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

Актуальні проблеми психології в закладах освіти

Матеріали міської науково-практичної конференції

До 80-річчя Криворізького державного педагогічного університету та 20-річчя кафедри психології КДПУ

Кривий Ріг
2010

УДК 159.9 + 159.922.7 + 37.015.3

Актуальні проблеми психології в закладах освіти :
А43 матеріали міської науково-практичної конференції : До 80-річчя Криворізького державного педагогічного університету та 20-річчя кафедри психології КДПУ. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – 319 с.

У збірнику висвітлюються актуальні проблеми теоретичної та практичної психології, особливості їх виявлення у навчально-виховному процесі. Загальнопсихологічні, онтогенетичні, соціально-психологічні дослідження, консультативно-корекційні аспекти психологічного супроводу школярів і студентів у закладах освіти, представлені науковим колективом кафедри загальної та вікової психології КДПУ та інших ВНЗ, студентами та практичними психологами закладів освіти, свідчать про різноманітність науково-практичних інтересів психологічної спільноти м. Кривого Рогу.

Матеріали конференції адресовані як фахівцям, так і тим, хто цікавиться сучасним станом психологічної науки.

Рецензенти:
Гергель Є.Л. кандидат психологічних наук, доцент.
Чумак В.І. кандидат психологічних наук, доцент.

Ухвалено до друку на засіданні кафедри загальної та вікової психології (протокол № 9 від 24.02.2010 р.).

© КДПУ, 2010.

Зміст

Розділ І. Загальнопсихологічні проблеми психічного розвитку особистості

Устименко С. Ф. Інтегральність-диференційованість як характеристики когнітивного стилю студентської молоді 11

Даценко О.А. Теоретичний аналіз самоорганізуючих дій особистості 19

Шило О.С. Дослідження впливу рівня впевненості у собі на прояв креативності майбутніх вчителів 28

Бузько Н. Вплив тривожності на мотивацію досягнення успіху 36

Комісарова К. Діагностика рівня інтелекту шляхом використання проективних методик 42

Розділ ІІ. Онтогенетичний аспект проблеми психічного розвитку особистості

Воронін А.І. Якісні зміни деяких когнітивних умінь у студентські роки 47

Шамне А. В. Психосоціальні аспекти розвитку особистості та особистісних переживань при фрустрації соціальних потреб у дітей шкільного віку 54

Пилипенко К.В. Стан розвитку та динаміка емоційної стійкості студентів – майбутніх практичних психологів в системі внз 65

Даценко О.А., Максимова Н. Психологічні особливості структурної організації самовідношення в підлітковому віці 72

Борисюк І.Ю., Кривенок І.В., Попель М.В. Динаміка проявів креативності в онтогенезі 80

Рябікова Ю. В. Психологічний аналіз мотивації навчальної діяльності 85

Кобильник Я. Психологічні особливості мотиваційної сфери Інтернет-залежних підлітків 92

Ющенко Ю. Вплив карантину на виникнення депресивного стану серед підлітків 96

Кобець Д. О. Психологічний аналіз допінг-поведінки у підлітковому віці 100

Рум'янцева А. В. Розвиток іншомовної мовленнєвої компетенції у студентському віці 105

Шарова А. В. Роль дидактичних ігор у розвитку творчих здібностей молодших школярів 112

Рибалко К. О. Психологічний аналіз адаптації вчителя до здійснення педагогічної діяльності 119

Крючкова В. Проблема формування ціннісної сфери юнака 125

Фоміна К. Дослідження рівня емпатії у студентів психологічного профілю навчання 133
Калюга О. Ю. Гендерні особливості спілкування в юнацькому віці..... 136

Розділ ІІІ. Соціально-психологічні проблеми становлення особистості в умовах сучасної розвитку суспільства
Токарева Н. М. Психологічна детермінація особистісного становлення суб'єкта у змінних умовах буття 142
Жураковська І.О. Вплив засобів масової інформації на рівень сугестивності у підлітків 150
Зушенська Ю.А. Психологічні феномени маніпулятивної взаємодії..... 156
Прахова С.А., Шумейко А.І. Поняття "фрустрація": сутність, структура та особливості трактування у психологічних дослідженнях 163
Федосєєв С.Є. Особливості домінуючої стратегії психологічного захисту підлітків у шкільних конфліктах при міжособистісній взаємодії 168
Гонтар Д.А. Проблема соціальних стереотипів у вітчизняній та зарубіжній психології 176
Корупятник І.В. Особливості типів допінг-поведінки старшокласників у залежності від стилю міжособистісних взаємин 179

Розділ IV. Актуальні питання психокорекції та психологічної допомоги
Ткаченко О. А., Кічула Є. І. Дослідження особливостей розуміння та інтерпретації невербальної поведінки в контексті підготовки до педагогічного спілкування 185
Халік О.О. Динаміка змін в характеристиках тривожності практичних психологів-початківців з різними типами освіти 195
Ткаченко О.А. Теоретико-практичне обгрунтування засобів діагностики готовності студентів-психологів до розуміння психологічної ситуації клієнта (міжособистісний аспект) 202
Жук А.І. Зниження рівня професійного вигорання практичних психологів шляхом психопрофілактики та особистісної психокорекції 210
Мітченко К.В. Зниження тривожності батьків дітей раннього віку за допомогою проведення психологічних консультацій 216
Безцінна К. Шляхи подолання стану психічного напруження напередодні зовнішнього незалежного тестування (іспиту з англійської мови) 220
Фіщіна Г.О. Психодрама як засіб творчого вираження емоції..... 225

Розділ V. Особливості психологічного та соціально-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу у закладах освіти

Макаренко Н.М. Активізація пізнавально-дослідницької активності студентів факультету іноземних мов при вивченні курсу психології за допомогою інтерактивних методів навчання 232
Малицкая Л.Б. Адаптация способов преподавания к психотипам учащихся 236
Пинская О.Л. Эмоциональный аспект професиональной деятельности учителя 247
Ткаченко О.А., Дюбанова Є.В. Хореографічна діяльність як засіб актуалізації діалогічності особистості в спілкуванні 251
Мохначева О.В., Максимова Н. Особенности художественного психологизма и пути его реализации в новелле Генри Джеймса «Дези Миллер» 262
Максименко І.Г. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до комунікативної діяльності 270
Шаповал І. М., Прудська О. В. Психологічні умови забезпечення адаптації студентів-першокурсників до системи навчання у внз 274
Шепеленко Т.Л. Емоційна саморегуляція як детермінанта гуманізації відносин в системі "викладач-студент" 280
Косенчук О. Г. Система просвітницько-профілактичної роботи у Кривому Розі 284
Чёрная О.Д. Профилактика эмоционального выгорания педагогов 288
Чаплинська Л. М. Соціально-психологічний супровід учнів молодшого шкільного віку із ЗПР 293
Третяченко О. В. Психологічний супровід профільного навчання в гімназії 298
Снєткова І. М. З досвіду роботи щодо розвитку навичок конструктивного спілкування у підлітків засобами тренінгових занять 304
Сметана О. А. Інноваційні стратегії психокорекційної роботи з дітьми, які мають затримку психічного розвитку 315

Розділ І. Загальнопсихологічні проблеми психічного розвитку особистості

Устименко Світлана Федорівна
канд. психол. наук, доцент КДПУ

Інтегральність-диференційованість як характеристики когнітивного стилю студентської молоді

В сучасних психологічних дослідженнях когнітивний стиль визначається з різних теоретичних позицій: психоаналітичних(Дж.Клейн, Р.Гарднер, Г.Шлезінгер та ін.),гештальтпсихологічних (Г.Уіткін), когнітивістських (Д.Хант, Х.Шродер, Дж.Келлі) [10].

З психоаналітичних позицій відмінності в пізнавальній діяльності являють собою «викривлене» відображення реальності, оскільки пізнавальні процеси випробують на собі вплив афективно-потребових станів особистості.

В межах такого підходу Р.Гарднером. Ф.Хольцманом, Г.Шлезінгером, Г.Клейном (1959) розроблялась теорія когнітивних контролей, які, на думку дослідників, стають посередниками між афективними станами і зовнішніми впливами. Когнітивні контролі розглядались як своєрідні способи сприйняття, категоризації та інтерпретації інформації. Видами когнітивних контролей, з точки зору цієї теорії, є: діапазон еквівалентності, широта категорії, ригідність-гнучкість, толерантність до нереалістичного досвіду, згладжування-загострення [10].

Когнітивістські теорії також звертали увагу на індивідуальні відмінності сприйняття, розуміння і інтерпретації того, що відбувається, тільки в якості посередників вони розглядали «поняття» як деяку категоріальну схему, конструкт з позиції якого сприймається, оцінюється і трансформується зовнішнє враження. Окремі поняття утворюють індивідуальну систему, рівневість структури якої визначається співвідношенням процесів диференціації і інтеграції, що реалізується в абстрактних чи конкретних способах концептуалізації сприйнятого. При цьому абстрактність пов'язувала з високим рівнем розвитку цих двох процесів, а конкретність з низьким рівнем.

В теорії особистісних конструктів Дж.Келлі, людина сприймає і інтерпретує дійсність на основі суб`єктивного досвіду, який презентований в свідомості у вигляді системи конструктів, що являють собою біполярну суб'єктивну вимірювальну шкалу, якою і послуговується індивід в своїй оцінці того, що сприймається (Дж.Келлі, 1955).

В межах гештальтпсихологічного підходу найбільш відомою є теорія диференціації Г.Уіткіна, яка розроблена з позиції теорії поля. Диференціація в цій теорії розглядається як один з показників психічного розвитку індивіда. Ця інтелектуальна здібність виявляється в особливостях

інтерпретації того, що відбувається, в рівні диференціації і інтеграції понять. Уіткін показником диференціації вважав «структуруючу здатність сприйняття» (Уіткін, 1974).

В вітчизняній психологічній науці проблемі вивчення когнітивного стилю присвячені праці М.О.Холодної, Л.М.Собчик, А.К.Білоусової, І.П.Шкуратової, Є.Л.Григоренко, Г.А.Берулава, І.Н.Козлової, М.С.Єгорової та ін., які намагалися зясувати природу когнітивного стилю, його основні характеристики та вплив на продуктивність діяльності, встановити зв'язок між когнітивним стилем і особливостями навчальної діяльності.

Слід зазначити, що не дивлячись на значну кількість публікацій з цієї теми, посьогодні в психологічній науці не існує однозначного підходу до визначення когнітивного стилю, розуміння якого зводиться то до особливостей пізнавальної діяльності, пов'язаної з рівнем розвитку і особливостями пізнавальних процесів, насамперед мислення, то до характеристик індивідуального стилю діяльності взагалі, то пов'язується з індивідуальними особливостями функціонування центральної нервової системи.

Більшість психологів розглядають когнітивний стиль в контексті пізнавальної діяльності, способів сприйняття, аналізу отриманої інформації, її категоризації тощо. В працях дослідників даної проблеми наголошується на тому, що когнітивний стиль являє собою сукупність формально-динамічних характеристик інтелектуальної діяльності, які не мають прямого відношення до її результату. З цих позицій когнітивний стиль ототожнюється з засобами мислительної діяльності. На думку А.К.Білоусової стильові характеристики виявляються в особливостях систематизації інформації, тобто характерних для індивіда сполученнях «функції генерації, селекції смислопередачі і реалізації», які виявляються у динаміці і спрямованості мислительної діяльності [2]

Найбільш детально проаналізовані характеристики когнітивних стилів М.О.Холодною в її численних публікаціях з цієї проблеми. Співставляючи когнітивні стилі з інтелектуальними здібностями, які вимірюються за допомогою тестів, вона дійшла висновку, що це різні здібності, що когнітивні стилі являють собою «своєрідність ментальних репрезентацій» оточуючого і виявляються в тому, «як організується ментальний образ ситуації у різних людей» [10].

На даний момент не існує в психології не тільки єдиного підходу до визначення когнітивного стилю, а і єдиної типології стилів, хоча є певні спроби створити її. Різні психологи виділяють різні стильові характеристики серед яких можна виділити наступні:

- Поленезалежність-полезалежність (Уіткін);
- Імпульсивність-рефлексивність (Дж.Каган);
- Жорсткий-гнучкий контроль;

- Вузький-широкий діапазон еквівалентності;
- Широта категорій;
- Абстрактність-конкретність (Гарднер, Хольцман, Клейн);
- Когнітивна простота-складність (Келлі);
- Толерантність до нереалістичного досвіду;
- Згладжування-загострення (Гарднер, Хольцман, Клейн);
- Інтегральність-диференційованість (Берулава);
- Візуальність-невізуальність (Собчик, Голубєва);
- Аналітичність-синтетичність, інтуїтивність (Колга, Шкуратова);
- Тривожність-агресивність (Собчик);
- Раціональність-ірраціональність (Алєксеєв, Громова);
- Ригідність-лабільність;
- Сенситивність-спонтанність;
- Конформність-неконформність;
- Компромісність-конфліктність (Собчик);
- Ієрархічність-анархічність ;
- Консервативність-прогресивність(Стернберг);
- Дівергентність-конвергентність (Гілфорд);
- Образність-вербальність;
- Серійність-цілісність;
- Інтернальність-екстернальність (Собчик)[10].

Крім перерахованих є ще чимало виділених іншими авторами стильових характеристик когнітивної діяльності.

В дослідженнях російського психолога Г.Берулава в основу типології когнітивних стилів покладено особливості індивідуального розуміння, що характеризується трьома параметрами:

- Узагальненістю «образу світу»;
- Його емоційною насиченістю;
- Активністю як властивістю «образу світу».

Сполучення цих параметрів утворюють інтегральний за характером когнітивний стиль. Фактично цей автор виділяє когнітивні стилі за ступенем інтегративності-диференційованості сприйняття і розуміння світу.

Відповідно до цих показників вона виділяє такі різновиди інтегрального стилю як:

- Інтегрально-теоретичний; диференційно-теоретичний;
- Інтегрльно-діяльнісний; диференційно-діяльнісний;
- Інтегрально-емоційний; диференційно-емоційний;

Когнітивний стиль «диференційно-інтегральний» характеризується двома протилежними полюсами: здатністю сприймати світ цілісним, єдиним характеризується інтегративний стиль, пов'язаний з високим рівнем абстрактності мислення. На протилежному полюсі –

диференційованість, яка характеризується фрагментарним сприйняттям дійсності, що опосередковується конкретним мисленням.

Отже, таке розмаїття підходів до характеристики особливостей когнітивного стилю є свідченням складності самого предмету дослідження і підвищеного інтересу науковців до даної проблеми.

Психологами висловлена думка, що когнітивний стиль як стійка когнітивна стратегія складається в молодшому шкільному віці. Можливо в цьому віці починають складатися певні способи інтерпретації сприйнятого, але, на нашу думку,прояви когнітивного стилю більшою мірою пов'язані з підлітковим і юнацьким віком, оскільки в ці вікові періоди відбуваються суттєві зміни в когнітивній сфері особистості. Так, підлітки стають здатними до формального мислення, можуть висувати припущення, засновані на сприйнятті об'єктів і виділенні їх істотних ознак.

В юнацькому віці всі пізнавальні процеси інтелектуалізуються, набувають характеру цілеспрямованих і скерованих функцій. Найсуттєвіші зміни відбуваються в мисленні юнаків. Їх характеризує високий рівень абстрактності і узагальненості мислення, воно набуває гіпотетико-дедуктивного, теоретичного характеру завдяки переходу мислительних операцій з конкретного до формального рівня. Гіпотетичність мислення стає основою засвоєння наукових теорій. Мислення юнаків набуває також рефлексивного, інтроспективного характеру.

Необхідність засвоювати теоретичний матеріал, прагнення у всьому розібратися самостійно, створити власне враження від сприйнятого, висловити свою позицію спонукають юнаків до формування індивідуального стилю розумової діяльності. Згідно Є.А.Клімова, він являє собою індивідуально-своєрідну систему засобів діяльності. В пізнавальній діяльності він виступає в якості стилю мислення, тобто стійкої системи способів сприйняття, переробки, інтерпретації та використання отриманої інформації. Індивідуальний стиль розумової діяльності формується як механізм пристосування особливостей нервової системи до умов діяльності. За даними дослідників В.П.Лисенкової, В.І.Сергеєвої та ін. пік розумового розвитку припадає на 19 років, тобто на період пізньої юності або молодості. В цей час провідною діяльністю є професійно-учбова, яка пред'являє високі вимоги до уміння самостійно регулювати та здійснювати інтелектуальну діяльність, в зв'язку з чим її успіх, як свідчать експериментальні дані, значною мірою пов'язаний з особливостями когнітивного стилю.

З метою виявлення особливостей когнітивного стилю застосовувався тест «ДІ», який належить до категорії проективних методик. Як відомо, проективні методики містять неструктуровані завдання,що допускають різноманітне трактування ситуацій. За характером завдань даний тест належить до інетрпретативних методик, які передбачають тлумачення

певної ситуації. Тест «ДІ» містить 15 фрагментів картин, які випробувані мають структурувати в певний образ за рахунок суб'єктивного відбору.

Оцінювання результатів здійснювалось таким чином: якщо випробуваний від 100% до 70% (не менше 11 разів із 15) випадків визначав картинку як цілісну, створюючи узагальнений образ, то діагностувався інтегральний стиль мислення. Якщо ж за аналогічних показників респондент структурував ситуацію за допомогою декількох фрагментів, а використані для оцінки ситуації мали конкретний характер, то діагностувалась диференційованість як стильова характеристика. Крім того, в рамках інтегрального стилю виділяються дві стратегії-теоретична та діяльнісна, що відрізняються рівнем узагальненості сприйманих ситуацій. Інтегрально-теоретична стратегія діагностується в тому разі, якщо ситуація оцінюється за допомогою одного абстрактного поняття, а інтегрально-діяльнісна стратегія характеризується цілісним образом, що розглядається в дії. В межах диференційного стилю в свою чергу виділяються три стратегії - теоретична, діяльнісна, емоційна. Перша стратегія діагностується в тому разі, якщо ситуація оцінюється статичними характеристиками і диференціюється кількома об'єктами. Друга стратегія характеризується створенням динамічних образів, в яких також підкреслюється дія. Диференційно-емоційний стиль діагностується за умови, що ситуації інтерпретуються емоційно.

В експериментальному дослідженні прийняли участь 120 студентів II-III курсів фізико-математичного факультету, факультету української філології з додатковою спеціальністю «практична психологія» та педагогічного факультету за спеціальністю «практична психологія» і спеціальністю «дошкільне виховання». Результати дослідження представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

Відсоткове співвідношення когнітивних стратегій

ФТ	І/ІТ		Д/ДТ		Д/ДД	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
ІПП	3	15	10	80	1	5
УПФ	2	6,7	20	66,7	8	26,6
ФМ	11	22,9	30	62,5	7	14,6
ДВА	1	6,7	9	60	5	33,3
Загал.	17	15,1	75	64,4	21	18,5

Оскільки в семи відповідях перевага певного стилю не виявлена, вони не включались в аналіз даних.

І/ІТ-перевага інтегрального та інтегрально-теоретичного стилю;

Д/ДТ-диференційно-теоретичний стиль;

Д/ДД-диференційно-діяльнісний стиль.

Як свідчать дані таблиці, переважна більшість студентів незалежно від фахової спрямованості характеризуються перевагою диференційно-

теоретичного стилю. В наведеній таблиці представлені в загальному вигляді дані, отримані в ході дослідження, які дають уявлення про основні тенденції у розвитку когнітивного стилю майбутніх педагогів та психологів. Отримані результати можна проілюструвати наступними прикладами. Відповіді в межах інтегрально теоретичного рівня були такими: «Лабіринт», «Нагромадження», «Китайська кухня», «Профіль абстракції», «Перехід до живого», «Незакінченість». Прикладом відповідей, що інтерпретуються як диференційно-теоретичний стиль можуть бути такі: «Дитина на пішоходному переході», «Парк та дерева без листя», «Дерева в засніженому лісі» тощо. Прикладом відповідей з перевагою диференційно-діяльнісного стилю можна вважати відповіді наступного типу: «Замок, на балконі якого стоїть чоловік, а другий лізе вверх по сходинках» або «Роботи, які ходять на даху». Що стосується диференційно-емоційного стилю, то його можна проілюструвати відповідями такого типу: «Вежі та будинки 11 вересня 2001р.», «Страхітливий ліс», «Чудовий двір з мостиком через річку». Не виявилось жодного студента, у якого можна було б діагностувати перевагу саме цього стилю.

Згідно з методикою перевага певного стилю діагностується лише за умови належності до нього не менше 11 відповідей. В таблиці 2 наведені уточнені загальні дані відповідно до цієї вимоги.

Таблиця 2.

Основні когнітивні стратегії

Ф /Т	І/ІТ		Д/ДТ		Д/ДД	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
ПП	2	10,5	10	52,6	-	-
УПФ	1	3,6	22	73,3	-	-
ФМ	4	12,9	27	27,1	-	-
ДВА	-	-	15	100	-	-
Загальн.	7	6,2	74	65,5	-	-

В таблиці наведені дані з перевагою відповідей певних стильових характеристик по відношенню до загальної кількості відповідей, наданих студентами певного факультету. З таблиці видно,що загальна тенденція, пов'язана з перевагою диференційного стилю над інтегральним зберігається і при детальнішому аналізі, тобто, лише 6,2% студентів від загальної вибірки можна віднести до інтегрального стилю, 65,54% студентів е представниками диференційно-теоретичного когнітивного стилю; решта студентів, а саме 28,3% не мають яскраво вираженої переваги в стильових характеристиках, оскільки їх показники є нижчими за 11,що не дозволяє діагностувати у них перевагу одного із когнітивних стилів.

Якщо співставити показники стильових характеристик між факультетами, то суттєвих відмінностей в перевазі когнітивних стилів не простежується. В той же час у студентів фізико-математичного факультету і студентів педагогічного факультету спеціальності «практична психологія» більшою мірою представлений інтегральний стиль, ніж у студентів факультету української філології та педагогічного факультету спеціальності «дошкільне виховання», оскільки перші два разом складають 23,4% ,а два другі – лише 3,6%. Інтегральний стиль у студентів спеціальності «дошкільне виховання» взагалі не діагностується.

У жодного із опитаних студентів не діагностується також перевага інтегрально-діяльнісного стилю та диференційно-емоційного.

При аналізі змістовних характеристик відповідей студентів простежується певна закономірність, а саме, відчувається вплив фаху на створення диференційованих чи цілісних образів побаченого. Так, у відповідях студентів-психологів часто зустрічаються образи, які мають психологічний підтекст - «Глибинний ліс», «Самотність в лісі», «Становлення особистості», «Подолання невдач», «Плинність життя» тощо. Студенти фізико-математичного факультету при структуруванні деталей картинок у цілісні образи спираються на інші поняття і дають такі відповіді: «Будинок, де не діють закони гравітації», «Лабіринти та промислові двигуни», «Спосіб добування електрики через воду», «Анти перший закон термодинаміки», «Модель фабрики або заводу»(студенти-фізики); «Геометричні лінії», «Лінії паралельні та форми дерев», «Одна і та ж частина двору в різних проекціях»(студенти-математики).Відповіді студентів української філології з додатковою спеціальністю «практична психологія» є більш метафоричними, емоційно насиченими. Як приклад можна навести наступні відповіді - «Зруйновані сподівання», «Ностальгія», «Осіннє царство тіней», «Добро і зло», «Надбудова людської свідомості», «Незахищеність і розірваність у світі» тощо. Аналогічна закономірність простежується і у студентів спеціальності «дошкільне виховання» , що виявляється у створених ними образах. Це твердження можна проілюструвати наступними прикладами – «Казка про Гулівера», «Клоуни», «Дитячий садок», «Матеріал для праці», »Казкові дерева».

Наведені приклади дозволяють зробити висновок про вплив соціокультурного досвіду на змістовні характеристики створених образів.

Оскільки в дослідженні приймали участь одні і ті ж студенти фізико-математичного факультету і студенти факультету української філології маємо можливість співвіднести результати даного дослідження з результатами минулорічного, коли вивчалися такі характеристики когнітивного стилю як поленезалежність-полезалежність. Так, серед студентів ФМ факультету поленезалежних виявилося 10,9%, а з перевагою інтегрального стилю-12,9%; в той час як полезалежних 87% а з перевагою диференційованого стилю теж 87%. Схожі результати демонструють і

студенти з додатковою спеціальністю «практична психологія»: поленезалежних серед них виявилося 3,7%, з перевагою інтегрального стилю -3,6%; полезалежних відповідно -81,5% а з перевагою диференційного стилю -73,3% студентів. Різниця в останніх цифрах може бути пов'язана з тим фактом, що у решти студентів не виявилося переваги одного із стилів. Отже, є деякі підстави вважати, що інтегральний стиль більшою мірою співвідноситься з поленезалежністю, а диференційований з полезалежністю як стильовими характеристиками когнітивного стилю.

Таким чином, проведене експериментальне дослідження дозволяє по-перше, виявити перевагу в досліджуваній виборці диференційного стилю над інтегральним(відповідно 65,5% і 6,2%); по-друге, перевагу диференційно-теоретичного стилю над диференційно-діяльнісним; по третє, відмінності у змістовних характеристиках створюваних образів між студентами різного фахового спрямування; по-четверте, виявити деякий зв'язок між такими характеристиками когнітивного стилю як поленезалежність-полезалежність і диференційованість-інтегральність. Але для підтвердження зв'язку між цими стильовими характеристиками необхідно в подальшому додатково провести кореляційний аналіз.

Отримані в ході дослідження результати мають певне практичне значення, оскільки можуть бути використаними при організації навчального процесу, що полягатиме у виборі стратегії подачі матеріалу від загального до часткового, у теоретичному, формалізованому вигляді (для студентів з перевагою інтегрального стилю), або від часткового до загального, від конкретного до абстрактного(для студентів з перевагою диференційного стилю). Організація навчального процесу з урахуванням інтегрально-діяльнісного стилю передбачає включення студентів в активну пізнавальну діяльність, використання активних методів навчання, збагачення практичного досвіду шляхом виконання на заняттях різних видів діяльності. Диференційно-діяльнісний стиль передбачає системне відпрацювання конкретних ситуацій, прикладів з їх подальшим узагальненням, а диференційно-емоційний – подачу матеріалу зі стійкою емоційною насиченістю, використання образного матеріалу, сюжетного за формою.

