсюджений в навчальному процесі між особистісний конфлікт. В навчальних закладах він може виникати між учасниками педагогічного процесу одного або різних статусів: викладач – студент, викладач – викладач. Загальним чинником цих конфліктів є необґрунтовані очікування або одіозний характер учасників взаємодії. Розбіжності особливостей характеру, поглядів, поведінки призводять до ускладнення між особових відносин. Але здебільшого в основі між особових конфліктів лежать об'єктивні причини.

В студентських неформальних групах виникають певні норми поведінки та форми спілкування. Кожен член групи повинен їх дотримуватися. Відступ від прийнятих норм група розуміє як негативне явище і як наслідок виникає конфлікт між особистістю та спільнотою. До розповсюджених конфліктів цього типу можна віднести конфлікт між студентською групою та викладачем. Найбільш проблемно він проявляється при авторитарному стилі взаємодії. Авторитарному стилеві властивий диктат, який перетворює одного з учасників комунікативної взаємодії на пасивного виконавця. Авторитарний викладач самочинно визначає спрямованість діяльності групи. Це гальмує ініціативу, пригнічує студентів. Основними формами взаємодії за такого стилю спілкування є наказ, вказівка, інструкція, догана. Викладач нетерпимий до заперечень, що породжує несприятливий психологічний клімат. (6) Протидії владному тиску викладача призводять до конфронтації. У педагогічній діяльності студент є суб'єктом не лише навчання, а й виховання. Виховний вплив ефективний лише за

умови, що студент сам буде активним учасником навчально-виховного процесу, тобто використовуватиме засвоєне знання як засіб для самовдосконалення. Така активність об'єкта праці (студента) наявна лише в педагогічній діяльності і потребує від викладача фахової майстерності для спрямування навчально-пізнавальної активності у потрібне русло. Викладач працює не лише з окремими студентами, а й з колективами академічних груп, курсів. Які теж є об'єктами і суб'єктами навчання і виховання, тому повинен володіти методикою використання виховного впливу на колектив. У різних викладачів може одна функція превалювати над іншими: у деяких переважає педагогічна спрямованість, в інших – дослідницька, у третіх – однаково виражена педагогічна і дослідницька. Зіткнення інтересів викладачів може статися і внаслідок дотримання ними різних моральних принципів, використання антагоністичних засобів у досягненні мети. Так, деякі викладачі для здобуття авторитету створюють ілюзію бурхливої діяльності, що не може залишитися непоміченим колегами. Джерелом протиріч може бути розбіжність у педагогічних поглядах, у методиці викладання і вимогах до студентів, матеріальні інтереси тощо. Деструктивними чинниками є втрата і спотворення інформації в процесі між особистісної комунікації, незбалансована рольова взаємодія викладача і керівництва вузу, викладача і його колег. Конфлікти, що виникають у педагогічному спілкуванні, є породженням розбіжностей у поглядах, установках на явища, об'єкти дійсності, психофізіологічної несумісності, яка може усвідомлюватися або не усвідомлюватися його суб'єктами; різними баченнями власного „Я” і „Я” опонента; неправильно обраною педагогічною позицією стосовно студента; відмінностями у соціальному статусі; низьким рівнем володіння викладачем психолого – педагогічними знаннями.

Генерують, провокують конфлікти особистості, схильні за своїми індивідуально-психологічними якостями до протистоянь у спілкуванні. Конфліктогенними особистісними якостями є нетерпимість до недоліків інших; знижена самокритичність; імпульсивність, нестриманість; завищений або занижений рівень домагань; різні акцентуації (надмірне вираження певних характерологічних особливостей) характеру; упередженість відносно окремих осіб; схильність до агресивної поведінки, підкорення собі інших; егоїзм, ригідність (негнучкість, закостенілість); невірноваженість, нестійкість; внутрішньо-груповий фаворитизм – перевага одних членів групи над іншими; усвідомлюване або неусвідомлюване бажання якомога більше отримувати від свого оточення; накопичення негативних почуттів, спричинених незадоволеністю певних потреб особи; взаємна ворожнеча; психологічний захист свого „Я” шляхом раціоналізації – виправдання своєї поведінки, проєкції – приписування протилежній стороні бажаних чи небажаних рис; необґрунтовані узагальнення; категоричність суджень; знижена позитивна емпатія – здатність прогнозувати чуттєву сферу іншої людини; надмірна недооцінка себе, наслідком чого бувають агресія, ауто

агресія; повчальний тон; погрози, вередливість; недоречні жарти, провокаційні випадки; посягання на гідність іншого, потішання над його слабкостями. Конфлікти можуть бути зумовлені як надмірним конформізмом (безпринципною поведінкою, піддатливістю обставинам, підпорядкуванню власної думки, позиції, вчинків інтересам інших), так і негативізмом (безглуздим, впертим опором, спрямованістю проти будь яких справ та їх ініціаторів), а також нездатністю викладача усвідомити різноманітність і непередбачуваність ситуацій, що можуть виникати в його професійних комунікаціях. [1]

Деструктивні міжособистісні конфлікти спричиняють глибокі порушення відносин у навчально-виховному процесі, через що кожна сторона надалі фіксуватиме найменші дії противника, приписуватиме їм додатковий негативний контекст, навіть якщо він діяв з найкращих міркувань. У доконфліктний період сторони демонструють підвищену тривожність, страх, відчуття ворожості, упередженість, агресивність, надмірну впевненість або невпевненість та ін. Їх переживання можуть супроводжуватися підвищеною дратливістю, негативними реакціями на людей слова, предмети, явища, що є ознакою дезадаптації. Ефективними методами профілактики конфліктів в навчально-виховному процесі зарекомендували себе: корекція установок викладачів та студентів на безконфліктну педагогічну взаємодію; оволодіння психологічними прийомами безконфліктного спілкування, навичками саморегуляції в складних конфліктних ситуаціях, розуміння конфліктогенів спілкування й усвідомлення власних конфліктогенів; правильна (адекватна, конструктивна) поведінка в складних ситуаціях педагогічної взаємодії. Важливо при цьому усвідомлювати, що в конфлікті не буває одноосібних винуватців, а його подолання неможливе тільки за рахунок прав та інтересів опонента.

Наявність конфліктогенів створює в навчально-виховному процесі ситуації ускладненої взаємодії тобто такі, в яких один або обидва партнери являються суб'єктами ускладненого спілкування, один або обидва партнери з різним рівнем усвідомлення та інтенціональності фруструють соціальні потреби один одного, заважають досягненню цілей спілкування, в наслідок чого знаходяться під впливом гострих емоційних переживань, які супроводжується нервово-психічним напруженням, демонстрацією нерозуміння, що призводить до неадекватних інтеракцій, та порушень у розвитку особистості. Партнери ускладненої взаємодії можуть не усвідомлювати цього, навіть тоді коли наслідки їх дій отримують ціннісно-змістову оцінку з боку інших людей. У кожної людини на певних етапах її розвитку виникає специфічна сукупність якостей, властивостей, процесів які об'єктивно змінюють спілкування в напрямку ускладнень. Враховуючи природу спілкування та його різновиди, суб'єкт може при одній і тій же сукупності якостей в одних ситуаціях сприяти ускладненню спілкування а в інших ні. Розмежовуваними чинниками виступають направленість установок,

система відношень, засоби задоволення потреб партнерів і рівень обумовленість результатів спілкування їх особистісними властивостями. Це властивості в яких відображаються цінності спілкування, ступінь незалежності спілкуючихся, рівень їх домінування, модальність відносин. Суб'єктом ускладненого спілкування стає той, хто не визнає незалежність, унікальність, цінність партнера по спілкуванню виявляючи це в намаганні домінувати над ним, в об'єктному відношенні, відчужені. Суб'єкт ускладненого спілкування демонструє неадекватну оцінку як власних можливостей, інтересів, потреб так і можливостей інтересів і потреб іншого таким чином викривлюючи реальність. В засобах взаємодії такої особи переважає поверховість, неадекватність, намагання дистанціюватися. [3]

Стратегія між особових відносин, на думку К.Хорні, руйнує спілкування в тому випадку, коли суб'єкт спілкування використовує її не гнучко або переважає одна з можливих стратегій: орієнтується виключно на людей (у спілкуванні максимальна залежність, інші використовуються виключно як засіб подолання самотності); дотримується виключно стратегії усамітнення (відсутній інтерес до іншого, переважає поверховість контактів, ігнорування інших); демонструє ворожу домінуючу стратегію (намагається контролювати інших та володарювати над ними). Таким чином до ознак комунікативної дезадаптації можна віднести: незбалансованість структури особистості; нездатність долати кризи розвитку; зосередження на виборі однієї з можливих стратегій між особових відносин; деструктивний характер намагань домінувати; вибір стилю життя, що характеризується низьким соціальним інтересом та деформаціями у взаємодії.

Сприйняття самого себе при комунікативній дезадаптації характеризується постійним відчуттям усвідомленої або неусвідомленої загрози з боку актуальних переживань та дійсності. Тому з метою збереження цілісності власного „Я” особа використовує механізми захисту, що перетворюються у ведучі способи реагування на інформацію про себе і порушують процеси спілкування та взаєморозуміння. При взаємодії з іншими такі суб'єкти будуть сприймати все в тій формі, яка найліпшим чином співвідноситься з їх Я-структурою, ігноруючи реальний сенс того, що відбувається. Заперечення негативного, фруструючого досвіду призводить до руйнації контактів з партнерами. Зовнішня мотивація схвалення, досягнень превалює над внутрішньою потребою збереження унікальності самого себе та іншого. Зв'язок з іншими не задовольняє базову потребу в підтверженні себе в іншому. Непідвладність розвиває в суб'єкті недовіру, прискіпливість, емоційну скутість, неадекватність сприйняття та розуміння інших, знижує здатність прогнозувати події, стимулює непослідовність та неоднозначність вчинків. Комунікативна дезадаптація провокує переважно маніпулятивний, авторитарний та монологічний типи спрямованості спілкування. Поява ускладнень з незначними психологічними наслідками обумовлена співвідношенням бажань, умінь та можливостей спілкуватися, що властиві

суб'єкту спілкування. В одному випадку людина бажає спілкуватися, має таку можливість, але не має достатнього обсягу вмінь та навичок спілкування. Найчастішими проявами, в цьому випадку, будуть невихованість, безсоромність, егоцентризм, що призводять до відсторонення від спілкування. В іншому випадку особа має навички спілкування, має можливість, але не бажає спілкуватися. В цьому випадку мова йде про глибоку інтровентованість, самодостатність та відсутність мотивації до спілкування. Непродуктивний стиль спілкування, як показник дезадаптації базується на ригідних особистісних установках: знецінення самого себе; недовіра до людей і світу в цілому; фаталізація самотності; переважаюча позиція „жертви”. Йому притаманні невміння аргументувати свої зауваження, підтримувати контакт та своєчасно виходити з нього, намагання більше говорити, ніж слухати, перебивати співбесідника в розмові, використовувати захистно-унікаючий, агресивно-знецінюючий, контролюючий стилі спілкування, або зосереджуватися на формально-ввічливому дистанціюванні при взаємодії.

Соціально – ціннісна адаптація. Час навчання у вузі відносять до другого періоду юності, який відрізняється складністю становлення особистісних якостей. Цей процес детально проаналізований в роботах Б.Г.Ананьєва, І.Г.Кона, В.Г.Лисовського, З.Ф.Єсарєва та ін. Характерною рисою морального розвитку в цьому віці є формування свідомих мотивів поведінки. Підвищується інтерес до моральних потреб таких як мета сенс життя, обов'язок, дружба. Однак здатність людини до свідомої регуляції власної поведінки в 17 – 19 років розвинута не в повному обсязі. Характерні немотивований ризик, невміння передбачати наслідки власних вчинків які ґрунтуються на не завжди пристойних мотивах.

Юність пора самоаналізу та самооцінок. Самооцінка здійснюється шляхом порівняння ідеального „Я” з реальним. Але ідеальне „Я” ще недостатньо вивірене і може бути випадковим, а реальне „Я” ще недостатньо оцінене особистістю. Це об'єктивне протиріччя в розвитку особистості молодшої людини може викликати в неї внутрішню невпевненість у собі та супроводжуватися іноді зовнішньою агресією, відчуженістю.

Юнацький вік за Еріксоном ґрунтується навколо кризи ідентичності, що складається з серії соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій та самовизначень. Якщо юнаку не вдається визначитись з цими завданнями у нього формується неадекватна ідентичність, подальший розвиток якої може проходити за такими напрямками: 1) відсторонення від психологічної інтимності, уникання близьких між особових відносин; 2) неадекватне сприймання часу, нездатність будувати життєві плани, страх змін та дорослості; 3) нівелювання продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати власні внутрішні ресурси та зосередитися на головній діяльності; 4) формування „негативної ідентичності”, відмова від самовизначення та вибір негативних прикладів наслідування.

В соціально- психологічному аспекті студентство в порівнянні з іншими групами населення відрізняється вищим освітнім рівнем, активною пізнавальною мотивацією. В той же час студентство соціальна група, що характеризується найвищою соціальною активністю та достатньо гармонійним балансом інтелектуальної та соціальної зрілості.

Соціальна адаптація за Джеймсом Маршалом проходить за наступними етапами:

1. „Невизначена, відсторонена ідентичність”, яка характеризується тим, що у особистості ще не сформовані чіткі переконання, не визначений напрям професійної спрямованості і не реалізується криза ідентичності.

2. Дострокова, передчасна ідентифікація, що має місце коли особистість підключається до відповідної системи відносин, але зробила це не самостійно, а на засадах чужої точки зору, наслідуючи авторитетний для неї приклад.

3. Етап „мораторія”. Характеризується тим, що особистість знаходиться в процесі нормативної кризи самовизначення, обираючи з численних варіантів розвитку той єдиний який може вважати власним.

4. Досягнення зрілої ідентичності. Визначається показниками завершення кризи і переходом особистості до пошуку себе в практичній самореалізації.

Молоді люди з низькою самоповагою особливо чутливі до всього, що торкається їх самооцінки. Вони хворобливо реагують на критику, сміх, покарання. Більше за інших, їх турбує негативна думка про них оточуючих. Викликають занепокоєння труднощі в навчальному процесі, що пов'язані з певними особистісними недоліками. Характерологічним наслідком стає сором'язливість, схильність до психологічної ізоляції, відходу від дійсності у світ мрій, при цьому цей світ мрій здебільшого не добровільний. Чим нижчий рівень самоповаги особистості тим більше страждань від самотності.

Період навчання у вузі це важливий період соціалізації людини. Під соціалізацією розуміють процес формування особистості в певних соціальних умовах, засвоєння людиною соціального досвіду під час якого вона перетворює цей досвід у власні цінності та орієнтації, вибірково вводить в свою систему поведінки ті норми і шаблони, які прийняті в даній групі і суспільстві.

В студентському віці задіяні всі механізми соціалізації: засвоєння соціальної ролі студента; підготовка до статусу фахівця; механізми наслідування; механізми впливу з боку викладача та студентської групи; явища навіювання та конформізму. В цьому процесі індивід відіграє активну роль, оскільки самостійно обирає певний ідеал та наслідує його. Студентському віку притаманне намагання самостійно визначатися та обирати той чи інший життєвий стиль діяльності чи поведінки. Таким чином вузівський навчально-виховний процес стає впливовим соціалізуючим фактором і середовищем на цьому етапі розвитку особистості. [6]

Найбільші зміни в розвитку особистості студента відбуваються під впливом тих факторів та умов, що виникають у ведучих видах сумісної діяльності. А головною формою сумісної діяльності в системі професійної освіти є навчання і те в яких формах протікає навчальна діяльність студентів визначає їх загальне, соціальне та професійне становлення. Комфортне положення студента в оточуючому середовищі, в студентській групі сприяє позитивному професійному становленню. В разі необхідності педагог може допомогти створити таку педагогічну ситуацію, в якій би студент виглядав максимально переконливо і отримав позитивну оцінку оточуючих, яка поліпшить його психологічний стан і створить більше перспектив самореалізації. Таким чином основна задача виховання у вузі полягає у створенні сприятливих можливостей для самовиховання особистості шляхом реалізації її можливостей, спонукання до власних виборів та відповідальності за їх наслідки.

Один з чинників соціалізації є студентське середовище, особливості студентської групи до якої входить студент, та особливості інших референтних груп. Поведінка людини в групі має свою специфіку відмінну від індивідуальної поведінки. В ній проходить процес уніфікації особистісних якостей особистості, засвоєння стереотипів людської поведінки

Кожна людина по-різному входить у групу і соціалізується в ній. Залежить це від багатьох об'єктивних та суб'єктивних чинників: складу групи, її спрямованості, часу перебування індивіда в ній, індивідуальних особливостей об'єднаних у ній осіб. Процес входження індивіда у відносно стабільне середовище, розвиток і становлення в ньому на думку А.Петровського охоплює такі фази:

1. Фаза адаптації. У цей період особистість, перед тим як проявити свою індивідуальність, активно засвоює норми і цінності, що існують у групі. У неї виникає об'єктивно необхідність „бути такою , як усі”, що досягається за рахунок деякого уподібнення з іншими особами групи. За неможливості подолання труднощів адаптаційного періоду (деадаптація) можуть проявитися якості конформності, невпевненості, залежності.

2. Фаз індивідуалізації. Вона пов'язана з максимальним намаганням індивіда виявити себе як особистість. Це відбувається за рахунок активного пошуку засобів та способів для виявлення своєї індивідуальності, її фіксації. Отже процеси, властиві цій фазі, породжуються суперечностями між необхідністю „бути, як усі” і прагненням індивіда до максимальної персоналізації. Якщо на етапі індивідуалізації він не отримує підтримки, не відчуває взаєморозуміння (де індивідуалізація), це спричинює агресивність, негативізм тощо.

3. Фаза інтеграції. Передбачає формування в індивіда новоутворень особистості, які відповідають необхідності й потребі групового розвитку і власній потребі брати активну участь у житті спільноти. З одного боку, властиві цій фазі процеси детерміновані суперечністю між намаганнями

індивіда бути ідеально представленим своїми особливостями в групі, а з другого – потребою і здатністю групи прийняти, схвалити та культивувати лише ті його індивідуальні властивості, що сприяють її розвитку і його як особистості.

Деіндивідуалізація, як ознака дезадаптації може проявлятися в імпульсивній поведінці, зростаючій чуттєвості до зовнішніх впливів, підвищеній реактивності, нездатності керувати власною поведінкою, заниженій цікавості до оцінок інших людей, нездатності вдумливо оцінити і раціонально планувати поведінку.

Основою формування світогляду молодої людини є соціальні цінності – узагальнені уявлення про мету і норми поведінки. Ціннісні орієнтації студентства формуються в процесі соціалізації під час засвоєння нових знань та соціально-психологічного досвіду і виявляються у цілях, інтересах переконаннях, спілкуванні і діяльності особистості. Реалізуються вони у процесі життєдіяльності та підтверджуються або відкидаються життєвим досвідом. На основі індивідуального досвіду, що є адекватною чи неадекватною умовою соціального середовища, конкретні ціннісні орієнтації або набувають особистісного сенсу, або витісняються як такі, що не забезпечують успішного функціонування особистості в соціумі. Зміни у суспільстві певним чином відображаються у свідомості молоді, зумовлюючи зміни в системі їх ціннісних орієнтацій. Чинники, які опосередковують вплив соціального середовища на формування та трансформацію ціннісних орієнтацій студентів досить різноманітні. Сформувавши свою ціннісну картину світу, людина зберігає її незмінною впродовж усього життя. Формується вона переважно на етапі соціалізації індивіда, що передує періоду зрілості. Надалі система цінностей людини змінюється лише в кризові періоди. Це стосується здебільшого структури цінностей і відображає зміни пріоритетів, внаслідок чого одні цінності стають більш значущими, інші – поступаються місцем. У суспільствах, що трансформуються це не спрацьовує, оскільки суттєві зрушення у суспільній системі цінностей породжують для більшості людей нагальну потребу сприйняти нові орієнтири, перебудувати особистісну систему цінностей. Це безпосередньо стосується і студентства, яке намагається досягти взаєморозуміння у стосунках, керуючись принципами терпимості. Нині процес соціалізації молоді ускладнюється переоцінкою традицій, норм цінностей. Якщо раніше молодь спиралася на досвід попередніх поколінь, то тепер їй доводиться творити новий соціальний досвід, покладаючись переважно на себе, що значною мірою зумовлює суперечливі тенденції у свідомості та поведінці.

В вихованні інтересу до професії досягається шляхом засвоєння вірного уявлення про суспільну значущість та зміст фахової діяльності, шляхом формування переконань у власній професійній придатності, розуміння необхідності оволодіння всіма дисциплінами, що закладені в навчальні програми, та намірів наслідувати прогресивний фаховий досвід

постійним поповненням своїх знань. В процесі освіти основна увага приділяється інформаційній передачі нормативного набору знань, тобто відповідям на питання „що”, „ДЕ”, „коли”. Незадовільно висвітлюється відповідь на питання „чому” (фундаментальність), „як” (сінергічність і методологія), „навіщо треба” і „що це дає” (ціле покладання та ефективність результату). Це є однією з причин того, що в процесі навчання робота думки студентів спрямований на запам'ятовування, а не на роздуми, розуміння сутності, творчість. Норма і творчість в навчанні ілюструють єдність протилежностей, в якому нормативні знання слугують основою для творчого процесу. Нажаль, стереотипи, підсилені диференціацією знань, призводять до протистояння між нормою та творчістю, в якому частіше перемагає норма та стандарти, але за результатами вони програють в ефективності і результативності. Нормується практично все: моделі спеціаліста, цілі та задачі освіти, навчальні плани та програми, що визначають зміст навчання, методики викладання, педагогічні принципи та прийоми, рекомендації до самостійної роботи. Про творчість багато говорять, але майже не дають їй проявитися, звертаючи увагу на „нормативні” знання (часто формально). По суті, напрацьовані стереотипи закріплюються нормативно. Однією з причин, що пояснює такий стан речей, може бути те, що спеціалісти і викладачі ототожнюють себе з „своїми” (часто достатньо вузькими) галузями знань, а вторгнення чужої, не власної, творчості сприймають як посягання на особистість, при цьому „власні” методи вважають універсальними для всіх і всього. В навчальній діяльності важливо, як викладачі і студенти розуміють власне „я можу” та „треба” і як професія співвідноситься з інтересами їх „я хочу”. Необхідно зрозуміти чим визначаються мотиви вчинків та діяльності, в тому числі і навчальної.

Взаємовідношення між студентами і викладачами базуються на двох функціонуючих тріадах „зміст освіти – методологія – контроль знань і їх оцінювання”, „зміст освіти – модель спеціаліста(мета навчання) – умови навчання”. Студенту знання своїх характеристик допомагає ефективно формувати в процесі навчання власну систему знань. Для цього викладачам необхідно опрацювати методику найбільш ефективного подання знань, а студентам – найбільш ефективного їх сприйняття. Виконуючи контроль за знаннями викладач намагається дотриматись достовірності оцінки. А студент – успішно здати залік чи іспит. Ефективності контролю сприяє перехід від формального опитування до бесіди з колегою за фахом, а оцінці підлягає відносний зріст рівня знань та розвиток творчих здібностей з врахуванням даних про студента. Викладач повинен коректувати зміст лекцій, занять і консультацій враховуючи індивідуальні особливості студентів та спрямованість їх здібностей. Звісно, в групі це зробити не можливо, але загальний настрій аудиторії визначити можливо. Викладач повинен орієнтуватися в своїх аналогічних властивостях та особливостях, тобто окрім „своїх” навчальних дисциплін володіти психолого-педагогічними

знаннями, а викладачі фундаментальних кафедр повинні мати уяву про спеціальні дисципліни, щоб при нагоді використовувати приклади орієнтуючись на весь спектр навчальної програми. Слід зважати на особистісні передумови обрання певної спеціальності та їх вплив на адаптаційні процеси. Так студенти природничих спеціальностей (Л.Д.Столяренко) відрізняються підвищеною серйозністю та незалежністю суджень. Однак їм притаманний низький рівень соціабельності, тобто недостатньо розвинуті навички спілкування з людьми. Інтровертованість особистості високо корелює з рівнем успішності студентів-математиків. Тобто, інтровертованість – необхідна умова успішного навчання у вузі і її теж необхідно включати в структуру спеціальних здібностей абітурієнтів природничих факультетів. Ще одна характерна риса особистості студентів цих спеціальностей – їх самооціночні судження здебільшого неадекватні. Себе вони знають погано і потребують допомоги. Таким чином необхідною умовою успішної діяльності студента є засвоєння нових для нього особливостей навчання у вузі, що нівелює відчуття внутрішнього дискомфорту і блокує можливість конфлікту з середовищем.