Список використаних джерел:

1. Белоусова А.К. стиль мышления: функциональный аспект/ Прикладная психология, 2002, №2, с.1-11.
2. Егорова М.С., Зырянова Н.М. влияние генотипа на соотношение показателей интеллекта и когнітивного стиля//генетика, 1997,№3, с.110-115.
3. Когнитивные стил. Тезисы начно-практического семинара/ Под ред.В.А.Колги, Таллинн, 1986, С.246.
4. Палей А.И. модальная структура эмоциональности и когнтивный стиль// Вопросы психологии, 1982, №1, с.118-126.

5. Русалов В.М., Паралис С.Э. темперамент и своеобразие когнитивной сферы личности// Психологичесуий журнал, 1991, т.12, №5, с.118-122.
6. Стернберг Р., Григоренко Е. стили мышления в школе// Вестник Московсккого ун-та., серия 14. Психология, 1996, №2, с.34-42.
7. Фрумкин А.А. Психологический отбор в профессиональной и образовательной деятельности.- СПб, 2004, С.186.
8. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта.- К.:УМК ВО, 1990, С.272.
9. Холодная М.А. Когнитивные стили как квадриполярное измерение// Психологический журнал, 2000,т.21, №4,с.46-56.
10. Холодная М.А. Психологический статус когнитивных стилей:предпочтениия или другие способности// Психологический журнал, 1996, т.17, с.61-69.
11. Холодная М.А. Психология интеллекта.- СПб, 2000, С.

Даценко Оксана Анатоліївна,
викладач кафедри загальної та
вікової психології КДПУ

Теоретичний аналіз самоорганізуючих дій особистості

В умовах суспільних змін, соціально-економічних криз та суттєвого зниження рівня життя, все більш очевидною постає проблема самовизначення та самоорганізації особистості. В онтологічному аспекті категорія «самості» розуміється як самостійна побудова системи життєвих орієнтацій, визнання пріоритету активних, адекватних та відповідальних дій, які характеризують людину як суб'єкта організації власного життя.

В даному контексті найбільший інтерес представляє виявлення тих дій, які можна визначити як дії з організації життя. Виділення складу цих дій та вивчення їхньої психологічної специфіки дасть змогу говорити про організацію життя особистості як про специфічний вид діяльності, у психологічному аналізі якої можна спиратися на методологічні досягнення вітчизняної психології - діяльнісний підхід.

Аналіз психологічної літератури показує, що категорія сутнісного само покладання досліджується в контексті проблем життєвого шляху особистості (Б.Г. Ананьєв, Ш.Бюлер) життєздіснення та самореалізації (В.А. Роменець, Л.Н. Коган, С.Л. Рубінштей), екзистенції в суб'єктном вимірі (С.Д. Максименко, Т.М. Титаренко, В.О. Татенко та ін.), смисложиттєвих орієнтацій, життєвих планів та програм (К.О. Абульханова – Славська, Л.В. Сохань, С.Ю. Степанов). Предмети та терміни наукового аналізу можуть бути різними, але їх внутрішній зміст експлікується як свідома, активно-перетворювальна позиція суб'єкта.

В працях С.Л. Рубінштейна (самодетермінація), К.О. Абульханової-Славської (стратегії життя), Б.Г. Ананьєва (людина як суб'єкт життя), Д.О. Леонтьєва (смислове опосередкування), В.К.Каліна (самоорганізація), О.О. Конопкіна, В.І. Моросанової (саморегуляція діяльності та поведінки) та багатьох інших здатність індивіда до організації власного буття виявляється як вища, усвідомлена форма життєтворчої активності, що спрямована на організацію власного життя, виявляється в здатності планувати, регулювати та аналізувати свої дії і вчинки. Вона виступає як смислове утворення, постає структурним елементом самосвідомості індивіда. В контексті життєвої самодетермінації самоорганізація, на думку О.Д. Леонтьєва, має ряд характеристик: пов'язана з потребами та мотивами, що є джерелом життєтворчості, набуває ознаки інтенційності, ієрархічності, дієвості та регулятивності. Образ власної життєвої презентованості вибудовується та розкривається в умовах реального екзистенційного простору не лише за умови об'єктивних обставин, а в першу чергу, як свідома стратегія, що заломлюється крізь призму афективної індикації: «наскільки мені потрібно». Вочевидь, що саме в цьому контексті актуалізується питання особистісного смислу. Головне, на думку Д.О. Леонтьєва, «не усвідомлене уявлення про смисл життя, а насиченість щоденного життя реальним смислом» [16, с.37].

В дослідженнях І.Д. Беха, О.Ф. Бондаренка, Л.Ф. Бурлачука, О.А. Донченко, О.В. Киричука, С.Д. Максименка, І.П. Манохи, В.А. Роменця, В.В. Рибалки, Л.В.Сохань, В.О. Татенка, Т.М. Титаренко та багатьох інших, розглядаються різні аспекти життєвої самоорганізації. В роботах зазначених авторів самоорганізуючі, життєтворчі дії розуміються як психічні утворення, що охоплюють раціональні, емоційно-почуттєві та спонукальні компоненти «екзистенційної суб'єктності» [4; 10; 15; 18; 21; 24].

В зарубіжній психології проблема життя особистості розглядається в залежності від тієї чи іншої школи або напрямку психології. Основні психологічні концепції, що описують феномени, пов'язані з поняттям організації життя особистості, спостерігаються в працях А.Адлера (визначення життєвих цінностей), У. Джемса (досягнення життєвого успіху), К.Левіна (цілеспрямована поведінка), Ф. Перлза (усвідомлення відповідальності за себе і своє життя), А. Маслоу (самоактуалізація), В.Франкла (пошук смислу), А.Бандури (саморегуляція, самоефективність, самоконтроль) [20; 22; 29].

Одним з перших, хто звернувся до цієї проблеми у вітчизняній психології був С.Л. Рубінштейн, який виділяє два способи організації життя. Перший – це «життя, що не виходить за межі безпосередніх зв'язків, а тому людина не може зайняти мисленнєво позицію … рефлексії над ним». Другий спосіб, пов'язаний з рефлексією, що «перериває цей безпосередній процес життя і виводить людину мисленнєво за його межі» [25, с. 351]. Автор визначає генеральну, найбільш змістовну

характеристику людини як суб'єкта життєтворчості – це здатність до самодетермінації вчинків та дій. Як зазначає К.О. Абульханова-Славська, така нова якість особистості надає їй можливості до планування, організації та оцінки власного життя [1, с.234-236].

Б. Г. Ананьєв з цього приводу зазначає, що «здатність до вироблення життя - це уміння не тільки віднайти засоби для вирішення випадкових задач, але й визначити самі задачі і цілі так, щоб по-справжньому знати куди в житті йти» [2, с. 117].

В. А Роменець тлумачив смисл в контексті вчинкового підходу. Автор зазначав, що вчинок опосередковується особистісною рефлексією та консолідованим життєвим смислом [24]. Акцентується увага на тому, що тільки дія чи вчинок є проявом самоорганізації особистості, реальним втіленням актуальних цінностей та цілей людини. Проте, не будь-яка дія виражає цінності та цілі людини - суб'єкта життя. На наш погляд, самоорганізуючою дією може виступати той вчинок, що відповідає загальній концепції життя, детермінований провідними цілями та опосередкований загальними регуляторними механізмами особистості.

М. Й. Боришевський розглядає смиложиттєву проблематику в площині духовності людини, яка концепуалізується в її ціннісних орієнтаціях, цілях та стратегіях [6]. В.Г. Немировський визначає смисл життя як «стійку домінуючу спрямованість групової чи індивідуальної свідомості, що безпосередньо проявляється в соціальній діяльності» [20, с.19]. Згідно К.О. Абульхановій – Славській «смисл життя відображає життєву концепцію людини, узагальнений та усвідомлений принцип життя» [1, с.72]. І.Е. Бекешкікна зауважує: «смисл життя найбільш узагальнене смислове утворення системи особистісного цілепокладання» [3, с.139]. В.Е. Чудновський трактує смисл з точки зору переживання значущого, цінного в житті «... ієрархія життєвих цінностей, що підпорядковані головній меті [28, с.16]. Автори підкреслюють, що презентуючись в свідомості, смисл життя відіграє чи не найголовнішу роль в процесі самоорганізації. Він не тільки окреслює індивідуально значущі варіанти саморозвитку, але й вибудовує адекватні засоби реалізації цих моделей, здійснює функції адаптації та регуляції. Особистість, в даному випадку, постає дійсним суб'єктом життєтворчої активності, коли для досягнення мети необхідно виробити та застосувати певну систему дій.

Л. В. Сохань пропонує розглядати самоорганізуючі дії як механізми реалізації життєвої програми. Життєву програму автор визначає як соціально-психологічне утворення, що відображає стратегії життєдіяльності людини, основні цілі та результати, які спрямовані на майбутнє. Структурною складовою життєвої програми виступають цілі – усвідомлений спосіб власного існування. Досягнення цих цілей відбувається за рахунок активізації системи життєтворчих дій [10; 23].

На думку К.О. Абульханової-Славської провідну роль в процесах життєтворчості відіграє свідома активність суб'єкта. Організацію життя, в найзагальнішому вигляді, можна визначити як сукупність свідомо вироблених суб'єктом «стратегій життя», яким підпорядкована мета його поведінки та діяльності у різних життєвих ситуаціях (К.О. Абульханова-Славська, 1991). Таким чином, діяльність з організації життя – це свідома активність суб'єкта, спрямована на вироблення та реалізацію життєвих стратегій та програм [1].

В. Г. Немировський розглядає стратегії у взаємозв'язку з концепцією та смислом життя, як регулятор, що спрямовує життєтворчу активність індивіда. Автор виділяє основні типи стратегій, серед яких творчо - альтруїстична, соціально-творча, соціально - демографічна, престижна, лідерська, конформістська, гедоністична тощо. Очевидно, що обрані стратегії, так чи інакше, реалізуються за рахунок конкретних життєтворчих дій. Проблема відповідності між стратегіями та діями, на наш погляд, є закономірною, оскільки будь-який феномен життєвого шляху людини, стратегії в тому числі, реалізуються через систему відповідних усвідомлених дій [20].

Життєві стратегії індивіда, що безпосередньо впливають на індивідуальні особливості самоорганізації, пов'язані з смисложиттєвими орієнтаціями, які є релевантними та визначальними у напрямку самореалізації. В наукових працях вони представлені як найбільш узагальнені та усвідомлені смислові утворення, основу яких складає система провідних цінностей та мотивів. На думку Т.М. Титаренко проблема структури смисложиттєвих орієнтацій окреслюється системою ключових цінностей [27]. Автор зазначає: «смисложиттєві орієнтації – ключові цінності, що превалюють на даному життєвому етапі і акумулюють значущі тенденції спрямованості вибору дій самореалізації [27, с. 119]. Згідно І. Е. Бекешкіної 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» [3, с. 139].

Отже, як бачимо, в психологічній науці проблематика самоорганізації є невід'ємною частиною психології життєвого шляху та нерозривно пов'язана з іншими категоріями онтопсихології.

Проблема самоорганізації людини досліджується не тільки з точки зору психології життєвого шляху, а й в межах діяльнісного підходу. Ідея вивчення організації життя особистості як специфічного виду діяльності належить І.П. Манохі, О.О Конопкіну, В.К. Каліну, Є.П. Колеснікову та іншим. Досліджуючи психологічні механізми за допомогою яких суб'єкт організовує власне життя, автори зазначають, що специфіка свідомого формування дії з організації життя, у найбільш очевидному вигляді виявляється при зіткненні суб'єкта з проблемними ситуаціями, виникненні

певних життєвих труднощів [12; 14; 11]. Визначається, що дія, яка організує життя – це активність, що виникає в процесі знаходження суб'єктом проблемних ситуацій, спрямована на їх подолання, яке з боку зовнішньої практичної діяльності здійснюється згідно із принципом максимальної ефективності, а з боку внутрішньої психічної діяльності - згідно із принципом максимального втілення сенсу життя [12]. Авторами робиться спроба виявити класифікацію системи дій на підставі структурно – функціонального критерію. До цієї класифікації належать наступні самоорганізуючі дії:

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

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

У сучасній психології робляться спроби цілісного осмислення особистісних характеристик, від яких залежить ефективність самоорганізуючих дій. Це й психологічне наповнення введеного Л.Н. Гумільовим поняття пасіонарності і поняття про особистісний адаптаційний потенціал, що визначає стійкість людини до екстремальних чинників, запропоноване А.Г. Маклаковим, і поняття про особистісний потенціал, що розробляється Д.О. Леонтьєвим на основі синтезу філософських ідей М.Мамардашвілі, Е.Фромма, В. Франкла та багатьох інших.

Поняття про особистісний адаптаційний потенціал йде від концепції адаптації і оперує традиційними для цієї наукової парадигми термінами. А.Г. Маклаков вважає здатність до адаптації не тільки індивідною, але й особистісною властивістю людини [17, с.16-24)]. Адаптація розглядається ним двояко: як процес, що складається з різноманітних механізмів, самоорганізуючих дій в тому числі, і як властивість живої саморегульованої системи, що полягає в здатності пристосовуватися до змінних зовнішніх умов. У зв'язку з цим адаптаційні механізми та здібності людини виявляються у вигляді самоорганізуючих дій, оскільки для того щоб пристосуватися до критичних ситуацій необхідно активізувати певні життєтворчі дії.

На думку Д.О. Леонтьєва самоорганізуючі дії виступають результатом розвитку особистісного потенціалу. Вони інтегровані в цю систему як механізми свідомих спроможностей щодо подолання стресових ситуацій та перетворення несприятливих умов розвитку. Існує безліч негативних факторів, перешкод в ході життя людини, деякі з них можуть бути дійсно фатальними, але їх вплив може бути мінімізований за рахунок введення різних чинників, перш за все самоорганізуючих дій [16].

Особливості копінг-умінь Ф.Лазарус пов'язує з більш актуалізованим проявом контролю, більш розвинутими механізмами життєстійкості, адекватною «Я-концепцією», позитивною самооцінкою, інтернальним контролем, оптимістичним світоглядом та іншими психологічними конструктами, які в даному контексті визначаються як система "hardiness" (стійкість, пом'якшення напруги) [17].

Ф.Василюк зазначає, що перевага тієї чи іншої поведінкової стратегії зумовлюється напрямком самоактуалізації та можливостями вибору [8]. Вираженість тих чи інших самоорганізуючих дій, як реакцій на складні життєві ситуації ставиться в залежність від особистісної самоактуалізації – чим вище рівень розвитку особистості тим більш розвинутими є дії самоорганізації і більш успішною копінг- стратегія.

Психологічна специфіка самоорганізуючих дій, що входять до складу копінг-поведінки, визначається рівнем сформованості життєтворчого досвіду. На думку В.К. Каліна, ця специфіка полягає в тому, що зазначені дії розгортаються безпосередньо в процесі подолання суб'єктом проблемної ситуації, внутрішнього чи зовнішнього плану. В даному контексті людина, як суб'єкт самоорганізації, має здатність, по-перше, взагалі знаходити проблемну ситуацію; по-друге, може піднімати її до рангу задачі, яку необхідно вирішити, і, по-третє, власне, – вирішує дану проблемну ситуацію шляхом активізації життєтворчих дій [12].

На думку І.П. Манохи основний склад проблемних ситуацій, в яких реалізується дія, що організує життя – це:

1) проблемні ситуації взаємодії з нереферентною групою;
2) проблемні ситуації, пов'язані з матеріальним і соціальним статусом;
3) проблемні ситуації взаємодії з референтною групою;
4) проблемні ситуації професійної діяльності;
5) проблемні ситуації внутрішньосімейних взаємин;
6) валеологічні проблемні ситуації;
7) проблемні ситуації, пов'язані з процесами самоактуалізації (екзистенціальні проблемні ситуації).

В працях В.І. Моросанової самоорганізація індивіда, в першу чергу, виявляється як усвідомлена саморегуляція. Це цілісна система психічних засобів, за допомогою якої людина може керувати власною цілеспрямованою активністю. Саморегуляція довільної активності розуміється як системно організований процес по ініціації, побудові, підтримці та управлінні різних видів і форм зовнішньої і внутрішньої активності (О.О. Конопкін, 1980; В.І.Моросанова, 1990).

Системи психічної саморегуляції мають універсальну структуру для різних видів активності, самоорганізуючих в тому числі. В цій структурі можна виділити основні компоненти, що виконують різні функції в довільному керуванні. Автори емпіричним шляхом виділили наступні компоненти моделі саморегуляції: мета діяльності; значущі умови; програма виконавчих дій; критерії успішності; оцінка результату; корекція [14; 19].

О.О. Конопкін зазначає, що дана модель саморегуляції характерна не тільки для конкретних видів діяльності, але й життєдіяльності в цілому. Дії самоорганізації, що розглядалися нами в різних психологічних аспектах, так чи інакше, представлені в цій моделі саме як операціональний компонент. Самоорганізацію можна розглядати як процес ініціації та управління довільною активністю, тому у визначенні її концептуальних особливостей спостерігається присутність елементів саморегуляції [11; 14].

Система самоорганізуючих дій має складну архітектоніку, опосередковується різноманітними особистісними детермінантами, а тому набуває характеру індивідуальних особливостей. Аналізуючи теоретичні дані, накопичені в працях вітчизняних психологів з даної проблематики можна виділити деякі індивідуальні особливості самоорганізації людини:

- індивідуальні особливості в цілепокладанні, прийнятті та утриманні мети, різна;
- ступінь інтенціональної активності та адекватності зовнішнім та внутрішнім умовам;
- ієрархічність мети, відповідність смислу життя та ціннісним орієнтаціям;
- особливості моделювання, тобто аналізу зовнішніх та внутрішніх умов проблемної ситуації або діяльності, виявлення джерела

інформації для побудови програми реалізації діяльності чи поведінки, прагматичність та гностичність цієї моделі;

- особливості програмування майбутніх виконавчих дій, специфіка їх компетентності, антиципації та деталізації, релятивність об'єктивно-суб'єктивним передумовам, специфіка засобів досягнення мети;
- особливості контролю, оцінки та корекції активності, фіксація та аналіз результатів згідно прогнозуємим параметрам, прийняття рішення про корекцію повторних дій.

К.О. Абульханова – Славська, досліджуючи питання про виділення особистісно-регуляторних властивостей людини також додає:

- уміння адекватно оцінювати життєву ситуацію та умови діяльності у суб'єктивно визначеній моделі самореалізації;
- усвідомленість проблеми, засобів її вирішення та способів контролю і оцінки;
- динамічність поведінки, рухливість процесів регуляції;
- особистісні якості такі як, життєтворча активність, впевненість, ініціативність, самостійність, відповідальність, сформованість механізмів саморегуляції та самоорганізації тощо [1].

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

Теоретичний аналіз проблеми самоорганізуючих дій дозволяє зробити наступні висновки. По – перше, організація життя особистості складається із свідомих детермінант, що виходять від самого суб'єкта. Дія, що організує життя є свідомою детермінантою, оскільки, за визначенням підпорядкована свідомій меті.

По-друге, дія з організації життя - це активність, що виникає в процесі знаходження суб'єктом проблемних ситуацій, спрямована на їх подолання, яке з боку зовнішньої практичної діяльності здійснюється згідно із принципом максимальної ефективності. По - третє, самоорганізуючі дії є функціональним елементом поведінки, спрямовані на подолання труднощів, тобто забезпечення реалізації копінг – стратегій. По – четверте, самоорганізуючі дії відбивають загальні життєві пріоритети особистості. По - п'яте, самоорганізуючі дії пов'язані з загальними регуляторними механізмами людини, чим більше рівень розвитку загальних особистісно-регулятивних можливостей, тим вище рівень самоорганізуючих дій.

Список використаних джерел:

Абульханова – Славська К.А. Стратегия жизни. – М.:Мысль, 1991. – 301с.

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

Бекешкина И.Э. Смысл жизни и нравственная самореализация// Жизненный путь личности / Отв. Ред.. Л.В. Сохань. – К.: Наукова думка, 1987. – 280с.

Бех І.Д. Від волі до особистості К.: Україна-Віта, 1995, – 202 с.

Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості-громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997.- №1. – с.144-150.

Боришевский М.Й. Развитие саморегуляции поведения школьников: Дис… д-ра психол. наук: 19.00 07./ КГПИ им. М.П. Драгомангова. – К., 1992. – 77 с.

Братусь Б.Г. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1998.- 301с.

Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. — М.: МГУ., 1984.

Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – К.:Наукова думка, 1984. – 207с.

Життєві кризи особистості: Науково – методичний посібник в 2ч./ Ред. рада: В.М. Доній. – К.: ІЗМН, 1998. – 360с.

Ильин Е.П. Психология воли.- Спб.: Питер, 2000. – 288с.

Калин В.К. Самоорганизация и самодетерминация активности личности с позиций системного подхода // Наука і освіта. – 1999. - №1. – С. 18-24.

Коган Л.Н. Жизненный путь личности как предмет междисциплинарного исследования. – Спб.: Питер, 2000. – с.269-279.

Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека: структурно – функциональный поход // Вопросы психологи. – 1995. - №1. – с.5-12.

Коржова Е.Ю. Психологическое познание судьбы человека. – Спб.:РГПУ, 2002. – 334с.

Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.:Смысл, 1999. – 487с.

Маклаков А. Г. Психология адаптирующейся личности: монографія - СПб.: Питер, 2001 – 583с.

Максименко С.Д. Психологія особистості: парадигма життєтворення // Психологія і суспільство. – 2006. - №4. – с.8-52.

Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции.– М.: Наука, 2001.

Немировский В.Г. Смысл жизни: проблемы и поиски. – К.: Политиздат, 1990. – 223с.

21. Орбан – Лембрик Л.Е. Життєва перспектива особистості: акмеологічний аспект аналізу // Збірник наукових праць.- Івано-Франківськ.: Плай.- 1996.- Ч.1.- 148с.- с.14-25.
22. Панок В.Г., Рудь Г.В. Психологія життєвого щляху: Монографія. – К: Ніка – Центр, 2006. – 280с.
23. Психологія і педагогіка життєтворчості: навчально – методичний посібник/ Ред. рада В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань та ін.- К.:ІЗМН, 1996.- 792с.
24. Роменець В.А. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження.- К.: Університет, 1990.
25. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологи. – М.: Педагогика, 1973. – 416с.
26. Татенко В.О. Психология в субъектном измерении. – К.: Просвіта, 1996. – 404с.
27. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.:Либідь, 2003. – 376с.
28. Чудновский В.Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни // Мир психологии, 2001. - №2. – с.82-89.
29. Ямницький В.М. Психологія життєтворчої активності особистості: Монографія. – Одеса: СВД Черкасов М.П., 2004. – 360с.

Шило Оксана Сергіївна, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ, аспірантка НПУ ім.М.Драгоманова

Дослідження впливу рівня впевненості у собі на прояв креативності майбутніх вчителів

Нова ситуація в суспільстві і системі освіти вимагає підготовки викладача нового типу, здатного ефективно і продуктивно працювати в умовах, що постійно змінюються. Педагогу сьогодні необхідно не тільки володіти високим рівнем загальної культури, психолого-педагогічною компетентністю, але і нетрадиційно підходити до вирішення різних психолого-педагогічних ситуацій, організовувати свою діяльність на творчій основі. Для того, щоб адекватно реагувати на постійні зміни, людина повинна активізувати свій творчий потенціал, розвивати в собі такі якості, як креативність.

Оволодіння творчістю як видом і компонентом сучасної педагогічної діяльності дозволяє педагогу моделювати можливі зміни в організації, структурі та змісті освітнього процесу; цілеспрямовано вносити своєчасні корективи при використовуванні педагогічних технологій та інновацій; формувати цілі навчання і виховання учнів (студентів) з урахуванням освітніх, виховних і розвиваючих можливостей учбового матеріалу, можливих утруднень у вивченні окремих питань і дисциплін, а також в

інших видах діяльності; результативно застосовувати різні методи, прийоми, засоби учбово-виховного процесу; реалізовувати особистісно-орієнтований підхід до учня на основі врахування його потенційних можливостей: особово-ділових якостей, розумових здібностей, поведінки; планувати подальшу професіонально-педагогічну діяльність.

Саме тому формування креативності і розвиток творчої індивідуальності педагога сприяють підвищенню його компетентності і професіоналізму. Значущість вивчення закономірностей формування креативності в період навчання майбутнього фахівця обумовлена тим, що, по-перше, вона визначає продуктивно-творчу спрямованість особистості і складає основу її соціальної орієнтації в житті, по-друге, є базовою детермінантою професійної творчості, по-третє, сприяє розвитку творчого потенціалу фахівця і його самоактуалізації в соціальній сфері і, по-четверте, обумовлює адаптивні можливості організму, як фізіологічної системи, до специфічних особливостей педагогічної діяльності.

Важлива педагогічна вимога до сучасного освітнього процесу - безперервність, спадкоємність і включення студентів в активне освітнє середовище, в самостійне управління творчим процесом. Адже саме їм - сьогоднішнім студентам - завтра належить не тільки рухати вперед вітчизняну науку, але і самостійно здійснювати на практиці керівництво освітнім процесом.

Сучасний освітній процес надає можливість кожному студенту на будь-якому освітньому рівні не тільки розвинути початковий творчий потенціал, але і сформувати потребу в подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, сформувати об'єктивну самооцінку. З погляду гуманістичних позицій розвитку системи освіти, як частини соціальної системи суспільства, головним є орієнтація на розвиток особистості й освоєння базової гуманітарної культури. Необхідність вивчення проблеми креативності та її формування в професійній освіті пояснюється, перш за все, тим, що сучасний освітній процес повинен бути направлений на освоєння емоційно-ціннісного досвіду, а також сприяти самореалізації і розкриттю духовних потенцій особистості.

Рішення цієї проблеми можливе за умов відмови від передачі готових знань і ціннісно-нормативних уявлень в процесі навчання засобами репродуктивної педагогіки і у виробленні нових - креативних психолого-педагогічних технологій навчання, які сприяли б процесу саморозвитку, самореалізації і саморегулювання людини. Подібна перебудова освіти означає її гуманізацію, підсилює увагу до індивідуальності кожної людини, визначає установку на формування особистості творця нового суспільства з високими творчими і моральними якостями.