Механізмом формування навчальної мотивації є вироблення єдиної структури цілей навчальної діяльності. Саме тому велику роль відіграє вчасне і систематичне формулювання викладачами цілей навчання, які студенти мусять прийняти і спрямувати свою діяльність на їх досягнення. Важливе значення при цьому має правильна організація педагогічної взаємодії між викладачами і студентами. Мотиви навчальної діяльності студентів поділяють на зовнішні і внутрішні. До внутрішніх належать: суспільна значущість навчання; професійні мотиви, що відображають значення навчальної діяльності з оволодіння майбутньою професією; пізнавальні, пов'язані з потребою у нових знаннях. Зовнішні мотиви зорієнтовані на цінності, що стосуються поза навчальної діяльності: мотиви матеріального заохочення; особистісні інтереси, пов'язані з одержанням диплома, побоювання стягнень за неуспішність; мотиви спілкування, престижу серед студентів. Великий позитивний вплив на діяльність студентів справляють внутрішні мотиви.

Залежно від впливу, який мають внутрішні і зовнішні мотиви, студентів поділяють на чотири групи: 1) студенти з вираженою професійною і предметною мотивацією; 2) з вираженою, але слабкою предметною мотивацією; 3) лише з предметною мотивацією; 4) без предметної і професійної мотивації.

За даними досліджень З.І.Слепкань ролі мотивів у відрахованих студентів серед них було виявлено 94,7% осіб четвертої групи і лише 6,9% - першої. Доцільно систематично проводити діагностування у студентів наявних мотивів. Таку роботу мають переважно проводити куратори академічних груп, деканат, психологічна служба закладу, використовуючи для цього анкетування, бесіди і спеціальні тести.

Особистість, мотиваційна сфера майбутнього спеціаліста можуть формуватися лише в умовах повноцінного особистісного спілкування його з досвідченим, висококваліфікованим і захопленим своєю професією викладачем, який вміє творчо мислити.

Характеризуючи вибірково адаптацію ми маємо на увазі стани адекватної мобілізації, тобто такі які підвищують адаптаційні здібності особистості. Їх вирізняє висока узгодженість всіх рівнів і компонентів проявів. Особа, що переживає подібні стани спокійна та впевнена в собі. Мотив досягнення мети та завершення діяльності домінує над мотивом самозбереження, що сприяє утриманню високої точності і швидкості дій і орієнтацій в середовищі. Саме на фоні такого стану розкривається творчий потенціал особистості. Стереотипні, жорстко закріплені реакції та дії доповнюються або замінюються діями, що ґрунтуються на вірогідному прогнозуванні та евристичних рішеннях. В результаті відбувається модифікація або заміна алгоритмів діяльності. Стан адекватної мобілізації не тільки створює умови для актуалізації і реалізації наявного адаптаційного потенціалу, але і сприяє його накопиченню. Стан адекватної мобілізації розширює діапазон стійкості людини відносно мінливості середовища.

Про вибірково адаптацію ми можемо говорити у випадку коли професійна діяльність співпадає з індивідуальним стилем діяльності особистості.

Професійне самовизначення – це спосіб оптимізації людини і професії „зверху”, через зміну інтересів і мотивів. Інший шлях йде від індивідних, формально-динамічних характеристик і представляє собою формування індивідуального стилю діяльності. Індивідуальний стиль діяльності – це стійка система прийомів і способів діяльності, що обумовлена особистісними якостями і є засобом ефективного пристосування до об’єктивних обставин. Це фенотипічна (прижиттєве надбання) якість, що виникає на основі властивостей нервової системи у відповідь на вимоги типів діяльності, звичних для суб’єкту; таким чином, індивідуальний стиль діяльності розглядається як інтегральний ефект взаємодії людини і середовища. В структуру індивідуального стилю діяльності входять: 1) типологічні властивості нервової системи (особливості, що сприяють успіху в даному виді діяльності і особливості, що їй перешкоджають); 2) якості, які людина напрацьовує під час стихійних або усвідомлюваних пошуків (особливості компенсаторного значення, особливості пристосування). [5]

Індивідуальний стиль діяльності за своїм змістом є засобом вирівнювання результатів людей з різними типологічними властивостями. Але індивідуальний стиль діяльності компенсує не все. Темп, чисельність подразників, їх інтенсивність обмежують досягнення. Якщо діяльність сильно залежить від лабільності нервової системи по збудженню, то можливості індивідуального стилю діяльності незначні. Стосовно інтелектуальної діяльності, то на думку М.С.Лейтеса вона складається з

таких якостей як активність, саморегуляція, що проявляються в розумовій працездатності, швидкості та сталості розумової діяльності, стилі занять та відпочинку, тобто може варіювати достатньо сильно. Таким чином, про межі досягнень можна говорити стосовно до тих видів діяльності, які базуються на нормі реакції генотипу і тісно пов'язані з властивостями нервової системи. Якщо діяльність основана на фенотипічних якостях, то можливостей компенсації значно більше. [2]

Педагогічна діяльність передбачає великий обсяг спілкування і вибіркова адаптація в її контексті буде пов'язана з такою генотипічною засадовою як екстраверсія-інтроверсія. Екстраверсія-інтроверсія виявляють відношення свідомості до об'єктів, незалежно від того, у внутрішньому чи у зовнішньому оточуючому людину світі вони знаходяться. Інтроверти переважно спрямовані на власні суб'єктивні стани і оцінюють світ за своїми враженнями та умовиводами, стримані, схильні до самозанурення, як правило мають достатньо розвинену психологічну інтуїцію. Екстраверти навпаки, спрямовані на зовні, орієнтовані на об'єктивність, спостережливі, отримують наснагу з навколишніх подій і не перевантажують себе рефлексією. У екстравертів менше здібностей до сприйняття природного ходу життя, яке часто дарує їм несподіванки. Однак не можна стверджувати, що інтроверти менш схильні до спілкування ніж екстраверти, мова йде лише про різні форми спілкування. І ця форма може співпадати, або ні з потребами професійної діяльності. К.Г.Юнг вважав, що для психологічної сумісності різних людей в процесі спільної діяльності раціонально сприяти тому, щоб інтровертованість однієї людини врівноважувалася екстравертованістю іншої.

На адаптаційний процес впливає засвоєння студентом професійної ролі. Прийняття ролі супроводжується процесом засвоєння нових функцій, опрацюванням певних позицій, стиля поведінки та спілкування. Розуміння та прийняття нової ролі достатньо складна справа для особистості і потребує напруження розумових та моральних сил, внутрішньої перебудови, усвідомлення свого нового положення. В цей момент для особистості важливі знання про себе, знання власного психологічного портрету, вміння використовувати свої позитиви та нівелювати негативні прояви. Наступний етап – виконання цієї ролі, що передбачає дві сторони: поведінку людини, що виконує роль и його оцінка. Результатом цього процесу є формування соціально-психологічної компетентності. Одним з факторів, що має істотний вплив на соціально-психологічну компетентність є когнітивна складність особистості. Люди поділяються на когнітивно простих та когнітивно складних. В основі когнітивної простоти полягає одномірне сприйняття світу: або в чорному, або в білому світлі без нюансів. Когнітивно проста особистість поділяє людей на „своїх” та „чужих” за принципом, хто не знами, той проти нас. Когнітивно складна особистість сприймає світ у в його різноманітті, що позитивно впливає на соціально-психологічну

компетентність. Сформована під впливом зовнішніх чинників когнітивна сфера (картини світу, образи) набуває самостійне значення і виступає в якості регулятора життєдіяльності. Соціально-психологічна компетентність попереджує деформацію „Я” і тому позитивно впливає на адекватність картини світу, самооцінку, регуляцію професійної діяльності особистості.

Література:

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч.посібник. – К.: ВЦ „Академія”, 2006.-256с.
2. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы., Казань, 1969г.
3. Лабунская В.А. и др. Психология затрудненного общения.- М.: Издательский центр «Академия», 2001- 288с.
4. М.С.Корольчук Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я. – К.: Фірма „ІНКОС”, 2002 – 272с.
5. Нартова- Богавер С.К. Дифференциальная психология. - М.: Флінта, Московський психо-соціальний інститут, 2006. – 280с.
6. Орбан-Лебрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 448с.
7. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н)Д :»Феникс», 2003.- 544с.
8. СлєпканьЗ.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. Посібник. – К.: Вища школа., 2005 – 239с.
9. Психология:учеб. Ред. А.А. Крылова – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005 – 752с.
10. Теплов Б.М. Типологические свойства нервной системы и их значение для психологии . М., 1962г.

Шило О.С.

Психологічний аналіз тренінгів розвитку креативності

Сучасний темп життя, індивідуалізація та спрямованість на самовиявлення особистості вимагають від людини активізації усіх її можливостей і здібностей, а також постійного самовдосконалення та саморозвитку. Така якість як креативність дозволяє з більшою легкістю та швидкістю реагувати на умови, що постійно змінюються, знаходити неординарні вирішення будь-яких проблем, дивитись на ситуацію з різних точок зору, а тому мати можливість обрати найкращий вихід. Саме через це

проблема розвитку креативності є настільки актуальною, особливо в системі освіти.

Стаття присвячена розгляду можливостей та умов розвитку креативності та аналізу деяких тренінгів розвитку креативності, що найчастіше зустрічаються в Інтернеті. Для початку, необхідно з'ясувати динаміку розвитку креативності в онтогенезі.

Виявлено, що з віком розвиток креативності проходить як мінімум дві фази (Д.Б. Богоявленська, Л.С. Виготський, В.М. Дружинін, М. О. Олехнович, Н. Б. Шумакова, В.С. Юркевич).

Перша фаза. Розвивається «первинна» креативність як загальна творча здатність, неспеціалізована до якої-небудь області життєдіяльності. Сенситивний період цього процесу – 3–5 років. Механізмом формування є наслідування значущого дорослого як креативного зразка.

Друга фаза. У віці 13–20 років виникає «спеціалізована» креативність, тобто здібність до творчості в певній сфері діяльності як доповнення і альтернатива «первинної», недиференційованої креативності. На цьому етапі особливої значущості набуває професійний зразок, підтримка сім'ї і однолітків. Ця креативність, як відзначає М. О. Олехнович, має відношення до певного типу мислення, який поступово формується в ході розвитку особистості [11].

Друга фаза у деяких суб'єктів закінчується відкиданням наслідування і переходом до оригінальної творчості. Якщо ж цього не відбувається, то людина назавжди затримується в своєму розвитку на фазі наслідування. Зріла, культурна креативність вимагає вже активного подолання стереотипів. Ця креативність – складне психологічне утворення, в якому характеристики когнітивної діяльності і пізнавальна потреба сплавляються з деякими особистісними характеристиками. В результаті на основі культурної креативності, що носить менш масовий характер, виникає творча особистість.

Таким чином, тренінги розвитку креативності, які розраховані здебільшого на представників підліткового – юнацького та періоду молодості, мають на меті компенсувати недоліки першої фази розвитку креативності (фази наслідування) та «спеціалізувати» прояви креативності особистості. Постає питання про умови, які впливають на цей процес. Зрозуміло, що вплив може бути як позитивним, так і негативним. Розглянемо перш за все умови, що стримують прояв і розвиток особистісної креативності.

Систематизуючи види бар'єрів творчості, В. М. Воскобойніков виділив наступні:

- Бар'єри контрсугестійні – упередження, невіра в свої сили, недовіра до колег, ригідність поглядів і установок, пристосовництво;
- Тезаурусні бар'єри – низький рівень освіти, інтелектуального розвитку, недоступність інформації;

– Інтеракційні бар'єри – невміння планувати і організовувати діяльність свою та інших [9].

В дослідженні А. В. Гуськової при опитуванні студентів виявлено, що прояву творчого потенціалу перешкоджають, особливо в науковій діяльності, відсутність матеріальних засобів (36% відповідей), нерозуміння з боку оточуючих (28%), відсутність бажання (19%), лінь (16%). Крім того, називалися такі причини, як завантаженість побутовими проблемами, самотність, заздрість однолітків, замкненість, проблеми зі здоров'ям і ін [4].

Близькі до цих дані отримані М. М. Жердевою шляхом опитування старшокласників. До внутрішніх чинників відносяться небажання розвивати свій творчий потенціал, недостатній розвиток вольових якостей, відсутність таланту, знань, лінь, нетерпіння, неухважність, відсутність цілеспрямованості та ін. До зовнішніх відносяться недостатній рівень матеріальної забезпеченості, відсутність підтримки з боку рідних і близьких, вчителів і батьків, відсутність однодумців [7].

Найнебезпечніший ворог творчості, на думку Є. П. Ільїна, – страх. Острах невдачі сковує уяву і ініціативу. Другий ворог творчості – занадто висока самокритичність. Має бути деяка рівновага між обдарованістю і самокритичністю, тому що дуже прискіплива самооцінка може призвести до творчої безвиході. Третій ворог творчого мислення – лінощі. Коли людина бажає щось зробити – вона неодмінно повинна почати. Істина проста: почати, продовжити і, нарешті, завершити. Ці три етапи психологічно нерівнозначні і вимагають різних вольових зусиль [8].

Таким чином, дослідниками відзначаються наступні фактори, що значно ускладнюють прояв креативності особистості: по-перше – мотиваційний компонент (відсутність мотиву саморозвитку, потреби самовираження і т.і.), по-друге – вольові якості особистості (низький рівень розвитку вольових якостей та навичок самоорганізації діяльності), по-третє – особливості самооцінки (низька самооцінка, невпевненість у власних силах). Також значний вплив мають особливості соціального оточення і взаємодії з ним. Як відомо, жоден з цих компонентів не є константним, усі вони піддаються зовнішнім впливам і показують позитивну динаміку розвитку при застосуванні певних умов.

Деякі автори (Ф. Баррон, Х. Грубер, Т. Амабель) вважають, що тренувати креативність не можна, тому що креативний процес виникає лише в результаті сприятливих поєднань багатьох чинників: індивідуальних особливостей людини, необхідних навичок, наявності проблеми, спеціального оточення.

Те, що для прояву і розвитку креативності важлива підтримка оточення, показано в багатьох роботах. Виявлено, що вундеркінди в області математики, шахів, музики жили в оточенні, яке сприяло розвитку їх талантів і підтримувало їх мотивацію до вибраної діяльності, зокрема шляхом позитивного підкріплення (інколи навіть надмірного) (Feldman, Goldsmith;

Henessay, Amabile; Monass, Engelhard). Високі оцінки дивергентного мислення мають ті діти, батьки яких заохочують їх інтелектуальну цікавість і надають їм значну свободу вибору інтересів (Getzels, Jackson; Harrington, Block; Runco), стимулюють їх інтелектуальну діяльність, не заважають виявитися їх індивідуальним особливостям (Albert; Runco).

За даними Е. Л. Грігоренко, Б. І. Кочубей, Ф. Хеддон і Г. Літтон високий рівень креативності спостерігався у дітей з широким колом спілкування і демократичним стилем взаємин з матір'ю [3].

Ці дані свідчать про велику роль умов життя і особистісних особливостей в розвитку креативності.

Особливе значення має досвід навчання і наслідування креативної поведінки. Включення в систему освіти деяких аспектів і способів креативної поведінки і самовираження, моделювання творчих дій, освоєння технологій творчої діяльності викликає істотне зростання креативності, а також появу і посилення таких креативних якостей особистості, як незалежність, відкритість новому досвіду, чутливість до проблем, висока потреба в творчості [15]. Тому проблема навчання креативній поведінці надзвичайно актуальна для сучасної системи освіти і практичної психології.

Навичка відходу від відомих і знайомих відповідей, оригінальність і самостійність мислення, політ фантазії та ідей, тобто риси креативного мислення, можуть скластися лише в тому випадку, якщо у дитини є можливість тренуватися на завданнях «відкритого типу», що передбачають повну самостійність у виборі способу рішення і роблять можливим пропонувати будь-які розумні вирішення проблем (Cropley; Foster; Jones; Parnes). Як підкріплення цього положення наводяться дані, отримані при організації спеціального тренінгу креативності шляхом постановки і вирішення проблем, що показують позитивний вплив на розвиток креативності (Meadow, Parnes; Parnes; Roe). Родинне середовище, де, з одного боку, є увага до дитяти, а з іншої – до нього пред'являються різні неузгоджені вимоги, де низький зовнішній контроль за поведінкою, де є творчі члени сім'ї і заохочується нестереотипна поведінка, приводить до розвитку креативності у дитяти [5; с. 214–215.)

Таким чином, надання відносної самостійності, свободи, виражена повага до дитини і відсутність зайвої вимогливості є тими умовами, які сприяють розвитку креативності.

Рядом вітчизняних авторів (Ананьєв Б. Г.; Єрмолаєва-Томіна Л. Б.; Ландау Е.; Савенков А. І.; Шумакова Н. Б.) виділені й інші чинники, що сприяють розвитку креативності:

- 1) широкий круг спілкування, у тому числі з творчими дорослими;
- 2) доросле оточення, в якості зразка для наслідування;
- 3) демократичний стиль взаємин між батьками і дітьми;
- 4) надання можливості емоційного самовираження дитини;
- 5) активна, діяльна позиція дорослих;

- б) раннє залучення дитини до самостійної праці;
- 7) залучення до творчості через відвідини різних кружків;
- 8) залучення до радості пізнання через власний досвід та подорожі;
- 9) позитивне відношення до дослідницької діяльності дитини [цит. 5].

П. Торренс перерахував умови, що гальмують прояв і розвиток креативності в дитинстві:

- орієнтація на успіх (дитина боїться дати неправильну відповідь) та уникнення ризику;
- орієнтація на думку однолітків (боїться виглядати оригінальним, незвичайним);
- фіксація на стереотипах статевої ролі;
- уявлення навколишніх дорослих про креативність як відхилення від норми;
- заборона питань і обмеження ініціативи;
- жорстке розмежування трудової і ігрової активності дитини.

Щоб не заважати прояву творчих здібностей дітей, а, навпаки, стимулювати їх розвиток, педагоги повинні дотримуватися принципів, систематизованих на основі досліджень зарубіжних психологів Л.Б. Єрмолаєвою-Томіною [6]:

1. Уважно і чуйно ставитися до всіх проявів творчої активності дітей. Для цього педагог перш за все повинен дозволяти дітям висловлювати свої творчі ідеї, знаходити для цього час, уважно вислуховувати дитину, бути сприйнятливим слухачем. Він також повинен допомогти учневі зрозуміти самого себе і свою креативність і допомогти батькам зрозуміти їх креативних дітей. Таким чином, створення сприятливого клімату для творчих дітей повинне привести до зміни соціального статусу самого учня, з одного боку, а з іншого – змінити «ціннісну орієнтацію» всіх учнів у класі, підвищити престиж творчого мислення, що, в свою чергу, повинно впливати на розвиток творчих способностей [6; с. 172-173].

2. Змінити внутрішній настрій по відношенню до кожного учня: треба бачити потенційні творчі здібності в кожному з учнів.

3. Педагоги повинні навчитися бачити творчі прояви учнів не тільки під час навчальних занять, але і в будь-якій іншій діяльності. Для цього учнів треба включати в найрізноманітніші види діяльності. Творчі здібності краще всього проявляються саме в тій діяльності, до якої в учня є спеціальні здібності. Заохочення прояву спеціальних здібностей учнів може сприяти формуванню у них індивідуального стилю діяльності, що характеризується креативністю.

4. Потрібно прагнути формувати в учнів досить високу самооцінку, яка стимулювала б їх до діяльності. Для цього педагог повинен відзначати індивідуальні досягнення учнів; при цьому оцінка має бути об'єктивною, а форма заохочення гнучкою: якщо заохочення стає звичним, його треба припинити. Головне, щоб дитина відчула радість від добре зробленої справи.

5. Педагог повинен розвивати свою креативність. Щоб розвивати творчі здібності учнів, педагог повинен бути сам творчим.

Папалья і Оулдіс дають низку порад для розвитку креативності:

- свідомо докладайте зусиль до того, щоб проявляти оригінальність і висувати нові ідеї;
- не турбуйтеся про те, що про вас можуть подумати люди;
- намагайтеся мислити широко, не звертаючи при цьому уваги на заборони, що накладаються культурними традиціями (расові або статеві забобони і пр.);
- якщо ви помилилися при першій спробі, розгляньте інші варіанти і спробуйте знайти нові шляхи;
- будьте завжди відкриті для дискусії і перевіряйте свої припущення;
- шукайте пояснення дивних і незрозумілих явищ;
- долайте функціональну фіксованість і шукайте незвичайні способи застосування звичайних речей;
- відмовтесь від звичних методів діяльності та спробуйте пошукати нові підходи;
- щоб «видати на-гора» якомога більше ідей, використовуйте метод мозкового штурму;
- при оцінці ідей намагайтеся бути об'єктивними. Уявіть, що вони належать не вам, а іншій людині [цит. за 8].

Отже, загальні умови розвитку креативності відомі, дотримання їх при організації та роботі тренінгових груп можуть сприяти позитивній динаміці розвитку, але лише створити умови – замало. Ми вже знаємо, що значний вплив на процес розвитку креативності мають вольові зусилля, уміння планувати і організовувати діяльність, в тому числі і креативну, про що вже йшлося вище. Тому необхідно з'ясувати етапи вирішення креативних задач.

Підводячи підсумок дослідженням фаз (етапів) творчого (креативного) процесу (П. К. Енгельмейер; А. М. Блох; Ф. Ю. Левінсон-Лессінг; П. М. Якобсон), Я. А. Пономарьов пише: «При зіставленні такого роду робіт виявляються деякі відмінності як по лінії кількості виділених етапів, так і по лінії їх детальної характеристики, але загальне явно переважає. Усюди виділяються фази, що послідовно змінюють одна одну: 1) усвідомлення проблеми; 2) її вирішення; 3) перевірка [13; с. 148].

Схожі стадії виділяли в ці ж роки і зарубіжні автори, але з істотними доповненнями відносно підсвідомих процесів (Рібо; Пуанкаре; Уоллес і ін.). Так, Грехем Уоллес виділив наступні стадії креативного мислення:

- підготовка, що включає ідентифікацію проблеми і початкові спроби її рішення;
- інкубація: вирішення проблеми відкладене, людина займається іншими справами, даючи можливість несвідомим процесам переробляти отриману на першій стадії інформацію. Важливість цього процесу

експериментально підтвердив Сильвейра. Він пропонував випробовуваним вирішити одне завдання і дивився, як перерва в ході роботи впливала на ефективність її рішення. Виявилось, що серед тих, що працювали без перерви вирішили завдання лише 55 % учасників експерименту, серед тих, хто узяв перерву на 30 хвилин, удалося вирішити завдання 64 % учасників, а серед тих, що урвалися на 4 години – 85 % учасників. Схожі дані описує і Д. Шулер. Інкубаційний період, пов'язаний з перервою, дозволяє учасникам експерименту не «зациклюватися» на неефективному рішенні, забути невірну стратегію рішення і інформацію, що веде людину неправильною дорогою;

- осяяння (інсайт): рішення виникає раптово;
- верифікація: людина перевіряє придатність рішення [цит. за 8].