Актуальність нашого дослідження визначається тим, що проблема обґрунтування теоретико-методологічних основ формування креативності викладача школи в системі фахової освіти розроблена недостатньо і має важливе значення в професійній педагогічній діяльності в сучасних умовах.

Аналіз робіт зарубіжних і вітчизняних дослідників дозволяє зробити висновок про те, що в сучасній психологічній науці на сьогоднішній день не існує однозначної інтерпретації терміну креативність.

Концепція креативності як універсальної творчої здатності набула популярність після робіт Дж. Гілфорда. Підставою цієї концепцій з'явилася його кубоподібна модель структури інтелекту: матеріал х операції х результати (SOI – Structure of the Intellect).

Дж. Гілфорд виділив чотири основні параметри креативності: 1) оригінальність – здатність продукувати віддалені асоціації, незвичайні відповіді; 2) семантична гнучкість – здатність виділяти функцію об'єкту і запропонувати його нове використовування; 3) образна адаптивна гнучкість – здатність змінити форму стимулу так, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використовування; 4) семантична спонтанна гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації. Пізніше Дж. Гілфорд згадує шість параметрів креативності: 1) здібність до виявлення і постановки проблем; 2) здібність до генерації великого числа ідей; 3) гнучкість – здібність до продукування різноманітних ідей; 4) оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартно; 5) здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі; 6) здатність вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу.

У вітчизняній науці проблему креативності в другій половині XX-го століття розглядали Д. Б. Богоявленська, А.В. Брушлінській, Н.Ф. Вішнякова, М.С. Каган, А.Д. Лук, А.М. Матюшкін, Я.О. Пономарьов, В.Г.Риндак, та інші. Теоретична основа креативності простежується також і в роботах багатьох зарубіжних авторів (Г.Ю.Айзенк, Ф.Баррон, Д.Векслер, М.Вертхаймер, Дж.Гілфорд, Х.Грубер, А.Маслоу, С.Мєднік, Е.Торренс і ін.).

Крім комплексного структурно-функціонального аналізу творчого потенціалу вивчалися наступні аспекти проблем: психолого-педагогічні основи творчості, розвитку (А.В.Брушлінській, І.С.Кон, С.Ю.Степанов); суб'єкт-суб'єктна взаємодія і продуктивне спілкування (О.О.Бодальов, Л.С.Виготський, О.Г.Ковальов, Б.Ф.Ломов); особистісні кореляти креативності (Л.Б.Єрмолаєва-Томіна, А.Н.Лук); розвиток творчого потенціалу і креативності, виховання комунікативної компетентності і комунікативної культури (Ед.Де Боно, М.С.Каган, А.М.Матюшкін, Л.А.Петровська, Е.Торренс); діагностика креативності (Д.Б.Богоявленська, Н.Ф.Вішнякова, Дж.Гілфорд, Л.Б.Єрмолаєва-Томіна, Е.Торренс).

Зарубіжні (Дж.Гілфорд, Е.Торренс, Р.Стернберг, А.Баррон, Д.Харрінгтон, К.Роджерс) і вітчизняні дослідники (В.Н.Дунчев, В.М.Дружинін) визначали «креативність» з погляду культурно-історичного аспекту.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив встановити, що в зарубіжній літературі дослідники визначають креативність як розвиток дивергентного мислення (що специфічно реалізовується в оригінальності, побіжності,

гнучкості мислення). Вітчизняні дослідники визначають креативність в рамках процесуально-діяльнісної парадигми як результат творчої діяльності. Сучасні уявлення про креативності припускають зв'язок людини з культурою, як результатом його творчої діяльності, що сприяє особистісному розвитку. В результаті проведеного аналізу, можна визначити поняття креативності як інтегральної властивості особистості, що визначає можливості соціальної взаємодії між людьми, при якій специфічною властивістю процесу, продукту і особистості є оригінальність мислення.

Таким чином креативність, на наш погляд, розуміється як інтегральна властивість особистості, що допускає варіювання шляхів вирішення життєвих проблем, виявляється в індивідуально-психологічних особливостях, що визначають активність суб'єкта в суспільстві. Креативність особистості виникає в результаті діяльності в соціальному контексті.

Часто розглядають креативність як особистісну характеристику, але не як той або інший набір особистісних рис, а як реалізацію людиною власної індивідуальності [8; 9]., тому, що саме креативність дозволяє людині проявити свою індивідуальність і унікальність.

Людська індивідуальність неповторювана, унікальна, тому реалізація індивідуальності – це і є творчий акт (внесення в світ нового, унікального, раніше не існуючого). Основними процесуальними характеристиками креативності є наступні:

- креативність розгортається в процесі суб'єкт-суб'єктного взаємодії;
- креативність завжди в тій чи іншій мірі адресована іншій людині.

Ці характеристики логічно витікають з розгляду креативності як реалізації власної індивідуальності, оскільки людська індивідуальність виявляється в процесі міжособового спілкування (прямого або опосередкованого) і завжди в тій чи іншій мірі є пред'явленням своєї індивідуальності іншій людині.

У численних психологічних працях [1; 2; 3; 7], присвячених юнацькому віку, найчастіше акцент робиться на питаннях розвитку самосвідомості і адекватної самооцінки, оскільки саме цей вік є центральним періодом становлення світоглядної системи, деяких рис характеру і соціального інтелекту.

Величезне значення мають ці питання, коли йдеться про студентів. При цьому необхідно пам'ятати, що сам освітній процес є одним з головних чинників, що впливають на розвиток особистості, тому на перше місце стають розумові здібності, знання, уміння і навички.

Юнацький вік пов'язаний з самоідентифікацією (Е. Еріксон). Тобто, людина починає усвідомлювати себе самостійною особистістю і намагається себе позиціонувати саме в цій якості. Психолог Карл Юнг називав цей шлях індивідуалізацією, А. Маслоу дав цьому процесу ім'я «самоактуалізация», в інших джерелах це називають соціальною

інтеграцією або соціальною автономізацією, іншими словами, пошук свого місця в тому суспільстві, яке є реальністю. У тому суспільстві, в якому належить молодій людині жити.

Даний період життя найбільш важливий для формування адекватної самооцінки. В юнацькому віці формується уміння самоаналізу, самоспостереження, здатність аналізувати власні результати і, тим самим, адекватно оцінювати себе, вірити у власні сили.

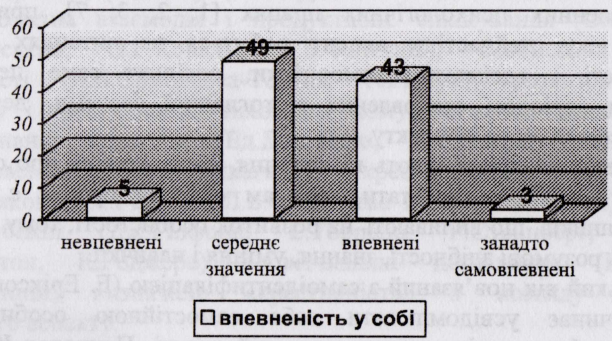
Коли ми упевнені в собі, ми віримо, що у нас є те, що необхідно мати для досягнення мети і що ми не розгубимося, якщо її не досягнемо. Упевненість в собі стоїть в одному ряду з самоповагою, але слово упевненість звичайно застосовується, коли ми говоримо про свої уміння та здібності (Я упевнений, що зможу …).

Саме тому, метою дослідження ми обрали вивчення впливу рівня впевненості у собі на прояв креативності майбутніх вчителів. Гіпотеза дослідження: прояв креативності майбутніх вчителів залежить від рівня впевненості у собі.

Дослідження було проведено у квітні – травні 2009 року. У дослідженні взяли участь 40 студентів фізико-математичного факультету і 20 студентів історичного факультету КДПУ (I – II курси) віком 18-19 років (загалом 60 чоловік). Проводилося у три етапи: вивчення рівня впевненості студентів у собі; вимірювання рівня невербальної креативності; співвіднесення результатів обох досліджень.

Упевненість в собі діагностувалася за допомогою, що складається з 30 тверджень, які описують різні типи поведінки людей. Студентам необхідно було вказати ступінь згоди або незгоди з цими твердженнями в балах від 1 до 5.

Результати діагностики впевненості у собі студентів наочно представлені на малюнку 1.



Малюнок 1. Розподіл студентів за діагностикою рівня впевненості у собі

Як видно з діаграми, 49% студентів мають середнє значення впевненості у своїх силах, тобто здебільшого вони вірять у те, що можуть впоратися зі своїми справами, але інколи мають сумніви, як і більшість людей. 43% респондентів впевнені у собі – майже не сумніваються у собі, довіряють своїм почуттям, переконані, що усе роблять правильно. Невпевненість у собі продемонстрували 5% опитаних – їм важко починати діяти через вагання, те, що відбувається в їхньому житті здається складним і важким для вирішення. Невелика кількість юнаків (3%) виявилися занадто самовпевненими – сумніви їм майже не відомі, полюбляють діяти, ризикують і навіть не помічають цього.

В цілому студенти показали доволі високі результати упевненості в собі, що свідчить про готовність до складної діяльності, віру у свої сили, бажання досягати поставлених перед собою цілей.

Невербальна креативність студентів досліджувалася за допомогою субтесту «Завершення малюнків» (Complete Figures), який був адаптований А.Н. Вороніним у 1993-1994 роках в лабораторії діагностики здібностей Інституту психології РАН. Особливий акцент у цьому субтесті ставиться на виявлення невербальної креативності як певної здібності до «породження» нового, оригінального продукту в умовах мінімальної вербалізації. Являє собою кілька картинок з набором ліній, використовуючи які випробовуваним необхідно домальовувати картинку до певного осмисленого зображення. Зі всього різноманіття критеріїв креативності для нашого дослідження представляють інтерес критерій оригінальності, запропонований Дж. Гілфордом і Е. Торренсом. Діагностичні можливості методики дозволяють оцінювати такий показник креативності, як оригінальність. У даному варіанті тесту використовується 6 картинок, з яких ми обрали 3.

Проаналізувавши малюнки, студентів було розподілено на 4 групи:

1) ті, усі 3 малюнки яких були оригінальними – 100 % оригінальних.

Ця група склала 20 % виборки.

2) ті, що мали 2 оригінальних і один малюнок, що зустрічався більше 2 разів у групі – 66 % оригінальних.

Найбільша за обсягом група – 40 % студентів.

3) ті, що мали 1 оригінальний і 2 малюнки, що зустрічався більше 2 разів у групі – 66 % стереотипних.

До цієї групи потрапили 19 % досліджуваних.

4) ті, усі 3 малюнки яких були стереотипними, тобто зустрічалися більше 2 разів у групі – 100% стереотипних.

Кількість склала 21 % досліджуваних студентів.

З отриманих даних можна побачити, що студентам, що взяли участь у дослідженні, притаманний досить високий рівень невербальної

креативності (60 % виборки продемонстрували оригінальні і здебільшого оригінальні результати).

Отримані дані наочно представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл студентів на групи за показником оригінальності або стереотипності малюнків

100 % оригінальних	66 % оригінальних	66 % стереотипних	100 % стереотипних
20%	40%	19%	21%

Наступний етап дослідження – співвіднесення результатів дослідження впевненості у собі та креативності. Для цього ми об'єднали отримані дані в таблиці 2.

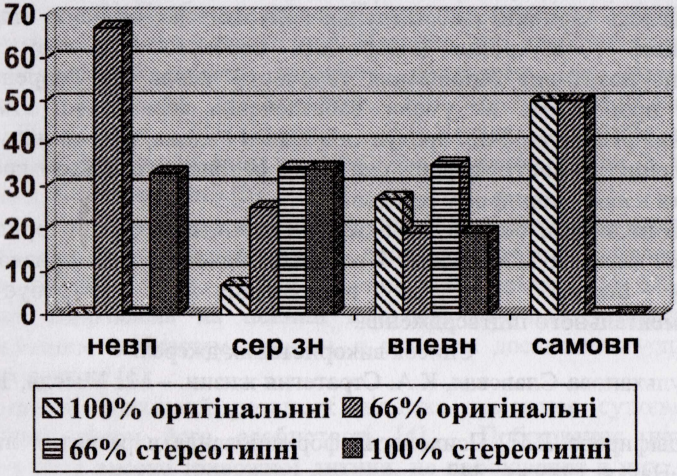
Таблиця 2

Розподіл оригінальних та стереотипних малюнків студентів в залежності від рівня впевненості у собі

	100 % оригінальних	66 % оригінальних	66 % стереотипних	100 % стереотипних
Невпевнені у собі	0	67%	0	33%
Середнє значення	7%	25%	34%	34%
Впевнені у собі	27%	19%	35%	19%
Занадто самовпевнені	50%	50%	0	0

Наведені дані свідчать про те, що стереотипність малюнків студентів поступово зменшується зі збільшенням показника впевненості у собі від невпевненості у собі до самовпевненості (33 % – 34 % – 19 % – 0). Кількість оригінальних малюнків, навпаки, збільшується разом із зростанням значення впевненості у собі (0 – 7 % – 27 % – 50 %). Здебільшого стереотипні малюнки (66 % стереотипних) характерні для тих, хто має середні показники впевненості у собі. Переважно оригінальні малюнки створили невпевнені в собі (67 %) та занадто самовпевнені (50%).

Наочно результати дослідження представлені за допомогою діаграми (малюнок 2).



Малюнок 2. Розподіл оригінальних та стереотипних малюнків студентів в залежності від рівня впевненості у собі

Таким чином, можна простежити певну залежність між рівнем впевненості в собі та проявом креативності особистості. Зі зростанням рівня впевненості в собі, зростає і здатність до прояву креативності. Іншими словами: прояв креативності особистості прямо пропорційний рівню розвитку впевненості в собі.

Упевненість в собі можна описати як позитивне відчуття себе і віру в свої можливості. Необхідно прагнути до створення позитивної атмосфери в освітньому процесі, підвищувати рівень самооцінки студентів, розвивати їхню впевненість у власних силах. Саме такі фактори сприятимуть ефективному розвитку та прояву їхніх інтелектуальних і креативних здібностей.

Цікавим є той факт, що умови для розвитку впевненості у собі та для розвитку креативності особистості багато в чому збігаються. Так, наприклад, для розвитку впевненості в собі зазначається необхідність створення ситуацій, в яких людина буде успішною, особливості оцінювання дій та їхньої поведінки оточуючими, забезпечення психологічної безпеки, заохочення до дій і т. д. (Жатько О.В., Вагін І., Рубштейн Н., Боулбі Дж.).

Для того, щоб розвивати креативність, необхідно також створити спеціальні умови. Вітчизняні дослідники виділяють як умови наявність позитивного зразка творчої поведінки, соціальне підкріплення творчої поведінки (В.М. Дружинін, Н.В. Хазратова), наявність наставника і вплив сім'ї (Е.А. Корсунській), вплив сімейних відносин і умови розвитку в школі (Е.Е. Тунік).

Представники гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу й ін.) виділяють зовнішні (забезпечення психологічної безпеки, відсутність оцінювання) і внутрішні (відкритість особистості новому досвіду, внутрішнє позитивне оцінювання творчості) умови. Е. Торренс і Дж. Гілфорд пропонують як умови: забезпечення сприятливої атмосфери, заохочення різних творчих продуктів в школі і вдома, виховання у дитини усвідомлення цінності творчих рис своєї особистості, зразок креативної поведінки в навколишньому середовищі.

Таким чином, обидва досліджувані нами процеси є, скоріш за все, взаємопов'язаними між собою, і розвиток одного з них призводить до розвитку іншого. Але це припущення ще потребує свого експериментального підтвердження.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – с. 299
2. Анцыфирова Л.И. Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1989.- с. 342
3. Белоус В.В. Психология индивидуальности в трудах В.С. Мерлина и ее развитие в современном человекознании. - Пятигорск, 1998.
4. Божович Л.И. Проблемы ориентации личности. М.: 1995. - с.332
5. Боулби Джон. Уверенность в себе и некоторые условия, которые ей содействуют /http://www.bestreferat.ru
6. Жатько Елена Владимировна. Формирование уверенности в себе у студентов управленческих специальностей: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 : Москва, 2004 172 с./ http://www.lib.ua-ru.net
7. Кон И.С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности). Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – с. 175
8. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2002. - с. 400 (Серия «Библиотека психолога»).
9. Хазратова Н. В. Формирование креативности под влиянием микросреды
10. Рубштейн Ніна. Полный тренинг по развитию уверенности в себе / http://freebooks.net.ua

Бузько Наталя, студентка ф-ту
іноземних мов КДПУ

Вплив тривожності на мотивацію досягнення успіху

В наш час є дуже актуальною проблема мотивації досягнення успіху. Мотив – це одне з найістотніших понять, за допомогою якого розкривається природа людських дій, їх сутність [2]. Мотивація розуміється звичайно або як імпульс, що виникає усередині організму, або

як тяжіння, витікаюче від якого-небудь зовнішнього по відношенню до індивіда об'єкту [3]. Проблема мотивації і мотивів поведінки і діяльності – одна з фундаментальних в психології. Недивно, що проблемі мотивації і мотивів присвячена велика кількість досліджень як вітчизняних (У.Р.Асєєв, В.К.Вілюнас, В.І.Ковальов, А.Н.Леонтьев, М.Ш.Магомед-Еміпов, В.З.Мерлін, П.В.Сімонов, Д.Н.Узнадзе, А.А.Файзуллаєв, П.М.Якобсон), так і зарубіжних авторів (Дж.Аткинсон, Р.Хол, К.Мадсен, А.Маслоу, Х.Хекхаузен і ін.) [2].

Американські психологи Д. Аткінсон і Д.Мак-Клелланд установили, що мотив досягнення складається з двох протилежних мотиваційних тенденцій – прагнення до успіху та уникнення невдачі [1]. Мотивація досягнення направлена на певний кінцевий результат, одержуваний завдяки власним здібностям людини, а саме: на досягнення успіху або уникнення невдачі [6].

Активний психічний розвиток підлітка зумовлює суттєві зміни мотиваційної сфери його особистості [4]. Побоювання невдач – характерна риса високо тривожної дитини, це побоювання в них домінує над бажанням досягти успіху. Високо тривожні учні емоційно гостріше реагують на повідомлення про невдачу, вони гірше працюють в стресових ситуаціях чи умовах дефіциту часу, відведеного на вирішення завдань [1]. Такі люди більш схильні до уникаючої поведінки. Вони можуть стривожитися, просто подумавши про певну діяльність [5].

Все вищезазначене і визначило вибір теми нашого дослідження: ''Вплив тривожності на мотивацію досягнення успіху''.

Об'єкт дослідження - мотиваційна сфера, в рамках якої вивчатимуться мотивація досягнення успіху й мотивація уникнення невдачі, й емоційна сфера, пов'язана з тривожністю індивіда.

Предметом дослідження виступає визначення впливу рівня тривожності на мотивацію досягнення успіху в підлітковому віці.

Гіпотеза: мотивація досягнення успіху, уникнення невдачі і тривожність тісно взаємозв'язані. При цьому низький рівень тривожності пов'язаний з мотивацією досягнення успіху, а високий рівень тривожності - з мотивацією уникнення невдачі.

Мета нашого дослідження полягає в виявленні впливу шкільної тривожності на мотивацію досягнення успіху.

Задачі дослідження: обробка літератури з визначеної теми; проведення діагностичного дослідження; розробка рекомендацій щодо зниження рівня тривожності й підвищення мотивації досягнення успіху.

Методами дослідження виступали: теоретичний аналіз літератури; тестування; математична обробка даних.

У ході дослідження нами були використані наступні методики: методика діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса, мета якої – визначення рівня шкільної тривожності; методика діагностики особистості

на мотивацію до успіху Т.Елерса, спрямована на дослідження рівня мотивації досягнення успіху; методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т.Елерса, яка дає можливість визначити рівень розвитку мотивації до уникнення невдач; методика діагностики рівня готовності до ризику Шуберта, спрямована на визначення рівня готовності до ризику.

Експериментальне дослідження було проведене в загальноосвітній школі № 68 м. Кривого Рога. Вибірка склала 30 осіб 7-В класу, середній вік досліджуваних – 12 років.

Практична значущість дослідження полягає у тому, що одержані результати дозволять визначити основні напрями вдосконалення діяльності викладачів по формуванню мотивації досягнення і зниження рівня тривоги у дітей; допоможуть розробити рекомендації для педагогів по вдосконаленню навчально-виховного процесу.

Результати діагностики особистості на мотивацію до успіху Т.Елерса представлені у таблиці №1.

Таблиця 1

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т.Елерса

Рівень мотивації до успіху			
низький	середній	помірно високий	дуже високий
3%	40%	37%	20%

Одержані дані вказують на те, що досліджувані мають середній рівень мотивації досягнення успіху. Також простежується тенденція до помірно високого рівня. Як ми вважаємо, це пояснюється тим, що оволодіння ними своєю поведінкою пов'язане з такими труднощами, як невміння стійко керуватися певною метою, систематично здійснювати самоконтроль, а також із притаманними дітям навіюваністю, імпульсивністю [4].

Результати діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач представлені у таблиці №2.

Таблиця 2

Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т.Елерса

Рівень мотивації до уникнення невдач			
низький	середній	помірно високий	дуже високий
13,3%	40%	33,3%	13,3%

Як видно низький і дуже високий рівні мотивації до уникнення невдачі проявляються незначно. Спостерігається домінування середнього рівня мотивації до уникнення невдач. На наш погляд, це зумовлюється нестійкістю мотивації й несформованістю системи ціннісних орієнтацій.

Порівняння результатів діагностики особистості на мотивацію досягнення успіху й діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач дає можливість спостерігати яка мотивація найбільш виражена (див. табл. №3).

Таблиця 3

Переважаюча мотивація

Мотивація на невдачу	Невиражений мотиваційний полюс		Мотивація на успіх
	Ближче до невдачі	Ближче до успіху	
12%	19%	31%	38%

Результати дослідження показали, що переважаючою є мотивація досягнення успіху. Це пояснюється тим, що у підлітків домінуючим особистісним мотивом є прагнення бути не гіршим за інших, не втратити своє Я. Проте яскраво представлений і невиражений мотиваційний полюс (близько 50%), що пояснюється несформованістю мотиваційної сфери.

Результати діагностики ступеня готовності до ризику представлені у таблиці №4.

Таблиця 4

Методика діагностики ступеня готовності до ризику Шуберта

Рівень готовності до ризику				
надмірна обережність	схильність до обережності	середній рівень готовності до ризику	схильність до ризику	надмірна схильність до ризику
26%	40%	20%	7%	7%

Результати дослідження показали, що дітям не властива схильність до ризику. Переважаючою є схильність до обережності – 40%. Взагалі підліткам властива схильність до ризику, але представлені дані свідчать, навпаки, про схильність до обережності. Можливо, це обумовлено тим, що досліджувані - молодші підлітки, і тому вони менш схильні до ризику, ніж, наприклад, старші підлітки.

У результаті діагностики рівня шкільної тривожності за методикою Філліпса отримані наступні результати (див. табл. № 5).

Таблиця 5

Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса

Загальний рівень тривожності			
низький	середній	підвищений	високий
10%	63%	27%	0%

Отримані дані вказують на те, що високого рівня тривожності не спостерігається. Загальний рівень тривожності у досліджуваних середній. Це пояснюється тим, що в підлітковому віці Я-образ стає дуже нестійким,

втрачає свою цінність. Підліток особливо гостро відчуває суперечливість, невпорядкованість свого Я, що зумовлене невизначеністю рівня домагань, труднощами переорієнтації з оцінювання інших на самооцінювання [4].

Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса дозоляє порівняти фактори тривожності (див. табл. №6).

Таблиця 6

Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філліпса

Фактори	Рівень тривожності			
	низький	середній	Підвищений	високий
1. Загальна тривожність в школі.	20%	37%	40%	3%
2. Переживання соціального стресу.	17%	63%	20%	0%
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху.	30%	63%	7%	0%
4. Страх самовираження.	0%	43%	40%	17%
5. Страх ситуації перевірки знань.	23%	20%	27%	30%
6. Страх невідповідності очікуванням.	23%	40%	20%	17%
7. Низька фізіологічна опірність стресу.	47%	30%	23%	0%
8. Проблеми і страхи у відносинах з вчителями.	30%	57%	10%	3%

Як показали результати дослідження, у дітей переважає страх ситуації перевірки знань і страх самовираження. Це обумовлено тим, що підліток усіляко намагається реалізувати свою потребу в утвердженні позиції дорослої людини, але відсутність психічних можливостей заважає досягненню цієї мети [4]. На найнижчому рівні проявляється такий фактор тривожності як проблеми і страхи у відносинах з вчителями. Це пояснюється тим, що дуже великий вплив на підлітка має педагог. Його об'єктивна, справедлива, вимоглива і разом доброзичлива оцінка сприймається підлітком без внутрішнього спротиву, стимулює його працю над собою [4].

Володіючи необхідною інформацією щодо особливостей мотивації досягнення успіху, уникнення невдачі і особливостей рівня тривожності, ми маємо нагоду їх зіставити і порівняти (див. табл. №7).

Таблиця 7

Переважаюча мотивація							
Мотивація досягнення успіху				Мотивація уникнення невдачі			
Рівень тривожності							
низький	середній	підвищений	високий	низький	середній	підвищений	високий
19%	56%	25%	0%	0%	71%	29%	0%

Отримані дані показали, що в досліджуваних з переважанням мотивації досягнення успіху спостерігається нижчий рівень тривожності. Досліджуваним же з домінуванням мотивації уникнення невдачі властивий вищий рівень тривожності. Це свідчить про взаємозв'язок між мотивом досягнення успіху, уникнення невдачі і рівнем тривожності.

В цілому задачі дослідження виконані. Гіпотеза нашого досліду підтвердилась. Результати дослідження показали взаємозв'язок між рівнем тривожності та мотивом досягнення успіху, уникнення невдачі. При цьому, низький рівень тривожності пов'язаний з мотивацією досягнення успіху, високий рівень тривожності - з мотивацією уникнення невдачі.

Проблему впливу шкільної тривожності на мотивацію досягнення успіху треба досліджувати і надалі, бо підвищена тривожність може дезорганізувати будь-яку діяльність дитини, її вчинки, поведінку, що в свою чергу приводить до заниженої самооцінки, невпевненості в собі.

На основі проведеного дослідження нами були розроблені рекомендації, які ми плануємо запровадити у подальшу практичну роботу.

1.Шкільному психологу ознайомити вчителя-предметника з результатами діагностики індивідуально-типологічних властивостей учнів класу з метою подальшої реалізації індивідуального підходу до учня в процесі навчання й виховання.

2.Шкільному психологу необхідно проводити тренінги щодо розвитку комунікативних здібностей учнів з метою зменшення рівня їх тривожності.

3.Розробити систему бесід щодо емоційного стану підлітка для батьківського всеобучу.

Список використаних джерел

1. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навч. посібник, /С.С.Занюк.- К.:Либідь, 2002.-371с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы./Е.П.Ильин, - СПб.: Питер,2000. - 296 с.
3. НюттенЖ.Мотивация, действие и перспектива будущего./Ж.Нюттен,- М.:Смысл, 2004.-608 с.

4. СавчинМ.В. Вікова психологія:Навч. посібник, / М.В.Савчин, Л.П.Василенко,- К.: Академвидав,2005.— 360 с.
5. Фрэнкин Р. Мотивация поведения./Р.Фрэнкин - СПб.: Питер,2003.-651с.
6. Хекхаузен Х.Психология мотивации достижения./Х.Хекхаузен,-СПб.: Речь,2001.-193 с.

Комісарова Катерина, студ. ф-ту
іноземних мов КДПУ

Діагностика рівня інтелекту шляхом використання проективних методик

У зв'язку із зростаючою потребою в прикладних психологічних дослідженнях особистості, проективні методики стали широко використовуватися в багатьох областях психологічної практики.

Проективні методи дослідження особистості - одна з найбільш складних і суперечливих областей психологічної психодіагностики.

У діагностиці особистості (за Кеттелом) розрізняють 3 типи методик: L-методики (експертні оцінки, результати спостереження); Т-метод (результати тестування); Q-методики (результати самооцінювання).

Проективні методики – це безпосередньо Т-дані, які отримуються під час діагностики, тестування. Згодом проективні методики вдосконалилися, прийняли вигляд продуктивних методик. Однієї з таких є малюнковий тест Ф.Гудінаф.

З метою подолання неминучої суб'єктивності Ф. Гудінаф почала спробу створення стандартної шкали ознак для оцінки зображення людини. Методика малюнкового тесту використовується для діагностики інтелекту, виявлення інтелектуальних особливостей характеру та особистості.

Ціль роботи: дослідити рівень IQ у молодшому та підлітковому віці за допомогою проективних методик.

Завдання роботи:

1. Аналіз наукової літератури з метою розкриття поняття, класифікації проективних методик та встановлення сфери застосування проективних методик.
2. Визначити вікові особливості молодшого шкільного та підліткового віку.
3. Діагностувати рівень IQ у молодшому та підлітковому віці.

Об'єкт дослідження: розвиток пізнавальної сфери особистості.

Предмет дослідження: інтелектуальні особливості школярів, визначенні за допомогою проективних методик.

Гіпотеза: діагностика інтелектуального розвитку дитини у молодшому шкільному та підлітковому віці за допомогою проективних тестів дає можливість дослідити динаміку розвитку її понятійного мислення.

Слова інтелект, та інтелектуальність часто зустрічаються, проте зміст буває різним. Виділяють такі основні підходи до його визначення :

- ❖ Інтелект – це узагальнена здатність до навчання.
- ❖ Інтелект – це здатність до абстрактного мислення
- ❖ Інтелект - це те, що забезпечує ефективність адаптації.
- ❖ Інтелект - це те , що вимірюється тестами інтелекту [3].

Діагностика інтелекту за допомогою проективних методик, зокрема малюнкового тесту, є однією з найбільш продуктивних. Основна увага приділяється детальності малюнка, а не художнім засобам. Детальність зображення є основним показником розумового рівня розвитку дитини [1].

Основними ознаками розвитку інтелекту молодшого школяра є якість знань, уміння застосовувати їх на практиці, орієнтування в матеріалі, самостійне набування знань та міцність запам'ятовування

Отже, молодший шкільний вік є періодом інтенсивного психічного та особистісного розвитку. Новоутворення, що виникають у цей час, навчальна діяльність створюють передумови для переходу молодшого школяра до підліткового періоду [3].

Розвиток пізнавальних процесів, і особливо інтелекту, в підлітковому віці має дві сторони – кількісну та якісну. Кількісні зміни – розв'язання інтелектуальних задач швидше, легше та ефективніше. Якісні зміни– спосіб, яким чином учень розв'язує задачі. Тому суттєві зміни в структурі психічних пізнавальних процесів спостерігаються саме в **інтелектуальній сфері** [4].

Невід'ємним компонентом інтелектуальної сфери є понятійне мислення, в якому використовуються певні поняття. При цьому, вирішуючи різні розумові завдання, ми не користуємося спеціальними методами, а лише готовими знаннями – поняттями, судженнями та умовиводами. В процесі формування понять відбувається розвиток розумових операцій. Під час навчання розвиваються необхідні якості розумової діяльності. Знання, що отримані в школі, сприяють розвитку широти і глибини думки учнів [2].

Головною особливістю розвитку мислення даного віку є те, що поступово окремі розумові операції перетворюються в єдину цілісну структуру. Таким чином, інтелектуальний розвиток підлітків сягає досить високого рівня. Більш того, закономірності розвитку мислення визначають особливості функціонування і розвитку інших психічних процесів.

Як вже зазначалося, нами був проведений тест «Намалюй людину». Дітям молодшого шкільного та підліткового віку у літньому таборі відпочинку було запропоновано намалювати людину у повний зріст, не пояснюючи мети дослідження.

Вибірка дослідження складала 48 осіб: 22 дитини віком 10-12 років, та 26 – віком 14-15. Дитині потрібно було "якнайкраще" намалювати людину. Також проводилась додаткова бесіда з дитиною, у якій уточнювалися незрозумілі деталі й особливості зображення. Тестування - індивідуальне.

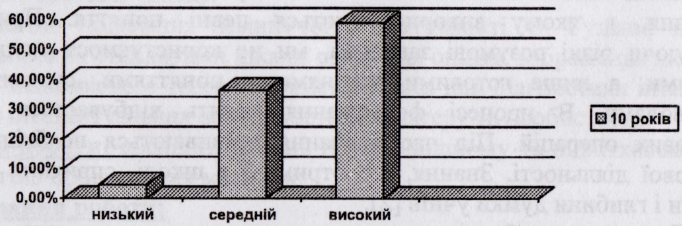
Італійський психолог К.Річчі виділив 2 етапи еволюції дитячих малюнків: *дообразотворчий* та *образотворчий*. На стадії предметного зображення діти малюють відомого «головонога», далі формуються частини тіла: голова різної форми (квадратна, циліндрична), туловище також поступово змінюється, набуваючи різних форм (квадратне, овальне).

Трохи пізніше дитина починає малювати деякі деталі: очі, ніс, губи, ноги набувають більш округлого та вигнутого вигляду. В деяких малюнках можливо побачити початковий етап профілю.

А вже на стадії правдоподібного зображення, малюнок набуває звичної для нас форми. Всі деталі обличчя (рот, ніс, очі, вуха, волосся), туловище має чітко окреслену шию, плечі, талію, ноги. Малюнок виглядає досить пропорційно. Діти починають прикрашати малюнок одягом і прикрасами [6].

Що ж стосується нашого дослідження, то потрібно зазначити, що малюнки були різнопланові, від «головонога» і до сучасної людини. Примітивного «головонога» малювали діти, які отримали низький рівень, середній рівень — це діти, які малювали повноцінну людину, проте не дуже детально, а високий рівень — це малюнки, в яких були присутні майже всі можливі деталі(пропорційність, всі елементи одягу, прикраси).

Інтерпретувавши отримані результати, ми отримали таку цікаву картину, яку інтерпретували у відсотковому співвідношенні на діаграмі(див. мал. 1).



Мал. 1 Рівень розвитку інтелекту у молодшому шкільному віці

Більше ніж половина(58%) дітей має високий рівень IQ, що свідчить про можливості подальшого стрімкого розвитку здібностей, які допоможуть засвоїти на більш високому рівні матеріал з різних предметів. Неабияку роль відіграють особисті якості дітей, які можуть допомагати, чи шкодити її інтелектуальному розвитку. Звісно, більш відкритій, творчій, енергійній особистості набагато легше здобувати бажаного, ніж сором'язливій, замкненій та меланхолічній, яка боїться висловити власну думку, бо вона може бути хибною, або не співпадати з думкою оточуючих. Отже, учні які отримали високий рівень — це явні лідери. Низький рівень має лише одна дитина, проте це не означає, що вона має розумові проблеми, можливо в даному дослідженні вона не чітко зрозуміла

завдання, чи в неї був поганий настрій, який був спричинений проблемами у сім'ї чи однолітками. Проте, якщо при подальшому дослідженні результат буде той самий, то їй потрібно приділити більше уваги та працювати індивідуально. Ті діти, які мають середній рівень IQ, сумлінно все виконують, стараються. У дітей молодшого шкільного віку понятійне мислення розвинене на необхідному рівні.

Що стосується підлітків, то вони також як і молодші школярі, пройшли той самий тест у таборі відпочинку, проте результати значно відрізняються від попередніх. Отримані результати ми інтерпретували у відсотковому співвідношенні у вигляді діаграми(мал. 2).



Мал. 2 Рівень розвитку інтелекту у підлітковому віці

Нажаль, проте високий рівень IQ має лише 20% підлітків. Причинами цього можуть бути різні фактори: не приділення тесту гідної уваги, виконання малюнку «на тяп-ляп», або ж у дитини своєчасно не були виявлені розумові та інтелектуальні проблеми, та на початковому етапі не були усунені. А 33% підлітків має низький рівень, що свідчить про досить низький рівень успішності в школі, вчителі та батьки у потрібний момент не приділили цим дітям достатньої уваги. Та основна кількість (47%) має середній результат, що свідчить про достатній інтелектуальний рівень підлітків, що їхні інтелектуальні здібності відповідають нормі. Тобто, можливо зробити висновок, що понятійне мислення розвинене на середньому рівні про що свідчать отримані результати.

Інтелектуальний розвиток дітей можна пришвидшити по трьом напрямкам, у вигляді покращення понятійного складу мислення, мовленнєвого інтелекту та внутрішнього плану дій.

Зробити це плануємо з урахуванням зон, які сформулював Л.С.Виготський:

- рівень актуального розвитку, у межах якого дитина самостійно розв'язує практичні задачі (навченість, розвиненість розумових здібностей, вихованість);
- рівень ближнього розвитку, у межах якого дитина разом з дорослим вчиться розв'язувати поставлені задачі [7].

Навчання має орієнтуватися на зону ближнього розвитку, тобто дещо перевищувати наявні можливості школярів. Згідно із концепцією

Л.С.Виготського, навчати дитину тому, чому вона здатна навчитися, так же марно, як і навчати її тому, що вона вміє вже самостійно робити.

Звичайно, що три представлені основні напрями пришвидшеного розвитку теоретичного інтелекту не існують незалежно один від одного, і формувати кожен з них окремо, без зв'язку з іншими, не можна [3].

Інтелектуальний розвиток дітей можна пришвидшити, знаючи способи та особливості їх віку, систематично роблячи вправи з дітьми, займаючись ними і допомагаючи їм, де потрібно. Діагностику інтелекту шляхом інших методик ми залишаємо для подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Корнер Ф. Проективная психология/Ф.Корнер. - М.– 2000. – 258с.
2. Маклаков А.Г. Общая психология/А.Г.Маклаков.– Учебник для вузов. – Питер, 2004.
3. Немов Р. С. Психология/Р.С.Немов.– Учеб. для студ. Высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд.—М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС.– Кн.2. Психология образования, 2004. – 606 с.
4. Психология человека от рождения до смерти.Полный курс психологии развития/Под ред. Реана А.А. – 3-е изд. – М.: „ОЛМА-ПРЕСС",– 2005. - 416 с.
5. Найниш Л. Можно ли научить рисовать любого?/Л.Найниш.– ALMA MATER,– №8, 2000г.– стр.3-4
6. Гуревич К.М. Что такое психодиагностика /К.М.Гуревич – М.– 2003.
7. Степанов С.С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста/С.С.Степанов.– Творческий центр: Сфера.–М.–2007.

Розділ ІІ. Онтогенетичний аспект проблеми психічного розвитку особистості

Воронін Анатолій Іванович,
канд. психол. наук, доцент КДПУ

Якісні зміни деяких когнітивних умінь у студентські роки

Вивчення характеру вікових змін у когнітивних уміннях студентів є дуже актуальним, оскільки воно висвітлює загальну картину пізнавального розвитку майбутнього професіонала в умовах вищої школи.

Формування когнітивних умінь на матеріалі профілюючих дисциплін є, на наш погляд, головною особливістю розвитку пізнавальних процесів у студентські роки – приблизно від 18-ти до 23-х років. В психологічних працях минулого неодноразово відзначалося, що когнітивні уміння знаходяться в основі довільної регуляції власними пізнавальними процесами особистості, виступаючи в якості досконалого психологічного «механізму», який забезпечує успішність когнітивних дій високого рівня усвідомленості та складності [6], [8], [9]. Тобто, когнітивні уміння (у подальшому тексті - КУ) забезпечують успішне виконання довільних перцептивних, мнемічних та розумових дій, як компонентів теоретичної діяльності, що може завершуватися набуттям студентами професійно цінного досвіду. КУ надають студентові можливість актуалізувати власні пізнавальні процеси своєчасно, доцільно, стійко і самостійно контролювати їх перебіг безперервно у напрямку основної мети учбової діяльності – засвоєння професійного теоретичного досвіду.

За даними наших попередніх досліджень ми можемо навести приклади формування у студентські роки КУ різних категорій (видів) – перцептивних, мнемічних та розумових КУ [2]. На основі лонгітюдних спостережень нами було простежено покращення довільних перцептивних дій, зокрема, - розрізняння. Ця дія часто завершується у студентів випускних курсів адекватною побудовою просторової структури об'єктів, що вивчаються, а мета розрізняння досить часто ставиться студентами цілком самостійно і використовується як надійна опора самоконтролю при відображенні структури об'єкта.

Студенти старших курсів користуються мнемотехнічними прийомами довільного запам'ятовування частіше та успішніше ніж першокурсники: інколи мають місце випадки смислової обробки текстів, створення образних асоціацій та ін.. Це свідчить про сформованість деяких мнемічних умінь щодо запам'ятовування професійно значущого матеріалу.

У старшокурсників часто виявляються досить міцні розумові уміння, які застосовуються ними для розв'язання типових задач за профілюючими предметами і мають більш узагальнений характер ніж розумові уміння студентів молодших курсів, які актуалізуються ними на матеріалі задач саме такого ж типу. Отже, довільні розумові дії – навмисний аналіз,

синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення – виконуються старшокурсниками більш адекватно, швидко та спрямовано.

Метою нашого теперішнього дослідження є уточнення характеру та змісту якісних змін деяких КУ, які реалізуються у професійно-учбовій діяльності студентів та мають місце при переході від 2-го до 5-го курсу навчання у ВУЗі. Причому, ми прагнули досягнути цієї мети, застосовуючи інші, більш активні психологічні методи дослідження ніж психологічне спостереження. Перш за усе, таким методом поставало опитування компетентних осіб, тобто – викладачів педуніверситету, які працюють за різними навчальними предметами на різних факультетах. Основною гіпотезою дослідження було припущення, що значні позитивні зміни КУ у студентів детерміновані умовами виконання та змістом професійно-учбової діяльності у галузі профілюючих предметів навчання.

Аналогом для розробки методики нашого дослідження було анкетне опитування, яке збудовано на незалежних експертних оцінках. Таке опитування широко застосовувалось у відомих психологічних дослідженнях особистості [5], [7] та ін.. Розробка завершилася створенням ОРКУСу – опитувальника розвитку когнітивних умінь студентів. Опитувальник був пристосований для оцінювання сформованості КУ студентів викладачами – експертами різного профілю, а його питання були складені з розрахунком достатності досвіду педагогічної роботи у ВУЗі. Крім того, нами обраховувався психологічний зміст різних когнітивних дій, які належать до 3-х широких категорій дій (перцептивних, мнемічних та розумових) і відповідають когнітивним умінням певного виду. Було використано по два види КУ на одну категорію когнітивних дій. Пропонуємо зразок опитувальника.

ОРКУС.

Дайте відповідь, яка найбільше характеризує ваших студентів, користуючись вашим досвідом викладацької праці та педагогічного спостереження.

Запитання 1.

Виконуючи спостереження за об'єктом або процесом, що вивчається, студенти відхиляються від основної мети спостереження:

1) дуже часто,
2) часто,
3) не часто,
4) зовсім не відхиляються.

Підкресліть номер однієї відповіді.

Запитання 2.

Після спостереження за об'єктом або процесом, що вивчається, студенти звичайно спроможні зробити правильний висновок:

1) цілком самостійно,
2) користуючись підказом викладача,

3) із великою допомогою викладача.

Підкресліть номер однієї відповіді.

Запитання 3.

Вивчаючи теоретичний матеріал до практичних занять, студенти віддають перевагу наступній постановці мети:

1) зрозуміти без обов'язкового запам'ятовування,
2) запам'ятати без обов'язкового зрозуміння,
3) зрозуміти і обов'язково запам'ятати.

Підкресліть номер однієї відповіді.

Запитання 4.

Намагаючись запам'ятати теоретичний матеріал, студенти віддають перевагу наступним способам запам'ятовування:

1) одноразове прочитання тексту без відтворення,
2) одноразове прочитання із відтворенням,
3) неодноразове прочитання без відтворення,
4) неодноразове прочитання із відтворенням,
5) складання плану тексту,
6) вигадування малюнків або символів для відображення змістовних частин тексту.

Підкресліть номер однієї або двох відповідей.

Запитання 5.

Конспектуючи лекції або готуючись до практичних занять, студентам доводиться виконувати наступні розумові дії:

1) установлювання причинно-наслідкових зв'язків між явищами,
2) установлювання зв'язку між новою інформацією і знанням, яке було засвоєно раніше,
3) підведення самостійних прикладів під загальні визначення,
4) об'єднання об'єктів (явищ) в одну групу на основі загальної властивості,
5) виявлення ознак відмінності між об'єктами (явищами, процесами і т.п.), що вивчаються,
6) виявлення ознак схожості між об'єктами (явищами, процесами і т.п.),
7) розкладання інформації на змістовні частини,
8) об'єднання частин інформації в цілісну структуру.

Підкресліть однією рисою номери 3-х розумових дій, які звичайно виконуються студентами найбільш легко.

Серед п'яти дій, що залишилися, знайдіть 3 дії, які виконуються студентами найбільш важко; підкресліть їх номери подвійною рисою.

Запитання 6.

У пошуково-дослідницьких роботах із письмовим оформленням (курсові, дипломні і т.п.) студентам доводиться виконувати такі розумові дії:

1) установлювання змістовної відповідності між інформаційними «одиницями» (науковими текстами тощо) і назвою теми дослідження,

2) формулювання основної мети дослідження відповідно назві теми,

3) формулювання задач дослідження відповідно до основної мети,

4) припущення зв'язку між відомими фактами та їх імовірними причинами (висунення гіпотез),

5) припущення зв'язку між відомими причинами та імовірними наслідками (прогнозування),

6) доведення наявності найбільш імовірної причини для певного наслідку (аргументація),

7) установлення змістовного зв'язку між розділами або підрозділами при оформленнями роботи,

8) зображення словесної інформації в образній формі (схема, малюнок, символ, графік, тощо).

Підкресліть однією рисою номери 3-х розумових дій, які виконуються студентами, за звичаєм, найбільш легко.

З решти дій виберіть 3 розумові дії, які виконуються студентами найбільш важко та підкресліть їх номери подвійною рисою.

Запитання 7.

Наведіть дані про ваших студентів:

Факультет - ….,

Курс - ……..,

Вік - ……..

Зупинимось на деяких процедурних особливостях застосування опитувальника. Спочатку викладачу-експертові було запропоновано загальне запитання. Потім він давав відповіді на 6 запитань у письмовій формі за вибірковим принципом. Час роботи з опитувальником був необмежений. Під час вибору відповідей дослідник виконував корекційні дії: пояснення до виникаючих питань у зв'язку з труднощами розуміння експертами деяких психологічних понять і послідовності кроків вибору відповідей.

Експерти були підібрані з кола викладачів, які спеціалізуються в гуманітарних та природничих галузях науки.

Кожний експерт проходив через опитування двічі: першого разу він адресував свої оціночні відповіді студентам 2-го курсу, другого разу він робив це в адресу студентів 5-го курсу. Тобто, від експерта дослідник набував дані за двома віковими зрізами, що було необхідно робити для виявлення розвиваючого ефекту самостійної професійно-учбової діяльності та професійного навчання протягом 3-х років.

Через процедуру незалежного опитування пройшло 24 викладачі – експерти. Результати оцінки когнітивних умінь студентів фізико-математичного, філологічного, історичного факультетів та факультету мистецтв відображені у таблиці (див. нижче).

Кожне число у двох стовпчиках справа є «мода», тобто – найбільша частота експертного вибору по кожному з КУ, які при обробці даних виявилися як уміння із помітною позитивною зміною.

В лівому стовпчику таблиці стоять 3 номери, які відповідають трьом категоріям когнітивних дій – 1) перцептивних, 2) мнемічних, 3) розумових. У таблиці вони позначені абревіатурою КД.

Таблиця 1

Розвиток когнітивних умінь у студентів за результатами ОРКУСа

№ катег. КД	Види когнітивних умінь	№№ Запи-тань	Якість когнітивних умінь	№№ Від-пові-дей	2-й курс (мода)	5-й курс (мода)
1	а) Цільова регуляція спостереження	1	- добра стійкість ціле покладання у спостереженні	3	6	8
	б) висновок із спостереження	2	- наявність самостійності з опорою на зовнішню допомогу у процесі спостереження	2	4	10
2	а) постановка мнемічної задачі	3	- запам'ятовуван-ня з опорою на розуміння	3	2	3
	б) використання мнемотехніки	4	- облік активності відтворення при запам'ятовуванні	4	4	6
3	а) виконання розумових дій в репродуктивній учбовій діяльності	5	- адекватність розуміння нової інформації	2	10	22
			- успішність конкретизації	3	4	10
			- легкість визначення схожості	6	6	14
			- успішність аналізу інформації	7	2	8
	б) виконання розумових дій в пошуково творчій учбовій діяльності	6	- легкість формулювання задач дослідження	3	4	8
			- відповідність вибору інформаційних «одиниць» змісту теми	1	8	18
			- легкість синтезу смислових частин	7	6	10
			- успішність образного моделювання	8	6	12

Табличні дані говорять перш за все про те, що в межах однієї категорії когнітивних дій у студентів 2-го курсу виявляється не однаковий рівень розвитку КУ різного виду, оскільки відповідна частота оцінок якості КУ відрізняється («6» та «4», «2» та «4» і т.д.).

Аналогічне явище спостерігається і на 5-му курсі («12» та «10», «3» та «6»). Обидва факти можна пояснити, по-перше, різною складністю

психологічних структур або «механізмів»(більш складні «механізми» КУ більш важко піддаються формуванню у процесі навчання), а по-друге – різною суб'єктивною і об'єктивною значущістю КУ, різних за видом, щодо забезпечення успішності професійно-учбової діяльності студентів.

Особливо яскраво ці факти виявляються у галузі розумових умінь, оскільки виконання розумових дій у пошуково-творчій діяльності, як правило, є набагато складнішим, ніж у репродуктивній учбовій діяльності.

Як свідчать табличні дані (Таблиця 1), за усіма видами КУ спостерігається помітне зростання частоти вибору, тобто, - зростання «моди»при переході від 2-го курсу до 5-го. На наш погляд, цей факт слід пояснювати наявністю загальних прогресивних змін якості КУ, тобто, - вдосконаленням їх психологічних «механізмів» незалежно від складності та притаманності до категорії, завдяки універсальному впливу професійно-учбової діяльності будь-якого змісту.

Що стосується умінь за різними категоріями когнітивних дій, то таке міжкатегоріальне порівняння говорить про помітні відмінності темпу їх розвитку. Так, більшість позитивних змін щодо розумових умінь перевершує позитивні зміни щодо мнемічних умінь. Це добре видно по кратному збільшенню сумарної величини відповідних «мод».

Наприклад: (9:6=1,5)<(102:46=2,2); або (9:6=1,5)<(18:10=1,8).

Ці кількісні відношення означають наступне:

$(\sum I_5 : \sum I_2) > (\sum P_5 : \sum P_2) > (\sum M_5 : \sum M_2)$, де I – «мода», яка відповідає категорії розумових умінь, P – «мода» для категорії перцептивних умінь, M – «мода» для категорії мнемічних умінь.

Індекси «2» та «5» відповідають другому та п'ятому курсам навчання студентів, знаки «<» чи «>» відповідають математичним символам «менше» чи «більше», $\sum$ - знак суми.

Ми пояснюємо ці співвідношення таким чином: перцептивні, мнемічні та розумові дії мають різну особистісну значущість для успіху професійно-учбової діяльності студентів. Ця значущість зростає за порядком №2, №1, №3 (дивіться номери категорій у таблиці), що веде до відповідного зростання функціонального навантаження когнітивних дій і відповідного включення КУ у вправи.

Ми вважаємо, що порівняльно високий темп удосконалення саме розумових умінь свідчить про їх виняткову особистісну значущість для професійно-учбової діяльності у зв'язку з необхідністю розв'язання значної кількості різноманітних завдань у профільних дисциплінах.

Нарешті, виявився і різний темп прогресивної зміни якості саме розумових умінь у межах одного з видів – «а» або «б», що відповідає запитанням №5 та №6 (див. таблицю). Це явище ми пояснюємо аналогічно попереднім фактам, тобто, - відмінностями складності психологічних «механізмів», різними умовами формування, різною значущістю щодо професійного учіння, специфікою наукового матеріалу учбових предметів.