Я. А. Пономарьов пише, що на зміну класифікаціям стадій творчого процесу з виділенням етапів несвідомого в пізніший час прийшли класифікації, пов'язані з відмовою від пошуків механізмів несвідомої роботи і від визнання їх як факту. Він дає детальну характеристику цих етапів, виділяючи ряд здібностей, що обумовлюють успішність здійснення творчості на кожному з етапів.

1. Усвідомлення проблеми. В ході усвідомлення проблеми підкреслюється момент виникнення проблемної ситуації (умінням «бачити питання») та наявність супроводжуючої емоційної реакції (здивування, утруднення). Виникає потреба уважно розглянути ситуацію, а осмислення і розуміння цієї ситуації призводить до постановки проблеми (інколи виділяються в самостійний етап), що пов'язане з «умінням ставити питання» [13; с. 148–150].

2. Вироблення гіпотези. Звідси починається дозвіл проблеми. Цей етап частіше за все кваліфікується як кульмінаційний пункт рішення, як його центральна ланка, як своєрідний стрибок, тобто вирішальний перехід від того, що видно, до того, що відсутнє. Найбільше значення тут надається минулому досвіду, залученню теоретичних положень, шляхом осмислення їх і перенесення в нові умови на основі чого будується здогадка, гіпотеза.

3. Перевірка рішення. Завершальним етапом є логічний доказ істинності даної думки і перевірка рішення засобами практики [13].

А. Л. Галін, спираючись на опис процесу наукової творчості, поданий Р. Сельє, дає психологічну характеристику восьми етапів творчого процесу:

Перший етап – мотиваційний: бажання дізнатися щось нове. вияв цікавості до чого-небудь, або нерозуміння чого-небудь.

Другий етап – ознайомлення з явищем, що заінтригувало, збір про нього інформації. Здійснюється або шляхом вивчення літератури, або залученням знань зі свого власного досвіду, або шляхом безпосереднього обстеження об'єкту.

Третій етап – обмірковування інформації, спроба зрозуміти виділене явище на основі вже наявних знань.

Четвертий етап – виношування ідеї. Цей етап пов'язаний з включенням у вирішення завдання несвідомих процесів. Зайвий раціоналізм, зазначає А. Л. Галін, гальмує процес інтуїтивного мислення.

П'ятий етап – поява відчуття близькості рішення, що викликає напругу, занепокоєння, дискомфорт.

Шостий етап – народження ідеї. Ідея може виникнути раптово, напруга знімається, на зміну їй можуть приходити сильно або слабо виражені позитивні емоційні реакції.

Сьомий етап – викладення ідеї, тобто створенням продукту творчості з уточненими формулюваннями і логікою доказів.

Восьмий етап – життя ідеї [2].

Викладені етапи творчого процесу не фіксовані жорстко, якщо завдання вирішене на третьому етапі, то відразу йдуть сьомий і восьмий етапи, вчений може повернутися до початку, щоб детальніше ознайомитися з явищем, якщо він відчуває недолік інформації.

Деяко інше уявлення про фази (етапи) творчості є у В. А. Павлова. Актуалізація творчого потенціалу при рішенні задачі, з його точки зору, проходить наступні етапи:

- 1) попередній аналіз завдання і категоризація її як «невідомою»;
- 2) пошукова активність – проби і помилки з використанням декількох «дублюючих» евристик;
- 3) виявлення бар'єру, для подолання якого потрібні емоційне відреагування, рефлексія і додаткові евристики;
- 4) осяяння – як «зчеплення» елементів в єдине ціле на фізіологічному рівні;
- 5) переклад інформації з фізіологічного рівня на психологічний [12].

Теорія Я. А. Пономарьова дозволяє пояснити стадії творчого процесу. Спочатку відбувається підготовка – суб'єкт безрезультатно використовує логічні методи рішення. Потім настає фаза дозрівання: суб'єкт, вирішуючи завдання, залишає свідомі спроби, проте на зміну їм включається інтуїтивний рівень мислення. Ця фаза може завершуватися емоційно забарвленим осяянням. Потім залишається знов провести логічну роботу по реалізації задуму.

Основою успіху вирішення творчих завдань, за Я. А. Пономарьовим, є здатність діяти в думці, визначувана високим рівнем розвитку внутрішнього плану дій. Ця здатність, можливо, є змістовно структурним еквівалентом поняття загальної здатності, «генерального інтелекту» [14].

М. М. Нечаєв зазначає: «Творчість як форма діяльності людини («олюднена творчість») виступає ... як самоподолання – усвідомлена відмова від способів, що склалися, і свідоме конструювання нових способів діяльності, що відповідають умовам конкретного завдання» [10; с. 20].

Т. А. Баришева і Ю. А. Жігалов зазначають, що процес творчого становлення (креативності) включає декілька етапів.

Перший етап – пробудження, накопичення сенсорного, емоційного, інтелектуального досвіду як основи творчості. Важливими моментами цього періоду є інформаційно багатий простір і імпульс спонуки, джерела, що мотивують творчу діяльність.

Другий етап – наслідування, імітація, освоєння еталонів креативної поведінки, технологій, засобів, способів творчої діяльності. Головне на цьому етапі – освоєння технологічного досвіду.

Третій етап – імплікації (зв'язки), перенесення, вживання освоєних прийомів в нових особистісно-значущих умовах, експериментування, пошук нових зв'язків і стосунків, джерело становлення Я-концепції в плані власних можливостей, імпульс до розвитку позиції творця.

Четвертий етап – трансформація, перетворення досвіду відповідно до індивідуальних особливостей, можливостей, потреб.

П'ятий етап – гармонізація психологічної структури креативності, індивідуалізація творчої діяльності, становлення творчої індивідуальності [1].

В. Н. Дружинін вважає, що розвиток креативності відбувається таким чином: на основі загальної обдарованості під впливом мікросередовища і наслідування формується система мотивів і особистісних властивостей (нонконформізм, незалежність, мотивація самоактуалізації) і загальна обдарованість перетворюється в актуальну креативність. Тобто креативність – це синтез обдарованості і певної структури особистості.

Отже, проаналізувавши умови, вимоги, етапи становлення та розвитку креативності особистості, можна зробити висновок, що дотримання вищеперерахованих умов у поєднанні з підвищеною мотивацією, а також вольовими зусиллями особистості, можуть вплинути на розвиток особистісної креативності. Але не слід забувати про індивідуальні відмінності та складність самого явища креативності.

Література

1. Барышева Т. А. Психолого-педагогические основы развития креативности / Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов. СПб., 2006.
2. Галин А. Л. Личность и творчество. Психологические этюды / А. Л. Галин. Новосибирск, 1989.
3. Григоренко Е. А. Исследование процесса выдвижения и проверки гипотез близнецами / Е. А. Григоренко, Б. И. Кочубей // Новые исследования в психологии. 1989. № 2. С. 15–20.
4. Гуськова А. В. Творческие аспекты решения задач психологического содержания. / А. В. Гуськова // Психология XXI века: Материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. СПб., 2008. С. 27–28.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей 2-е изд. / В. Н. Дружинин. СПб., 2002

6. Ермолаева-Томина Л. Б. Исследование факторов, детерминирующих индивидуальные различия в проявлении творческой активности: Психология творчества / Л. Б. Ермолаева-Томина. М., 1990. С. 117–130.
7. Жердева М. М. Особенности развития креативных способностей в старшем школьном возрасте / М. М. Жердева. // Ананьевские чтения, 2005: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2005. С. 462–464.
8. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин.: Питер; СПб.; 2009
9. Как определить и развить способности ребёнка [Текст] / Сост. В. М. Воскобойников. - СПб.: РЕСПЕКС, 1996. - 432 с.
10. Нечаев Н. Н. Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы / Н. Н. Нечаев // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 3–26.
11. Олехнович М.О. Творческий потенциал интеллектуального уровня ребенка / М. О. Олехнович // Ананьевские чтения, 1997: тезисы научно-практической конференции. СПб., 1997. С. 98-100.
12. Павлов В. А. Условия актуализации творческого потенциала при решении задач-головоломок / В. А. Павлов // Ананьевские чтения, 2005: Материалы научно-практической конференции. СПб., 2005. С. 47–48.
13. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. М., 1976.
14. Пономарев Я. А. Психология творчества: Тенденции развития психологической науки/ Я. А. Пономарев. М., 1988.
15. Солдатова Е. А. Креативность в структуре личности / Е. А. Солдатова: Автореф. дис. канд. наук. СПб., 1996.

Хита Олена

Проблема комунікативної компетентності студентів

Поняття компетентність в останні десятиріччя виступило в якості предмету багатостороннього міждисциплінарного дослідження, яке потребує розширення його психологічного трактування. Комунікативна компетентність визначається на основі мовних можливостей набуття і використання мовних засобів формулювання думки, що формуються за життя. Це соціокультурно обумовлена якість людини. Вона реалізує вищу психологічну функцію людини – комунікативну.

У психології визначено структуру комунікативної компетентності: знання, уміння, досвід, емоційно-вольову регуляцію і готовність до втілення її в реальності. Це, звичайно, і лексикон (тезариус), правила сумісності слів та граматичне оформлення речень, інший – узус і норма розуміння

висловлювань і тексту в різних умовах спілкування, як сформований досвід, потім розуміння і сприймання спілкування, що визначає включення людини в спілкування та можливість адекватного включення в будь-якій ситуації. Тому у зв'язку з прогресивним станом суспільства, комп'ютеризацією та наявністю віртуального спілкування постає проблема реального спілкування та наявності у молодих спеціалістів, що закінчили ВНЗ, професійної комунікативної компетентності.

Проблемою комунікативної компетентності займалися такі психологи та педагоги, як: Е. Жоржом, М. Обозова, О. Бадалов, Л. Мітіна, П. Гордон, Г. Шелехова, О. Леонтєв, Л. Дьоміна, Б. Ананьєва, В. Давидова та ін.

В буденному житті комунікативну компетентність можна трактувати як здатність спілкування, здатність вступати в контакт. Насправді ж перелік рис комунікабельної людини набагато ширший. За словами автора книги «Самовчитель спілкування», Пітера Томсона, людина стала головним суб'єктом на землі лише завдяки мові, вмінню спілкуватись з іншими [2, с. 80]. Значну увагу питанню комунікативної компетентності приділяв А. Добрович і його науковий доробок надзвичайно важливий для прогресивного розвитку цього питання та проблематики. Він склав опитувальник на основі якого можна було б визначити комунікабельність людини. Зарубіжний вчений Роберт Розенталь, психолог Гарвардського університету провів експерименти, що показали зв'язок між IQ та вмінням спілкуватись [2, с. 83] і дійшов висновку про те, що аби стати комунікабельною людиною, потрібно займатися самовдосконаленням своєї особистості, всіх здібностей, пізнавати себе та інших.

В теорії Е. Дісі та Р. Райана компетентність обґрунтована як одна з базових потреб особистості, задоволення яких обумовлює відчуття особистого впливу – здатність людини шляхом власних зусиль отримувати задоволення від діяльності та життя [9, с. 39].

У працях зарубіжних та вітчизняних дослідників докладно висвітлено характеристики компетентності. Зокрема, В. Бочелюк та В. Зарицька виділили наступні: здатність застосовувати знання, досвід відповідно до життєвої ситуації, здатність до безпосереднього самовдосконалення [9, с. 40].

На думку Т. Хомош компетентність характеризує здатність особистості до самореалізації через уміння комунікації. Водночас Ж. Перре визначає компетентність, як сукупність навичок, що допомагають людині опанувати нові ситуації [8, с. 27].

А. Бішоф та К. Бішоф вважають компетентність сильною стороною особистості і надають перелік сфер її впливу, такі як: індивідуальність, професіоналізм, соціальна поведінка, організаторські здібності [9, с. 41].

Зарубіжні дослідники зауважили, що компетентність особистості визначають ключові компетенції. До яких відносять: уміння навчатись, здійснювати пошук інформації (робити висновки), міркувати (критично ставитись до інформації), вміння приймати рішення, вміння організувати

роботу, вміння адаптуватись до різних умов. Цей перелік через деякий час підтвердили К. Роджерс та Д. Фрейберг.

В Україні комунікативну компетентність досліджував В. Циба. Серед ключових компетенцій дослідник виділив: здатність до свідомого визначення напрямку свого розвитку, відповідальне ставлення до життя, вміння будувати життя за власним проектом, культуру життя (міра гуманізму, норм), уміння користуватись власним соціальним досвідом, знання способів спілкування та поведінкової саморегуляції [9, с. 45].

Комунікативна компетентність особистості не виникає, вона формується. У працях Л. М. Мітіної [6] виокремлено чотири стадії оптимізації особистості і поведінки людини: підготовчу, усвідомлення, переоцінку, дію. Найбільш ефективним способом розвитку комунікативної компетентності, за Л. М. Мітіною є тренінг, який підвищує самопізнання, формує умови організації оптимального спілкування. Психологічними умовами розвитку комунікативної компетентності є усвідомлення необхідності підвищення своєї загальнолюдської компетентності. Постійна праця буде сприяти вмінню особистості систематично і ефективно будувати міжособистісне спілкування. Компетентність в спілкуванні передбачає готовність і уміння будувати контакт.

Важливість проблеми формування в людини комунікативної компетентності розглядалось у працях Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєва, В. Давидова, Ю. Ємельянова, О. Леонтьєва, Р. Кємова, Л. Яковлевої [1, с. 52].

Термін «компетентність» характеризує більш складну, ніж грамотність, систему дій, яка водночас вміщує інші компоненти дії, що забезпечують досягнення бажаного результату і відповідність вимогам суспільства.

На розв'язання проблем у цій сфері спрямовані зусилля науковців і практиків, які досліджують проблеми компетентності особистості в освіті (Бібік Н., Борисов П., Дахін О., Савченко О., Шилов С.) [3, с. 53].

Поняття компетентність не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості. Компетентність – це загальна здатність людини, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню [3]. У «Словнику іншомовних слів» за редакцією О. Мельничука компетентність визначається, як поінформованість, обізнаність, авторитетність [4, с. 224]. Компетентний підхід, на думку В. Болтова і В. Серікова, визначає пріоритетним не поінформованість учня, а вміння вирішувати проблеми [5, с. 100]. Необхідність у спілкуванні може бути викликана різними потребами: бажанням зняти внутрішнє напруження чи занепокоєння, почути схвальну думку. Компетентність сприяє усвідомленню особистістю власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням [3, с. 54].

Комунікативна компетентність характеризується низкою здатностей людини, що виявляються у швидкості, глибині й міцності оволодіння засобами і прийомами мовленнєвої діяльності. Це вміння слухати,

сприймати і відтворювати. Мотивація навчання має вирішальне значення в його здійсненні. О. М. Леонтьєв [7, с. 94] розглядає мотивацію як внутрішню пружинну дію, як складний механізм, який співвідносить вплив зовнішніх, для особистості чинників, із внутрішніми властивостями людини, як спрямовану спонуку і регулятор дії, як сукупність спонукань. Формування комунікативної компетентності вимагає переорієнтації вчителя на особистісно-діяльнісну модель взаємодії з учнями. Це передбачає активне залучення до пошукової навчально-пізнавальної діяльності, організованої на основі внутрішньої мотивації, організацією спільної діяльності, забезпечення ділового спілкування.

Комунікативна компетентність, на думку Н. Н. Обозова [5, с. 101], в своїй основі може бути визначена в двох аспектах: як орієнтованість особистості в різноманітних ситуаціях спілкування, що ґрунтується на знаннях та чуттєвому досвіду, і як можливість ефективно взаємодіяти з навколишніми завдяки розумінню себе та інших за постійної зміни психічного стану, міжособистісних відносин і умов соціального середовища. Комунікативну компетентність не можна приймати за константу особистісної характеристики і уявляти її як замкнутий індивідуальний досвід. Комунікативна компетентність підвищується разом з опануванням культурних, соціально – моральних еталонів і закономірностей соціального життя.

Таким чином, з метою визначення чинників та особливостей комунікативної компетентності студента нами було сплановано та проведена психолого-педагогічна робота. Були використані такі методики: діагностика міжособистісних відносин А. А. Рукавішнікова, методика оцінки комунікативних та організаторських здібностей особистості (КОЗ), методика групової оцінки особистості (ГОЛ).

Отримані результати дозволяють зробити висновки: 1) комунікативна компетентність є складноструктурним явищем, рівень розвитку якого залежить від особливостей самооцінки, рівня рефлексії, здібностей, соціального статусу в колективі, 2) серед студентів наявні різні рівні комунікативної компетентності (з низьким, середнім та високим), студенти з низьким рівнем комунікативної компетентності потребують психолого-педагогічної допомоги та корекції. Останнє є необхідною умовою успішної їх самореалізації та подальшого особистісного розвитку.

Література

1. Васильківська Г. Формування комунікативної компетентності / Г. Васильківська // Українська мова і література. – 2012. – №2. – С. 52-57.
2. Головна І. Комунікабельний человек кто он? / І. Головна // Новый коллегіум. – 2000. – № – 5-6. – С. 80-83.

3. Засурский А. Массовая коммуникация в современном мире / А. Засурский // Вестник Московского университета. – 1999. – №3. – С. 174-179.
4. Ніколаєвська А. Спілкування як соціально-психологічний феномен / А. Ніколаєвська // Соціальна психологія. – 2008. – №2. – С. 123-168.
5. Тесленко В. Формирование и развитие коммуникативной компетентности / В. Тесленко // Психология обучения. – 2011. – №7. – С. 98-108.
6. Попова А. Развитие коммуникативной компетенции учащихся / А. Попова // Психология и школа. – 2007. – №2. – С. 86-93.
7. Федорчук В. Комунікативна компетентність / В. Федорчук. – К: Просвіта, 2007. – 128 с.
8. Цагалова В. Социология коммуникации как учебная дисциплина / В. Цагалова // Вестник Московского университета. – 1999. – №3. – С. 27-33.
9. Штепа О. Особливості загальної компетентності та її діагностика / О. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №10. – С. 39-48.

Логвиненко Ю.С.

Дослідження взаємозв'язку агресивності та рівня інтелекту

На сьогоднішній день в Україні спостерігається соціальна нестабільність, деформація сімейних стосунків, різке розшарування населення за економічним статусом, безробіття та інші негативні тенденції в розвитку суспільства. Засоби масової інформації нерідко пропагують насильство і цим впливають на розвиток агресивних тенденцій в поведінці молоді, зокрема підлітків.

Агресія впливає на розвиток особистості, формування моделей соціальної поведінки, здійснює вплив на різноманітні сфери особистості, зокрема на інтелектуальне становлення дитини. При цьому дуже часто спостерігаються прояви агресивності в освітньому процесі. В підлітків можна спостерігати прояви протесту при виконання учбових завдань. Для деяких учнів характерна невірноваженість, конфліктність, демонстративна невдоволеність. Все це негативно відображається на ефективності навчально – виховного процесу та інтелектуального розвитку учнів.

В зарубіжній психології існує декілька теорій, в яких досліджувалася агресивність, а саме теорії фрустрацій Л.Берковиця, Н. Міллера, Дж. Долларда; інстинктивіські теорії, які беруть свій початок від З. Фрейда, К. Лоуренса та інших. В вітчизняній психології дану проблему розглядали С.Колосова, І. Фурманов, Н. Алікіна, П. Ковальова та інші.

Не дивлячись на існуючі теорії, стан розробки даної проблеми не може вважатись задовільним в сучасній психологічній науці. Особливо слабо висвітлена проблема взаємозв'язку агресії та інтелекту, що і обумовило актуальність даного дослідження.

Слово “агресія” походить від латинського “aggređi”, що означає “нападати”. Під агресією зазвичай розуміють усвідомлені дії, які завдають або мають намір завдати шкоди іншій людині, групі людей або тварині. Якщо говорити про внутрішньовидову агресію, то означення стає ще більш коротким і повинно пов'язуватись з завданням шкоди іншій людині або групі людей. Е.Фромм визначає агресію більш широко як завдання шкоди не тільки людині або тварині, але й всякому неживому об'єкту. [5, с. 277]

Найгостріше постає проблема агресивної поведінки у підлітковому віці, коли здійснюється перехід до нового етапу розвитку особистості. Серед підлітків посилюється негативізм, демонстративна поведінка стосовно дорослих, частішають випадки проявів жорстокості і агресивності. Варто зазначити, що агресія підлітків безпосередньо не пов'язана з порушенням установлених правил і норм, вона відокремлюється від асоціальної поведінки.[6]

Основними причинами прояву підліткової агресії, як вважають деякі психологи, є такі:

- Прагнення звернути на себе увагу однолітків;
- Прагнення отримати бажаний результат;
- Прагнення бути головним;
- Захист і помста;
- Бажання ущемити гідність іншої людини задля підкреслення своєї переваги.[8]

Людина може вести себе агресивно свідомо або несвідомо. На людську поведінку впливають різні структури нервової системи:

- Лімбічна нервова система (особливо гіпоталамус та мигдалеподібне тіло) регулюють емоційні переживання;
- Лобні долі кори головного мозку відповідають за когнітивні процеси, зокрема, за впізнання тієї чи іншої ситуації, яка містить загрозу і за вибір реакції на неї;
- Симпатична нервова система забезпечує готовність «дратися або вдарити»; саме ця нейроструктура призводить запуск механізму агресивного реагування.[2]

Що стосується інтелекту, то його вияви пов'язані із психічними функціями, які забезпечують пізнання навколишнього світу, тобто пізнавальними властивостями і особливостями особистості.

Отже, інтелект (лат. *Intellectus* – сприйняття, розуміння) – здатність до набуття знань і вмінь, долаття перешкод та розв'язання нестандартних ситуацій, що визначає успішність адаптації індивіда до нових ситуацій.

Рівень інтелектуального розвитку складається з вербальної і невербальної частини. Вербальний фактор відіграє суттєву роль в процесі розв'язку невербальних тестів.[2]

В структурі інтелекту дорослої людини вербальна компонента може становити якщо не основу рівня інтелектуального розвитку, то хоча б становити одну з головних складових.

Отже, посилюючи вербальну складову можна підняти загальний рівень інтелекту, збалансувавши його за вербальною і невербальною складовими.

Є думка, що саме невербальний інтелект визначає, з одного боку рівень розвитку інтелекту у загальному, а з другого – ступінь його організованості (оскільки значна величина перепаду між IQв і IQнв свідчить, можливо, про дизкоординацію наочно-дієвого і абстрактно-логічного рівнів інтелекту).[1]

Сучасні дослідження стверджують, що ступінь емоційного недорозвинення не завжди відповідає глибині інтелектуальних порушень. В той же час посилення агресивної поведінки старших школярів з порушенням інтелекту може розглядатися і як різновид патології особистості.

З метою встановлення зв'язків між агресією та рівнем інтелекту, виявленням видів агресії у підлітків нами було проведено емпіричне дослідження. В дослідженні приймали участь учні 7-А та 7-Б класів Криворізької середньої школи №42; учні 7-А і 7-В класів Криворізької загальноосвітньої школи-інтернату № 1 та учні 7-В і 7-Г класів Криворізької гімназії № 95. Всього було опитано 90 учнів. В дослідженні були використані методики на виявлення рівня агресії Л.Г. Почебут та на виявлення рівня інтелекту Равена.

Результати дослідної роботи за допомогою методики Л.Г.Почебут дозволили виявити відмінності серед шкіл. Особливо це виражається в фізичній агресії. Також, яскраво помітно поступове зростання рівнів предметної та вербальної агресії від учнів гімназії до учнів школи та учнів інтернату. В гімназії вона знаходиться переважно на низькому та середньому рівні, в СШ № 45 - на високому, в інтернаті – також на високому. Ці відмінності можливо говорять про те, що в гімназії краще організовано навчально-виховний процес, ніж в загальній школі та інтернаті. Також, такі відмінності можна пояснити також і умовами сімейного виховання учнів.