Слід відзначити, що деякі розумові уміння характеризуються найбільш очевидними змінами їх окремих якостей у позитивному напрямку. Наприклад, до таких якостей слід віднести легкість визначення схожості об'єктів вивчення (відповідь №6 у таблиці), успішність цільового вибору інформації (відповідь №1) та ін. Тобто, найбільш помітно серед очевидних змін прогресує якість КУ, найзначуща для розв'язання як репродуктивних, так і творчих завдань професійно-учбової діяльності одночасно.

Дані поперечних зрізів, які отримані за допомогою ОРКУСу в основному узгоджуються з результатами наших попередніх лонгітюдних психолого-педагогічних спостережень та з результатами аналізу продуктів учбово-дослідницької діяльності щодо характеристики змін якості деяких когнітивних умінь студентів [2]. Ця узгодженість перш за все стосується таких когнітивних умінь студентів як цільова регуляція спостереження за явищами, висновок із спостережень, користування зв'язком між запам'ятовуванням та розумінням, розуміння нової інформації, конкретизація визначень, аналіз крупних одиниць інформації, цільовий вибір інформації тощо.

Оскільки деякі якості когнітивних умінь позитивно змінюються не дуже значно, то ці КУ потребують особливо ефективних умов навчання студентів. Прикладами таких якостей є стійкість цілепокладання у спостереженні, повна самостійність самоконтролю спостережень, продуктивність мнемічних умінь, об'єднання частин інформації у цілісну структуру, припущення зв'язку між відомими фактами та їх імовірними причинами (висування гіпотез), добра аргументація висновків.

Результати наших психолого-педагогічних спостережень [3] і точка зору деяких дослідників у галузі педагогічної психології [1], [9] переконує нас у доцільності вживання проблемних методів навчання, діалогічних та імітаційних педагогічних технологій, які містять найбільш сприятливі умови для більш інтенсивного формування зазначених нами якостей КУ.

Наше дослідження також показало: завдяки великому темпу розвитку розумові уміння слід вважати одним з центральних психічних новоутворень студентського віку, яке є найважливішим психологічним «механізмом» професійно-теоретичного мислення. Саме на основі такого «механізму» студенти старших курсів набувають необхідного теоретичного професійного досвіду.

Оскільки професійно-учбова діяльність відіграє роль найважливішої детермінанти розвитку КУ і, особливо, - розвитку розумових умінь незалежно від умов навчання, то, погоджуючись із видатними теоретиками вікової психології 20-го сторіччя (О.М. Леонтьєвим, Д.Б. Ельконіним та ін.), ми вважаємо, що ця діяльність є провідною для когнітивного розвитку студентів у період ранньої дорослості [4], [10].

Двохразове проходження викладачами-експертами ОРКУСу з отриманням зрізових даних для студентів 2-го та 5-го курсів дозволило простежити характер прогресивних змін якості когнітивних умінь різних категорій та видів, тобто здійснити порівняльний генетичний підхід у дослідженні пізнавального розвитку особистості у період ранньої дорослості. Разом з тим, ми не можемо вважати, що ОРКУС є найбільш зручним та універсальним методом вивчення особливостей пізнавального розвитку студентів. Ми вважаємо його лише засобом отримання даних, який має працювати у контексті застосування інших об'єктивних методів дослідження, зокрема – психолого-педагогічного спостереження та аналізу продуктів учбової діяльності студентів, доповнюючи їх результати, що було отримано нами раніше [2].

Список використаних джерел.

1. Вікова та педагогічна психологія / Під.ред. О.В.Скрипченко, Л.В.Долінської та ін. – К.: Просвіта, 2001.
2. Воронін А.І. Особливості розвитку деяких когнітивних процесів у студентські роки // Особливості психічного розвитку особистості в умовах системних змін у суспільстві (Збірник наукових праць). – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008.
3. Зиновьев С.И. Учебный процесс в высшей школе. – М.: Педагогика, 1975.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т.. – М.: Педагогика, 1983, т. I.
5. Платонов К.К. Об изучении психологии учащегося. – М.: Педагогика, 1961.
6. Платонов К.К. О системе психологи. – М.: Мысль, 1972.
7. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика. В 2-х т. – Т. I.
9. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Педагогика, 1975.
10. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития // Вопросы психологии. – 1971 - №4.

Шамне Анжеліка Володимирівна,
канд. психол. наук, доцент КДПУ

Психосоціальні аспекти розвитку особистості та особистісних переживань при фрустрації соціальних потреб у дітей шкільного віку

Актуальність вивчення проблеми психосоціального розвитку зумовлена кардинальними соціально-економічними змінами в сучасному українському суспільстві, яке переживаючи складні кризи та трансформації, задає соціальну ситуацію розвитку, яка підсилює протиріччя притаманні перехідним періодам психічного розвитку.

Суперечливі тенденції суспільного розвитку і притаманні молоді якості пластичності, особливої сприйнятливості свідомості задають різні вектори (напрямки) розвитку. З однієї сторони , створюються передумови для самовизначення в нових соціально-економічних обставинах, використання можливостей для забезпечення самореалізації особистості та оптимістичного погляду в майбутнє. З іншої сторони, це ж поєднання факторів може призвести до розгубленості, зневіри у майбутньому, загострення проблеми суїцидів, наркоманії, маргіналізації у підлітковому та молодіжному середовищі.

Не дивлячись на те, що проблема соціалізації виступала предметом багатьох соціально-психологічних та психолого-педагогічних досліджень і є ключовою для багатьох галузей психологічної і суміжних з нею наук, питання про механізми, засоби, умови, результуючі ефекти психосоціального розвитку індивіда залишаються недостатньо опрацьованими. Це потребує подальшої роботи щодо побудови цілісної концепції психосоціального розвитку, яка мала б достатній пояснювальний потенціал для розв'язання широкого кола задач психологічної, педагогічної, соціальної теорії і практики виховання підростаючого покоління, адекватного викликам сучасного інформаційного суспільства.

Необхідність поглибленого вивчення системи «особистість – суспільство – соціокультурне середовище» в умовах трансформації соціуму зумовлено також потребою в ефективних механізмах регуляції цієї системи та зміни траєкторії її розвитку, що стимулює подальший розвиток та розширення понятійного та методологічного апарата психології, інтеграцію її з іншими науковими дисциплінами, предметом яких є особистість та суспільство. Отже, актуальність дослідження психосоціального розвитку визначається необхідністю відповіді психологічної науки на соціальний запит, пов'язаний із змінами у суспільстві. Сучасній психології важливо визначити ті зміни, які відбулися у розвитку сучасних дітей, підлітків, молоді, чітко визначити характер цих змін, спрямованість і тенденції їх дії. Зокрема, необхідно перевірити відповідність усталених вікових параметрів, визначити, якою мірою вони збереглися або змінилися, як співвідносяться стійкі психологічні характеристики віків з тими особливостями, які набуваються в сучасній конкретно історичній ситуації (Фельдштейн Д.І.).

Сучасний стан суспільства характеризується «кризою дитинства» - стрімкою динамікою розвитку педагогічної системи, подовженням дитинства, «розмиванням» раніше стійких вікових орієнтирів (Ельконін Д.Б.). Змінюються вимоги суспільства до окремих вікових періодів і, як наслідок, переви значаються задачі їх розвитку. Зміна тривалості окремих етапів розвитку подовжує та навантажує новими задачами переходи між окремими віковими періодами.

У сучасному українському (пострадянському) суспільстві процес формування психосоціальної ідентичності індивіда затягується і виходить за хронологічні межі п'ятої стадії епігенетичного циклу , позначеної Е.Еріксоном. Це пов'язано, перш за все з тим, що в силу ряду причин соціально-політичного та соціально-економічного характеру існуюча соціальна система не забезпечує умов для повноцінного проживання психосоціального мораторію в підлітково-юнацькому віці. Має місце серйозна деформація психосоціального розвитку і для подолання цієї негативної тенденції необхідна реальна психологізація освіти і радикальне підвищення ефективності середньої школи в плані реалізації нею розвиваючої функції.

Одним з найбільш перспективних методологічних підходів у рамках даної тенденції є, на нашу думку, психосоціальний підхід до проблеми розвитку. Даний підхід є досить універсальним та перспективним для широкого спектра гуманітарних досліджень, що знаходить підтвердження в роботах по соціології, філософії, політології таких авторів, як Л.Д.Гудков, А. Камю, Е. Фромм, Ф. Фукуяма, С. Хантінгтон та ін. У власне психологічних дослідженнях психосоціальний підхід використовувався К.О. Абульхановою-Славською у дослідженнях особливостей менталітету та етносоціальних процесів в сучасній Росії, А.А. Бодальовим, А.А.Деркачем та ін. – у психолого-акмеологічних дослідженнях професіоналізму, А.В. Петровським - при розробці проекту «хронопсіхології» (порівняльної соціальної психології часу), в цілому ряді досліджень в жанрі психоаналітичних біографій і психоісторії (Л. Де Моза, Е. Фромм, Е. Еріксон та ін.). Проте ключовою особливістю психосоціального підходу є те, що, як випливає вже з самої назви, він припускає розгляд процесів розвитку особистості та соціуму в нерозривному взаємозв'язку. Те, що це дійсно так, в досить повному і послідовному вигляді вперше було показано в роботах Е. Еріксона, присвячених проблемам ідентичності, в яких він заклав теоретичні основи психосоціальної концепції розвитку.

Епігенетичний принцип Е. Еріксон вважав універсальним, таким , що діє як на онтогенетичному , так і на соціогенетичному рівнях, а отже, таким що дозволяє розглядати ці дві лінії розвитку в їх органічною взаємозв'язку. У логіці психосоціального підходу механізм взаємозв'язку онто-і соціогенетичної ліній розвитку фіксується у вигляді досить простої і зрозумілою схеми. У більш-менш продуктивно функціонуючому суспільстві створюються умови, що сприяють сприятливому вирішенню вікових криз розвитку.

Розвиваючи методологічний потенціал концепції Еріксона, В.О. Ільїн обгрунтував правомірність співвіднесення конкретних соціальних інститутів зі стадіями епігенетичного циклу та показав, що в процесі історичного розвитку практично в будь-якому суспільстві формуються

вісім соціальних інститутів - релігії, права і політики, економіки, технології, ідеології, сім'ї, освіти, культури, які є в цьому сенсі універсальними базисними компонентами соціальної системи. Ним представлена заснована на оцінці психосоціального балансу типологія суспільних систем, яка дозволяє аналізувати актуальний стан і прогнозувати траєкторію розвитку суспільства. У логіці психосоціальної концепції розвитку конфлікт між індивідом і суспільством отримує позитивне діалектичне розв'язання за рахунок цілеспрямованого використання механізмів творчого руйнування, носієм яких є підростаюче покоління. Якщо ж переважаючі тенденції онто- і соціогенетичного розвитку виявляються в цьому сенсі протилежними, то дана криза залишається в тій чи іншій мірі нерозв'язаною , що породжує внутрішньоособистісний конфлікт, що тягне за собою специфічні соціально-психологічні наслідки, а в крайніх випадках - і психічні розлади.

Представлені ідеї є перспективними в плані вирішення цілої низки практичних завдань як власне психологічного, так і соціологічного, культурологічного, педагогічного характеру. Особливо стосовно аналізу періодів шкільного дитинства (молодший шкільний, підлітковий , ранній юнацький), які відрізняються високою інтенсивністю процесів соціалізації – індивідуалізації, під час яких дорослішання характеризується інтенсивними пошуками свого місця у світі, у суспільстві, самовизначенням у системі соціальних ролей, а також поширенням усвідомлення своїх здібностей з точки зору відповідності вимогам соціуму (Еріксон Е.). Задача останнього на сучасному етапі полягає у сприянні становленню вільної особистості дитини, її конструктивній соціалізації, розвитку її можливостей щодо розумного використання умов соціальної (наданої суспільством) свободи, а також набуття свободи психологічної, внутрішньої.

Онтологічний зміст психосоціального розвитку визначає процес соціалізації, під якою у більшості досліджень розуміють процес засвоєння індивідом зразків поведінки, психологічних установок, соціальних норм і цінностей, знань, навичок, що дозволяють йому успішно функціонувати в даному суспільстві. Соціалізація – це багатогранний процес і його можна розглядати під різним кутом бачення,тому у розгляді соціалізації характерним є багатоманітність теоретичних підходів. Так, представники біхевіоризма та необіхевіоризма (В.Скиннер, Е.Торндайк, А.Бандура, В.Уолтерс та ін.) розглядають соціалізацію як процес соціального научіння. В школі символічного інтеракціонізму (Д.Мід, Т.Кемпер, Т.Ньюком) соціалізація – це результат соціальної взаємодії людей. Представники гуманістичної психології (А.Оллпорт, А. Маслоу, К.Роджерс) розуміють соціалізацію підлітків як самоактуалізацію «Я – концепції». Е. Еріксон, як вже зазначалося, розглядав його в соціально – історико – культурному контексті, розкриваючи не тільки об'єктивні

показники, але і й суб'єктивні. В тому числі такий показник суб'єктивного зростання як ідентичність: соціалізація – це ідентичність із ровесниками – членами групи. Засновники теорії соціального розвитку під соціалізацією розуміли акумуляцію індивідом соціальних ролей, норм, та цінностей суспільства, до якого він належить шляхом наслідування (Т. Тард), засвоєння загальних цінностей в процесі спілкування із значущими іншими(Т. Парсонс), входження в соціальне середовище, пристосування до нього(Б.Д. Паригін). На думку І.С. Кона, соціалізація є сукупністю всіх соціальних і психологічних процесів , за посередництвом яких індивід засвоює систему знань, норм, та цінностей, що дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства. Вчені – представники адаптаційного підходу – вбачають в цьому процесі пристосування індивіда до його контекстуалізованого існування. Інші вбачають в процесі соціалізації розвиток комунікативних здібностей як форм культури спілкування. Також існує думка , що соціалізація людини є відповіддю на життєві кризи, які людина переживає протягом життя і сприятливий або несприятливий результат яких визначає можливість подальшого розвитку особистості.

Аналіз досліджень доводить, що соціалізацію розглядають, передусім, як процес адаптації до соціального оточення. Складність її, однак, детермінована, з однієї сторони, необхідністю засвоєння досвіду минулих поколінь, з іншої – прагненням людини самоствердитися, персоніфікуватися, виробити свій погляд через критичне осмислення цього досвіду.

У пізнанні характеру, особливостей психосоціального розвитку, процесу соціалізації та становлення ідентичності шкільний вік займає особливе місце.

Соціальна ідентичність особистості в період дитинства формується в процесі, передусім, сімейної соціалізації. Саме у сім'ї закладається зміст основних структурних компонентів соціальної ідентичності — гендерного, вікового, етнічного, соціально-економічного, цивільного тощо [1,2]. Цей процес починається в дошкільному дитинстві і інтенсифікується у міру розширення спектру соціальних відносин, в які включена дитина, зокрема, зі вступом дитини до школи . Основний напрям істотних змін і докорінних перетворень, які відбулися та продовжують відбуватися у свідомості в період шкільного життя "полягає в поглибленні та загостренні почуття самості, актуалізації потреби у свободі «від» різного роду внутрішніх утисків і зовнішніх обмежень, а також у свободі «для» самоствердження в ролі суб`єкта власного життя, творця своєї історії" [6, с.3].

Метою роботи є дослідження механізмів розвитку соціальних потреб особистості, зокрема, змісту онтогенетичної трансформації потреби у свободі та самостійності та особистісних переживань при фрустрації цих потреб у дітей шкільного віку. Цьому максимально сприяє методологічна

парадигма української психології , в основу якої покладено розуміння психічного розвитку як такого, що має «спонтанійний», самопричинний характер (Г.С.Костюк). Важливою є сутнісна інтерпретація природи психіки 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.

Слід зазначити, що відповідні і невідповідні для становлення особистості в онтогенезі соціальні умови у психології найчастіше співвідносяться з «авторитарним» і «демократичним» стилями навчання і виховання, вплив яких розглядався, наприклад, на пристосування дитини до школи (Багнюк О.Т.), на розвиток дитини як суб'єкта навчання (Кузьменко І.В.). Цей в цілому плідний підхід слід, на наш погляд, поглибити, розглядаючи основу механізмів впливу авторитарного і демократичного стилів навчання і виховання на психосоціальний розвиток особистості в онтогенезі, передусім, як на міру задоволення соціальним оточенням потреби дитини у певних межах свободи, у тому її позитивному розумінні, що збігається з поняттям свободи саморозвитку, самовизначення, самоактуалізації.

Підкреслимо, що в класифікації потреб, розробленої за радянських часів С.Б.Каверіним (в основу якої був покладений принцип діяльності), потреба у свободі пов'язується з пізнавальною діяльністю, тобто актуалізується в процесі пізнання і відноситься автором до психофізіологічного рівня. Потреба у свободі, таким чином, розуміється автором як «прагнення незалежності від обмеження і тиску ззовні, які сприймаються як перешкода пізнавальної активності» [3, с. 125].

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 виникаючої на психофізіологічному рівні потреби у свободі. Логічно припустити, що вона, як і інші потреби, проходе у своєму розвитку зазначену Л.І. Божович тенденцію онтогенетичного перетворення потреб: «Із безпосередніх вони стають опосередкованими, із несвідомих – свідомими» [2,с. 51].

Обгрунтований доказ того, що існує як зовнішня так і внутрішня депривація психічного розвитку, змушує припустити, що зовнішні умови депривації потреби у свободі (наприклад, неправильне виховання), повинні призводити до фрустрації, яка у прямій чи опосередкованій формі відіб'ється у суб'єктивних переживаннях дитини та вплине на процес психосоціального розвитку в цілому.

Таким чином, спираючись на положення про те, що суб'єктивні переживання відображують актуальні потреби дитини і ступінь їх задоволення, а саме – фрустрацію потреб, необхідних для нормального функціонування і розвитку (Л.С.Виготський, Л.І.Божович), і виходячи з викладених теоретичних обґрунтувань, **предметом** комплексного дослідження умов психосоціального розвитку та продуктивного становлення особистості в онтогенезі ми обрали суб'єктивні переживання дітей молодшого шкільного, підліткового та раннього юнацького віку (віком 7-17 рр.) і відображення в них особливостей фрустрації потреби у свободі, автономії і незалежності.

Ми розглядали суб'єктивні переживання дітей як різновид соціальних емоцій, пов'язаних із задоволенням соціальних потреб. Ці соціальні переживання та емоції регулюють діяльність дитини, визначають широту і характер її відносин з навколишнім соціумом, оптимізують процес її входження в нову дійсність (Е.І. Ізотова, Е.В. Никіфорова). Ми вважаємо, що найважливішим показником успішної соціалізації та продуктивного психосоціального розвитку є позитивне емоційне відношення до трансльованих дорослими цінностей і еталонів. Соціальні переживання, що відображають відношення дитини до соціального оточення і свого місця у ньому разом з Я-переживаннями (пов'язаними з відношенням до себе), є одним з механізмів становлення особистісної ідентичності дітей молодшого шкільного, підліткового та раннього юнацького віку. У психолого-педагогічних дослідженнях наголошується, що питання формування активної особистісної позиції тісно пов'язані з проблемою задоволення соціальних потреб та соціальних очікувань особистості.

Для рішення визначених задач були використані: комплексний анкетний тест Н.Л.Меньшикової, модифікована проективна методика Нюттена «Завершення незакінчених речень» (всього 60) і метод спостереження. Було опитано 312 учнів 1–11 класів середніх шкіл міста Кривого Рогу і міста Павлограду.

Слід підкреслити, що ні в одному з питань або незакінчених речень не було ніяких додаткових пояснень або зауважень, тобто не пропонувалось ніяких обмежень. Важлива цінність проективної методики – в спонтанності висловлень дітей, тому інформативними виявилось як те, що пишуть учні, так і те, про що вони не пишуть. Цінність цієї інформації зростає при порівнянні відповідей дітей різного віку, статі, тощо. В суб'єктивних переживаннях, уявленнях, ціннісних орієнтаціях, оцінках знайшли відображення різноманітні аспекти життєдіяльності дітей, підлітків, юнаків. Однак, у зв'язку з метою дослідження увага приділялася аналізу суб'єктивних переживань, пов'язаних з відношенням до них дорослих, аналіз який дав змогу зробити висновок, що непересічну цінність для дітей на протязі всього шкільного віку має задоволення потреби у любові, прийнятті, схваленні, визнанні себе дорослими.

Таблиця 1

Представленість у відповідях учнів 1 – 11 класів негативних хвилювань, пов`язаних з проявом авторитарної позиції дорослих

№	Незакінчені речення	Класи, учні яких вказали на суб'єктивні переживання									
		1	2	3	5	6	7	8	9	10	11
	Терпіти не можу …										
	коли на мене кричать(дорослі, батьки, вчителі, кл. керівник)				*	*	*	*	*	*	*
	коли мене лають				*	*	*	*	*		
	коли мене ображають, принижують, обзивають (–//–)				*		*	*			
	коли мене карають			*	*	*	*	*			
	коли мене б`є мама(тато)			*	*		*				
	Не люблю людей, які …										
	кричать на мене, мене лають, на мене оруть				*	*	*	*			
I	*б`ють мене, карають*			*	*	*	*				
	погано відносяться до мене, мене ображають, принижують				*	*	*	*	*		*
	Ніхто не знає, як я боюсь…										
	Хотілось би мені перестати боятися…										
	коли на мене кричать, лають, б`ють			*	*	*	*				
II	*покарання, гніву батька (дорослих)*				*	*	*	*			
	дорослих, батька, батьків, сусідів, старших.	*	*	*	*	*	*				
	Мій самий великий недолік, (слабкість) у тому …										
V	*що я боюся, коли на мене оруть, кричать батьки (дорослі)*				*	*	*	*			
	що я боюсь дорослих (батька п'яного, тата, кл. керівника…)	*			*	*	*				
	Коли я буду дорослим (ою)…										
	Я ніколи не буду бити своїх дітей; мене не будуть карати			*	*	*					
Загальний % учнів, які вказали на ті чи інші вказані хвилювання		10	7	19	40	47	61	58	21	8	12

Глибокі негативні переживання дітей найчастіше пов'язані з проявом авторитарної позиції дорослих. Такі переживання зустрічаються у дітей 1–11 класів без винятку, але слід підкреслити відносно невелику їх кількість у учнів 1–3 кл., безумовне зростання таких переживань у учнів 5–7 класів, і поступове зменшення їх у 8–11 кл. Однак такий розподіл не є однозначним, бо наявність негативних переживань, пов'язаних з відношенням дорослих, коливається в залежності від питання або речення, на яке відповідали діти (табл.1) . У зв'язку з цим слід згадати, що однією з причин внутрішніх конфліктів дітей, які призводять до емоційної нестійкості, тривоги деякі автори (наприклад, І.С.Кон, Б.І.Кочубей, О.В.Новікова) називають систему вимог, які ставлять дитину в принижене, залежне положення. Здобутий нами фактичний матеріал дає змогу зробити припущення, що невелика кількість зазначених переживань учнів 1–3 кл., може пояснюватися тим, що дитина у цьому віці, маючи певний рівень самосвідомості сприймає у багатьох випадках авторитарну позицію дорослих як належну, фактично визнає право дорослого на авторитаризм. У 8–11 класах застосування покарання зменшується і змінюється, до того ж значущі переживання підлітків і юнаків цього віку помітно переорієнтується на взаємини у міжособистісних стосунках з ровесниками. У учнів 10–11 кл. відсутні відповіді, в яких висловлювалися б побоювання через покарання або гнів дорослих.

Велика кількість висловлювань описаного характеру у дітей 5–7 кл. дає змогу зробити висновок, що саме з початком підліткового віку, поряд з процесом усвідомлення власних бажань, цілей, здібностей, тобто з процесом усвідомлення себе суб'єктом власного психічного розвитку, привласнення своєї суб'єктивності, починається процес свідомого неприйняття диктату, покарань, стосунків приниження і залежності, того, що Фромм назвав ірраціональним авторитетом, основою якого є ***влада над людиною***, фізична або ментальна, реальна або припущена, а опорою – страх і почуття провини . Підкреслимо той загальновідомий факт, що саме швидкий розвиток самосвідомості і поява комплексу нових потреб (головними з яких є «прагнення до дорослості», «прагнення до самостійності»), які підліток не може задовольнити, зважаючи на своє об'єктивно незмінне становище школяра і умови життя, призводять до кризи підліткового віку, становлять його основу, проявом якої стають конфлікти з дорослими і афективні переживання.

Але підтвердивши це, здобутий фактичний матеріал дав змогу зробити висновок, що характерне для підлітка прагнення до самостійності, автономності, незалежності , зовсім не зникає з подальшим особистісним розвитком, навпаки, воно ще більш загострюється, поглиблюється і водночас все чіткіше усвідомлюється, незважаючи на зникнення у юнаків

9–11 класів переживань, пов'язаних зі страхом засудження і покарання дорослими.

Надзвичайно важко було систематизувати суб'єктивні переживання щодо фрустрації потреби у свободі і автономії, бо характерною їх рисою є те, що навіть у дітей одного і того ж віку вони з'являються у відповідях на зовсім різні запитання і незакінчені речення (опис свого уявлення про щасливу людину, відповіді на прохання розповісти свою приховану мрію тощо).

Найбільша кількість зазначених переживань була органічно вплетена в складну систему ціннісних орієнтацій і бажань (відпові на речення «Я завжди бажав», «Найбільше у світі я хотів би», «Якщо було б можливо я б здійснив бажання»). Значна кількість суб'єктивних переживань виявилася у відношенні до майбутнього. Надзвичайно чітко прагнення до автономності і ціннісне ставлення до свого внутрішнього світу визначилося у закінченні речення «Моє життя…». Таким чином, усвідомлене як цінність почуття свободи, виявляється або через припущення «якби» або за умов відсутності поряд будь–якого з інших людей «Коли я один» («я почуваю себе свободним», «стаю вільною», «я вільний»).

Найважливіші і найглибші, на наш погляд, переживання фрустрації потреби у свободі від зовнішніх обмежень і утисків для самоствердження і самовизначення, виявилося у продовження речення «Терпіти не можу …» («коли мною керують», «коли мною командують», «коли мене примушують», «коли мені чогось не дозволяють», «коли батьки читають нотації і докоряють», «коли мені дорікають», «прояв сили наді мною і чужу волю», «робити те, що я не хочу» тощо).