Треба зазначити, що при розрахунках загальної агресивності шкіл було виявлено, що в гімназії загальна агресивність складає 6%, в СШ42 – 18%, в школі-інтернаті – 35%. Тобто, в інтернаті існує більше умов для розвитку агресивності учнів.

Результати дослідної роботи за допомогою методики Равена дозволили при порівнянні трьох шкіл також знайти певні відмінності. Хороший та нормальний рівень інтелекту наявний лише в учнів гімназії. При чому у більшості учнів гімназії та СШ №42 середній рівень інтелекту. В трьох школах є учні, у яких слабкий нижче середнього рівень інтелекту. В школі-

інтернаті у більшості учнів незначна ступінь слабоумства. При цьому, як в інтернаті, так і СШ№42 є учні, у яких дебільне слабоумство. Усі ці відмінності пов'язані з умовами пренатального та постнатального розвитку. Отже, в гімназії умови для розвитку дітей кращі, ніж в інтернаті та загальній школі.

Провівши кореляційний аналіз, було виявлено залежності між певними видами агресії та рівнями інтелекту. Для дітей з високим рівнем інтелекту характерна вербальна агресія. Зі зниженням рівня інтелекту збільшується рівень фізичної агресії та самоагресії. Проте, в підлітків з дебільним слабоумством виражається пряма залежність між інтелектом та предметною і емоційною агресією. В той же час на інших рівнях інтелекту в даному випадку спостерігається обернена залежність.

Представлені в аналізі коефіцієнти кореляції наближаються до 0,85. Це дозволяє говорити про наявність зв'язків між рівнями інтелекту та окремими видами агресій.

Отже, існує взаємозв'язок між рівнями інтелекту та агресивністю.

Оскільки під час дослідження було виявлено учнів з високим рівнем агресивності та з низьким рівнем інтелекту, то виникає необхідність проводити корекційну роботу з дітьми, які потрапили в групу ризику.

Література

1. Арістов В. IQособистості: Диференційний метод оцінки інтелектуального потенціалу/ В. Арістов// Психологічна газета.- 2006.- № 6.- С. 28-30.
2. Галян І.М. Психодіагностика/ І.М. Галян.-К.: Академвидав, 2009.- 464с.
3. Лоуренц К. Агрессия/ К. Лоуренц.-М.: Прогресс,1994.- 272 с.
4. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан// Психологический журнал.-1996.-№5.-С.3-19.
5. Реан А.А. Психология подростка/ А.А. Реан.- СПб.:Прайм-Евронекс, 2003.-432с.
6. Туріщева Л.В. Підліткова агресія/ Л.В. Туріщева// Історія та правознавство.- 2007.-№33.-С.14.
7. Фрейд З. Психология бессознательного/ З. Фрейд.- СПб.: Питер, 2010.-400 с.
8. Хоменко Г. Агресивність підлітків: причини, профілактика, корекція. / Г.Хоменко// Психолог.- 2009.-№ 35.-С.17-24.

Самотність, як психологічна проблема юності та молодості

Динамічні процеси, що відбуваються в нашій країні і в світі взагалі пред'являють високі вимоги до комунікативної компетентності особистості, яка повинна ефективно взаємодіяти з іншими людьми задля досягнення особистісних і суспільних цілей. Невміння налагоджувати необхідні взаємини з іншими людьми, впевнено презентувати себе на ринку праці, певна сором'язливість стають на заваді реалізації цих цілей. І призводять до самоізоляції та виникнення почуття самотності і незадоволеності власним життям. Про актуальність даної проблеми свідчать постійне зростання кількості відвідувань різноманітних сайтів соціальної мережі та звертань до консультативної психологічної служби. Найбільш актуальною дана проблема для юнаків і дівчат в період ранньої юності та молодості, оскільки головними завданнями цього періоду є особистісне та професійне самовизначення та орієнтація на створення сім'ї. Актуальність даної проблеми визначається також незначною кількістю досліджень, присвячених самотності та сором'язливості.

Аналіз публікацій, присвячених даній проблемі, свідчить про неоднозначність розуміння самотності. Так ще у античні часи Платон та Арістотель характеризували самотність як щось зле, від чого потрібно було б позбавитися, щоб насолодитися благом дружби та любові. А на Стародавньому Сході перед нею схилялися, вважаючи її шляхом, який допоможе здобути мудрість та повну душевну гармонію душі та тіла.

К. Хорні причиною самотності вважала ідеологію ринкових відносин у суспільстві, тобто конкурування людини з людиною і відсутність взаємодопомоги на цьому фоні. В. Франкл вважав, що людина стає самотньою, втративши будь-який сенс у своєму житті.

На думку Б. Г. Анан'єва, щодо цієї проблеми: «У міру гігантського зростання міст і масових комунікацій... зростає самотність людини, посилюється конфлікт між людиною як суб'єктом спілкування і знеособленістю його в сфері спілкування...». Тобто розвиток суспільства і людської цивілізації може стати причиною самотності людини.

Можна сказати, що вітчизняна психологічна наука в радянський період як би не помічала цей феномен, вважаючи, що радянському, колективістському громадянину Радянського Союзу не властивий і навіть протипоказаний стан самотності. Ймовірно, тому представлені у світовій психології підходи до вивчення самотності пов'язані, в основному, з іменами зарубіжних вчених.

Підвищена сором'язливість часто призводить до того, що людина може відчувати себе самотньою. Зрозуміло, що для людини як для соціальної істоти самотність може мати шкідливий характер.

Різні дослідники та різні теорії висувають різноманітні причини виникнення та пояснення природи сором'язливості. Біхевіористи вважають, що людина це результат її навчання, тобто продукт того, чого вона навчилася у своєму житті. І згідно з цією теорією сором'язливість – набута реакція страху на різноманітні соціальні ситуації, такі як: негативний досвід спілкування з людьми; відсутність адекватних навичок спілкування; тривожність за свої дії, тобто страх, що дії неадекватні і будуть викликати незрозуміння оточуючих.

Керол Ізард в своїй монографії, що присвячена емоціям людини, виділяє сором та сором'язливість, він не розрізняє ці поняття, через це виникають труднощі в розуміння його праці. На теоретичному рівні його роботи сором – це емоція, а сором'язливість – особистісна риса.

Сучасний варіант тлумачення поняття «сором'язливість» належить Раймонду Кеттелу. Згідно до його теорії сором'язливості люди (тип Н) народжуються з більш чутливою нервовою системою, ніж люди з типом Н+. Ця чутливість призводить до того, що людина прагне уникнути загрозливих ситуацій. Згідно з Р.Кеттелом сором'язливість біологічно обумовлена риса, а тому ніяка подія не може цього змінити (ні виховання, ні екстремальна ситуація, ні тематична бесіда). Особливо значний внесок у вивчення сором'язливості зробив Філіп Зімбардо. Він організував ряд психологічних досліджень. Він є засновником клініки сором'язливості для дітей та дорослих у Каліфорнії.

Отже, має місце неоднозначність трактування понять «сором'язливість» та «самотність», обмаль психологічних досліджень. Тому метою цієї роботи є виявлення динаміки досліджуваних проблем, щоб мати уявлення про наявність їх у молоді. Актуальність цього дослідження полягає у малій кількості робіт з даних проблем, які у вітчизняній психології мало вивчені, і в основному представлені зарубіжною психологією.

Для дослідження зв'язку між такими поняттями як «самотність» та «сором'язливість» було обрано такі тести-опитувальники, які на наш погляд показують повну картину досліджуваної проблеми та є достовірним джерелом інформації. В дослідженні були використані наступні методики: методика дослідження глибини сором'язливості; методика дослідження самооцінки особистості за Г. Н. Казанцевою; опитувальник глибини самотності; методика вивчення емоційної напруги.

У дослідженні прийняло участь 63 людини віком 16-20 років, серед яких 18 хлопців та 45 дівчат. Усі вони є студентами. Для того щоб адекватно проаналізувати отримані дані ми скористалися періодизацією Е. Еріксона, критерієм якої є ідентичність особистості у соціальних стосунках. Згідно даної періодизації особи віком 16-18 років були віднесені до групи «Юнаки», решта, а саме дев'ятнадцяти та двадцятирічні потрапляють за періодизацією до групи «Молодь».

При використанні методики дослідження глибини сором'язливості були отримані дані, які представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Глибина переживання сором'язливості.

	Вікова група	кількість	%
Високий	Юнаки	8	12,72
	Молодь	6	9,54
Середній	Юнаки	25	39,75
	Молодь	15	33,3
Низький	Юнаки	3	4,77
	Молодь	6	9,54

При аналізі даних виявилось що сором'язливість притаманна в більшій мірі юнакам, ніж молоді. І на високому рівні і на середньому юнаки мають більший відсоток ніж представники молоді. Це може бути пов'язано з віковими особливостями. Низький рівень в більшій мірі характерний для групи «молодь».

При використанні методики Г. Н. Казанцевої були отримані дані, які представлені у таблиці 2.

Таблиця 2.

Результати дослідження рівнів самооцінки

	Вікова група	кількість	%
Високий	Юнаки	9	14,29
	Молодь	8	12,72
Середній	Юнаки	24	38,16
	Молодь	18	28,62
Низький	Юнаки	3	4,77
	Молодь	1	1,59

При аналізі даних виявилось що обом віковим групам властивий середній та високий рівень самооцінки. Загалом переважає середній рівень, 38,16% «юнаки» та 28,62% «молодь», що є показником адекватної самооцінки. Низький рівень представлений лише однією особою з групи «молодь» та трьома з групи «юнаки», що складає 1,59% та 4,77%, відповідно.

При використанні опитувальника глибини самотності були отримані дані, які представлені у таблиці 3.

Таблиця 3.

Глибина переживання самотності

	Вікова група	кількість	%
Високий	Юнаки	10	15,9
	Молодь	10	15,9
Середній	Юнаки	25	39,75
	Молодь	17	27,03
Низький	Юнаки	1	1,59
	Молодь	0	0

Виявилося, що обом віковим групам властивий середній та високий рівень переживання самотності. Високий рівень однаково притаманний обом групам і має показник 15,9%, як у юнацькій групі так і у групи «молодь». У юнаків більше переважає середній рівень і має показник 39,75%, «молодь» також має досить високий показник – 27,03%. Низький рівень майже не властивий даним віковим групам, лише 1 чоловік з юнацької групи має низький рівень.

При використанні методики вивчення емоційної напруги були отримані дані, які представлені у таблиці 4.

Таблиця 4.

Результати вивчення емоційної напруги.

	Вікова група	кількість	%
	Високий	Юнаки	9
	Молодь	7	11,11
Середній	Юнаки	16	25,4
	Молодь	18	28,62
Низький	Юнаки	11	17,49
	Молодь	2	2,17

Для юнацької групи показники розподілилися досить рівномірно, високий – 14,29%, середній – 25,4%, низький – 17,49%. Групі «молодь» більш властивий середній рівень емоційної напруги – 28,62%. Загалом обом віковим групам властивий середній рівень.

Отже, провівши дане дослідження, можна зробити такі висновки, що загалом обом віковим групам властивий середній рівень при дослідженні усіх методик, але разом з тим досить великій кількості юнаків та молоді характерний високий рівень переживання самотності, тим самим підтверджується наявність даної проблеми. Юнаки мають більшу схильність до переживання самотності та сором'язливості, ніж молодь.

Література

1. Зимбардо Ф. Застенчивість / Филип Зимбардо, [перев. с англ]. – М.: Педагогика., 1991. – 208 с.
2. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2009. — 576 с.
3. Корчагина С. Г. Психология одиночества: учебное пособие / С. Г. Корчагина. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. -228 с.

Розділ VI. Прикладні аспекти застосування психологічних знань

Майтак Т. М.

До проблеми педагогічної агресії як особистісно-професійної деформації сучасного вчителя

Актуальність проблеми. В умовах нестабільності соціально-економічної ситуації в країні загострюються та детермінуються особистісно-професійні (де)формації (ОПД) особистості вчителя, зокрема – педагогічна агресія.

Парадоксальність ситуації, яка склалася на цей час, полягає у тому, що небажані якості особистості вчителя формуються під впливом цієї ж діяльності. Тому сучасна система освіти задає вектор реорганізації та мінімізації накопичених за тривалий час проблем.

Теперішній стан справ в освіті йде в розріз з примусовою та глобальною гуманізацією в педагогічній системі. Суспільство апріорі наділяє вчителя позитивними характеристиками, що несе в собі відсутність права на помилку, а педагогічну працю – потенційним розвитком абсолютно всіх учасників навчально-виховного процесу.

Методичною основою вивчення запропонованої теми стали наступні психологічні та педагогічні концепції: єдності особистості, свідомості, діяльності (А.Н. Леонтьєв, Б.Г. Ананьєв, А.Г. Асмолов, Л.С. Виготський та ін.); становлення особистості в системі людських відносин (В.Н. М'ясищев, К. Роджерс); взаємовплив професійної діяльності та її суб'єктів один на одного (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, А.К. Маркова та ін.); агресія, як професійна деструкція педагога (О.В. Олександрова, Є.С. Кубрякова, Є.В. Красноперова та ін.); (де)формуєчий вплив педагогічної діяльності на особистість вчителя (Л.М. Мітіна, А.В. Осицький, Н.О. Подимов, О.В. Юрченко та ін.).

Як зазначає Дикова В.В., висока конфліктність в шкільному середовищі є провокуючим фактором для реалізації агресії вчителями. Науковець спирається на відповіді учнів на запитання, як часто виникають конфлікти з педагогами – 22% ніколи (563 учня), 30,5% часто (785 учнів), 47,5% іноді (1219 учнів), 78% опитаних учнів стикаються з різними проявами агресії з боку особистості вчителя, що носить активний або пасивний характер [1].

Проаналізуємо фактори, що активізують ОПД: суб'єктивні (індивідуально-психологічні властивості); об'єктивні (професійне і/або соціальне середовище); об'єктивно-суб'єктивні (неврівноваженість між особистісним і професійним розвитком).

Чинники агресивності педагогів (за Л.Б. Жеребньюю)

Чинник	Якість чинника	Значення впливу на формування агресивної поведінки педагогів
Політика в галузі освіти	Низька, внаслідок кризи, орієнтація на європейські зразки освіти без урахування потреб та місцевих особливостей	Руйнує класичне бачення національної системи освіти, викликає негативізм, роздратування, почуття маловартості особистості
Державна ідеологія	Відсутній (недостатньо сформований) чинник	Відсутність чіткої державної ідеології створює ситуацію екзистенційної невизначеності, збайдужіння, провокує редукцію моральної поведінки та подвійну мораль
Нестабільна економічна ситуація	Низька, внаслідок системної економічної кризи, хронічно недостатнє фінансування	Породжує ситуацію хронічної тривоги, невпевненості, формує невротичну особистість, викликає депресію
Право	Відсутність належного правового регулювання у державі в цілому, недотримання основних конституційних гарантій та окремих законів	Породжує хронічну тривожність, невпевненість, викликає почуття безпорадності, роздратування, недовіру до суспільних інститутів
ЗМІ	Низька, формує імідж системи освіти, як корупційної, відсталого, байдужої	Примушує відчувати почуття провини, викликає роздратування, розпалює негативізм
Суспільна мораль	Розмитість моральних кордонів, зміна моральних норм у бік лібералізації, втрата значимості духовних цінностей, прагматизація життєвих смислів	Диктує особистості «моду» на матеріальні цінності, нівелює значення вищих духовних потреб, знижує індивідуальну рефлексивну здатність через підміну понять, сприяє побудові непродуктивних захистів, поглиблює неусвідомлюване почуття провини, стимулює егоцентричні установки, підвищує невпевненість і тривожність
Наявність чіткого освітнього менеджменту в окремих освітніх закладах	Висока якість організаційної культури позитивно впливає на мікроклімат у педагогічному колективі	Знижує агресивність, нівелює почуття тривоги і невпевненості, які можуть виникнути у зв'язку з виконанням професійних обов'язків

Збірник наукових праць

Зовнішня мотивація професійної діяльності	Низька, сприяє поверхневому уявленню про те, що професія вчителя не потребує надмірного навантаження, тривала літня відпустка, втеча від обов'язкової строкової служби у Збройних силах для чоловіків	Спонукає до безвідповідальної поведінки, формального виконання професійних обов'язків, у критичних випадках провокує інфантильну реакцію самовиправдання
Професійна освіта	Якісна теоретична вища освіта, позбавлена практики і методики викладання та педагогічних умінь. У більшості вишів ця освіта є платною	Викликає високі амбіції, бажання досягти успіху, одночасно викликає почуття роздратування від неможливості практично застосувати знання, форсує комплекс «носія істини»
Статус професії у суспільстві	Низька, через низьку заробітну платню, високу відповідальність, сприяє формуванню в суспільстві стереотипу педагога як людини, не здатної створити власний бізнес	Викликає почуття сорому, невпевненості, небажання позиціонувати себе як професіонала-педагога, агресію до працівників добре оплачуваних професій
Рівень матеріального добробуту	Низька, що забезпечує лише часткове задоволення потреб	Примушує витратити максимум часу на заробіток, призводить до хронічної фрустрації духовних потреб педагогів
Попит на високоякісні освітні послуги в НЗ нового типу, недержавної форми власності	Висока, попит ініціює створення сучасних навчальних закладів високого рівня престижності, де здійснюється якісний відбір педагогічних кадрів	Підвищує конкурентоздатність педагогів, сприяє задоволенню потреби у професійній самореалізації та особистісному зростанні, стимулює здорову конкуренцію на противагу агресії

На початку ХХ ст. П. Сорокін ввів поняття «професійна деформація» (ПД), таким чином, підкреслюючи негативний вплив діяльності на особистість. Потім до цього поняття в подальшому звернулися в 1960 р. С.Б. Безносів, А.Р. Ратинов.

Одночасно з терміном «професійна деформація» вживаються терміни «професійна деструкція» і «професійна деградація», як близькі за значенням поняття. Проаналізуємо різні точки зору науковців відносно цього питання:

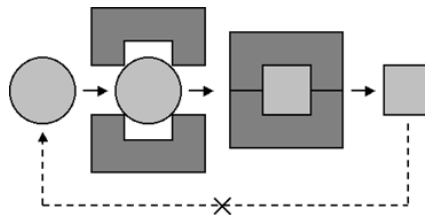
1. Деградація (від лат. *gradus* – ступень) – зміни в сторону погіршення, втрата накопичених професійних властивостей.

2. Деформація (від лат. *deformatio* – зміна форми) – зміна в результаті впливу зовнішніх та внутрішніх факторів.

3. Деструкція (від лат. destructio) – порушення, руйнування сформованої структури.

Цікаво, що в зарубіжній літературі ці поняття не зустрічається, для визначення даного процесу існує термін «burnout» (вигорання). Американський психіатр Дж. Фреденбергер (1974 р.) визначає, як стан психічного виснаження з відчуттям власної малої, марної користі людини. В вітчизняній літературі близьким поняттям є «астенічна перевтома».

У загальному розумінні понятті «деформація» (спотворення) – зміна розміру та форми тіла під впливом зовнішнього середовища. Для кращого розуміння графічно це зображується як виробничий процес.



Мал. 1. Процес професійної деформації на прикладі пресування предмету

На наш погляд детальну класифікацію ПД пропонує Зеєр Е.Ф.:

- загально-професійні деформації (типові для працівників даної професії);
- предметні деформації (виникають в процесі спеціалізації);
- індивідуальні деформації (зумовлені надмірним розвитком певних якостей, акцентуацій);
- професійно-типологічні деформації (результат накладання індивідуально-психологічних особливостей особистості на психологічну структуру професійної діяльності).

Виникає як новоутворення в 3 просторах особистісно-професійного буття: особистості, діяльності і відносин. Сутність цих новоутворень полягає у порушенні балансу в середині кожного з них.

За результатами А.О. Ноженькіної - 4% педагогів має низький рівень професійної деформації, 50% - середній, 46% - високий; за результатами Л.С. Павлової – 39,6% (97 ч.) – низький рівень, 25,3% (62 ч.) – середній рівень, 35,1% (86 ч.) – високий рівень професійної деформації [6, 7]. Отримані результати тільки підтверджують важливість й актуальність дослідження питання ОПД, вже не тільки серед вчителів, а й серед інших професій типу «людина-людина».

Природними захисними механізмами в ПД є: перебудова поведінки, думок, почуттів (ідентифікація, проєкція, раціоналізація); заміщення травмуючих моментів (хвороби, регресія); відмова від продуктивного вирішення критичних ситуацій (витіснення, блокування, придушення, заперечення); зняття емоційної напруги (соматизація, агресія).

Агресія особистості вчителя – це деструктивна поведінка, що виявляється у порушенні професійно-моральних норм взаємодії вчителя та учнів, при формальній наявності професійно виправданих дій. В такому разі агресивні дії виступають як: а) спосіб задоволення потреби в самореалізації та самоствердженні; б) спосіб психологічної розрядки; в) засіб досягнення значимої мети. Це, в свою чергу, активізує загострення певних характерологічних особливостей у вихованців загальноосвітніх навчальних закладів.

Н.М. Симонова аналізуючи записи вчителів у щоденниках (200 учнів) свідчать про агресивний та маніпулятивний характер у спілкуванні.

Л.С. Павлова дослідила рівень агресії серед вчителів, вибірка складала 245 осіб, педагогічний стаж від 1 до 40 років, вік від 20 до 67 років. Дослідження мало на меті встановлення залежності прояву агресії від рівня ОПД.

Таблиця 2

Показники прояву агресії вчителів (м. Басса-Даркі)

Показник	Ступінь прояву показника	
	Високий рівень професійної деформації	Низький рівень професійної деформації
Фізична агресія	43,3%	10%
Непряма агресія	53,3%	23,3%
Роздратування	50%	20%
Підозрілість	43,3%	23,3%
Образа	30%	23,3%
Вербальна агресія	56,7%	33,3%
Індекс агресивності	39,5%	27,8%
Індекс ворожості	46,7%	23,3%

Як видно з таблиці (табл. 2) у вчителів з високим рівнем ОПД проявляються завищення за всіма показниками педагогічної агресії, а саме: вербальної (56,7%), непрямой (53,3%), фізичної (43,3%). Залишається відкритим питання, чи дійсно вчителів з високим рівнем фізичної агресії реалізують її в професійній діяльності. Половина педагогів відчувають роздратування (50%), підозрілість (43,3%), образу (30%).