Підкреслимо, що тільки учні 10–11 кл., відповідаючи на альтернативне речення «Більш за все на світі я люблю…», серед найрізноманітніших характеристик людей, які їм подобаються, визначили такі риси як «незалежні», «ні від кого не залежні», що говорить, на наш погляд, про те, що тільки в кінці шкільного віку виникає цілком свідоме прагнення до свободи і незалежності, яке притаманне зрілій особистості як справжньому «автору» свого психічного розвитку, суб'єкту довільної психічної активності.

Отже, аналіз фактичного матеріалу дав змогу визначити, що становлення змісту та механізмів соціальних ідентифікацій дитини зумовлений особливостями переживання та задоволення соціальних потреб дитини, які визначають широту і характер її відносин з навколишнім соціумом, оптимізують процес її входження в нову дійсність. Складність онтогенетичної трансформації потреби у свободі полягає на етапі шкільного дитинства у протиріччі між, з однієї сторони, потребою дитини бути схваленим і прийнятим дорослим поряд зі страхом бути засудженим і покараним ним, а з другої сторони – прагненням до здобуття

певного рівня свободи (свідомим чи несвідомим) як проявам природної тенденції індивіда до автономії. Недостатність певних ступенів свободи розвитку, що має втілення у таких механізмах авторитарного стилю навчання і виховання як авторитаризм, диктат, вимоги чіткої дисципліни і слухняності, нав`язування волі дорослого, позбавлення можливості прийняття власних рішень поряд з засудженням власної волі дитини, позбавлення самостійності, стосунки залежності і приниження, гіперпротекція, неспроможність (небажання) дорослих визнати дитину (підлітка, юнака), навіть у певних межах, суб'єктом власного життя (а не тільки суб'єктом учбової діяльності) можуть негативно впливати на складний процес психосоціального розвитку та становлення особистості в онтогенезі, призводити до виникнення проблем регресії та відставання. Попри будь–якої прояви авторитарної позиції дорослих, здебільшого прагнення свободи і незалежності це не бажання уникнути негативного переживання, а прагнення позитивної сили виявити свою індивідуальність. Конструктивність психосоціального розвитку та загалом процесу соціалізації залежить від якості забезпечення дитині свободи у розумінні свободи її саморозвитку, самоствердження, самоздійснення як суб'єкта власного життя. Емансипація від дорослого є однією з важливих цілей виховання, але здобути її і конструктивно розвиватися може тільки дитина, яка ще на ранніх етапах онтогенезу і далі мала змогу користуватися певними межами свободи від зовнішніх обмежень і утисків (свобода думок, поглядів, вибору друзів, занять, тощо), набуваючи, таким чином, вміння приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність, ставити власні цілі і знаходити засоби для їх реалізації, наважуватися мати, висловлювати і відстоювати власну точку зору.

Список використаних джерел:

1.Андреева Г.М. Социальная психология . –М.:Аспект-Пресс, 2008. – 363с.

2.Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. //Избранные психологические труды. М., 1995.– С.20–51.

3.Каверин С.Б. О психологической классификации потребностей //Вопросы психологии.–1987.–№5.–С.121–129.

4.Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн.2: Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія. [для студентів вищ.навч. закладів] / Л.Е.Орбан-Лембрик. – Київ : Либідь, 2006. – 560 [2] с.

5.Павленко В.М. Етнопсихологія: Навч. посібник / Павленко В.М., Таглін С.О.. – К.: Сфера, 1999. – 408 с.

6.Татенко В.О. Суб`єкт психічної активності в онтогенезі. Автореферат дис. д–ра психолог. наук. К., 1987.–С.37.

7.Фромм Э. Человек для себя (Исследование психологических проблем этики). – Пер. с англ. Л.А.Чернышевой. Минск.: Коллегиум.– 1992.

Пилипенко Катерина Валентинівна, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ

Стан розвитку та динаміка емоційної стійкості студентів – майбутніх практичних психологів в системі ВНЗ

Постановка проблеми. Стрімкі та неоднозначні соціально-економічні, особливо політичні та культурні, перетворення, що відбуваються останнім часом в Україні, зумовлюють виникнення широкого діапазону психологічних проблем, вирішення яких потребує якісної кваліфікованої психологічної допомоги. Професія практичного психолога сьогодні все більше привертає увагу не тільки вітчизняних науковців, але й пересічних громадян нашої держави. Разом з тим постійно збільшується попит на різні види психологічних послуг мало не у всіх сферах суспільної діяльності, що спричиняє зростання вимог до якості підготовки практичних психологів у вищих навчальних закладах. Таке зростання вимог стосується перш за все професійно важливих якостей особистості фахівця-практичного психолога.

Відомо, що парадоксальність емоцій полягає у тому, що вони можуть впливати не тільки регулююче позитивно на діяльність, але й негативно та дезорганізуюче. Слід зазначити, що саме така функціональна неоднозначність впливу емоцій на доцільність поведінки і продуктивність діяльності людини стала причиною поглибленого вивчення випадків їх дезорганізації, тобто причиною виникнення проблеми емоційної стійкості.

Проблема емоційної стійкості більшою мірою розглядалася в межах загальної психології, військової психології, інженерної психології, психології праці, психології спорту та психофізіології (Л.М.Аболін, І.Ф.Аршава, О.А.Блінов, Б.Х.Варданян, М.І.Дьяченко, П.Б.Зільберман, С.П.Ільїн, М.С.Корольчук, В.М.Крайнюк, П.П.Криворучко, Г.С.Нікіфоров, А.Є.Ольшаннікова, С.М.Оя, В.О.Пономаренко, Т.Рібо, В.В.Стасюк, О.Я.Чебикін, О.А.Чернікова та ін.) [6]. Лише в останні роки проблема емоційної стійкості почала розглядатися в більш широкому професійному просторі допомагаючих професій (лікаря, педагога, практичного психолога, соціального педагога). Звертаючись до визначення поняття «емоційна стійкість» слід зазначити, що за наявності великої кількості різноманітних підходів до його визначення - йдеться про здатність індивіда протистояти тим емоціогенним подразникам, які можуть негативно впливати на перебіг діяльності та зберігати власну працездатність.

Мета статті полягає в представлені результатів експериментального дослідження особливостей емоційної стійкості у студентів – майбутніх практичних психологів.

Методи дослідження. Під час дослідження було застосовано наступні методи: спостереження, тестування, метод експертних оцінок. Використовувався ряд методик: «Методика діагностики емоційної

стійкості через продуктивність та якість короткочасного запам'ятовування» (О.В. Государєвої (Попової) [5], «16-факторний особистісний опитувальник» (Р.Кеттелла) (Фактор С-емоційна стійкість) [3].

Результати експериментального дослідження та їх обговорення.

В дослідженні прийняло участь 240 студентів – майбутніх практичних психологів 1-5 курсів, віком від 18 до 23 років. Було сформовано три експериментальні групи: експ.гр.1(1-2 курси), експ.гр.2(3 курс), експ.гр.3(4-5 курси).

Для дослідження емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів з метою отримання якнайбільш чіткої картини досліджуваного явища було застосовано об'єктивні та суб'єктивні методи дослідження. Як вже зазначалося емоційна стійкість характеризується здатністю зберігати працездатність за емоціогенних умов діяльності. Тож основною методикою дослідження цієї емоційної властивості особистості стала «Методика оцінки емоційної стійкості через продуктивність та якість короткочасного запам'ятовування» О.В. Государєвої (Попової) [5]. Додатково було застосовано «16 – факторний особистісний опитувальник» Р.Кеттелла (шкала С – емоційна стійкість) [3], а також метод експертних оцінок.

У таблиці 1 представлена емпірична картина емоційної стійкості у студентів-майбутніх практичних психологів.

Таблиця 1.

Стан розвитку емоційної стійкості у студентів – майбутніх практичних психологів (за методикою О.В. Государєвої (Попової))

N=240

Стан розвитку емоційної стійкості	Кількість досліджуваних							
	Експ.гр.1		Експ.гр.2		Експ.гр.3		Разом	
	Абс.к-ть	%	Абс. к-ть	%	Абс.к-ть	%	Абс.к-ть	%
Високий	4	5	9	11,25	5	6,25	18	32,08
Середній	53	66,25	47	58,75	45	56,25	145	60,42
Низький	23	28,75	24	30	30	37,5	77	7,5

В результаті проведення дослідження емоційної стійкості шляхом вивчення продуктивності та якості короткочасного запам'ятовування під впливом емоціогенного фактору та без такого впливу, за методикою О.В. Государєвої (Попової) нами було отримано дані, якісна і кількісна інтерпретація яких виявила, що низький рівень прояву емоційної стійкості

у експ.гр.1(1-2 курси) властивий 28,75%, у експ.гр.2 (3 курс) – 30% та у експ.гр.3 (4-5 курси) – 37,5% студентів студентів-майбутніх практичних психологів. Такі студенти характеризуються низькою емоційною реактивністю та емоційною адаптацією, що має прояв у значних змінах у продуктивності запам'ятовування після інтерференції та повільному поверненні до фонового рівня продуктивності запам'ятовування.

Аналіз наступного рівня прояву емоційної стійкості – середнього – виявив, що він характерний для 66,25% студентів експ.гр1(1-2 курси), 58,75% студентів експ.гр.2(3 курс) та 56,25% студентів експ.гр.3(4-5 курси). Проявами даного рівня є помірна емоційна реактивність та емоційна адаптація, тобто зниження рівня продуктивності запам'ятовування після інтерференції та уповільнення повернення до фонового рівня продуктивності запам'ятовування.

Третій рівень – високий – характерний для 5% студентів експ.гр1(1-2 курси), 11,25% студентів експ.гр.2(3 курс) та 6,25% студентів експ.гр.3(4-5 курси). Це студенти, для яких характерна висока емоційна реактивність та емоційна адаптація, тобто вони мають невеликі зміни у продуктивності запам'ятовування після інтерференції та швидко повертаються до фонового рівня продуктивності запам'ятовування.

Для уточнення та поглиблення дослідження емоційної стійкості у студентів-майбутніх практичних психологів було використано шкалу «Емоційна стійкість» (фактор С) 16 – факторного особистісного опитувальника» Р.Кеттелла. Традиційно при інтерпретації результатів тестування за допомогою даної методики враховуються полюсні значення фактору: в інтервалі від 1 до 3 стенів – низький рівень, від 8 до 10 стенів – високий рівень вираженості особистісної властивості. Але в нашому дослідженні актуальним було врахування також середнього рівня , від 4 до 7 стенів, емоційної стійкості. Такий підхід пояснюється тим, що за допомогою певної системи заходів є можливим і бажаним підвищення вихідного рівня емоційної стійкості тобто її формування та розвиток. На рис.1 представлений узагальнюючий аналіз результатів опитування.

Кількісна та якісна інтерпретація даних показала, що домінуючим у даній виборці студентів є середній рівень емоційної стійкості. Він характерний для 68,75% студентів експ.гр1(1-2 курси), 60% студентів експ.гр.2(3 курс) та 61,25% студентів експ.гр.3(4-5 курси). Високий рівень емоційної стійкості притаманний 27,5% студентам експ.гр1(1-2 курси), 31,25% студентам експ.гр.2(3 курс) та 35% студентам експ.гр.3(4-5 курси).

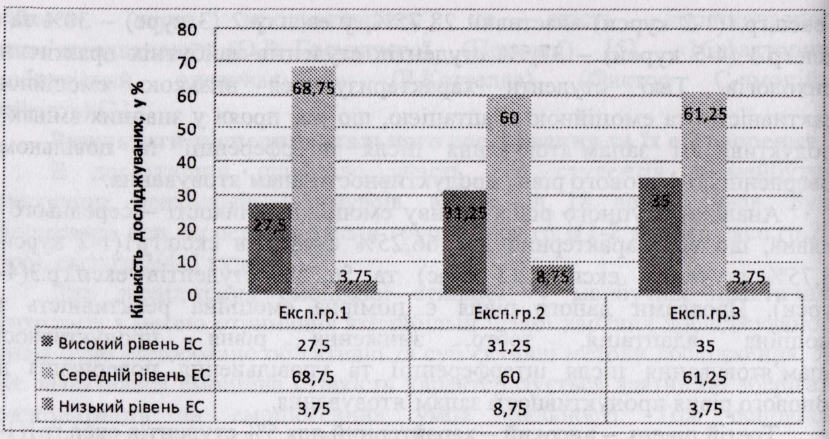


Рис.1. Стан розвитку емоційної стійкості у студентів – практичних психологів (за Р. Кеттеллом)

Такі особистості, - за Р.Кеттелом, - характеризуються врівноваженістю, спокоєм, реалістичністю, слабкими або відсутніми невротичними симптомами, постійністю в інтересах, упевненістю у собі; перешкоди сприймаються як такі, що можливо усунути, адекватно оцінюються власні можливості; наполегливість, високий самоконтроль [3]. Так на запитання в анкеті про стан власного здоров'я один зі студентів, що має високий рівень емоційної стійкості, зазначив: «нормальний», а у графі «ставлення до здоров'я» – «дбайливе».

Низький рівень емоційної стійкості є властивий 3,75% студентам експ.гр1(1-2 курси), 8,75% студентам експ.гр.2(3 курс) та 3,75% студентам експ.гр.3(4-5 курси). Вони характеризуються слабкістю «его», наявністю невротичних симптомів: іпохондрією – фіксацією на функціях власного організму, істеричністю, емоційними «викидами» на інших людей, репресивністю, похмурністю, тривогою; нестійкістю настрою, побоюванням відповідальності; слабкістю самоконтролю емоцій, відчуттям безпорадності, хворобливістю, нездатністю упоратися зі складнощами; примхливістю; підвищеною засмучуваністю. Так у графі «стан здоров'я» студент з низьким рівнем емоційної стійкості відповів: «не дуже», а про ставлення до здоров'я - «судячи з усього - недбале».

Ще одним додатковим методом дослідження емоційної стійкості у студентів-майбутніх практичних психологів був метод експертних оцінок.

Кількісні результати дослідження емоційної стійкості у студентів – майбутніх практичних психологів за експертним оцінюванням зображено на рис.2.

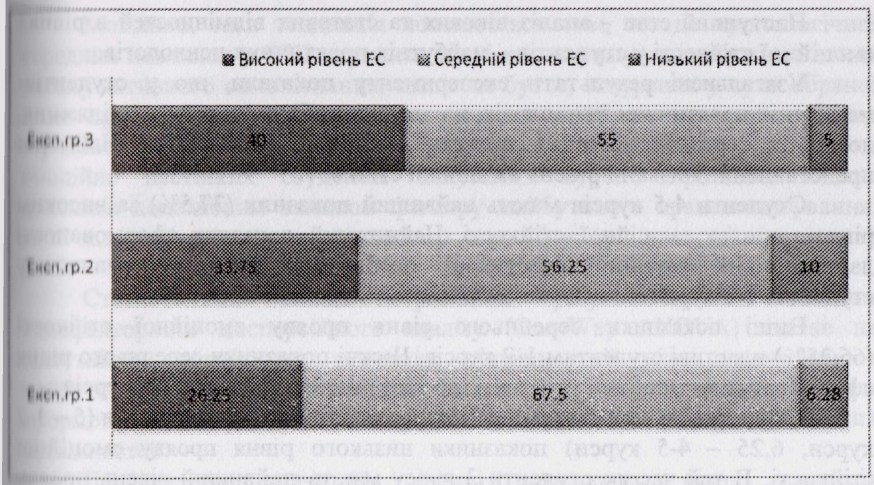


Рис. 2. Стан розвитку емоційної стійкості у студентів – практичних психологів (за експертними оцінками).

Порівняльний аналіз результатів дослідження емоційної стійкості із залученням різних методів та методик дослідження дозволив зробити наступні висновки. Загальній для всієї вибірки низький рівень емоційної стійкості такий: 7,5% - методика О.В. Государєвої (Попової), 5,42%- за Р.Кеттеллом, 7,08%- за експертним оцінюванням. Загальний середній рівень сформованості емоційної стійкості: 60,42% - за методикою О.В. Государєвої (Попової), 63,33% - за опитувалдьником Р.Кеттелла, 59,58% - за експертними оцінками. Загальний високий рівень сформованості емоційної стійкості 32,08% - за О.В. Государєвою (Поповою), 31,25% - за Р.Кеттеллом, 33,33% - за експертним оцінюванням. Статистичний аналіз виявив сильно значимі зв'язки між показниками емоційної стійкості, що було досліджено за різними методами. Кореляційні звязки представлені у таблиці 2.

Табл. 2.

Кореляційні зв'язки між показниками емоційної стійкості за різними методами дослідження

Особливості ЕС за різними методами дослідження	ЕС за О.В. Государєвою (Поповою)	ЕС за Р.Кеттеллом	ЕС за експертним оцінюванням
ЕС за О.В. Государєвою (Поповою)	1.000	.760**	.780**
ЕС за Р.Кеттеллом	.760**	1.000	.770**
ЕС за експертним оцінюванням	.780**	.770**	1.000

Примітка: ** - зв'язки на 1% рівні значущості.

Наступний етап - аналіз вікових та статевих відмінностей в рівнях емоційної стійкості у студентів – майбутніх практичних психологів.

Узагальнені результати експерименту показали, що у студентів-майбутніх практичних психологів, що склали вибірку даного дослідження, домінує середній рівень прояву емоційної стійкості. Найменш представлений низький рівень емоційної стійкості.

Студенти 4-5 курсів мають найвищий показник (37,5%) за високим рівнем прояву емоційної стійкості. Найнижчий показник сформованості даного рівня емоційної властивості особистості (28,75%) виявився у студентів 1-2 курсів.

Вищі показники середнього рівня прояву емоційної стійкості (66,25%) властиві студентам 1-2 курсів. Нижчі показники середнього рівня сформованості емоційної стійкості (56,25%) мають студенти 4-5 курсів.

Студенти 1-2 та 4-5 курсів мають дуже близькі за значеннями (5 – 1-2 курси, 6,25 – 4-5 курси) показники низького рівня прояву емоційної стійкості. В той час як студенти 3 курсу мають найвищий рівень прояву низького рівня даної емоційної властивості (11,25%).

Для наочності та зручності аналізу результатів нами була побудована гістограма вікових відмінностей емоційної стійкості студентів (рис. 3).

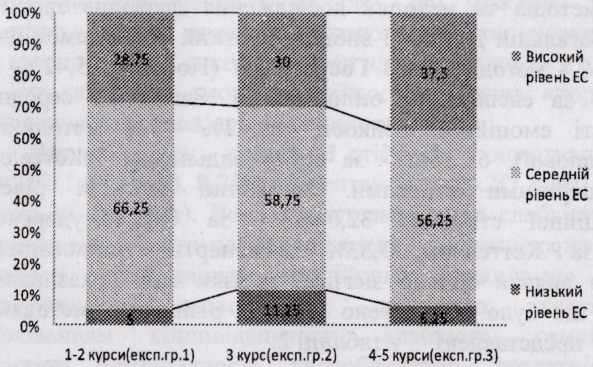


Рис. 3. Динаміка емоційної стійкості у студентів-майбутніх практичних психологів.

Достатньо очевидними є поступове а потім різке зростання високого рівня емоційної стійкості до кінця навчання, разом зі зменшенням середнього рівня даної емоційної властивості, а також значним зростанням низького рівня сформованості емоційної стійкості до середини навчання, а потім його зниженням майже до вихідного рівня.

Тож пік емоційної стійкості припадає на випускні курси, середнього рівня сформованості емоційної стійкості – на перші роки навчання, та емоційної нестійкості – на 3 рік навчання у ВНЗ.

Можливо, така тенденція пояснюється тим, що до хронологічної середини навчання у ВНЗ студенти іноді не витримують потужних хвиль океану активного самопізнання, пізнання буття, занурення у суть обраної ними професії та пошуку власного місця у майбутньому професійному середовищі. Окрім того, все ж таки наявність невеликого відсотку емоційно нестійких студентів випускних курсів, вірогідно, можна пояснити додатковим впливом фактору майбутнього працевлаштування, який зазвичай стає одним з головних стрес-факторів у житті випускника ВНЗ.

Статистичний аналіз отриманих результатів за методом однофакторного дисперсійного аналізу (One-Way ANOVA) вказав на відсутність статистично значимих відмінностей між студентами – майбутніми практичними психологами 1-5 курсів за низьким рівнем сформованості емоційної стійкості, хоча є певна тенденція (p=0,07) таких відмінностей.

Дослідження значимої різниці середнього рівня процесів гальмування між експериментальними групами підтвердило наявність відмінностей на статистично значимому рівні. Апостеріорний тест Дункана, за допомогою якого можна простежити спрямованість відмінностей між вибірками, показав, що студенти – психологи перших років навчання значимо (p=0,05) відрізняються від студентів-психологів випускних курсів середнім рівнем сформованості емоційної стійкості.

Перевірка значимої різниці високого рівня процесів гальмування між експериментальними групами підтвердила наявність відмінностей на 5% рівні значимості. Апостеріорний тест Дункана виявив, що студенти-психологи випускних курсів значимо (p=0,05) відрізняються від інших вікових категорій студентів – майбутніх практичних психологів високим рівнем емоційної стійкості.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Серед студентів – майбутніх практичних психологів 1-5 курсів виявлено домінування середнього рівня сформованості емоційної стійкості, а також найменшу представленість низького рівня емоційної стійкості. Протягом навчання у ВНЗ відбувається поступове зменшення середнього рівня емоційної стійкості разом зі стабільним збільшенням високого рівня та незначним мінливим збільшенням низького рівня емоційної стійкості. Тобто , загалом, простежується позитивна динаміка розвитку емоційної стійкості протягом навчання, але перевага студентів – майбутніх практичних психологів із середнім рівнем емоційної стійкості та наявність невеликої кількості емоційно нестійких студентів потребує додаткової діагностики структурних компонентів та психологічних особливостей емоційної стійкості у майбутніх практичних психологів, з метою подальшого створення програми превенції та психокорекції емоційної нестійкості та формування емоційної стійкості.

Список використаних джерел:

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань: Изд-во Казанського университета, 1987. – 261с.
2. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: Монографія. – Д.: Вид-во ДНУ, 2006. – 336 с.
3. Батаршев А.В. Многофакторный личностный опросник Р.Кеттелла: Практическое руководство / Батаршев А.В. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 96 с.
4. Дьяченко М.И., Пономаренко В. А. О подходах к изучению змоциональной устойчивости // Вопросы психологии. - 1990. - №1. - С.106-113.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. - СПб.: Питер, 2002. - 752с.
6. Пилипенко К.В. Емоційна стійкість як пофесійно-важлива якість майбутнього психолога-практика // Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології: монографія / За редакцією проф.. Н.І. Повякель – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 376 с.
7. Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной устойчивости / Южноукраинский педагогический университет им. К.Д. Ушинского. - О.,1995. – 195 с.

Даценко Оксана Анатоліївна, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ, Максимова Н., студ. ф-ту іноземних мов КДПУ

Психологічні особливості структурної організації само відношення в підлітковому віці

Категорія «самовідношення» виступає предметом досліджень багатьох наук: філософії, соціології, педагогіки тощо. Але особливого наукового значення вона набуває в рамках психології, де робиться спроба виявити структурно-динамічні ознаки феномену, визначити його функціональні та процесуальні характеристики. З точки зору психології будь-який прояв людини як соціального суб'єкта не обходиться без включення у ці процеси ставлення до самої себе. Саме відношення до себе впливає на психічне здоров'я, визначає успішність взаємодії з іншими, опосередковує предметну діяльність. Е.Фромм зазначає, що особливості самовідношення визначають вектор стосунків з оточуючими, моделюють різноманітні варіанти саморозвитку [12].

У сучасній психології відсутній єдиний підхід щодо визначення такого феномену як «самовідношення», хоча означена проблема активно вивчається вітчизняними та зарубіжними психологами. Аналіз робіт, присвячених дослідженням відношення людини до самої себе, дозволяє

говорити про велике розмаїття психологічних дефініцій. Можна назвати такі поняття як: «узагальнена самооцінка», «самоповага», «самосприйняття», «емоційно-ціннісне ставлення», «аутосимпатія», «самоцінність» тощо, які виступають предметом теоретичного та емпіричного аналізу. Відсутність чіткої термінології призвела до того, що значення наведених термінів більшою кількістю авторів не розмежовується, а вживається як синоніми.

На даному етапі розвитку науки проблема самовідношення є достатньо актуальною. По - перше, це пов'язано з підвищенням інтересу до питань про глибинні механізми самосвідомості, які є традиційним предметом психологічної науки. По-друге, - це популяризація копінг - підходів, які концептуально, багато в чому, спираються на самовідношення як внутрішню, психологічну умову подолання складної життєвої ситуації. Перетинання різних предметно - психологічних тенденцій виявляють особливу значущість проблеми та необхідність більш ретельного наукового аналізу. Ефективність її розробки залежить від результатів досліджень загальнотеоретичних і методологічних проблем психології (К.О. Абульханова - Славська, Б. Г.Ананьєв, Л. С.Виготський, Г. С.Костюк, О.М. Леонтьєв та ін.); проблем самосвідомості та саморозвитку (Л.С. Рубінштейн, С.Р. Пантілєєв, В.В. Столін, І.І. Чеснокова та ін.), проблем соціальної перцепції та регуляції поведінки (Г. М. Андрєєва, О. О. Бодальов та ін.) психології життєвої самореалізації (С.Д. Максименко, О. В.Киричук, Т. М.Титаренко та ін.)

Особливого значення проблема самовідношення набуває в підлітковому віці. Як наголошує І. С. Кон, періодом виникнення свідомого «Я», як би поступово не формувалися окремі його компоненти, здавна вважався підлітковий та юнацький вік. Саме в підлітковому періоді відбувається становлення самосвідомості особистості (Д. І. Фельдштейн, Л. І. Божович, І. І. Чеснокова та ін.), яке супроводжується рядом психосоціальних протиріч: з одного боку, підліток сприймає себе, виключно, як унікальну особистість, ставить себе вище інших людей, з іншого - сумнівається в собі, має підвищено критичне самовідношення. Як зазначає Л.І. Божович, розвиток самосвідомості - центральний психічний процес перехідного віку, тому особливу увагу науковців необхідно привернути саме до цього періоду онтогенезу [3, 11].