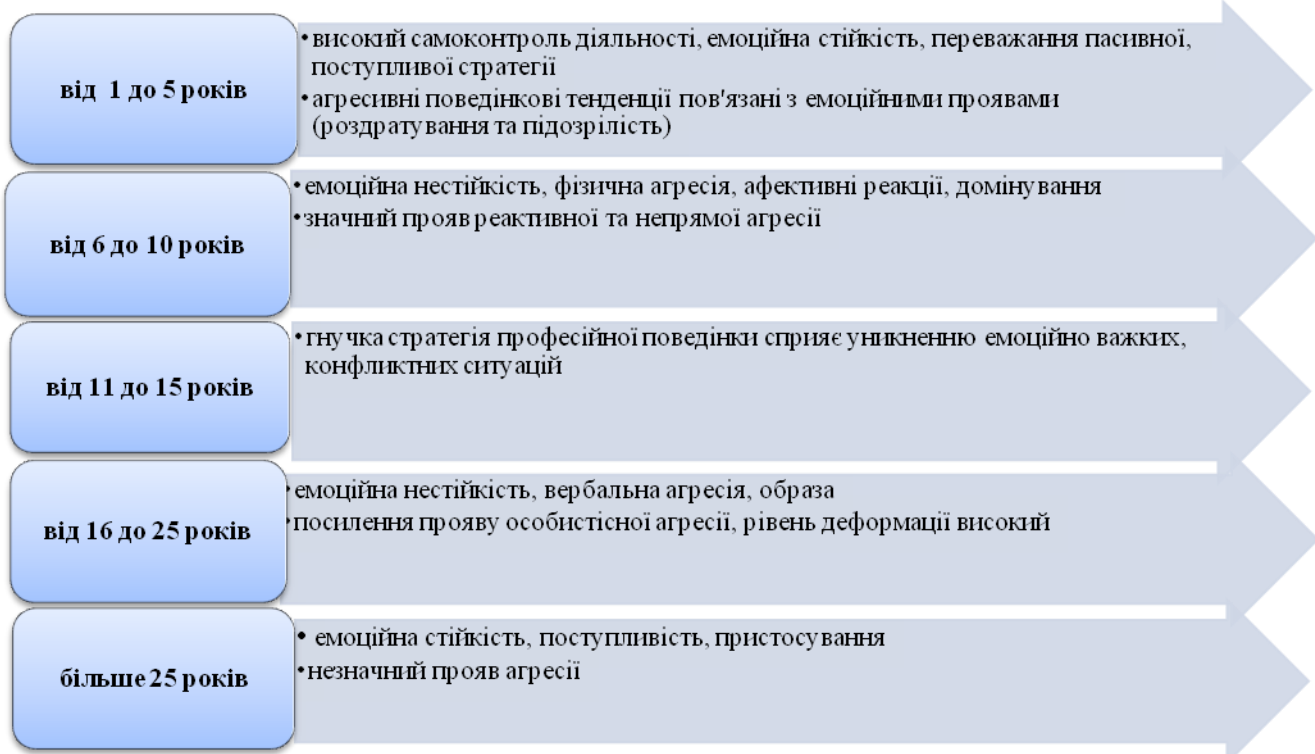
Красноперова Є.В. посилається на дослідження особливості мотиваційної структури вчителів та її залежність від базових конфліктів. Отримані результати свідчать про загальну тенденцію до росту агресії (діаграма 1). Встановлені прояви імпліцитної та експліцитної агресії [3].

Діаграма 1



Вчителям з психотичним типом конфлікту властивим є прояв агресії в більш спотвореній формі (метафори, повтори, відкидання суб'єктності у вирішенні проблеми і дитини, обмовки, приниження, прямі погрози). Оціночна діяльність тільки загострює проблему. Що стосуються вчителів з невротичним типом конфлікту тут переважає пасивна покор (25%), гіпотетично це можна трактувати як мазохистичний прояв.

В ході аналізу емпіричних даних встановлено, що різні етапи професійного розвитку (стажу роботи) вчителя характеризуються своєрідними психологічними особливостями та структурою агресії, а саме:



А.К. Михальська виокремлює дві сфери в яких вербальна агресія проявляється найбільш яскраво маючи чималі руйнівні наслідки для більш-менш гармонійного розвитку особистості – це сфера сім'ї та навчання. Н.Д. Левітов зазначає, що агресія слова сприймається болючіше ніж фізична. В.І. Жельвіс допускає таке, якщо людина впевнилась в допустимості вербальної агресії, вона може перенести цю модель поведінки на інші сфери життя, які потребують, за її думкою, вже фізичного впливу. Висловлюючи негативне ставлення вчитель, задає негативну модель поведінки учнів, що фактично провокує фізичну агресію.

Ґрунтовне емпіричне дослідження педагогічної агресії проведено ДСПА (м. Нижній Тагіл). Отримані такі результати: 63% - педагогів проявляють вербальну агресію, 34% - фізичну агресію, 15% - приховану агресію (вибірка складала 200 вчителів), 70% - учнів стикалися з різними проявами агресії з боку педагогів (вибірка складала 2567 учнів).

Погляди науковців розійшлися відносно тлумачення поняття «вербальна агресія». Спроби дати адекватне визначення робилися переважно зарубіжними дослідниками. Пояснюється це тим, що довгий час радянські науковці, в силу певних причин, сором'язливо обходили це питання, «заплющуючи очі» на прояви вербальної агресії в різних сферах, а особливо – в педагогічній. Термін «мовна агресія» рідко вживається в шкільному середовищі, як правило він замінюється поняттями «озлобленість», «розлючення», «балакливність» та ін.

Вербальна (мовна) агресія – це виявлення негативних почуттів через форму (крик, сутичка, сварка) та зміст мовних відповідей (погроза, прокляття, лайка).

Розглянемо більш характерні види мовної агресії, що специфічні для шкільного середовища: активна пряма (мовне паплюження когось і чогось, образа, приниження, погрози, деструктивні побажання, заклики до агресивних дій, насилля); активна непряма (поширення наклепів, пліток).

Інститутом ім. Г. Костюка Національної академії педагогічних наук України здійснено психолого-педагогічне дослідження, з метою з'ясування особливості лихослівного слововживання в загальноосвітніх закладах (вибірка складала 200 учнів, 200 вчителів, 200 батьків). Було встановлено, що 80% учнів лихослів'я дорослих (особливо вчителів) сприймають як прояв агресії; 87% вчителів зазначили, що на можливість вживання лихослів'я впливають індивідуальні проблеми (стан, настрій, хвороби, сімейні розлади), соціальні проблеми (престиж професії, матеріальне становище), шкільна адміністрація (не конструктивна критика, дріб'язковий контроль, завантаженість не специфічною працею).

Показниками наявності вербальної агресії є: неможливість в подальшому встановити контакт після певних висловлювань («Будемо розмовляти пізніше в присутності директора» та ін.); підміна комунікативного наміру, за яким приховується реальна мета спілкування («Я

нікого не хочу чути та бачити» та ін.); відсутність образу адресата на якого «сипляться» висловлювання («Мені не приємно говорити з такими як оті...» та ін.); демонстративне ігнорування одного чи декількох осіб при груповому спілкуванні («Говорить весь клас, окрім трьох нездар»); вербальна агресія у відповідь («Не потрібно мені суперечити, ніби ти щось розумієш в питаннях математики» та ін.).

Висновки. Усе вище зазначене дозволяє зробити висновок, що педагогічна агресія ввійшла в шкільне життя не зненацька. Вона супроводжувала навчально-виховний процес завжди, в різних формах.

В наш час простежується тенденція до зростання вербальної, фізичної та непрямой агресії. Підтверджують цей факт ґрунтовні експериментальні дані науковців з пострадянського простору.

Підвищений прояв педагогічної агресії є стійкою характеристикою, яка свідчить про розвиток деформації особистості професіонала та впливає на особистість вчителя, професійну діяльність, професійне спілкування та рівень психофізичних захворювань.

Перспективність вивчення запропонованої проблеми ми вбачаємо у розробці діагностичного інструментарію і корекційних програм по превенції ОПД вчителів.

Література

1. Дикова В.В. Агрессия как профессионально обусловленная деформация личности учителя: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Москва, 2005. – 20 с.
2. Жеребньова Л.В. Аналіз соціально-психологічних чинників агресивності в педагогічному середовищі // Вісник Університету банківської справи Національного банку України. – 2011. - №3. - С. 344-347
3. Красноперова Е.В. Технология преодоления агрессии учителей в педагогическом дискурсе: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Ижевск, 2006. –18 с.
4. Майтак Т.М. Педагогічна діяльність як фактор формування професійної деформації особистості вчителя. Актуальні проблеми психології в закладах освіти: збірник наукових праць. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2012. – С. 177-181
5. Москвина Н.Б. Трансформация риска личностно-профессиональных деформаций учителя в ресурс развития: педагогическое обеспечение: Автореф. дис. докт. пед. наук. – Хабаровск, 2005. – 20 с.
6. Ноженкина О.С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога. – Смоленск, 2012. – 222с.
7. Павлова Л.С. Авторитарность, демонстративность, доминантность и агрессия как проявления профессиональной деформации

личности учителя // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2011. Выпуск 1. С. 6-14

8. Широкоградюк Л.А. Лихослів'я у шкільному середовищі: профілактика і корекція. – К.: Шк. Світ, 2009. – 128с. – (Бібліотека шкільного світу)

Базилевська О.В.

Формування екологічної культури засобом організації індивідуальної роботи учнів та залучення їх до виконання екологічних дослідницьких проектів

На сучасному етапі розвитку шкільної освіти спостерігається низький рівень екологічної культури молоді, що пояснюється рядом причин: панування безвідповідального ставлення до природи, бездуховність, незнання та руйнування народних традицій раціонального природокористування, відсутність чіткої системи законодавчих актів та порушення існуючих, недооцінка екологічних знань у системі освіти, низький рівень впровадження у практику досягнень біологічної науки, недостатня професійна компетентність педагогічних кадрів у галузі екологічної освіти, слабе матеріальне, технічне та методичне забезпечення навчально-виховного процесу, недостатній зв'язок теоретичних знань з практикою, реальним життям.

Постановка проблеми. Ми поділяємо точку зору І.Д. Зверєва [3] і вважаємо, що *екологічна культура* - це здатність людини відчувати існування оточуючого світу, пристосовувати його до себе та поєднувати власні потреби з можливостями оточуючого середовища, тобто дієва готовність до екологічної діяльності.

Основними показниками та критеріями екологічної культури учнів є:

- засвоєння провідних екологічних ідей, понять та наукових фактів;
- розуміння цінності природи як джерела матеріальних та духовних сил суспільства;
- оволодіння прикладними знаннями, практичними вміннями та навичками раціонального природокористування;
- вміння оцінювати стан оточуючого середовища, приймати правильні рішення по її покращенню, передбачати можливі наслідки своїх дій та не допущення негативних впливів на природу в усіх видах суспільно-трудової діяльності;
- свідоме дотримання норм поведінки у природі;
- наявність потреби у спілкуванні з природою, прагнення до пізнання оточуючого середовища в єдності з морально-етичними

переживаннями; прояв діяльності по покращенню природного середовища, по пропаганді природоохоронних ідей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі систематичного і цілеспрямованого здійснення екологічного виховання учнів присвятили свої наукові праці зарубіжні вчені Е.Енгер, Б.Сміт, Ф.Нобіл, Дж.Діді та вітчизняні вчені Д.Зверев, Н.А.Пустовіт, М.І.Будико, А.В.Кацуро, Ю.Г.Макаров, Л.П.Вороніна, Л.Д.Руденко, С.В.Лапаєнко, А.М.Ясинська, А.А.Горелев, І.С.Махов, В.С.Крисаченко, Н.В.Гнілуша, В.І.Шанда та ін.

Невирішені частини загальної проблеми. Сьогодні зусилля педагогів спрямовані на прищеплення учням любові до природи, розкриття її величі та краси. Ми також дбаємо про пошук більш ефективних форм та видів навчання, серед яких важливе місце посідає індивідуальна робота та проектне навчання. Підґрунтям проектної системи навчання вважається концепція Дж.Дьюї, що передбачала створення умов для самонавчання учнів, збудження їхньої ініціативи, інтересів і особистих устремлінь.

Ключовим аспектом у роботі за проектною системою є виконання *проекту* – значного за обсягом і складністю завдання, міцно пов'язаного з повсякденним життям у різних його проявах.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати можливості індивідуальної роботи у формуванні екологічної культури учнів засобом залучення їх до виконання екологічних дослідницьких проектів та висвітлити власний досвід роботи щодо реалізації даної проблеми.

Виклад основного матеріалу. *Проектне навчання* можна вважати проблемним і розвивальним, оскільки воно формує у школяра мотивацію до творення і перетворення себе, а учні при цьому набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів.

Організації проектної діяльності учнів приділено достатньо уваги у наукових працях вчених: К.О.Баханова, В.І.Паламарчука, І.П.Підласого О.І.Пометун, О.М.Пехоти та інших.

Проектна діяльність учнів сьогодні набуває особистісної значущості, оскільки в процесі оволодіння нею у школярів проявляються вміння враховувати і долати перешкоди для досягнення цілей проекту, формується стійка підпорядкованість мотивів, при цьому активна самодіяльність у навчальному процесі сприяє творчому і соціальному становленню особистості.

Метод проектів можна використовувати у звичайному класі як самостійну (індивідуальну) чи групову роботу учнів упродовж різного за тривалістю часу, а також з використанням сучасних засобів інформаційних технологій, зокрема комп'ютерних, телекомунікаційних.

Проектна система передбачає здійснення кількох етапів. Дослідники визначають, що навчальна діяльність за проектною системою або *проектна діяльність* нагадує роботу дизайнера або винахідника і схематично являє собою коло, кожен з компонентів якого багаторазово проходиться учнями за час підготовки проекту. Учні обирають, виділяють навчальну проблему;

спираючись на власний досвід, деталізують її; проводять дослідження; знайомлячись з наявними можливостями, корегують мету. У зв'язку з цим деталізують рішення, на основі якого планують процес виконання. Виконують проект, попередньо його оцінюють. Це в свою чергу призводить до нової деталізації проблеми і проходження визначеного кола елементів ще раз. Проектне навчання передбачає проектну діяльність учнів, в основі якої є дослідницький метод.

Головними фігурами в навчанні за проектною системою є учні. Вони самостійно шукають або висувають проблему для розв'язання, самостійно проектують те, чим мають займатися. Самі виконують проект, керуючи власною діяльністю і захищають саме таке його виконання. На долю вчителя припадає консультативно-дорадча роль. На кожному етапі створення проекту учитель надає поради, рекомендації кожному з учнів, розкриває своє бачення вирішення проблеми, аналізує точку зору школяра і надає йому консультативну допомогу.

Перш за все педагог повинен чітко розуміти що ж таке індивідуальність і як це пов'язано з індивідуальною роботою учнів? *Індивідуальність* – це сукупність своєрідних психічних особливостей і певних властивостей людини, які характеризують її неповторність і виявляються у рисах характеру, специфіці інтересів, якостей, що відрізняють одну людину від іншої. *Зрозуміти особистість* – це означає зрозуміти, які життєві завдання і в який спосіб вона вирішує, якими принципами розв'язання цих завдань керується. Особистість повинна перебувати в стані безперервного розвитку, самовдосконалення й самореалізації, постійно відкриваючи для себе все нові обрії на людському шляху, відшукуючи можливості актуалізації своїх здібностей.

Зазирнувши в далеке минуле, можна зрозуміти, що індивідуальна робота була невід'ємною частиною у методичній діяльності педагогів Стародавніх Греції та Риму, майстрів Середньовіччя, доби Відродження, художників доби Просвітництва і Романтизму власним прикладом, підходом до кожного диференційовано розвивали в молодого покоління природні здібності і таланти, спираючись на індивідуальну роботу.

До подібної проблеми зверталось багато вітчизняних вчених, психологів, педагогів-практиків – таких як С.Я. Гальперін, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Г.Є.Ковальов, Ф.Ф.Талізін та ін.

Так, педагог повинен створити умови для розвитку й реалізації автономії кожного учня та розумного балансу творчої волі, організаційної дисципліни й відповідальності під час виконання проекту, досягнення остаточного результату, а також його оцінки.

Учні спільно з учителем: складають загальний план засвоєння матеріалу; визначають основні та додаткові інформаційні джерела; розробляють індивідуальний проект.

Це дає учням змогу: розширити зміст освіти для себе; змінити ставлення до предмета; навчитися визначати проблеми, розв'язувати їх; морально, інтелектуально, творчо, організаційно зрости.

Планування діяльності вчителя і учня за днями тижня дає можливість навчитися структурувати проект.

День 1. Вибір теми проекту, визначення мети і завдань проекту (визначити мету – означає дати відповідь на питання «З якою метою ви виконаєте цей проект?». Мета визначає загальний напрям, а завдання описують основні кроки досягнення мети, формулювання гіпотези в дослідницькому проекті, планування роботи над проектом, визначення джерел інформації та методів дослідження, початок накопичення інформації, виконання проектних завдань, обговорення підсумків роботи за день.

Вихід – план роботи над проектом.

День 2. Виконання проектних завдань (експеримент, аналіз одержаних даних, завершення етапу накопичення інформації, початок оформлення остаточного продукту проекту).

Вихід – узагальнення зібраної інформації з теми проекту.

День 3. Аналіз отриманих даних, оформлення висновків та результатів, уточнення форми презентації остаточного продукту проекту, необхідних матеріалів та обладнання.

Вихід – сценарій презентації.

День 4. Підготовка до захисту (презентації) проекту, оцінювання остаточного продукту, самооцінка учнем власних навчальних досягнень, обговорення перспектив щодо подальшої розробки обраної теми проекту.

Вихід – підготовлений продукт та презентація проекту.

Так, з метою формування екологічної культури учнів засобом залучення їх до створення екологічних дослідницьких проектів у процесі вивчення біології нами був розроблений екологічний практикум з комплексного дослідження парку ім. Б.Хмельницького, який знаходиться поряд з нашою школою.

Завдання екологічного практикуму з комплексного дослідження парку ім. Б.Хмельницького полягає в тому, щоб якомога ретельніше вивчити стан досліджуваної екосистеми, встановити її вплив на навколишнє середовище, зробити прогноз щодо перспективи подальшого розвитку цього рослинного угруповання. Після екскурсії «Ознайомлення з парком ім. Б. Хмельницького», яку проводить учитель біології, учням пропонувалися до виконання такі індивідуальні завдання:

1. Вибір і складання карти території дослідження, а також закладка пробної ділянки й майданчиків для дослідження.

2. Вивчення пристосування живих організмів до життя в біогеоценозі.

3. Опис мохів, лишайників, трав'яного покриву паркового угруповання.

4. Антропогенний вплив на стан досліджуваного угруповання.

5. Ділова гра «Розробка проекту поліпшення екологічної ситуації в біогеоценозі парку ім. Б.Хмельницького».

Наведемо приклад ділової гри «Розробка проекту поліпшення екологічної ситуації в біогеоценозі парку ім. Б.Хмельницького».

Мета: підбити підсумок проведеної роботи.

Кожен учень звітує про виконану роботу з дослідження парку ім. Б.Хмельницького. Висвітлюються питання про різноманітні взаємозв'язки, що утворилися між рослинними організмами (ярусне розташування рослин, листкова мозаїка, неодночасний розвиток рослин - пристосування, що виробилися внаслідок конкурентної боротьби). Учні пояснюють в якому стані перебувають рослини в кожному ярусі, які зв'язки встановилися між рослинами і тваринами, формулюють висновок щодо впливу антропогенних факторів у парку ім. Б.Хмельницького, доводять чи можна вважати цей вплив позитивним. Звітуючи, учні мають показати карти-схеми дослідних ділянок з поясненнями й коментарями, оформити фотоальбоми рідкісних рослин парку ім. Б.Хмельницького та рослин, що занесені до Червоної книги України, на основі всіх цих матеріалів реально оцінюють стан цього паркового угруповання на сьогодні й роблять прогнози щодо його майбутнього.

Залучення кожного школяра до виконання індивідуальних екологічних дослідницьких завдань, до створення індивідуальних екологічних дослідницьких проектів в рамках екологічного практикуму з комплексного дослідження парку ім. Б.Хмельницького сприяло успішному формуванню екологічної культури школярів.

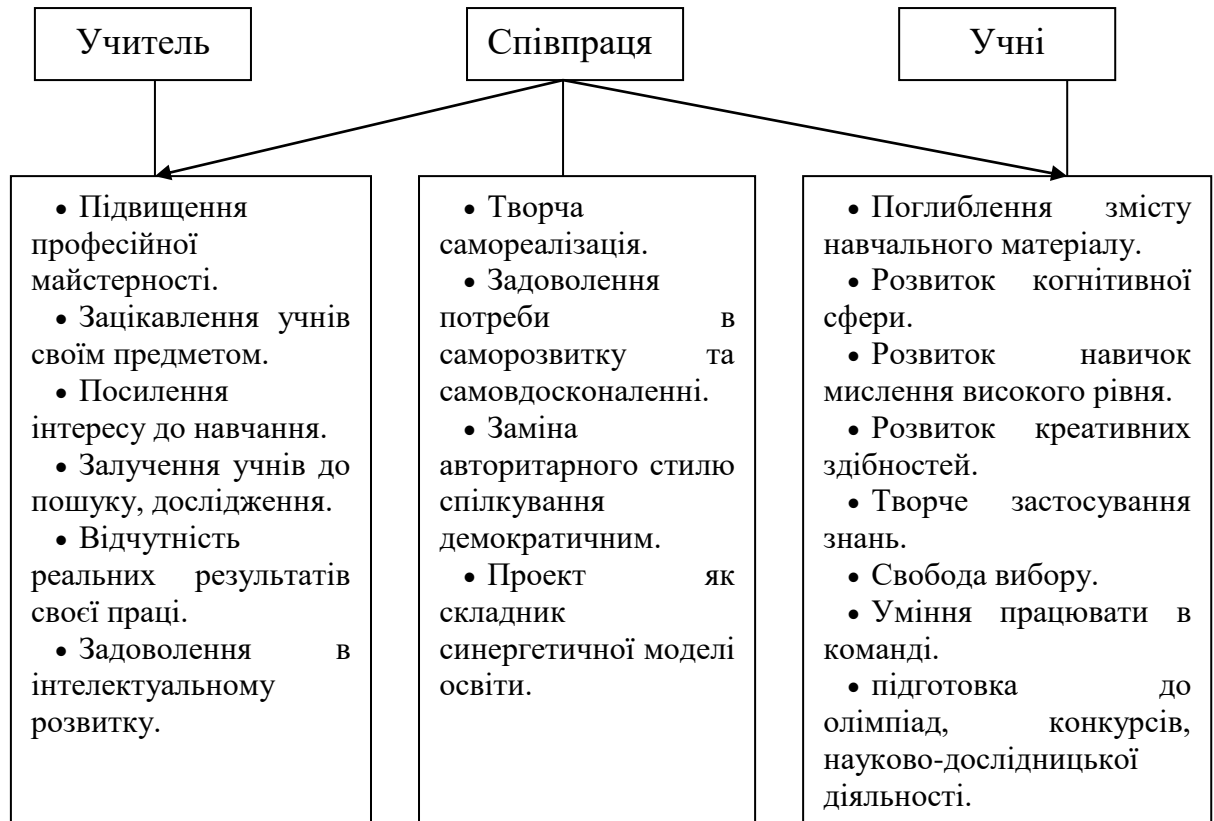
Аналіз поданих проектних робіт учнів показав, що старшокласники поглибили свої біологічні знання, розвинули загальнонавчальні уміння і навички, вчилися систематизувати, узагальнювати, порівнювати, встановлювати причино-наслідкові зв'язки між біологічними явищами та фактами, робити висновки тощо.

Проектну технологію ми розглядаємо як невід'ємний складник синергетичної моделі освіти.

Синергетика - наука про співпрацю, комбінований вплив двох або декількох само організованих систем, які характеризуються тим, що цей вплив перевищує дію кожної окремої системи.

Щоб досягти бажаних результатів, педагог під час творчої співпраці вчителя і учнів має знайти розумний баланс між академічними знаннями і прагматичними вміннями (схема 1).

**Результати проєктивної діяльності
як творчої співпраці вчителя і учнів**



У проєктній діяльності докорінно змінюються відносини «вчитель-учень»:

- учень визначає мету діяльності – учитель допомагає йому в цьому;
- учень відкриває нові знання – учитель рекомендує джерела знань;
- учень експериментує – учитель розкриває можливі форми і методи експерименту, допомагає організувати пізнавально-трудова діяльність;
- учень обирає – учитель сприяє прогнозуванню результатів вибору;
- учень активний – учитель створює умови для розвитку активності;
- учень – суб'єкт навчання, учитель – партнер.

Висновок. Проєктивне навчання можна вважати проблемним і розвивальним, оскільки воно формує мотивацію до творення і перетворення себе. Проєктна діяльність набуває особистісної значущості, оскільки в процесі оволодіння нею проявляються вміння враховувати і долати перешкоди для досягнення цілей проєкту, формується стійка підпорядкованість мотивів, при цьому активна самодіяльність у навчальному

процесі сприяє творчому і соціальному становленню кожної особистості, розвитку рівня її творчої діяльності.

Література:

1. Житник Б.О. Методичний poradник: форми і методи навчання / Борис Олександрович Житник. – Х.: «Основа», 2005. – 128с.
2. Завдання, зміст і методи екологічного виховання // Загальна методика навчання біології: Навч. посібник / І.В. Мороз, А.В. Степанюк, О.Д. Гончар та ін.; За ред. І.В. Мороза. – К.: Либідь, 2006. - С. 212 – 224.
3. Зверев И.Д. Общая методика преподавания биологии: пособие для учителя / И.Д.Зверев, А.Н.Мягкова. – М.: Просвещение, 1985. – 280с.
4. Коденко Я. Формування особистості учня засобами екології / Я.Коденко // Біологія і хімія в школі. – 1999. - № 6. – С. 7 – 11.
5. Колесник М.О. Форми, засоби та методи екологічного виховання учнів / М.О. Колесник // Екологічний вісник. – 2006. - № 3. – С. 15 – 19.
6. Король О. Екологічна культура школярів / О. Король // Рідна школа. – 1998. - № 3. – С. 59 – 62.
7. Проектна діяльність у школі / [упоряд. М.К.Голубенко]. – К.: Шкільний світ, 2010. – 129с.
8. Пехота О.М. Освітні технології: навчально-методичний посібник / Олена Миколаївна Пехота. – К.: «А.С.К.», 2001. – 255с.

Давоян Е. Э.

Эмоционально – поведенческие проявления детей с ранним детским аутизмом (РДА), возможности их диагностики.

Ранний детский аутизм в последнее время привлекает большое внимание психологов, психиатров, педагогов – дефектологов и логопедов, как в нашей стране, так и за рубежом. Интерес к этой проблеме обусловлен новыми достижениями в области клинического изучения РДА (раннего детского аутизма), этиологии, патогенеза, а также малой разрешенностью неотложных практических вопросов терапии, психолого–педагогической коррекции и диагностики.

Наблюдается высокая распространенность аутизма (примерно 6-10 на 10000 детей в мире). В частности, аутизм у мальчиков, обнаруживается в 3-4 раза чаще, чем у девочек [1,5]. По статистическим данным Криворожского психоневрологического диспансера, мы можем наблюдать следующее распределение РДА по годам: 2009г. насчитывалось 34 ребенка, 2010г. – 42 ребенка, в 2011г. - 45 детей и в 2012 г. – 43 ребенка. Очерченные моменты,

делают наше исследование **своевременным и актуальным** для будущего практического психолога.

Соответственно *объектом исследования* являются эмоционально-поведенческие расстройства при раннем детском аутизме в дошкольном возрасте.

Предметом исследования – эмоционально-поведенческие проявления РДА у детей 3 – 7 лет.

Цель исследования – выделение эмоционально–поведенческих проявлений при раннем детском аутизме.

Проблема раннего детского аутизма возникла в 1943г. Л. Каннер, австрийский и американский психиатр, обобщил многолетние наблюдения за группой аномальных детей, психическое развитие которых отличалось от развития детей с известными формами психического дизонтогенеза (нарушение индивидуального развития организма) [1,5].

Австрийский педиатр Г. Аспергер указывал на биологический дефект аффективного контакта (в перинатальный или натальный период), и утверждал, что аутистическая психопатия наследственно обусловлена [2].

Отечественная дефектология обратила внимание на проблему раннего детского аутизма сравнительно недавно. С.С. Мнухин, Д.Н. Исаев в 1969г. описали синдром аутизма, где подчеркнули органическую природу расстройства [1,12].

В настоящее время некоторые авторы полагают, что аутизм является следствием патологии, в основе которой лежит недостаточность центральной нервной системы, а именно дисфункции лобных отделов головного мозга, зоны стыка височной, теменной и затылочной областей (ТПО) и диэнцефальных отделов головного мозга [3].

Таким образом, мы можем предположить, что с дисфункцией лобных отделов головного мозга, зоны ТПО и диэнцефальных отделов головного мозга связаны эмоционально–поведенческие проявления при РДА, которые мы намереваемся рассмотреть в нашей работе.

Анализируя клинико–психологическую характеристику РДА, следует отметить.

Дети с РДА значительно отличаются по уровню развития когнитивных (познавательных), речевых и социальных навыков. Могут иметь различные отклонения не принадлежащие к аутизму – умственную отсталость, эпилепсию [4,7].

Аутичные нарушения – это большой набор разнообразных отклонений, различий и нарушений, основной и центральной частью которых есть нарушения в социальной сфере, контактах с близкими людьми, окружением.

Аутизм проявляется, по утверждению В.П.Осипова, как отрыв от реальности, отгороженность от мира, отсутствие или парадоксальность реакций на внешние воздействия, пассивность и сверххранимость в контактах со средой в целом [1,6].

С точки зрения К.С.Лебединской, О.С.Никольской прежде всего, аутизм связан с нарушением эмоционально–поведенческой связи с людьми и проявляется, как нарушение возможности устанавливать адекватные аффективные связи.

Затруднения могут быть менее выраженными в общении с взрослыми, и более явными в контактах с другими детьми, причем общение с младшими или старшими детьми проходит легче, чем со сверстниками: игнорирование, активный уход, созерцание со стороны [1,6;5,3].

В ходе диагностики исследователи опираются на целостную картину проявлений расстройств. Поэтому, для постановки диагноза необходимо набрать определенное количество основных признаков. Нами было произведено обобщение теоретического материала для создания целостной картины проявлений расстройств, которые мы представляем в таблице 1.

Таблица 1.

Проявления раннего детского аутизма (на основе обобщенных научных источников)

Показатели	Проявление по данному показателю
Нарушения адаптации	1. Недостаточность самосохранения, сверхосторожность, бесстрашие. 2. Патология пищевого поведения - анорексия, брезгливость, избирательность в еде и возможностью брать в рот несъедобные вещи. 3. Трудности в усвоении навыков самообслуживания, бытового поведения, неумение функционально использовать предметы, но вместе с тем возможны и особая аккуратность, педантизм и пунктуальность в быту. 4. Испытание дискомфорта, чувство опасности в окружающем, переживание генерализованной тревоги и как стойкие страхи определенных предметов, людей, ситуаций.[1,38;5,3].
Стереотипность	1. Поведение стереотипно, однообразно. 2. Монотонность аффективных проявлений, характерны стереотипные разряды моторной активности, повторение одних и тех же движений, звуков, слов. 3. Сложность стереотипных манипуляций с предметами. 4. Использование одних и тех же приспособительных действий, стремление сохранить привычное постоянство в окружающем: едят одну и ту же пищу; носят одну и ту же одежду; стремятся гулять по одному и тому же маршруту; повторять одни и те же движения, слова, фразы, получать одни и те же впечатления. Попытки разрушить стереотипные условия жизни вызывают диффузную тревогу, агрессию либо самоагрессию.[1,6;5,3].

Емоціональні прояви	<p>По особенностям формирования эмоциональной сферы аутичных детей условно разделяют на две основные группы: гиповозбудимые и гипервозбудимые.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Гиповозбудимые (53% наблюдений). <ul style="list-style-type: none"> • В состоянии бодрствования «чересчур спокойны», малоподвижны, не реагируют на физические неудобства. • Отмечается нарушение сна в виде «спокойной» бессонницы. • Невыраженность эмоциональной реакции на лицо матери и в общем на окружающее. • Первый возрастной кризиса (начало хождения) приносит в эмоциональную сферу компоненты тревожности и негативизма. Дети как будто боятся ходить, стремятся обратно в манеж, негативно «отстаивают» свою малоподвижность и вялость.[1,7,9,52,53]. 2. Гипервозбудимые (30% наблюдений). <ul style="list-style-type: none"> • Особенности эмоциональной сферы могут быть охарактеризованы как невротоподобные, склонные к эмоциональным колебаниям. • Тревожный фон настроения проявляется в состоянии дискомфорта и многочисленных страхах, появляется мышечное напряжение при взятии на руки. • Характерны нарушения сна: длительное засыпание в течении 2-3 часов, часто могут уснуть только в определенном месте. • Трудно вызвать положительные эмоции. • В период первого возрастного кризиса, становятся тревожны, значительно усиливаются страхи и тревога при отсутствии матери в поле зрения. Немотивированные колебания настроения [1,7,9,53,54]. • Характерна манипулятивная игра с неигровыми предметами. В игрушках используют не ее функциональное предназначение, а аффективно наиболее яркое для него свойство: размер, цвет, форма, вес и т. д. [1,6;6,6].
Нарушения речи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Лишенность речи интонации или, наоборот, речь воспроизводится акцентуированно со скандированием отдельных слов либо звуков. 2. Характерны высокий, с фальцетным оттенком, а нередко скрипучий голос. 3. Бедность речи, содержащей набор коротких штампов, отдельных слов, эхололий (нередко отставленных на дни, часы и даже месяцы), состоящей из одних глаголов в безличной форме. 4. «Магнитофонность» речи. 5. Длительное отсутствие местоимения «я», речь о себе во втором и третьем лице. 6. Мутизм и регресс уже сложившейся речи. Могут иметь бедную односложную речь или большой запас слов, пользоваться сложной фразой. 7. Склонность к перверзии местоимений. Речь стереотипная, состоящая из многочисленных повторений, вялая, затухающая либо напряженно-скандированная [1,7;5,3;6,5].
Моторика	<ol style="list-style-type: none"> 1. Атипичность, неловкость и вычурность движений. 2. Выражение тонко, мимика маловыразительна [5,3;1,7].
Интеллект	<p>Прослеживается явная связь детского аутизма со снижением показателей умственного развития. По данным эпидемиологического исследования L. Letter 78% детей с аутизмом имеют IQ меньше 70. По данным L.Wing 20% детей, диагностированных как умственно</p>

	<p>отсталые, имеют черты детского аутизма [5,4].</p> <ol style="list-style-type: none">1. Одаренность (в физике, математике, музыке, живописи и т.д.).2. Пристрастие к какой - либо стереотипной интеллектуальной деятельности: составление схем движения транспорта, различных таблиц.3. Снижение социальной компетентности.4. Сложность в решении простых житейских ситуациях, где требуются опыт, интуиция, непосредственное чувство.5. Имеется большая группа обнаруживающих явную интеллектуальную недостаточность [1,8,9,46]. <p>У 75% детей с РДА IQ меньше 51. Уровень интеллектуального развития большинства детей с РДА занимает промежуточное положение между нормой и умственной отсталостью [1,9,46].</p>
--	--

Картина синдрома оформляется постепенно.

Наиболее глубокая аутизация отмечается в период 3-7 лет, [5,3] именно поэтому ими и наблюдалась данная возрастная группа.

Позже нарушения могут сглаживаться, дети как бы «дозревают». Однако с возрастом в большей степени смягчается аффективная патология, а когнитивный дефект проявляется даже более явно.

При исследовании эмоционально-поведенческого проявления у детей с РДА, нами использовались следующие методы:

- наблюдение (Табл. 2);
- анализ продуктов жизнедеятельности.

Выборка, как уже указывалось, представлена 3 детьми с РДА в возрасте от 3 до 7 лет.

В таблице 2 мы представили результаты наблюдения по критериям: контактность, социальная адаптация и эмоциональные проявления детей с РДА.

Наблюдение за эмоционально – поведенческими проявлениями у детей с РДА

Контактный/ Неконтактный	Характеристики (пол, возраст, эмоционально - поведенческие особенности)	Социальная адаптация
1 Неконтактна	Девочка 2,5 года. Интеллект нормальный. Избегает контакта глаза в глаза, к людям равнодушна, когда мама выходит из комнаты «не замечает» этого. Хорошо реагирует на звуки, особенно «мягкие» шумы (шуршание). Очень увлекается игрушками лабиринтами (шарик нужно вывести из угла). Также любит игрушки с кнопками и игрушки на соответствие (соотнести звезду с ее формой). Мимика не богата, но при недовольстве хмурит брови и бьет ладонью по столу. Вообще не улыбается.	Социально не адаптирована
2 Контактный	Мальчик 3 года. Достаточно контактен, но все равно избегает смотреть в глаза. Хорошо реагирует на шумы («мягкие», шуршащие). В правой руке всегда держит машинку. При страхе и раздражении прячется под стол и прижимает игрушку к себе. Очень легко решает задачи на соотношение (фигурку коровы соотнести с ее силуэтом и т.д.). Выбирает только определенные игрушки, чаще всего машинки или то, что может ездить. Поиграв с игрушкой, ставит ее четко на то место, где она стояла. Любит рисовать фломастерами. По очереди достает каждый фломастер и выкладывает ровно один за другим. Рисует всеми цветами, кроме черного. Черный фломастер достаёт и просто кладет рядом с другими. Предпочитает синие цвета. При игре или рисовании отсутствует мимика, но при раздражении, испуге или заинтересованности мимика становится достаточно богата. Склонен к агрессии. Если ему страшно или что-то не нравится, начинает глухо кричать и старается спрятаться под стол.	Социально не адаптирован
3 Контактный	Мальчик 7,5 лет. Интеллект нормальный (ходит в обычную школу). Мимика очень подвижная и живая, улыбчив, спокойно относится к посторонним. Достаточно легко вступает в контакт, но в глаза не смотрит. Любит описывать картинки на тему хорошо и плохо. В начале занятия хочет, чтобы ему давали модель машины (каждое занятие новая модель). Только после того как ему дадут машину, готов приступить к выполнению заданий. Если что-то начал выполнять, доводит до конца, если ему препятствуют, то начинает бить рукой по столу и	Социально адаптирован

	кричать. Агрессивен, может плюнуть в преподавателя. Сначала научился читать, а потом говорить. Речь назализована (говорит «в нос»), с дефектами звукопроизношения, предложения конструирует грамматически правильно.	
--	--	--

Таким образом, мы можем сделать вывод, что эмоционально-поведенческие проявления у наблюдаемых детей соответствуют всем проявлениям раннего детского аутизма.

Наблюдая за детьми, мы предложили одному из них (мальчик 3 года, контактный) нарисовать рисунок (Рис.1) и сравнили его рисунок с рисунком девочки (3 года) без отклонений в развитии.

Дети рисовали в разное время, выбирали фломастеры.

Рисунки на вольную тему, так как мальчик с РДА имеет задержку речевого развития и не оперирует понятиями.



Рис.1 Рисунок ребенка с РДА



Рис.2 Рисунок ребенка без отклонений

При рисовании мальчик с РДА рисовал всеми фломастерами, кроме черного. Тогда как девочка с нормальным развитием выбирала определенные цвета. По первому рисунку мы можем видеть, что он не образный (мальчик не владеет понятиями и ему тяжело «обволакивать» свои эмоции образами). Резкость линий, может говорить, об определенной агрессивности свойственной ребенку (перед рисованием выполнял задание логопеда, которое ему не нравилось). Также на рисунке много синих и голубых линий (синий и голубой – цвет аутистов) которые говорят о потере реальности, отрешенности от мира, уходе в себя; второй рисунок имеет образность (при рисовании девочка описывала то, что она рисует). На рисунке девочки мы видим облака и большую серую тучу с дождиком это говорит об эмоциональной подавленности и беспокойстве, возможно даже страхе (на наш взгляд такое подавленное настроение может быть вызвано тем, что девочка рисовала рисунок, во-первых, в незнакомом месте, во-вторых, после того как испугалась лая собаки). Но на ее рисунке присутствуют и яркие цвета: голубой розовый зеленый и желтый. На рисунке выделяется солнце (его девочка первым и нарисовала), что свидетельствует о хорошем настроении и о том, что у ребенка есть определенный «покровитель», который оберегает и которому девочка доверяет, в его присутствии она чувствует себя более спокойно и комфортно.

Таким образом, мы можем видеть, что рисунки достаточно различны. Для аутичных детей характерно нарушение символизации и отсутствие какого-либо образа. Это определяется особенностями восприятия, эмоциональной жизни и мышления [7]. У детей с нормальным развитием на доизобразительном этапе развития формируется способность облекать свой опыт в изобразительные формы, благодаря чему рисунок позволяет детям

выражать себя в общении с людьми и близкими, [7] чего у аутичных детей не наблюдается.

По нашим наблюдениям и обработанной информации мы можем сделать вывод, что детей с РДА в последние годы стало больше. Актуальней становится вопрос ранней диагностики РДА, на наш взгляд наблюдение за эмоционально-поведенческими проявлениями может существенно помочь при диагностике раннего детского аутизма. К сожалению, вопрос ранней диагностики решен не окончательно, что мы оставляем для дальнейшего рассмотрения.

Литература

- 1) Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма: Нач. проявления.//К.С.Лебединская, О.С.Никольская. – М.: Просвещение, 1991. – 96с.
- 2) Детская патопсихология: <http://children.csa.ru/psihiatriya/autizm/>
- 3) Исследование нейropsychологического статуса детей с диагнозом "Детский аутизм":<http://www.bestreferat.ru/referat-214335.html>
- 4) Шульженко Діана. Аутизм – не вирок//Д.Шульженко – Львів: Кальварія, 2010. – 224с.
- 5) Аршатский А.В. Дети и подростки с аутизмом.: <http://ua.bookfi.org/>
- 6) Лебединская К.С. Ранний детский аутизм:// <http://www.klex2.ru/6rm>
- 7) Иванов Е.С Спорные вопросы диагностики раннего детского аутизма.: <http://www.autism.ru/read.asp?id=39&vol=0>

Солощенко Т. В.

Вплив емоційного стану людини на кольорове сприйняття

Актуальність обраної теми полягає у тому, що колір не тільки надає важливу інформацію про предмет, але й має здатність викликати думки та почуття. Психологічний аспект сприйняття кольору пов'язаний з емоційним, соціально-культурним та естетичним, отже спроби складання чітких відповідностей між кольором та емоційним станом не можна назвати плідними. Колірний зір людства пройшов тривалий шлях еволюції разом з розвитком суспільства, культури та мистецтва, він постійно розвивався та збагачувався новим досвідом. У ХХ ст. проводилося багато досліджень з вивчення впливу кольору на людину, на початку століття провідною країною в цій галузі була Німеччина, в середині століття вплив кольору почали

досліджувати в Америці. Першою працею можна вважати "Вчення про колір" (1810) І. В. Гете, де він наголошував на значенні емоцій і досвіду в сприйнятті кольору; було доведено, що сприймання кольору залежить від емоційного стану людини. Багато вчених займалися цією проблемою: Л. Веккер, В. Вундт, Л. Шварц, В. Мухіна, які стверджували: «Колір як екстерорецепторний подразник не тільки викликає ту чи іншу емоцію, але і є виключно зручним засобом для об'єктивації емоційних переживань людини. Психічно здорова людина, як дорослий, так і дитина, починаючи з 3-4-х років, коли він може вербалізувати свої враження, розуміє емоційний зміст основних кольорів і може їх диференціювати з емоційного знаку.

Була виявлена помітна зміна колірної чутливості (порогів розрізнення кольору) в залежності від емоційного стану людини. Позитивні емоції, наприклад, радість, виявилися пов'язаними з підвищенням чутливості до червоного і жовтого і з пониженням – до синього і зеленого. При переживанні негативних емоцій спостерігалася зворотна картина: чутливість до синього і зеленого зростала, а до жовтого і червоного знижувалася. Цікаво, що зазначені зміни колірної чутливості, відзначалися не тільки при актуальному переживанні емоцій, але і при спогадах про приємні, або неприємні події». [2]

Наразі в друкованих джерелах та електронних мережах можна побачити безліч тестових матеріалів, які надають можливість визначити як фізіологічний вплив кольорів так і психологічний. Одним із найбільш популярних колірних тестів є тест доктора Макса Люшера, який розробив найпростішу методику визначення психологічного стану людини. Даний метод відноситься до так званої психології кольору – науки, що вивчає взаємозв'язок кольору і психіки людини. Перевага, що віддається одному кольору, і неприйняття іншого, мають певне значення: цей вибір точно відображає спрямованість випробуваного на певну діяльність, його настрій та емоційний стан. На цій залежності і побудований тест Люшера. Десятки тисяч дослідів з колірним тестом Люшера на людях найрізноманітніших рівнів культури, майже по всьому світу показали, що вплив кольору існує скрізь і воно не залежить від раси, статі та соціального становища.

Об'єктом нашого дослідження став юнацький вік, автори багатьох підручників вважають цей період – третім світом, що існує між дитинством та дорослістю. У цей час старшокласник опиняється на порозі реального дорослого життя і дивиться на теперішнє з позиції майбутнього, шукає сенс свого життя. Нова соціальна позиція старшокласника змінює для нього значущість учіння. У порівнянні з підлітками інтерес до навчання у них підвищується. Домінуюче місце займають мотиви, пов'язані з самовизначенням та підготовкою до самостійного життя. Головною ознакою цього періоду є потреба юнака зайняти внутрішню позицію дорослої людини, вибрати професію, усвідомити себе членом суспільства, виробити світогляд, вибрати свій життєвий шлях. У ранньому юнацькому віці розвивається

здатність тривало зосереджуватись на пізнавальних об'єктах, переборювати дію сильних відволікаючих подразників, розподіляти й переключати увагу. Зростає роль післядовільної уваги, яка виявляється за умови, що учіння спонукається спеціальними інтересами. Для юнаків і дівчат, у яких склались такі інтереси, все, що є об'єктом їхніх інтересів, стає й об'єктом їхньої уваги. У старшому шкільному віці свідомо і цілеспрямовано формуються такі якості характеру, як сила волі, витримка, наполегливість, самоконтроль, обдуманість, критичність тощо. Але продуктивність зусиль молоді в ранньому юнацькому віці залежить часто від настрою. Під час даного періоду декому важко переходити від неробочого стану до праці, дехто часто лінується, відволікається. Захоплення "надзвичайними пригодами" призводить до ігнорування повсякденних обов'язків, внаслідок чого виникають конфлікти. Пошуки себе для старшокласників завершуються формуванням "Я-концепції", яка поділяється на "Я-реальне" та "Я-ідеальне". Між "Я-ідеальним" та "Я-реальним" існує істотна різниця: якщо у старшокласника високий рівень домагань і недостатньо усвідомлені можливості, то це призводить до невпевненості у собі, що зовні може виражатися в агресії, роздратованості. І.С. Кон пише, що різноманітні "Я" у різних людей або на різних етапах в одній людині можуть розрізнятися за змістом, спрямованістю (негативна, позитивна, амбівалентна); інтенсивністю (глибиною почуттів); контрастністю (значимістю для самооцінки); послідовністю; якістю тощо. Вчені розрізняють такі "Я-образи": "теперішнє Я", "майбутнє Я", "бажане Я", "фантастичне Я", "зображуване Я", "ідеалізоване Я". Формування несприятливої "Я-концепції" призводить у подальшому до різноманітних порушень поведінки.

Таким чином, старшокласники, опинившись на порозі дорослості, спрямовані у майбутнє. Реалізація основних потреб цього віку призводить до відносної стабілізації особистості, формування "Я-концепції", світогляду. Центральним новоутворенням стає самовизначення — професійне та особистісне. Саме в період ранньої юності виявляється свідоме позитивне ставлення до навчання. Все це дає можливість в цей віковий період здійснювати пошуки сенсу життя». [6,245]

Предметом нашого дослідження стало з'ясування залежності сприймання, вибору кольору та направленості особистості, її емоційного стану на основі проведення тесту Макса Люшера.

Тест Люшера заснований на припущенні, що вибір кольору відображає спрямованість випробуваного на певну діяльність, настрій, функціональний стан і найбільш стійкі риси особистості.

Зарубіжні психологи застосовують іноді тест Люшера з метою профорієнтації при підборі кадрів, комплектуванні виробничих колективів, при рекомендаціях з вибору шлюбних партнерів. Значення кольорів у їхній психологічній інтерпретації визначалися у ході різнобічного обстеження численного контингенту різних випробовуваних.

Характеристика кольорів (за Максом Люшером) включає в себе 4 основних і 4 додаткових кольори. Основні кольори:

- 1) синій – символізує спокій, задоволеність;
- 2) синьо-зелений – почуття впевненості, наполегливість, іноді упертість;
- 3) оранжево-червоний – символізує силу волевого зусилля, агресивність, наступальні тенденції, збудження;
- 4) ясно-жовтий – активність, прагнення до спілкування, веселість.