У сучасній психологічній науці загальноприйнятою є теза про те, що категорія «самовідношення» являється найбільш змістовною для визначення конкретної особистості. Психологи, які плідно займалися цим питанням (В.В. Столін, С.Р. Пантілєєв та ін.), спиралися на положення Б. Г. Ананьєва про роль відношення людини до себе як найважливішого фактору виникнення і стабілізації єдності особистості [1, с.7].

Психологічна природа самовідношення достатньо складна і різноманітна. Одні дослідники (В. М. М'ясищев, В. О. Ядов) пов'язують її з

соціальною активністю суб'єкта, з специфікою зовнішньої оцінки; інші (С.Л. Рубінштейн, К. Роджерс, О.М. Леонтьєв) - з загальними аспектами самосвідомості. К.О. Абульханова-Славська розглядає самовідношення як форму психічної діяльності, змістом якої, є представленість «Я» у мотиваційно-емоційній сфері особистості (К. О. Альбуханова-Славська, 1997). О.М. Леонтьєв також зазначає, що «самовідношення - це форма мотиваційно-емоційної спрямованості активності особистості на себе» [5, с.163].

Розглядаючи особливості підходу до вивчення проблеми самовідношення в зарубіжній психології, слід зазначити, що починаючи з робіт, виконаних у фрейдівському руслі, інтерес до даної проблеми не слабшає. В працях У. Джемса, самовідношення розглядається як компонент самосвідомості, який виконує функцію прийняття особистістю самої себе і досліджується в тісному зв'язку з іншими складовими Я-концепції. Концепцію «Я» автор позначає як сукупність усіх знань та уявлень індивіда про себе. При цьому описову складову Я-концепції називає образом «Я»; складову, пов'язану з відношенням до себе або окремих своїх якостей – само відношенням; оцінку власних якостей - самооцінкою; сукупність власних самооцінок - як прийняття себе. Прийняття себе та позитивне самоставлення забезпечують гармонійне існування та високий рівень самоідентифікації особистості [2]. Ця точка зору підтримується К.Роджерсом щодо необхідності формування позитивного самовідношення як фактора повної та гармонійної самореалізації.

У вітчизняній психології початком фундаментальних досліджень феномену «самовідношення» стали праці Н.І. Сарджвеладзе, О.М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, В. В. Століна, С.Р. Пантілєєва, І.С. Кона та ін.

Вперше термін «самовідношення» було впроваджено Н. Сарджвеладзе в рамках теорії установки у 1974 році. Автор виділяє особливий підклас соціальної установки, яку назвав установка на себе, тобто самовідношення. Згідно Н.І. Сарджвеладзе, самовідношення – це «складна багаторівнева емоційно-оціночна система, яка поділяється на два способи відношення до себе - об'єктний («Я» як об'єкт) та суб'єктний «Я» як суб'єкт» [9, с. 134]. Обидва ці способи самовідношення реалізуються когнітивною активністю, емоційними реакціями і системами дій або готовністю до таких дій на адресу самого себе. Самовідношення можна охарактеризувати як вираження смислу «Я» для суб'єкта, як певне стале почуття власного «Я», яке, незважаючи на узагальненість, містить ряд специфічних модальностей, що різняться як за емоційним тоном, переживанням, так і за семантичним змістом відношення до себе [9, с. 133-136].

І. С. Кон вважає відношення до себе «глобальною самооцінкою особистості», похідною від сукупності окремих самооцінок, яка виступає підсумковим виміром системи «Я». [4, с. 232].

Аналізуючи сутність самовідношення особистості, В. В. Столін виявляє загальні його характеристики: «самоповага», «аутосимпатія», «близькість-самоінтерес», які утворюють емоційний простір явища і наповняють його окремими оціночними діями. Це глобальне почуття «за» або «проти» себе має феноменальне подвоєння у вигляді передбачуваного ставлення інших, яке також є одним із вимірів в структурі самовідношення [7, с.27-29].

Згідно точки зору О. Г. Спіркіна відношення до себе дає можливість індивіду усвідомити себе в широкому контексті предметної діяльності та різноманітних стосунків з іншими. Самовідношення – це раціонально-емоційна позиція до самого себе, де «Я» виступає в якості суб'єкта соціальної активності і як носія самосвідомості [10, с.34].

Як свідчать дослідження С. Р. Пантілєєва самовідношення – це безпосередній феноменологічний прояв смислу «Я» для самого суб'єкта. На думку автора, воно складається із емоційного переживання і оцінки власної значимості (смислу Я), яке має прояв у різних формах: «почуття усвідомленості Я», «самовпевненість», «самокерівництво», «аутосимпатія», «самоцінність» тощо. Самовідношення розуміється як смислове особистісне утворення, яке відображає рівень цінності власного «Я» в структурі життєдіяльності індивіда. Автор пропонує модель структури самовідношення, як ієрархічного, багаторівневого утворення, в якому вищі рівні є відношенням суб'єкта до самого себе як члена суспільства, макросоціума, а нижчі – відношення до себе як суб'єкта вітальної активності [7, с. 75-77].

Теоретичні основи розуміння самовідношення як афективного компонента самосвідомості були закладені І. І. Чесноковою. Автор ввела в науковий психологічний простір поняття «емоційно-ціннісне самовідношення» як специфічний вид емоційного переживання, в якому відображається відношення особистості до того, що вона пізнає, розуміє, відкриває стосовно самої себе [11, с. 46]. Найбільш перспективним, на думку, автора є розуміння самовідношення як безпосереднього афективного переживання особистісного смислу «Я» індивіда. В основі самовідношення лежить оцінка свого «Я», власних рис по відношенню до мотивів, які виражають потребу в самореалізації.

При різних поглядах на природу самовідношення перш за все базовою вважається наукова парадигма, відповідно до якої, даний феномен розглядається як невід'ємна частина структури самосвідомості. Виокремлюючи своє «Я», ми можемо розглядати себе як самостійного суб'єкта власних життєтворчих дій. Саме в цьому відображається міра само усвідомленості, життєвої компетентності і рівень особистісної зрілості.

Підлітковий період, змістом якого є перехід від дитинства до дорослості, супроводжується складними психологічними утвореннями, які пов'язані з розвитком самосвідомості. З точки зору психологічного аналізу

самосвідомість являє собою складний психічний процес, сутність якого полягає в тому, що особистість сприймає численні «образи» самої себе в різних ситуаціях діяльності та поведінки. У структурному відношенні самосвідомість являє собою єдність трьох сторін – пізнавальної (самопізнання), емоційно-ціннісної (самовідношення) і дієво-вольової (регуляція та саморегуляція).

Криза підліткового віку пов'язана з виникненням нового рівня самосвідомості. Саме тут, під час кризи, як вважає Л. І. Божович, і виникає самосвідомість у істинному значенні слова, тобто здатність спрямовувати свідомість на власні психічні процеси і складний світ переживань. Самосвідомість підлітка має якісну своєрідність, яка полягає в особливому співвідношенні між чітко вираженою спрямованістю на самопізнання, оцінку якостей власної особистості і тим рівнем, на якому це пізнання знаходиться. Підліток не завжди може виділити та узагальнити особисті якості і надати їм об'єктивну оцінку, що характеризує самовідношення в цьому віці як неоднозначне та суперечливе утворення [3, с. 123-126].

Спрямованість підлітка на внутрішній світ, розуміння свого місця в системі соціальних стосунків виникає на основі інтересу до інших, перш за все, до ровесників. Спостерігаючи за їх діями та вчинками, підлітки прагнуть розібратися в собі. У поступовому процесі самопізнання у них зберігається та ж сама послідовність, що і при пізнанні інших, тобто спочатку виділяються зовнішні, фізичні характеристики, потім якості, пов'язані з виконанням будь-якої діяльності, і лише потім приховані особливості внутрішнього світу. Аналіз та емоційне ставлення до власного внутрішнього світу складає зміст самовідношення, формує самоідентичність особистості підлітків.

Особливої інтенсивності, різноманітності та глибини досягає в підлітковому віці емоційна сфера. З цією обставиною пов'язаний і новий рівень розвитку ціннісного ставлення підлітків до себе. Різні почуття, пов'язані з переживанням того, що підліток «відкриває» в собі, набувають суттєво нового значення в психічній діяльності – вони стають активним внутрішнім фактором процесу інтеграції емоційно-ціннісного ставлення до себе і формування самосвідомості в цілому. Хлопці та дівчата в 13-14 років починають сприймати та усвідомлювати свої емоції вже не як похідні від якихось зовнішніх подій, а як стан власного «Я». Навіть об'єктна, безособова інформація стимулює підлітка до інтроспекції, роздумів про себе і свої проблеми.

Одним із механізмів самовідношення є особистісна рефлексія, яка суттєво актуалізується саме в підлітковому віці. На відміну від логічної рефлексії, яка спрямована на вирішення завдань, особистісна рефлексія розуміється як діяльність особистісного самопізнання, як особливий дослідницький акт, при якому особистість не просто досліджує свій внутрішній світ, але ще при цьому досліджує себе як дослідника.

Феноменами особистісної рефлексії є самоприйняття, самокерівництво та аутосимпатія, які пов'язані з самооцінками. М. Розенберг вважає, що самооцінка і самовідношення є взаємозалежними утвореннями. Самооцінка веде до певного самовідношення, задає імпульс останньому. За результатами самооцінки формується те чи інше відношення до себе, виникає прийняття чи неприйняття себе. Але згідно даним С.Р. Пантілєєва, О.М. Колишко, самовідношення та самооцінка, хоча і виявляються як споріднені феномени, все ж таки є різними за своєю процесуальною суттю: самооцінка - це, в першу чергу, раціональний компонент, що включає аналітичні дії, тоді як самовідношення – це, переважно, емоційне ставлення до себе. Особистість може любити себе, незважаючи на те, що самооцінка її низька за певними якостями, і, навпаки, незважаючи на те, що самооцінка висока, самовідношення може бути негативним, навіть з ознаками антипатії.

В підлітковому віці передбачається активна робота самого суб'єкта в формуванні чіткої, цілісної та, біль-менш, стабільної структури самосвідомості. Вперше в розвитку особистості окремі прояви самосвідомості: самоспостереження та самопізнання стають необхідними потребами особистості. Вони стимулюються прагненням до самовиховання та цілеспрямованих змін у зв'язку з усвідомленням власних психологічних особливостей відповідно зовнішнім вимогам та соціальним зразкам. Останні, до речі, через пряме чи непряме навіювання можуть впливати на формування як позитивного ставлення підлітка до себе (самоповага, висока самооцінка), так і негативного (аутоагресія, самодеструкція).

Для виявлення особливостей структурної організації самовідношення в підлітковому віці, нами було проведено експериментальне дослідження, за допомогою методики «МДС» (В. В. Столін, С. Р. Пантілєєв, 1991). Загальна кількість респондентів склала 30 осіб, віком 12-14 років. Після обробки емпіричних даних тесту ми отримали наступні результати:

1. За шкалою глобального самовідношення 63% опитаних (19 респондентів) ставляться до себе позитивно, мають чітко визначене почуття «за» самого себе. У інших 37% опитаних (11 респондентів) почуття «за» і «проти» самого себе недиференційоване.

2. За шкалою самоповаги (І), що складається з 15 пунктів, які об'єднали твердження, що стосуються «внутрішньої послідовності», «саморозуміння» та «самовпевненості» ми виявили, що 40% опитаних (12 респондентів) вірять в свої сили у досягненні поставленої мети, впевнені у власних здібностях. Їх відношення до себе характеризується відносним саморозумінням, ці респонденти адекватно оцінюють свої можливості і займають активну життєву позицію. Інші 60% опитаних (тобто 18 респондентів), навпаки, не впевнені у своїх можливостях, їм важко зрозуміти самих себе, вони займають пасивну життєву позицію, замкнуті, з недовірою ставляться до оточуючих.

3. За шкалою аутосимпатії (II), що складається з 16 пунктів, які відображають «товариськість-ворожість» до власного «Я», ввійшли твердження, що виявляють ступінь «самоприйняття» або «самозвинувачення». Слід зазначити, що 38% опитаних, майже, повністю сприймають себе, в контексті власних якостей як позитивних так і негативних. Приймають себе такими, якими є. Довіряють собі, мають позитивну самооцінку. Інші 62% опитаних бачать у собі переважно недоліки. Їхня самооцінка низька, вони схильні до самозвинувачення. Домінують такі емоційні реакції на себе як самокритичність та роздратування.

4. За шкалою очікуване ставлення від інших (III), що складається з 13 пунктів, 57% опитаних (17 респондентів) вважають, що оточуючі ставляться до них позитивно, тому і самі не виявляють агресії по відношенню до інших. Вони, навпаки, толерантні у спілкуванні та оцінках навколишнього світу. Інші 43% опитаних (13 респондентів) вважають, що ставлення оточуючих до них переважно негативне. Тому ці підлітки завжди критикують інших, намагаються мінімізувати стосунки, демонструють небажання спілкуватися.

5. За шкалою самозацікавленість (IV) були отримані дані, які свідчать про те, що 67% опитаних (20 респондентів) готові спілкуватися з собою «на рівних», впевнені в своїй цікавості для інших, приділяють велику увагу внутрішньому світу і позитивно оцінюють власні думки. Інші 33% опитаних (10 респондентів) вважають свої думки нецікавими, невартими високої оцінки, не впевнені у власній значущості для оточуючих.

В результаті проведеного нами дослідження можна зазначити, що самовідношення – це важлива психологічна категорія, яка тісно пов'язана з пізнавальною та емоційною сферами особистості й займає центральне місце в регуляції психологічної діяльності індивіда. Особливого значення проблема самовідношення набуває в підлітковому віці, тому що саме в цей період відбувається активний розвиток самосвідомості, формування самооцінки та «Я-концепції». Зростання особистості сучасного підлітка супроводжується цілим рядом типових та специфічних властивостей: появою нової мотивації – глобального інтересу до власної особистості, особистісної рефлексії як здатності до самоаналізу, емоційно-ціннісного самоставлення, як осмислення цілого ряду нових емоцій та почуттів; виникненням саморегуляції, як здатності довільно приймати і реалізовувати рішення; усвідомленням власної наступності як здатності охоплювати актуальне та потенційне у саморозвитку. Через зріле ставлення до себе підліток може реально впливати на хід свого життя, організовувати та регулювати власну діяльність, передбачати певні події та ситуації. Природа самовідношення не замикається внутрішнім простором підлітка, а через мотиви пов'язується з реальною життєдіяльністю.

Головна функція самовідношення у підлітковому віці – це сигналізація про те, що в житті все відбувається належним чином, або навпаки. Якщо самовідношення знаходиться не на належному рівні –це показник того, що потрібно щось змінювати чи в житті, чи в самому собі.

Психологічна наука наголошує, що для гармонізації особистості найбільш оптимальним є такий варіант виховання та самовиховання, при якому самовідношення буде прагнути до позитивного полюсу. В цьому випадку відбуватиметься формування особистісної гідностості та самодостатності.

За даними проведеного опитування, було встановлено, що за шкалами «глобальне самовідношення», «очікуване ставлення інших» та «самозацікавленість» спостерігається тенденція концентрації результатів навколо полюсу високих результатів, що відображає позитивне самовідношення. За цими шкалами у переважної більшості респондентів 63,5% домінує конструктивне відношення до себе, визначене почуття «за» самого себе. Їхнє розуміння самих себе в більшій мірі адекватне, вони вірять в свої можливості, мають позитивну самооцінку, готові спілкуватися з собою «на рівних», впевнені в своїй цікавості для інших. Натомість за шкалами «аутосимпатія» та «самоповага» спостерігається зворотна тенденція, а саме: в середньому 61 % респондентів демонструють антипатію до самого себе та низьку самоповагу. Ці підлітки виділяють у собі переважно недоліки, мають низьку самооцінку, схильні до самокритичності та самозвинувачення. Такі неоднозначні дані засвідчують те, що в підлітковому віці самовідношення не є сталим, чітко оформленим утворенням самосвідомості, про що неодноразово зазначали науковці [3]. Поступове формування окремих його компонентів на фоні закономірних протиріч віку і зумовлює недиференційований характер структурної організації самовідношення підлітка.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды в 2 т. – М.: Педагогика, 1990. – Т.1. – 456 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности в онтогенезе. – М.: МОДЕК, 1997. – 352с.
4. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. – М.: Изд-во политической литературы, 1984. – с. 232.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1978. – 278 с.
6. Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологических отношений человека. // Психологическая наука в СССР. – М.: АПН РСФСР, 1960. – Ч.2. – 345 с. С. 110-125.

7. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 110 с.
8. Рубинштейн С. А. Бытие и сознание. О месте психического в общей взаимосвязи явлений материального мира. – М.: АН СССР, 1957. – 327 с.
9. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси: Мецниереба, 1983. – 206 с. С. 134.
10. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
11. Чеснокова И. И. Проблема сознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
12. Фромм Е. Концепция человека. – М.: Пресс, 1987. – 263с.

Борисюк Ірина, Кривенок Ірина,
Попель Майя, студентки фізико-
математичного ф-ту КДПУ

Динаміка проявів креативності в онтогенезі

Аналіз численної кількості наукових праць з проблем творчості свідчить про те, що кожен з науковців по-своєму трактує саме значення слова творчість. Це пояснюється, тим що психології творчості до середини XX ст. не надавалось суттєвого значення: суспільство не мало гострої необхідності в таких дослідженнях.

Ситуація різко змінилася наприкінці XX-го на початку XXI ст. – з'явилась численна кількість наукових досліджень присвячених цій проблемі, які свідчать не лише про її актуальність, а і про неоднозначність підходів до визначення поняття творчість.

Так, за Пономарьовим Я. О. творчість – це створення нового, це механізм розвитку особистості. [1]

Творчість – як розумову й практичну діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, виявлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження і перетворення матеріального світу, або духовної культури, визначає Лук А. Н. [10]

С. Л. Рубінштейн під творчістю розуміє діяльність, що творить щось нове, оригінальне, що притому входить не тільки в історію розвитку самого творця, але і в історію розвитку науки, мистецтва і т. ін. [6]

Український психолог В. Моляко, розкриваючи сутність творчості з позиції психології, зазначає, що під творчістю розуміють процес створення чогось нового для даного суб'єкта. Тому зрозуміло, що творчість у тій чи іншій формі не є талантом «обраних», вона доступна кожному. І школяр, який засвоює нові знання, розв'язує нову, незнайому задачу, і робітник, який виконує нове технічне завдання, і комбайнер, якому потрібно в процесі збирання урожаю врахувати вологість колосся, напрямок вітру – всі вони займаються творчістю, розв'язують творчі задачі. [11]

Універсальною пізнавальною творчою здібністю вважається креативність, яка отримала найбільшу популярність після виходу в світ робіт Дж. Гілфорда, який розробив детально концепцію креативності.

Розвиток креативності проходить як мінімум дві фази:

1. Розвиток «первинної» креативності як загальної творчої , неспеціалізованої по відношенню до певної області людськоїжиттєдіяльності. Сензитивний період цього етапу, за даними рядуавторів, наступає в 3-5 років. В цей час наслідування значущому дорослому як креативному зразку, можливо, є основним механізмом формування креативності. Можливо також, що на якийсь період креативність переходить в латентний стан (феномен «дитячої творчості»).

2. Підлітковий і юнацький вік (можливо від 13 до 20 років). У цей період на основі «загальної» креативності формується «спеціалізована» креативність: здібність до творчості, пов'язана з певною сферою людської діяльності, як її «зворотна сторона», доповнення і альтернатива. На цьому етапі особливо значущу роль відіграє професійний зразок, підтримка сім'ї і однолітків. Але головне, юнак визначає для себе «ідеальний зразок» творця, якого він прагне наслідувати.

Друга фаза закінчується запереченням власної продукції і негативним відношенням до колишнього ідеалу. [8]

Творчі процеси виявляються у всій своїй силі вже в ранньому дитинстві. Одне з дуже важливих питань, що постає перед дитячою психологією і педагогікою – це питання про творчість у дітей, про розвиток цієї творчості і про значення творчої роботи для загального розвитку і дозрівання дитини. [9] Вже в найменшому віці можна знайти у дітей творчі процеси, які найкраще та найширше виражаються в іграх дітей, що й не дивно – оскільки саме в цьому віці провідною діяльністю виступає гра. А тому і творчість звичайно, буде проявлятись в першу чергу в ній.

Вік 3-5 років є найбільш сензитивним для розвитку творчих здібностей. Дитяча літературна і художня творчість яскравіше всього виявляються саме в цей час, а в 6 років спостерігається спад. Спад творчих проявів до 6 років (при активізації інтелектуальної активності!) вважається наслідком зменшення ролі несвідомого в регуляції поведінки і ростом критичності і розсудливості в свідомості дитини. Можна припустити, що дитина не просто критикує саму себе за відхилення від нормативу (інтеріоризація соціальної норми дорослого: Не «можна»!), а перестає бачити можливість відхилення від стереотипного, наказаного соціальним середовищем поведінки. [8]

Вік 3-5 років, як свідчать дослідження В.М. Дружиніна та його співробітників, сприятливий для формування креативності ще й тому, що дитина до цього віку, з одного боку, готова до соціалізації (сформованість мови), а з іншого боку, – ще не соціалізована. Дитина з легкістю використовує ложку як столовий прилад, як палицю, музичний інструмент, весла. Адже далі стандартне застосування предмету вимагає певної соціалізованості і стереотипізації навичок, і, крім того, розвитку довільної уваги, яка у дитини до 3–4 років ще не розвинена. Для дитини світ ще загадковий, проблемний. Пізніше проблемність світу визнається тільки креативами.

Для формування креативності необхідний певний (оптимальний) рівень соціалізованості, що припускає оволодіння елементарними навичками комунікації, але при цьому – мінімальну представленість поведінкових стереотипів.

Формування креативності як особистісної характеристики в онтогенезі виявляється спочатку на мотиваційно-особовому, потім – на продуктивному (поведінковому) рівні.

Творчі здібності проявляються, як правило, рано, в 5 років. Зазвичай діти починають складати, несподівано для себе і для інших, казки і вірші. Наслідування творчим зразкам як етап переходу від наївної творчості до творчості «дорослого» наступає в 8-15 років і в творах юних авторів пропадають творчі елементи (новизна, оригінальність). Але до 16-17 років творчі елементи з'являються знов після продовження фази первинного наслідування. [8]

Дитина може уявити собі значно менше, ніж доросла людина, але вона більше довіряє продуктам своєї уяви і менше їх контролює.

Для розвитку креативності необхідне нерегламентоване середовище з демократичними стосунками і наслідування дитиною творчої особи. [9]

Розвиток креативності, можливо, здійснюється за наступним механізмом: на основі загальної обдарованості під впливом мікро-середовища і наслідування формується система мотивів і особистісних властивостей (нонконформізм, незалежність, мотивація само-актуалізації), і загальна обдарованість перетворюється в актуальну креативність (синтез обдарованості і певної структури особи).

Як відомо, перехідний вік характеризується в цілому рядом стосунків, суперечністю, полярністю моментів, що характеризують його. Ось і уява в цей період характеризується зламом, руйнуванням і пошуками нової рівноваги. Щодо діяльності уяви в тому вигляді, як вона виявлялася в дитячому віці, у підлітків вона стає менш інтенсивною; це дуже легко відмітити на тому факті, що у дитини цього віку, як масове явище або як правило, зникає пристрасть до малювання. Малювати продовжують тільки деякі діти, переважно особливо обдаровані в цьому відношенні або спонукувані до нього зовнішніми умовами на зразок спеціальних занять малюванням.[8]

Подвійність нової форми уяви, яка зароджується в той час, можна легко побачити з того факту, що найбільш поширеною і масовою формою діяльності уяви в цьому віці є літературна творчість. Вона стимулюється сильним підйомом суб'єктивних переживань, розростанням і поглибленням інтимного життя підлітка, так що у нього в цю пору створюється особливий, свій внутрішній світ. Це з одного боку. [9]

З іншого – як правило, у масового підлітка зникає і інтерес його до літературної творчості, підліток починає критично відноситися до нього, як раніше відносився критично до свого малюнка; його починає не

задовольняти недостатня об'єктивність його творів, і він залишає писання. Отже, стрибок уяви і глибоке його перетворення — ось що характеризує критичну фазу підліткового віку. [9]

Тобто цілком зрозуміло, що у молодшому шкільному віці творчі здібності найвищі у порівнянні з іншими віковими категоріями, і це пояснюється не стандартизованістю дитячого мислення, браком досвіду про оточуючий світ, життєві ситуації і низьким рівнем уявлення про закони природи.

В підлітковому віці відбувається злам усіх життєвих надбань, а тому і зниження рівня креативності, перебудова сталих понять, моральних цінностей, зміна життєвих поглядів. Це пов'язано зі статевим дозріванням, з періодом підліткової кризи та перебудовою відношення до оточуючого світу.

В ранньому юнацькому віці відбувається новий сплеск творчості, що пояснюється з уже встановленою новою формою світобачення, новими формами моральних цінностей. Людина в цей період закріплює свої позиції та переконується в правильності вже зроблених висновків.

Метою нашого дослідження було вивчення динаміки розвитку креативності у дітей за допомогою невербального тесту Е.П. Торренса, субтесту «Незавершені фігури».

Дослідження проводилось в трьох вікових групах дітей: молодший шкільний вік, підлітковий вік та ранній юнацький вік.

Дослідження креативності молодшого шкільного віку проводилось серед дітей 3-х та 4-х класів КЗШ №119, міста Кривого Рогу, в загальній кількості 25 чоловік; підліткового віку проводилось серед дітей 6-х та 7-х класів КЗШ №11, міста Кривого Рогу, в загальній кількості 40 чоловік; серед дітей раннього юнацького віку проводилося в групах №2/3 та 3/2 в ДПТНЗКЦ «ППРКБГ» (Училище №14), міста Кривого Рогу, в загальній кількості 25 чоловік.

Результати дослідження були піддані якісному і кількісному аналізу, за результатами якого побудована таблиця « Динаміка розвитку креативності» (табл.1) та діаграма «Прояви креативності в різних вікових категоріях» (Рис.1).