При відсутності конфлікту в оптимальному стані основні кольори повинні займати переважно перші п'ять позицій.

Додаткові кольори: 5) фіолетовий; 6) коричневий, 7) чорний, 8) нульовий (сірий) – символізують негативні тенденції: тривожність, стрес, переживання страху, засмучення. Значення цих кольорів (як і основних) найбільшою мірою визначається їхнім взаємним розташуванням.

При обстеженні 20 випробовуваних, ми визначили, що при виборі найбільш привабливого кольору 10 студентів зупинилися на № 2 (зелений колір), що символізує наполегливість, самовпевненість, упертість і самоповагу; другу позицію - 8 чоловік займає картка з кольором під № 5 (фіолетовий колір), що символізує тривожність, стрес і страх; третій колір який вибрали 2 людини - № 3 (червоний колір), цей вибір символізує силу волі, активність, агресивність, владність». [11,4]

Результати тестування показали, що група складається з наполегливих особистостей, які впевнені в собі і готові до досягнення цілей, але також присутній рівень певної тривожності і схильність до стресу.

За книгою І. С. Кона «Психология ранней юности» результати тестування можна трактувати так: «Динамичное общество будущего требует развитого, самостоятельного человека, которого невозможно «собрать» из унифицированных «деталей». Это обязывает на всех этапах формирования личности считаться с ее индивидуальностью, а если мы этого не делаем — дорого и хлопотно! — возникают сбои и непредсказуемые издержки». [8,30] Тому зараз, навчаючись в університеті не випадково студенти обрали зелений колір, який спрямовує до розвитку, самовизначення, наполегливості у своїх діях, здатності відповідати вимогам сучасного суспільства.

Інший вибір пояснює наступна позиція яка висвітлена автором: «Негативная фаза начинается еще в допубертатный период. Ее характерные черты — беспокойство, тревога, раздражительность, диспропорция в физическом и психическом развитии, агрессивность и т. д. Это период метаний, противоречивых чувств, абстрактного бунта, меланхолии, снижения работоспособности». [8,35] Окрім того відчуття тривожності і стресу можна пояснити тим, що дослід проводився за два тижні до початку екзаменаційної сесії, коли вже були розпочаті заліки.

Переконливі результати, що свідчать про наявність високого рівня тривожності, стресу і страху потребують ретельного вивчення та заходів

подолання зайвої тривожності. У праці Ганса Сельє «Стресс без дистресса» наведено безліч порад, які налаштовують на приємний лад та спрямовують на вирішення проблем, ось деякі з них:

- З якою б життєвою ситуацією ви не зіткнулися, подумайте спочатку, чи варто боротися;

- Постійно зосереджуйте увагу на світлих сторонах життя і на діях, які можуть поліпшити ваше становище. Намагайтеся забувати огидне і обтяжливе. Довільне відволікання – найкращий спосіб зменшити стрес. Мудра німецька прислів'я говорить: "Беріть приклад з сонячного годинника – ведіть рахунок лише радісним дням";

- Ніщо не бентежить більше, ніж невдача; ніщо не підбадьорює сильніше, ніж успіх. Навіть після нищівної поразки боротися з гнітючою думкою про невдачу найкраще за допомогою спогадів про колишні успіхи. Таке навмисне пригадування – дієвий засіб відновлення віри в себе, необхідної для майбутніх перемог.

- Нарешті, не забувайте, що немає готового рецепту успіху, придатного для всіх. Ми всі різні, і наші проблеми теж. Єдина наша спільна риса – підпорядкування біологічним законам, які керують всіма живими створеннями, в тому числі людиною. [7]

Література

1. Базым Б.А. Взаимосвязь цветовых предпочтений и идентификации с цветом. //Материалы конференции «Актуальные вопросы практической психологии и логопедии в учреждениях образования и охраны здоровья Украины». Харьков., 1998 г. с. 106-109.

2. Базым Б.А. Цвет и психика [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://psyfactor.org/lib/colorpsy3.htm>

3. Беспалько И.Г. О соотношении между цветовыми порогами, соматотипом и эмоциональным состоянием. // Математические методы в психиатрии и неврологии. – Л., 1972. – с. 176-178.

4. Бразман М.Э., Дорофеева Э.Т., Щербатов В.А. О дифференциации некоторых эмоциональных состояний методом измерения цветовой чувствительности. //Проблемы моделирования психической деятельности. Новосибирск, 1967. с. 171-174.

5. Горпенко Володимир Григорович. Колір: Підручник для студ. ін-тів театр. мистецтва / Київський ін-т театрального мистецтва ім. І.К.Карпенка-Карого. – К., 1995. – 201с.

6. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.

7. Сельє Г. Стресс без дистресса [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://lib.ru/PSIHO/SELYE/distree.txt>

8. Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
9. Люшер М. Сигналы личности: Ролевые игры и их мотивы. – Воронеж, 1995.
10. Собчик Л.Н. Метод цветных выборов МЦВ – модифицированный восьмицветный тест Люшера [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/sobchik.htm>
11. Руководство по использованию восьмицветного теста Люшера/ Сост. О. Ф. Дубровская. – М.: Когито-Центр, 2008. – 63 с.
12. Тимофеев В., Филимоненко Ю. Краткое руководство практическому психологу по использованию теста М. Люшера. – Л., 1990.
13. Шварц Л.А. Изменения цветоощущения в эмоциональных состояниях. //Проблемы физиологической оптики. М, 1948. т. 6. с. 314-320.
14. Урванцев Л.П. Психология восприятия цвета. Методическое пособие. Ярославль, 1981. 65 с.

Ярош Л.

Можливість визначення характеру за комплексом рис обличчя

Ще у стародавні часи Марк Тулій Цицерон говорив, що обличчя – це дзеркало душі, у якому міститься інформація про характер людини, про манери її поведінки. І хоча фізіогноміка, як мистецтво читати по обличчю, зародилася ще у Стародавньому Китаї, але й до наших часів не виділилася в окрему галузь психології. Недостатня ступінь дослідження фізіогноміки і зумовлює **актуальність** вивчення цієї проблеми.

Дослідженням фізіогноміки займалися такі вчені як М. Фулфер, Т. Шварц, В. В. Куприянов, Г. В. Стовичек, Л. П. Паршукова, З. А. Шакурова.

Мета роботи – дослідити можливість визначення характеру певного кола респондентів за комплексом рис їх обличчя.

Обличчя – це вінець усього тіла. Саме тут зосередженні основні органи сприймання інформації з навколишнього світу: зорові, слухові, смакові. Їх робота регулюється певними рецепторами, що розташовані теж на обличчі. Всі розумові операції здійснюються за допомогою головного мозку.

Для аналізу обличчя з фізіогномічної точки зору, потрібний об'єктивний підхід – зосередження на розмірі, формах, місцезнаходженні окремих частин обличчя [5, 102]. Форма обличчя напряму пов'язана з фізіологічними особливостями людини: так, округла форма голови свідчить про домінування в організмі ендодерми – тканини, що сприяє засвоєнню корисних речовин. Тому люди з таким типом обличчя не відмовляються від їжі, цінують комфорт, люблять розважатися. У більш квадратних типів обличчя основною є мезодерма – тканина, з якої формується кістково-м'язова

система. Люди такого типу проявляють ініціативу, повністю віддаються роботі. Люди ж з трикутним обличчям зустрічаються дуже рідко: в них переважає ектодерма – нервова тканина; це природжені мислителі [4, с. 211].

Єдиної точки зору на класифікацію типів обличчя немає: кожен вчений, базуючись на різних підходах, виділяє різні їх типи. Т. Шварц в своїй роботі «Читаємо обличчя. Фізіогноміка» визначив, що традиційно фізіогноміка виділяє шість основних типів обличчя: продовгувате (тип обличчя, власники якого, як вважають вчені (а саме М. Фулфер, Т. Шварц, В. Б. Шапарь, В. В. Куприянов, Г. В. Стовичек) мають неабиякий інтелект, чуттєвість, урівноваженість, розсудливість, організаторські здібності [4, с. 209], схильні в більшій мірі до політичної та воєнної сфери діяльності, цілеспрямованість [6, с. 3]); трикутне (його власник може бути як генієм, так і зрадником; характеризується пониженою чутливістю, а іноді навіть зовсім бездушністю, визначає Т. Шварц [6, с. 3]); трапецієвидне (характерне для інтелігентних, чутливих, але в той же час надзвичайно пасивних людей: досягти цілі їм завжди заважає лінь, відсутність професіоналізму, бажання залишити справу на півдорозі [4, с. 210]); квадратне (в людей енергійних, дисциплінованих, відповідальних, що мають прямолінійний характер – тому з ними важко спілкуватися, стверджує З. А. Шакурова [4, с. 211]; вони намагаються підкорити вершини, ставлять перед собою цілі і досягають їх; можуть добитися успіху у всьому, але вони скоріше хороші виконавці ніж природжені лідери [6, с. 5]); округле (показує людину добродушну, миролюбиву (характеристика Л. П. Паршукової). Але, саме такі люди можуть взяти на себе лідерство. Такі люди можуть швидко пристосовуватися до оточуючого середовища; легко справляються з будь-якими труднощами [6, с. 5]); овальне (комбінує у собі інтелект і чуйність і добродушність та оптимізм). (Рис. 1).

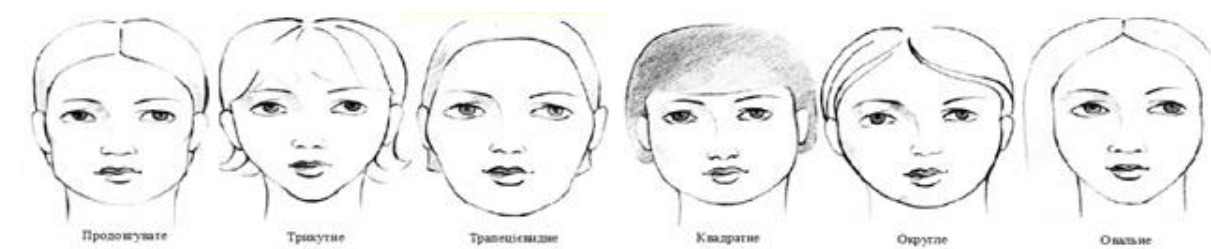


Рис.1. Типи обличчя за М. Фулфером і Т. Шварцом

Потрібно зазначити, що в чистому вигляді такі типи зустрічаються доволі рідко, тому з огляду на це деякі вчені розширюють класифікацію видів обличчя: наприклад М. Фулфер, Л. П. Паршукова, З. А. Шакурова, розширюють кількість типів облич, додаючи такі: ромбовидне – обличчя запальної, емоційної людини, досить нетерпеливої, що має питливий розум і робить все досить швидко, не любить витратити свій час з повільними людьми [5, с. 102-106]; та грушоподібне – обличчя широке в нижній частині;

це – людина-миротворець, що часто приховує свої емоції задля блага інших людей [5, с. 102-106].

В фізіогноміці часто застосовується метод розділення обличчя трьома горизонтальними лініями, що теж грає велику роль в розумінні характеру людини. Одна з трьох частин, таким чином, може бути дуже розвинена, а інша – не розвинена. Якщо верхня зона (від лінії волосся до брів) розширена, то людина зосереджена на ідеях, любить навчатися, особливо в тій сфері, котра їй близька до душі; розвинена власна думка, вважає за краще робити висновки самому; звужена верхня зона характеризує цілеспрямованих людей. Якщо розширена середня зона (від брів до кінчика носа), то така людина досить амбіціозна, цінує комфорт, свій статус в суспільстві, всіма способами намагається його підтримувати; любить бути першою будь-де і у всьому; звуженість цієї ділянки говорить про трудолюбивість. Якщо розширена нижня зона (від кінчика носа до нижньої точки підборіддя), то її власник – заземлена людина, що в першу чергу розглядає можливість використання якоїсь ідеї на практиці; якщо ця частина звужена – то це люди інтелектуального складу розуму, чутливі до критики [3, с. 41] (Рис. 2)



Рис. 2. Типи обличчя за домінуючими зонами

Ще одна фізіогномічна характеристика обличчя – за профілем обличчя; виділяється випукле (імпульсивність, лідерські якості), занадто випукле (ініціативність, легкість на підйом), помірно випукле (стриманість, практичність); ввігнуте (творчий підхід до вирішення проблем), сильно ввігнуте (мрійливість, нецілеспрямованість), збалансоване (урівноваженість); ввігнуто-випукле (живість розуму, терпеливість), випукло-ввігнуте (емоційність) [5, с 112] (Рис. 3).

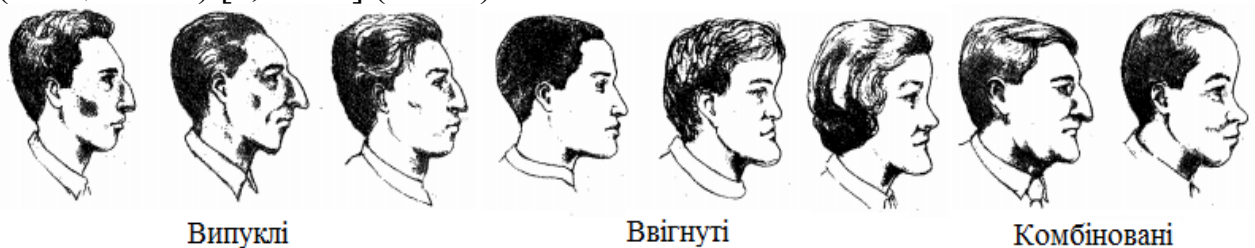


Рис. 3. Фізіогномічні типи за профілем обличчя

Таким чином, можна зробити висновок, що фізіогномічний аналіз форми, типу обличчя дає досить повну уяву про такі основні риси характеру, ставлення до зовнішнього світу, цілеспрямованість; принципи мотивації та її джерела; особливості поведінки в колективі; стиль мислення.

Для підтвердження фізіогномічного аналізу на практиці було проведено емпіричне дослідження. Була обрана група респондентів одної вікової категорії (18-20 років) та проведений фізіогномічний аналіз, точність якого перевірялась за трьома методиками – опитувальником Шмішека (особистісний опитувальник, що слугує для визначення основних десяти акцентуацій характеру; складається з 88 питань з відповідями «так» - «ні»), опитувальник Е. Крушельницького «Типи характеру. Вісім типів особистості» та опитувальник наполегливості, розроблений Є. П. Ільїним та Е. К. Феценко, що складається з 18 питань з відповідями «так» - «ні».

Методика Е. Феценко, Є. Ільїна – опитувальник рівня наполегливості - вміння постійно і тривало добиватися мети, не знижуючи енергії в боротьбі з труднощами. Емпіричне дослідження показало результати, відображені в табл.1

Таблиця. 1

Рівень розвитку наполегливості досліджуваних

Досліджуваний	За фізіогномічним аналізом	За опитувальником Е. Феценко, Є. Ільїна
1	Цілеспрямована, але добивається мети лише гуманно (за формою обличчя); трудолюбива, що на роботі викладається на всі 200%; (за домінуючими частинами).	14 балів – високий рівень наполегливості
2	Стиль поведінки посередині між активною дієвістю і пасивним спостереженням (за профілем);	13 балів – високий рівень наполегливості
3	Любить бути першою будь-де і у всьому (за формою обличчя);	14 балів – високий рівень наполегливості
4	Можуть добитися успіху у всьому, але вони скоріше хороші виконавці ніж природжені лідери (за формою обличчя); стиль поведінки посередині між активною дієвістю і пасивним спостереженням (за профілем);	8 балів – низький рівень наполегливості
5	Трудолюбивість, зосередженість на ідеях (за формою обличчя);	16 балів – високий рівень наполегливості
6	Ставлять перед собою ціль досить розмито, а то навіть і взагалі не ставлять; досягнути мети їм завжди заважає лень, відсутність професіоналізму, бажання залишити справу на півдорозі (за формою обличчя);	14 балів – високий рівень наполегливості
7	Стиль поведінки посередині між активною дієвістю і пасивним спостереженням (за профілем);	9 балів – середній рівень наполегливості

Актуальні проблеми психології в закладах освіти

8	Вони скоріше хороші виконавці ніж природжені лідери (за формою обличчя);	6 балів – низький рівень наполегливості
9	Людина зосереджена на ідеях, любить навчатися, особливо в тій сфері, котра їй близька до душі (за домінуючими частинами);	11 балів – високий рівень наполегливості
1	Стиль мислення посередині між активною дієвістю і пасивним спостереженням (за профілем);	14 балів – високий рівень наполегливості

Отже, в 8 з 10 випадків данні фізіогномічного аналізу співпадають з опитувальником по критерію наполегливості особистості.

Тест Шмішека – це особистісний опитувальник, який дозволяє виявити схильність до різних типів акцентуації особистості. Дані опитування приведені в Табл. 2

Таблиця 2

Результати аналізу типу акцентуації особистості

Досліджуваний тип	За фізіогномічним аналізом	За опитувальником Шмішека
1	Людина з неабияким інтелектом, чуттєва, урівноважена і розсудлива (за формою обличчя);	Емотивний тип (21 бал) емоційність, чутливість, тривожність, балакучість; боязлива, глибокі реакції в області тонких відчуттів;
2	Добродушна та оптимістична людина, якій характерний інтелект і чуйність (за формою обличчя);	Емотивний тип (18 балів) гуманність, співпереживання іншим людям; чуйність, м'якосердість; вразливість (будь-які життєві події сприймають серйозніше, ніж інші люди);
3	Досить амбіціозна, що цінує комфорт, свій статус в суспільстві, всіма способами намагається його підтримувати; любить бути першою будь-де і у всьому (за домінуючими частинами обличчя);	Демонстративний тип (22 бали) : завжди хоче бути першим в будь-яких справах; цілеспрямованість; всіма діями керує бажання лідерства;
4	Можуть добитися успіху у всьому, але вони скоріше хороші виконавці ніж природжені лідери. Досить амбіціозна людина, що цінує комфорт, свій статус в суспільстві, всіма способами намагається його підтримувати; любить бути першою будь-де і у всьому (за домінуючими частинами);	Педантичний тип (24 бали) ригідність, інертність психічних процесів, що призводить до пасивності; проте дуже активно реагує на порушення будь-якого порядку – пунктуальний, обережний, дисциплінований, добросовісний;
5	Понижена чутливість, а іноді навіть зовсім бездушність, трудолюбивість, зосередженість на ідеях (за формою	Гіпертимічний (18 балів) ярка особливість – знатність дивуватись, відчувати себе щасливими навіть в

збірник наукових праць

	обличчя);	найгірших ситуаціях; психіка досить нестабільна, що характеризується частою зміною настроїв;
6	Інтелігентність, чутливість, пасивність: ставлять перед собою ціль досить розмито, а то навіть і взагалі не ставлять; досягнути мети їм завжди заважає лень, відсутність професіоналізму, бажання залишити справу на півдорозі (за формою обличчя);	Гіпертимічний (21 бал);
7	Може бути як генієм, так і зрадником. Це, звісно, не суперечить одне одному, але такі люди зазвичай характеризуються пониженою чутливістю, а іноді навіть зовсім бездушністю (за формою обличчя);	Застраючий (22 бали) може бути як гнівливим, схильним до скандалів, конфліктів, так і життєрадісним, турботливим; для власного самоствердження може підбирати собі емоційно слабких друзів;
8	Стриманість, гуманне ставлення до людей; м'яка манера спілкування (за домінуючими частинами);	Педантичний тип (24 бали) ригідність, інертність психічних процесів, що призводить до пасивності; проте дуже активно реагує на порушення будь-якого порядку – пунктуальний, обережний, дисциплінований, добросовісний;
9	Може бути як генієм, так і зрадником. Це, звісно, не суперечить одне одному, але такі люди зазвичай характеризуються пониженою чутливістю, а іноді навіть зовсім бездушністю (за формою обличчя);	Циклотимічний (18 балів) часті періодичні зміни настрою, а також залежність від зовнішніх подій;
10	Має багатогранні здібності і може проявляти їх у різних сферах; стиль мислення посередині між активною дієвістю і пасивним спостереженням (за профілем);	Гіпертимічний (24 балів) ярка особливість – знатність дивуватись, відчувати себе щасливими навіть в найгірших ситуаціях; психіка досить нестабільна, що характеризується частою зміною настроїв;

Таким чином, можна побачити, що данні фізіогномічного аналізу підтвердилися трьох з десяти респондентів.

Опитувальник Е. Крушельницького «Типи характеру. Вісім типів особистості» дозволяє прослідкувати найбільш стійкі, базові риси особистості (дані наведені в табл. 3).

Таблиця 3

Результати аналізу типів особистості респондентів

Досліджуваний	За фізіогномічним аналізом	За опитувальником Е. Крушельницького
1	Трудолюбива, що на роботі викладається на всі 200%; відповідальна; досить розвинена власна думка, вважає за краще робити висновки	Надійна людина, на яку можна покластись і котра ніколи не підведе;

Актуальні проблеми психології в закладах освіти

	самому, цінує докладні пояснення (за домінуючими частинами);	
2	Добродушна та оптимістична людина, яка поєднує в собі інтелект і чуйність (за формою обличчя);	Мрійник – романтична натура, все земне для неї незрозуміло;
3	Цінує свій статус в суспільстві, всіма способами намагається його підтримувати; любить бути першою будь-де і у всьому (за домінуючими частинами);	Домінуючий тип – завжди намагається бути лідером у будь-якій сфері діяльності;
4	Можуть добитися успіху у всьому, але вони скоріше хороші виконавці ніж природжені лідери (за домінуючими частинами); стиль мислення посередині між активною дієвістю і пасивним спостереженням (за профілем);	Пасивний тип – є ідеальним прикладом спокійної та врівноваженої людини;
5	Понижена чутливість, а іноді навіть зовсім бездушність, трудолюбивість, зосередженість на ідеях (за формою обличчя);	Боець – готова на все заради справедливості;
6	Інтелігентність, чутливість, пасивність: ставлять перед собою ціль досить розмито, а то навіть і взагалі не ставлять; досягнути мети їм завжди заважає лінь, відсутність професіоналізму, бажання залишити справу на півдорозі (за формою обличчя);	Домінуючий і логічний тип: не терпить жодних емоцій, у своїх діях користується лише логікою; намагається бути лідером у всіх сферах своєї діяльності;
7	Стиль мислення посередині між активною дієвістю і пасивним спостереженням (за профілем);	Спринтер – швидко зацікавлюється ідеєю, але так же швидко зникає бажання нею займатись;
8	Дисциплінована, відповідальна, що має прямолінійний характер – тому з нею важко спілкуватися; можуть добитися успіху у всьому (за формою обличчя);	Логік – не терпить надмірної емоційності; будує свою поведінку на чіткій логічній основі;
9	Має багатогранні здібності і може проявляти їх у різних сферах; стиль мислення посередині між активною дієвістю і пасивним спостереженням (за профілем);	Боець – готова на все заради справедливості; завжди доягає цілі, бо його вирізняє цілеспрямованість;
10	Саме такі люди можуть взяти на себе лідерство; такі люди можуть швидко пристосовуватися до оточуючого середовища; легко справляються з будь-якими труднощами (за формою обличчя);	Домінуючий тип – завжди намагається бути лідером у будь-якій сфері діяльності;

Отже, фізіогномічний аналіз відобразив точні дані, підтверджені опитувальником в восьми з десяти випадків.

Проаналізувавши дані, отримані в результаті фізіогномічного аналізу з даними опитувальника, можна зробити висновок, що аналіз форми обличчя, профілю та співвідношення його частин дає досить точні характеристики певних рис характеру (наполегливості, емоційності, дієвості і тд.). Неточності в фізіогномічному аналізі можна пояснити неможливістю точно

віднести обличчя до того чи іншого типу (тобто змішаність типу) і непоказовість певних показників.

Література

1. Ільїн Є. Опитувальник рівня наполегливості [Електронний ресурс] / Є. Ільїн, Е. Фещенко. – Режим доступу: <http://www.psihologu.info/content/view/1090/2/>
2. Крушельницький Є. Типи характеру. 8 типів особистості [Електронний ресурс] / Є. Крушельницький. – Режим доступу: <http://psymanblog.ru/2011/04/oprosniktip-xaraktera-8-tipov-lichnosti/>
3. Паршукова Л. Н. Физиогномика. Методические указания [Електронний ресурс] / Людмила Петровна Паршукова. – Режим доступу: http://www.lib.susu.ac.ru/ftd?base=SUSU_METHOD&key=000252064&dtype=F&etype=.pdf
4. Степанов С. С. Язык внешности [Електронний ресурс] / Сергей Сергеевич Степанов. – Режим доступу: http://www.koob.ru/stepanov_sergey_1/yazik_vneshnosti
5. Фулфер М. Искусство чтения по лицу. Иллюстрированная энциклопедия физиогномики / Мэк Фулфер // Пер. з англ. П. А. Самсонов. – Минск: ООО «Попурри», 2004. – 176 с.:ил.
6. Шварц Т. Читаем лица. Физиогномика [Електронний ресурс] / Теодор Шварц. – Режим доступу: http://fictionbook.ru/author/teodor_shvarc/chitaem_lica_fiziognomika/read_online.html?page=1
7. Шмішек Г. Опитувальник акцентуацій характеру [Електронний ресурс] / Г. Шмішек. – Режим доступу: <http://psylist.net/praktikum/opfmi.htm>

Балагура Л.

Творчі характеристики ліворуких підлітків і юнаків

Проблема особливості творчих здібностей у ліворуких людей вже не раз підіймалася і досліджувалася у науці. І це не дивно, тому що це дуже цікава тема. Проблема руконості овіяна найбільшим числом міфів, багато з яких міцно увійшли в повсякденне життя. Зв'язок ліворуконості з обдарованістю і творчістю стала одним із найпоширеніших міфів.

Ця тема завжди буде **актуальною**, тому що, хоча наука вже зробила багато відкриттів і в плані творчих здібностей людини, і в плані ліворуконості, є ще багато невивчених її сторін, а також можна спробувати подивитися на відомі сторони з іншого боку.

Цією проблемою займалися багато вчених: В.П. Леутин, Е.І. Николаева, М.М. Безруких, Т.А. Стаханова, А.Семенович, Н.Юдін, І.

Кутепова, К. Єфремов та інші. Кожен з цих дослідників дивиться на цю проблему по-різному.

Проблема ліворукості дуже важлива, тому що ми живемо, працюємо, спілкуємося, навчаємося у соціальному середовищі, а люди, як відомо, різні. Хоча ліворуких людей приблизно усього 15 відсотків на планеті, але в одній Україні їх близько 10 мільйонів, а це майже кожен четвертий, тому ця проблема є дуже важлива. Все ж таки ліворукі трохи відрізняються від праворуких, вже починаючи з того, що використовують ліву руку при виконанні яких-небудь дій. Коли ми зустрічаємо таку людину мимовільно починаємо цікавитись невже ці люди справді якісь особливі і чи має вплив те, що вони ліворукі на їх особистісні якості, пізнавальну сферу, можливості творчих досягнень?

Саме тому ліворукі люди потребують ще більшого дослідження, тому що ще не все про них відомо. Особливо це стосується проблеми творчості у таких людей.

Багато вчених дивляться на проблему людських здібностей з боку творчої особистості: не існує особливих творчих здібностей, а є особистість, що володіє особливою мотивацією та рисами.

Головні відмінності творчої особистості вчені бачать в специфічній мотивації, а саме: З.Фрейд вважав творчу активність результатом сублимації статевого потягу у іншу сферу діяльності; А. Адлер вважав творчість засобом компенсації «комплексу неповноцінності»; Р.Ассаджиоли вважав творчість процесом сходження особистості до «ідеального Я», засобом його саморозкриття; за Маслоу, це потреба в само актуалізації, повній і вільній реалізації своїх здібностей і життєвих можливостей [2].

Науковці Б. Мещеряков і В.Зінченко дають два визначення терміна творчість: «по-перше, в вузькому сенсі, творчість – людська діяльність, що породжує дещо якісно нове, ніколи раніше не існуюче, і має суспільно-історичну цінність. Коментуючи цю точку зору, Л.С. Виготський писав, що у такому разі «Творчість є долею небагатьох обраних людей, геніїв, талантів, котрі створили видатні художні твори; зробили великі навчальні відкриття або винайшли якісь удосконалення у області техніки», по-друге, в більш широкому сенсі, творчість – це будь-яка практична або теоретична діяльність людини, у котрої виникають нові результати» [4,с.536].

Проаналізувавши навчальний посібник В.Н. Дружиніна ми можемо виділити такі особистісні риси властиві творчим людям: незалежність – особистісні стандарти важливіші ніж стандарти групи; відкритість розуму – готовність повірити своїм і чужим фантазіям, сприйнятливість до нового та незвичного; висока толерантність до невизначених і нерозв'язних ситуаціям, конструктивна активність у цих ситуаціях; розвинене естетичне відчуття, прагнення краси [2].

В усі часи існування людства люди відрізнялися один від одного якимись індивідуальними особливостями. Шульги завжди викликали інтерес

і здивування. Проте відношення до них, як і до інших «білих ворон» часто було настороженим, а інколи навіть негативним, ворожим [3]. На щастя, у наш час багато стереотипів змінилось. Поняття «норма» вже не має таких жорстких рамок і люди стали більш терпимі до різних проявів індивідуальності.

Проаналізувавши словники і роботи різних науковців ми бачимо, що їх твердження стосовно ліворукості схожі, але мають деякі відмінності.

Так, Б. Мещеряков і Зінченко В. стверджують що, ліворукість – вроджене чи примусове користування лівою рукою. Людина, котрій притаманна вроджена ліворукість, має назву шульга. Вроджена ліворукість може бути спадковою або виникнути у період внутрішньоутробного розвитку. Існує також прихована ліворукість, коли шульгу з дитинства привчають користуватись правою рукою (їсти, писати, робити) [5].

Л. Шклебей зазначає, що «Шульга (від давньоруського «шуя» — лівниця, ліва рука) — людина, яка переважно використовує ліву руку. Інші визначення: лівша, ліворукість» [6,с.8].

А Н. Юдін і А. Муталімова трохи по-іншому дають визначення, а саме «Під лівшістю розуміється ліва асиметрія – перевага лівої частини над правою в спільному функціонуванні парних органів. Лівшість не зводиться лише до ліворукості, вона можлива у функціях усіх парних органів» [7,с.6].

У простому розумінні ліворукість – це переважне використання лівої руки під час виконання життєво важливих практичних речей (їжі, письма, праці).

Що стосується емоційно-психологічних особливості ліворуких, Н.Юдін виокремлює: підвищена емоційна чутливість; уразливість; швидка стомленість; високий рівень креативності; яскраво виражені здібності до оригінальної художньої творчості; дратівливість і образливість; схильність до різних страхів; низький рівень самоконтролю; підвищений рівень тривожності; низький рівень самоконтролю; сумлінність; боязкість; естетична вразливість [7].

У наш час існує декілька поглядів на природні здібності ліворуких у порівнянні з праворукими.

Перший спирається на те, що показники поведінки і нервово-психічної діяльності у ліворуких гірше, ніж у праворуких. Прибічники цього підходу приводять данні про частоту лівшества серед хворих на епілепсію, олігофренію, шизофренію, спадковим алкоголізмом, а також той факт, що стаючи дорослими, вони зберігають низькі адаптаційні можливості, визначену хрупкість психічної діяльності.

Другий підхід стверджує рівність здібностей праворуких і ліворуких.

Згідно третьому підходу, шульги володіють більш високими показниками нервово-психічної діяльності і більшими адаптаційними можливостями, ніж праворукі. Обґрунтовується це тим, що ліворукому постійно доводиться пристосовуватися до «праворукого» світу [3].

Існує також підхід, згідно з яким, шульги володіють вищими показниками нервово-психічної та значними адаптаційними можливостями порівняно з правшами. Це обумовлено тим, що шульгам постійно доводиться пристосовуватися до «праворукого світу» [3].

Як доказ цього, є багато відомих у всьому світі, великих ліворуких людей, що назавжди увійшли в історію людства. Так, наприклад, імператор Гай Юлій Цезар, фараон Рамзес II, полководець Олександр Македонський, Жанна Д'Арк, Карл Великий і Наполеон Бонапарт володіли лівою рукою краще, ніж правою. Не менш вражає і список сучасних політиків: історію ХХ століття неможливо уявити без Вінстона Черчілля, Махатми Ганді, Рональда Рейгана і Фіделя Кастро. Між тим, ліворуки люди успішні не тільки в політиці. Особливо багато їх у мистецтві. Так, знамениті художники-лівші — Леонардо да Вінчі, Мікеланджело, Рафаель, Пабло Пікассо; музиканти — Бетховен, Моцарт, Шопен, Пол Маккартні, Рінго Старр, Курт Кобейн, Стінг, Емінем тощо [1].

Багато шульг знайшли себе в акторській майстерності. До них належить ледь не кожен другий успішний актор: Чарлі Чаплін, Мерилін Монро, Джим Керрі, Роберт Де Ніро, Анджеліна Джолі, Міла Йовович, Ніколь Кідман, Сильвестр Сталлоне, Кіану Рівз, Демі Мур, Том Круз тощо [1].

Тобто, лівші більш емоційні, імпульсивні, у них переважає образне мислення, розвинена інтуїція, вони можуть миттєво схоплювати матеріал, часто виявляють яскраві творчі здібності. Для них характерна здатність бачити ситуацію з несподіваного боку, невластивою більшості, а також бачити проблему там, де ніхто її і не помічав.

Те, що ліворуки відрізняються від праворуких фізично і морфологічно — це вочевидь. Одним з наших завдань було виявити чи відрізняються вони від праворуких у творчій сфері. З метою розв'язання цієї проблеми ми провели емпіричне дослідження творчої особливості ліворуких.

Отже, перед нами постало завдання дослідити креативні здібності ліворуких та виявити їх особливості в порівнянні з праворукими людьми. Тому в опитуванні були задіяні дві групи досліджуваних юнацького віку: ліворуки та праворуки.

До нашої вибірки увійшли учні школи міста Кривого Рогу №86 (5-11 клас – 10-16 років), студенти Криворізького медичного коледжу (4 курс – 19 років), студенти КНУ КПІ (3 курс – 18-20 років). Загальний об'єм вибірки склав 42 людини: ліворуких – 21, праворуких – 21. З них 30 дівчаток і 12 хлопчиків.

У ході дослідження було використано опитувальник Вілліамса «Самооцінка творчих характеристик особистості». Ця методика спрямована на виявлення творчого проявлення особистості.

За допомогою опитувальника ми отримали такі результати. Спочатку ми підраховували сумарні бали кожного респондента і їх середнє значення, і

виходячи з результатів визначили рівень прояву творчої особистості (таблиця 1 і 2).

Таблиця 1

Середньостатистичні показники творчих характеристик ліворуких та праворуких підлітків і юнаків (за методикою Вілліамса «Самооцінка творчих характеристик особистості»)

	max бал	Min бал	мода	Середнє значення	Стандартне відхилення
Ліворуки	87	52	80 і 61	73	10,03992
Праворуки	91	52	73	74,4	9,05854

Таблиця 2

Інтегральні показники творчості у осіб з різною рукістю (за методикою Вілліамса «Самооцінка творчих характеристик особистості»)

Рівень	Ліворуки			Праворуки		
	Осіб	%	Сер.знач.	Осіб	%	Сер.знач.
Середній	1	4,8	52	1	4,8	52
Підвищений	14	66,7	71,4	14	66,7	69,9
Високий	6	28,5	85,5	6	28,5	84

Виходячи з цих даних ми бачимо, що рівень прояву творчої особистості проявляється майже у рівній мірі як у ліворуких, так і у праворуких (різниця 1,4 бали на користь праворуких), а інтегральний показник свідчить про те, що підвищений і високий рівень більше у праворуких.

Оцінки по факторам допитливість, уява, складність і схильність до ризику наведені у Таблиці 3.

Середні показники по всім чотирьом факторам відображені у гістограмі (рис. 4).

Кількісні оцінки по факторам допитливість, уява, складність і схильність до ризику (за методикою Вілліамса «Самооцінка творчих характеристик особистості»)

Фактор	Знижений рівень, %		Середній рівень, %		Підвищений рівень, %		Високий рівень, %	
	Ліворукі	Праворукі	Ліворукі	Праворукі	Ліворукі	Праворукі	Ліворукі	Праворукі
Допитливість	4,8	-	14,3	4,8	23,8	66,6	57,1	28,6
Уява	-	-	23,8	23,8	61,9	47,6	14,3	28,6
Складність	4,8	-	-	15,3	71,4	57,1	23,8	23,5
Схильність до ризику	-	-	33,3	4,8	42,9	76,2	23,8	19

Аналіз даних цієї таблиці говорить нам про те, що занижений рівень допитливості, по всім чотирьом факторам, у праворуких взагалі відсутній, а у ліворуких майже (по одній особі по фактору допитливості і складності). Середній рівень: допитливість і схильність до ризику у ліворуких більша, уява – на рівно, складність – у праворуких. Підвищений рівень: допитливість і схильність до ризику більша у праворуких, уява та складність – у ліворуких. Високий рівень: допитливість, складність і схильність до ризику більша у ліворуких, уява – у праворуких.

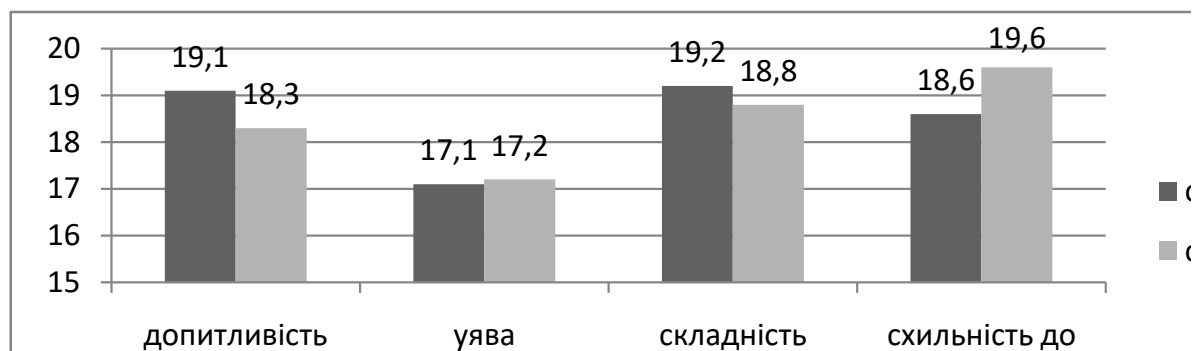


Рис 4. Середні показники по стан розвитку допитливості, уяви, складності та схильності до ризику у досліджуваних

Проаналізувавши дані, котрі відображені у таблиці 3 та гістограмі (рис. 4), показник допитливості у ліворуких більше по кількості середнього балу і

по кількості осіб з високим рівнем її прояву (у два рази більше, ніж у праворуких). Це свідчить про те, що ліворукі дуже часто питають всіх про все, їм цікаво вивчати устрої механічних речей, вони постійно шукають нові шляхи мислення, люблять вивчати нові речі і ідеї, шукають різноманітні можливості рішення задач, вивчають книги, ігри, картини тощо, щоб пізнати якомога більше.

Показник уяви по кількості осіб (таблиця 3) з високим рівнем її прояву менше, ніж у праворуких, але середній бал (рис. 4) ліворуких майже рівний з праворукими (різниця у 0,1 на користь праворуких). Це може слугувати доказом того, що уява не залежить від рукості і розвинена у рівній мірі як у ліворуких, так і у праворуких. Тобто, усі люди, незалежно від рукості, здатні вигадувати розповіді про місця, котрі він ніколи не бачив; уявляти, як інші вирішують проблему, котру він вирішує сам; мріяти про різні місця та речі; люблять думати про явища, з котрими не стикалися; бачити те, що зображено на картинах і малюнках, незвично, не так, як інші; часто проявляють, не приховують, здивовання по відношенню різноманітних ідей і подій.

Порівнявши показники складності у Таблиці 3 і гістограмі 4 (рис. 4) ми бачимо, що показник складності трохи перевищує по кількості осіб з високим рівнем і по середньому балу у ліворуких, що говорить про те, що вони трохи більше орієнтовані на пізнання складних явищ, проявляють інтерес до складних речей і ідей; люблять вивчати щось без сторонньої допомоги; проявляють стійкість, щоб досягти своєї мети; пропонують досить складні шляхи рішення проблеми, чим це здається необхідним; їм подобаються складні завдання.

А показники схильності до ризику по кількості осіб (таблиця 3) з високим рівнем трохи більший у ліворуких, але по середньому балу (рис. 4) більший у праворуких. У ліворуких середній показник менше, ніж у праворуких, а підвищений вище. Тобто, ліворукі менш схильні відстоювати свої ідеї, не зважаючи на реакцію інших; менш здатні ставити собі високі цілі і намагатися їх здійснити; не дуже люблять вивчати нові речі чи ідеї і піддаються чужій думці; хвилюються, коли однокласники, вчителі чи батьки висловлюють своє несхвалення; не хочуть ризикувати лише заради того щоб перевірити, що з цього вийде.

Отже, ліворуким дійсно притаманні допитливість, уява, складність і схильність до ризику. У них більш розвинена допитливість і складність. Прояв творчої особистості і уяви нарівні з праворукими і лише схильність до ризику трохи менша ніж у праворуких. І це не дивно, тому що вони живуть у світі, де все влаштовано під праву руку. Їм важче до цього світу пристосовуватись, адже вони постійно трансформують кожен свій навичок, кожену свою дію, під ліву руку, що потребує від них додаткових розумових зусиль, більшої зосередженості на тому, що вони роблять.

Література

1. Гнатюк Р. Ліворукість — ознака геніальності чи недуга? / Р. Гнатюк, А. Чуприков // Дзеркало тижня. Україна. – 2012. - №37. – 36с.
2. Дружинин В.Н. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Владимир Николаевич Дружинин. - СПб.: Питер, 2001. – 656с.
3. Ломтева Т. А. Психологические особенности леворуких детей. Школьные проблемы левшей [Электронный ресурс]. – Татьяна Александровна Ломтева. – Режим доступа: <http://www.psilib.ru/lomteva/polrshpl.php>
4. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 672с.
5. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Политиздат., 1985. – 430с.
6. Шклебей Л. Ліворукі діти / Леся Шклебей // Психолог. – 2010. – №13. – 33с.
7. Юдин Н., Муталимова А. О феномене леворукости / Н. Юдин, А. Муталимова // Дайджест педагогічних ідей та технологій . – 2003. – №1. – 128с.

Відомості про авторів

Базилевська О.В., вчитель біології Криворізької загальноосвітньої школи II-III ступенів ЦО експериментального навчального закладу всеукраїнського рівня.

Балагура Любов Вікторівна, студентка факультету іноземних мов, науковий керівник: к. психол. н., старший викладач Пилипенко К.В.

Бессмертна Світлана Федорівна, вчитель вищої категорії КЗШ № 64.

Беззян Тетяна Андрониківна, студентка факультету української філології, науковий керівник: Кушніренко І.Б.

Винарчук Ярослав, студент психолого-педагогічного факультету КПІ КНУ, науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент Н. М. Макаренко.

Грязнова Інна Олександрівна, студентка факультету іноземних мов, науковий керівник: Даценко О.А.

Давоян Єлізавета Едуардівна, студентка психолого-педагогічного факультету КПІ КНУ, науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент Н. М. Макаренко.

Даценко Оксана Анатоліївна, викладач кафедри загальної та вікової психології КПІ КНУ

Йорж Ю.В., вчитель історії та правознавства Криворізької загальноосвітньої школи II-III ступенів ЦО експериментального навчального закладу всеукраїнського рівня.

Качан Катерина, студентка психолого-педагогічного факультету КПІ КНУ, науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент Н. М. Макаренко.

Котенко Галина Миколаївна, вчитель української мови і літератури та світової літератури (вища кат.) Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів №57

Кривокульська Любов Дмитрівна, директор ЗОШ № 57 м.Кривого Рогу.

Куппа Вікторія Олегівна, студентка історичного факультету КПІ КНУ, науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент Шамне А.В.

Кушніренко Ірина Борисівна, викладач кафедри загальної та вікової психології КПІ КНУ.

Литвин Наталя, Криворізька загальноосвітня школа № 61.

Логвиненко Юлія Сергіївна, студентка фізико-математичного факультету КПІ КНУ, науковий керівник: Устименко С.Ф.

Майтак Тетяна Миколаївна, практичний психолог КЗШ №40.

Макаренко Наталія Миколаївна, канд. психол. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КПІ КНУ.

Маліцька Лоліта Борисівна, канд. пед. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КПІ КНУ.

Марченко Юлія, студентка фізико-математичного факультету, науковий керівник: Шило О. С.

Мітченко Катерина Вікторівна, практичний психолог КСЗШ № 20.

Погрібна Ю.О., студентка факультету іноземних мов, науковий керівник: к. психол. н., старший викладач Пилипенко К.В.

Пінська Олена Леонідівна, канд. пед. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КПІ КНУ.

Різун Олександр Олександрович студент фізико-математичного факультету, науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент С.Ф. Устименко.

Рудницька Н.А., заступник директора з науково-методичної роботи Криворізької загальноосвітньої школи II-III ступенів «Центр освіти», експериментального навчального закладу всеукраїнського рівня.

Сенько Тетяна Володимирівна, доктор психологічних наук, професор, Силезійського університету в Катовіцах (Польща).

Сергєєва Тетяна Олексіївна, вчитель української мови та літератури середньої школи I-III ступенів №34 Жовтневого району м. Кривого Рогу, вчитель вищої категорії. Стаж роботи – 34 роки.

Солощенко Тетяна Вікторівна факультет української філології криворізького педагогічного інституту національного державного університету науковий керівник: Маліцька Л. Б., кандидат пед.наук, доцент.

Тетера Олеся, студентка факультета української філології, Криворізького педагогічного інституту Криворізького національного університету, науковий керівник:

Ткаченко Олена Андріївна, канд. психол. наук, старший викладач кафедри загальної та вікової психології КПІ КНУ.

Токарева Наталя Миколаївна, канд. психол. наук, завідувача кафедри загальної та вікової психології КПІ КНУ.

Третяченко Оксана Вікторівна, практичний психолог Криворізької Центрально-Міської гімназії.

Троян Катерина Андріївна, студентка фізико-математичного факультету КПІ КНУ, науковий керівник: Шило О.С.

Устименко Світлана Федорівна, канд. психол. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КПІ КНУ.

Федьків Світлана Михайлівна, вчитель англійської мови Криворізької загальноосвітньої школи № 34.

Хита Олена, студентка історичного факультету Державного вищого навчального закладу Криворізький Національний Університет Криворізький педагогічний інститут, науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент Шамне А. В.

Шамне Анжеліка Володимирівна, канд. психол. наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КПІ КНУ.

Швачич Любов Сергіївна, заступник директора з навчально – виховної роботи Криворізької Центрально – Міської гімназії.

Шило Оксана Сергіївна, викладач кафедри загальної та вікової психології КПІ КНУ.

Шматок Ірина Олексіївна, студентка фізико-математичного факультету КПІ КНУ, науковий керівник: Шило О.С.

Ярош Людмила, студентка факультету іноземних мов, науковий керівник: к. психол. н., старший викладач Пилипенко К.В.

Наукове видання

Актуальні проблеми психології в закладах освіти.

Українською, російською мовами.

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

Відповідальний редактор

Н.М.Токарева

Технічний редактор

О.С.Шило