Табл.1

Динаміка розвитку креативності

	Молодший шкільний вік		Підлітковий вік		Ранній юнацький вік	
Рівні	чоловік	%	чоловік	%	чоловік	%
Високий	8	32	0	0	3	12
Норма	15	60	34	85	21	84
Низький	2	8	6	15	1	4

Як свідчать дані таблиці і діаграми в молодшому шкільному віці найбільший відсоток дітей з середнім рівнем креативності (60%), а найменша кількість дітей (8%) має низький рівень креативності. В підлітковому віці картина дещо інша. Середній рівень властивий більшості дітей (85%), але зовсім не виявлено дітей з високим рівнем розвитку креативності. В ранньому юнацькому процентний розподіл рівнів наступний: високий – 12%, середній – 84% та низький – 4%.

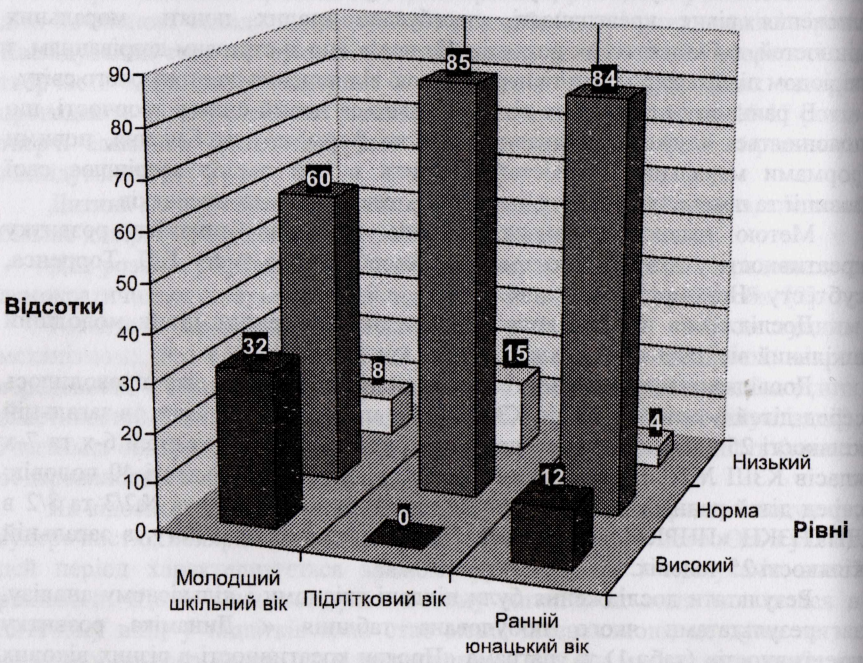


Рис. 1 Прояви креативності в різних вікових категоріях

Отже, як свідчать одержані результати має місце певна динаміка творчої креативності. В молодшому шкільному віці показники креативності найвищі (високий рівень – 32%). В підлітковому віці, вони дещо зменшуються, і на початку раннього юнацького віку вони знову зростають. Хоча в підлітковому віці різко падає показник високого рівня розвитку креативності, але значно зростає середній рівень, який залишається майже незмінним і в юнацькому віці. Найбільший відсоток показника креативності простежується на середньому рівні в усіх вікових категоріях. Найменший – на високому та низькому рівнях.

Талант розвивається і формується тільки в умовах, сприяючих індивідуальному розвитку особи. Ці умови припускають, що все повинно

бути спрямовано на таку організацію учбового процесу, таку його цілісність, де всі предмети активізували б творчий потенціал людини, будили б його духовні сили, жагу творчості; де методика викладання будь-якого предмету виключала б пасивні сприйняття готових знань, висновків і точок зору.

Дана тема не може охопити усіх аспектів вивчення розвитку творчих здібностей дітей та креативності. Для цього потрібно провести ще не один дослід, щоб досить широко і глибоко розкрити взаємозв'язки, розкрити усі особливості розвитку та динаміки креативності. Оскільки, ця тема досить актуальна в наш час, та надзвичайно цікава з точки зору психології тому вона потребує і подальшого її вивчення.

Список використаних джерел

1. А. Л. Галин Психологические особенности творческого поведения, Новосибирск 2001
2. Богоявленская Д.Б. Психологические основы интеллектуальной активности. - Дис. докт. психол. наук. -М., 1988.
3. Рождественская Н.В. Проблемы и поиски в изучении художественных способностей. Художественное творчество. Сборник. - Л., 1983.
4. Шведерский А.С. Можно ли учить тому, чему нельзя научить? Диагностика и развитие художественной одаренности. Сборник. - СПб., 1992.
5. Юркевич В.С. О наивной и культурной креативности // Основные концепции творчества и одаренности. - М., 1997.
6. Я.А. Пономарев Психология творчества издательство «Наука» Москва, 1976
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1940
8. Дружинин В. Н. Психология общих способностей — СПб.: Издательство «Питер», 1999.
9. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 1991.
10. Лук А. Н. Психология творчества. М, Наука, 1978.
11. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. члена кореспондента АПН України Н.В. Чепелєвої. - К., Нора-Прінт, 2002.

Рябікова Юлія Володимирівна,
студентка фізико-математичного
факультету КДПУ

Психологічний аналіз мотивації навчальної діяльності

Однією з найнеобхідніших умов виховання людини відкритого суспільства є розвиток її унікальності та індивідуальності. Реалізація цього неможлива без правильної мотивації навчання та розвитку інтересу до нього. Все, що виробило й виробляє суспільство, як у матеріальній сфері, так і у духовній, здійснюють конкретні люди, неминучою умовою

Як свідчать дані таблиці і діаграми в молодшому шкільному віці найбільший відсоток дітей з середнім рівнем креативності (60%), а найменша кількість дітей (8%) має низький рівень креативності. В підлітковому віці картина дещо інша. Середній рівень властивий більшості дітей (85%), але зовсім не виявлено дітей з високим рівнем розвитку креативності. В ранньому юнацькому процентний розподіл рівнів наступний: високий – 12%, середній – 84% та низький – 4%.

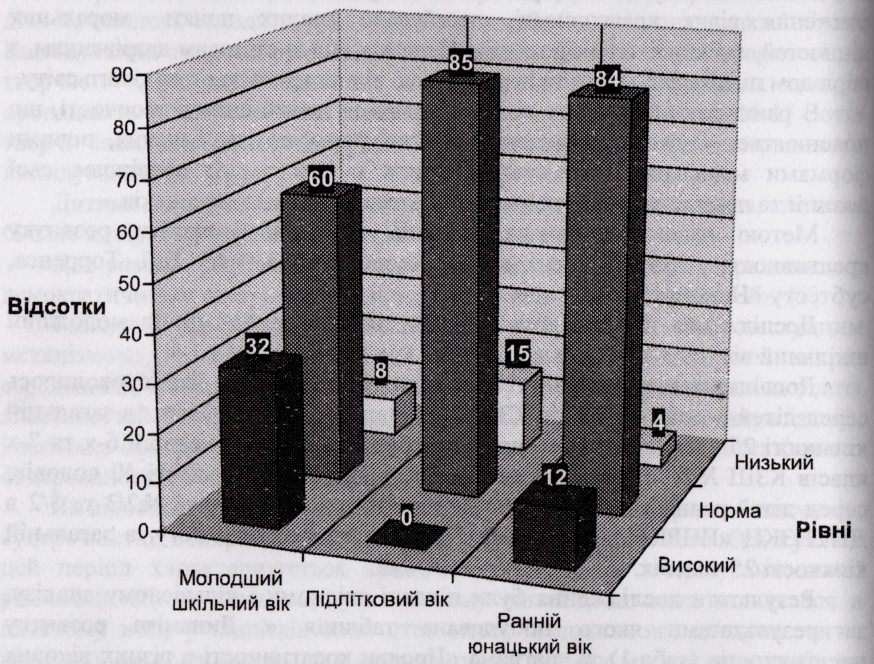


Рис. 1 Прояви креативності в різних вікових категоріях

Отже, як свідчать одержані результати має місце певна динаміка творчої креативності. В молодшому шкільному віці показники креативності найвищі (високий рівень – 32%). В підлітковому віці, вони дещо зменшуються, і на початку раннього юнацького віку вони знову зростають. Хоча в підлітковому віці різко падає показник високого рівня розвитку креативності, але значно зростає середній рівень, який залишається майже незмінним і в юнацькому віці. Найбільший відсоток показника креативності простежується на середньому рівні в усіх вікових категоріях. Найменший – на високому та низькому рівнях.

Талант розвивається і формується тільки в умовах, сприяючих індивідуальному розвитку особи. Ці умови припускають, що все повинно

бути спрямовано на таку організацію учбового процесу, таку його цілісність, де всі предмети активізували б творчий потенціал людини, будили б його духовні сили, жагу творчості; де методика викладання будь-якого предмету виключала б пасивні сприйняття готових знань, висновків і точок зору.

Дана тема не може охопити усіх аспектів вивчення розвитку творчих здібностей дітей та креативності. Для цього потрібно провести ще не один дослід, щоб досить широко і глибоко розкрити взаємозв'язки, розкрити усі особливості розвитку та динаміки креативності. Оскільки, ця тема досить актуальна в наш час, та надзвичайно цікава з точки зору психології тому вона потребує і подальшого її вивчення.

Список використаних джерел

1. А. Л. Галин Психологические особенности творческого поведения, Новосибирск 2001
2. Богоявленская Д.Б. Психологические основы интеллектуальной активности. - Дис. докт. психол. наук. -М., 1988.
3. Рождественская Н.В. Проблемы и поиски в изучении художественных способностей. Художественное творчество. Сборник. - Л., 1983.
4. Шведерский А.С. Можно ли учить тому, чему нельзя научить? Диагностика и развитие художественной одаренности. Сборник. - СПб., 1992.
5. Юркевич В.С. О наивной и культурной креативности // Основные концепции творчества и одаренности. - М., 1997.
6. Я.А. Пономарев Психология творчества издательство «Наука» Москва, 1976
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1940
8. Дружинин В. Н. Психология общих способностей — СПб.: Издательство «Питер», 1999.
9. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 1991.
10. Лук А. Н. Психология творчества. М, Наука, 1978.
11. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. члена кореспондента АПН України Н.В. Чепелєвої. - К., Нора-Прінт, 2002.

Рябікова Юлія Володимирівна,
студентка фізико-математичного
факультету КДПУ

Психологічний аналіз мотивації навчальної діяльності

Однією з найнеобхідніших умов виховання людини відкритого суспільства є розвиток її унікальності та індивідуальності. Реалізація цього неможлива без правильної мотивації навчання та розвитку інтересу до нього. Все, що виробило й виробляє суспільство, як у матеріальній сфері, так і у духовній, здійснюють конкретні люди, неминучою умовою

активності яких є та чи інша мотивація. Тому актуальність вивчення проблеми мотивації є незаперечною. В зв'язку з чим,"Національна доктрина розвитку освіти" ставить перед учителем завдання створити дитині умови для її максимального самовизначення й самовияву.

Щоб діти навчались із задоволенням і користю, слід сформувати у них навчальні мотиви. Бо якщо в учнів є бажання і інтерес до навчання, якщо вони вчаться не з примусу, а за бажанням і внутрішніми потребами і мають сформовані стійкі мотиви до навчання, то вони можуть більше реалізувати свої здібності у вивченні різних предметів: математики, фізики, хімії, будуть зацікавлені предметом. Тому важливим місцем у роботі вчителя є формування мотивації навчання в учнів. На жаль, учні сучасних загальноосвітніх шкіл далеко не завжди зацікавлені в одержанні математичних знань та виробленні відповідних умінь. Особливо це стосується учнів старших класів, які, в основному, вже визначилися щодо своєї майбутньої професії.

Учителі, звичайно, знають, що математичні знання потрібні людям всіх спеціальностей перш за все для того, щоб залучити їх до загальнолюдської культури. Розуміють це й учні. В принципі, вони були б не проти залучення до культури, якби для цього не потрібно було б долати великі труднощі, виконувати багато нецікавих вправ. А математика більшості дітям дається нелегко. Для таких учнів залучення до загальнолюдської культури -дуже слабкий, малодієвий мотив навчання. А якщо в учня немає мотивів вивчати математику або ці мотиви слабкі, його учіння перетворюється на безцільну муку. У цьому полягає одна з найважливіших причин відставання багатьох школярів з математики. Усунути цю причину можна лише одним способом - своєчасно сформувати дієві мотиви учіння. Учні мають усвідомлювати, що матеріал, який вивчається на уроках математики, знадобиться їм не лише для розвитку їхньої загальної культури, але й безпосередньо у практичній діяльності. Навіть той, хто не пов'язує своє майбутнє з математикою, повинен зрозуміти, що без знання даного матеріалу він не зможе продовжувати навчання, складати іспити. Мотивація навчальної діяльності не тільки забезпечує її високу ефективність, але й має моральний аспект: у кінцевому результаті вона виступає як реалізація потреби бути особистістю. Тому метою даної статті є здійснення психологічного аналізу мотивації навчальної діяльності.

Психологи та педагоги дають різні означення мотиву та мотивації навчання. Вперше слово "мотивація" вжив німецький філософ Артур Шопенгауер в статті "Чотири принципи достатньої причини". Потім цей термін міцно увійшов у побут для пояснення причин поведінки людини. Мотивацію досягнень почали вивчати у 40-х роках XX століття психологи П.Маррей та Давид К.Мак Клелланд. Останнім було виявлено, що поведінка людини визначається двома протилежними по відношенню до

досягнень мотивами: мотивом прагнення до успіху та мотивом уникнення невдачі. Прагнення досягнення успіху - це стійке прагнення індивіда добитися успіху в різних видах діяльності, мотив уникнення невдачі виникає під впливом страху, є слідством небажання відчувати сором та приниження. Нині мотивацію як психічне явище трактують по-різному.Наприклад, Г.М.Коджаспірова і А.Ю.Коджаспіров [6] дають означення мотивації таким чином: мотивація - це процес спонукання себе та інших до діяльності з метою досягнення особистих цілей організації.

Дидактика сучасної школи під мотивами навчальної діяльності школярів розуміє внутрішні імпульси, які спонукають уважне відношення до своїх навчальних обов'язків, до ретельності, охайності при виконанні завдань [5].Під мотивацією в дидактиці, як відмічає М.І.Махмутов [7], розуміється будь-яке бажання, прагнення, інтерес, потреби, направлені на визначений об'єкт, що спонукають до діяльності або до діяння. Г.Розенфельд [8] виділив такі наступні контент -категорії (фактори) мотивації навчання :

1. Навчання заради навчання, без задоволення від діяльності або без інтересу до предмету, який викла-дається
2. Навчання без особистих інтересів та вигод.
3. Навчання для соціальної ідентифікації.
4. Навчання заради успіху або із-за боязні невдач.
5. Навчання за примусом або під тиском.
6. Навчання, засноване на поняттях і моральних зобов'язаннях або на загальноприйнятих нормах.
7. Навчання для досягнення цілей в повсякденному житті.
8. Навчання, засноване на соціаль-них цілях, вимогах і цінностях.

Спробу підійти до мотивації навчання з позиції поєднання у одного й того ж учня різних мотиваційних факторів зробив фінський психолог К.Вепсяляйнен [4], взявши за основу контент-категорії Розенфельда. Їм виділені своєрідні "мотиваційні типи". Перший тип характеризується гарною успішністю, поєднанням почуття обов'язку і відповідальності в залежності від авторитетів, другий – прийняттям освіти як значущого фактора (необхідність відвідування школи), відсутністю спеціальних інтересів і низькою мотивацією досягнень у школі, третій – залежністю від авторитетів, відсутністю почуття обов'язку і відповідальності, четвертий – прагненням досягти успіху в школі, почуттям обов'язку і відповідальності і відсутністю боязні невдачі, п'ятий – сполученням прагнення успіху і боязні невдачі з почуттям обов'язку і відповідальності і т. д.

Отже, ми прийшли до висновку, що мотивація - це сукупність усіх спонукань до діяльності, тобто система мотивів. Але "мотивація" є більш широке поняття, чим термін "мотив". І ще, мотив, у відмінності від мотивації, - це те, що належить самому суб'єкту поведінки, є його стійкою особистою властивістю, зсередини спону-каючи до чинення окреслених

дій. Зауважимо, що не існує немотивованої діяльності, тобто діяльності без мотивів. Людина може не усвідомлювати справжніх мотивів своєї діяльності, тому що ці мотиви можуть бути дуже слабкими, ситуативними. Тому мотиви можна розділити на стійкі, тобто ті, які діють постійно та тривало, і на ситуативні, які діють тимчасово. Говорячи про мотивацію до певної діяльності, ми будемо мати на увазі сукупність стійких і достатньо сильних мотивів.

Серед психологів та дидактів питання мотивів навчання розглядали А.К. Маркова, Т.А. Матіс, А.Б. Орлов, Л.І.Божович, Н.Г.Морозова, Л.С.Славіна, Ю.К.Бабанський, М.М.Алексєєв, М.А.Данілов, І.Я.Лернер, М.І.Махмутов, М.Н.Скаткін, Г.І.Щукіна та інші.Погляди на сутність мотиву у психологів суттєво розходяться. Але, незважаючи на це, всі вони сходяться в одному: за мотив приймається якийсь один конкретний психологічний феномен (але різний у різних авторів).Вищезазначені Г.М.Коджаспірова, А.Ю. Коджаспіров визначають мотиви - збудники діяльності, які формуються під впливом умов життя суб'єкта та визначають напрямок його активності. У ролі мотивів можуть виступати потреби та інтереси, нахили та емоції, установки та ідеали.

Узагальнюючи ці означення, можна прийти до висновку, що *мотив - це внутрішнє спонукання до діяльності, тобто те, заради чого здійснює ту чи іншу діяльність людина.* Мотиви учнів можуть переходити з одних видів в інші. Основною задачею педагога є формування завдань, постановки цілей, тобто створення таких умов, які б сприяли створенню в учня сильніших мотивів до навчання, заміни слабких або ж неусвідомлених більш високорівневими мотивами.

Діяльність учня визначається не одним мотивом, а декількома. Можна дійти висновку, що мотивація - це система мотивів, тобто сукупність усіх спонукань до діяльності.

Мотиви, що спонукають школярів до навчання, психологи поділяють на дві групи - *зовнішні та внутрішні*, в залежності від того, чи є вони мотивами самої навчальної діяльності чи вони зв'язані з факторами, які знаходяться поза цією діяльністю. ***Внутрішні мотиви*** зв'язані із змістом навчання, прямим продуктом навчальної діяльності учнів. Сам процес навчання викликає в учнів такий інтерес, який спонукає їх до активної інтенсивної роботи по придбанню знань, умінь та навичок. В основі цього лежить жага знань, допитливість, пізнавальна потреба, яка, як кажуть психологи, може набувати характер "ненаситної потреби". ***Зовнішні мотиви*** лежать поза навчальною діяльністю школярів. Деякі психологи *поділяють їх на позитивні та негативні. Позитивні мотиви*, в свою чергу, поділяють на дві групи: мотиви, які засновані на усвідомлювані почуття обов'язку і відповідальності за результати навчання перед суспільством, класом, вчителем, батьками та ін. або ж зв'язані з усвідомлюванням ролі знань для майбутньої професії та самовдосконалення. Це, як кажуть

психологи, "широкі соціальні мотиви" [2]. І мотиви, які засновані на вузькоособистих інтересах і цілях (прагнення дістати схвалення за своє навчання від вчителів, батьків, однокласників; бажання бути серед кращих учнів класу, зайняти гідне місце серед своїх однокласників).*Негативні мотиви* зв'язані з усвідомлюванням неприємності (від батьків, вчителів, товаришів по навчанню), які можуть виникнути, якщо учень буде погано вчитися, і бажанням уникнути цього.

Психологічний аналіз мотивації навчання учнів і спеціальні експериментаторські досліди показали, що найбільш могутній двигун навчання школярів є пізнавальна потреба, тобто сполучення, "сплав" потреби в нових знаннях і потреби в інтелектуальній активності. Це, як кажуть психологи, "безкорислива жага пізнання", "ненаситна пізнавальна потреба","невтримне прагнення пізнання всього нового" й задовольнити таку потребу може навчальна діяльність. Таким чином, в самій навчальній діяльності, при правильній організації її вчителем, представлено найбільш дійові (внутрішні) мотиви навчання школярів. Зовнішні позитивні мотиви, які мають широкий соціальний характер, збуджуються не самим навчанням, а тим, що пов'язано з ним, і тому за своєю активності дещо поступаються мотивам внутрішнім. Вузькоособисті, а також негативні мотиви, на відміну від широких соціальних, не мають моральної сили і тому при невисокому рівні розвитку особистості можуть навіть штовхнути на нечесний вчинок, аби одержати високу оцінку. Дієвість цих мотивів залежить від конкретної ситуації. Тому необхідно формувати у учнів внутрішні, а також широкі соціальні мотиви навчання.

Але соціальні мотиви не завжди є дуже сильними. Покажемо на прикладі чому це так. Наприклад, учень розв'язує задачі з математики тому, що його за це можуть похвалити батьки, учитель, однокласники. Але через якийсь час у класі може з'явитися більш сильний учень, або прийде інший учитель, або батьки, звикши до того, що учень завжди одержує гарні оцінки, можуть вже не так сильно заохочувати його. Внаслідок цього цей мотив похвали може послабшати. Такі зміни, як видно, можуть сильно вплинути на мотиваційну сторону навчальної діяльності школяра.

Тому вчителю слід звернути увагу на формування іншого виду мотивів – пізнавальних. До пізнавальних мотивів відносять емоційні переживання й почуття, інтерес, мотиви самоосвіти. Емоційні переживання й почуття - сильні мотиви, які впливають на весь процес навчання.

Наведемо приклад. Учень, виконуючи вимоги вчителя, довго розв'язує важку для нього математичну задачу. Нарешті, він її самостійно розв'язав, при цьому він пережив почуття успіху, що виявилося настільки сильним і приємним, що після цього в нього з'явилося бажання знову пережити такі ж почуття. Тим самим в учня зародилася потреба, хоча поки що і не зовсім ясна, потреба в емоційних переживаннях успіху від розв'язання складних

задач. Якщо учень надалі знов переживе такі ж почуття успіху, задоволення, радості і гордості за самостійне подолання труднощів у розв'язанні складних задач, то зазначена потреба закріпиться і стане дуже значимою для цього учня. Він уже сам буде шукати складні задачі, буде терпляче і наполегливо шукати їх розв'язки, щоб задовольнити свою потребу в емоційних переживаннях успіху.

Отже, мотиви навчання - це джерело особистісно-індивідуального розвитку учня, джерело його мислення. Від того, як вчителю вдається визвати потребу в пізнанні, значно залежать результати навчання і виховання.

Як сформувати повноцінну мотивацію - цей чудодійний механізм навчального пізнання? Пошуками відповідей на це запитання займалися й займаються багато хто з педагогів та психологів. В.П.Бондаревський [3], наприклад, для виховання глибокого інтересу до знань радить таку систему мір:

1) підбір вчителем яскравих фактів, цікавих відомостей, використання особистих спостережень учнями, їх уяв, фантазій;

2) складання завдань творчого характеру;

3) навчання умінням і навичкам роботи з різною літературою;

4) читання науково - популярної літератури;

5) організація змагань, конкурсів і т.д.

М.І.Алєксеєва в роботі "Мотиви навчання учнів" пропонує такі шляхи:

1)усвідомлювання значимості знань;

2)застосування на уроках евристичних, в тому числі, проблемних методів;

3) оцінка як засіб формування позитивних мотивів і т.д. [1].

Що стосується математики, то проблема підвищення рівня знань з предмету нині особливо актуальна. Недоліки системи шкільної освіти, соціальні умови призвели до того, що більшість школярів почали просто уникати цього предмету. Одні вважають, що він їм не під силу, інші - що знання з математики не знадобляться у житті. Вивчення математики - нелегка праця, але математика виховує розсудливість, гнучкість розуму, логічність думки і здатність прогнозувати певні ситуації наперед. А це потрібно кожному. Ми прийшли до висновку, що мотивація навчання математики - це система пізнавальних мотивів, тобто сукупність, комплекс усіх спонукань до знань, допитливості, зацікавленості до наукового пізнання та пошуку істини.

Можна запропонувати декілька способів та методів стимулювання й мотивації інтересу до вивчання математики у учнів. Ними можуть бути: *створення вчителем спеціальних ситуацій на уроках*(створення проблемної ситуації, ситуації зацікавленості, захопленості;створення

ситуації вільного вибору учнями навчального завдання;створення на уроці ситуації успіху),*впровадження ним методів* (використання ефекту подиву, використання наочності;евристична бесіда,пізнавальні ігри;використання методу аналізу життєвих ситуацій,формування в учнів мотивів обов'язку і відповідальності у навчанні) *та прийомів організації уроку*(використання аналогії, порівняння, протиставлення;використання навчальних дискусій; застосування нового математичного факту,використовування спостережень, наслідування, виміру, експерименту;використання практичних задач)

На наш погляд,головне - показати школярам, що тема, яка розглядається, потрібна багатьом спеціалістам в їхній практичній діяльності. З'ясуємо,чим викликана потреба здійснювати в школі прикладну спрямованість викладання математики, міжпредметні зв'язки. Перш за все - мотивацією навчання. Слід аргументовано пояснити учням на прикладах, в чому полягає практичне застосування тієї чи іншої теми. Не кожне з таких повідомлень привертає увагу всіх школярів. Але краплина по краплині - і в результаті вони зрозуміють, що багато чого з матеріалу, який вивчається на уроках математики, дійсно знадобиться їм у майбутньому.

Але ще важливіше для вчителя – розвивати творчу особистість кожного учня. Бо освіта - це, перш за все, становлення особистості з її неповторною індивідуальністю, духовністю та творчістю. І тому, як відмічає Г.І.Саранцев: "...останнє можливо здійснити завдяки включенню у зміст навчання різних евристик", розвивати евристичну діяльність учнів. Тому актуальність вивчення мотивації навчання на сучасному етапі є незаперечною.

Список використаних джерел:

1. Алєксеєва М.І.. Мотиви навчання учнів. -К, 1974. – 120с.
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М., 1972.-175с.
3. Бондаревский В.Б.Воспитание интреса к знаниям. - М., 1985.-144 с.
4. Вепсяляйнен К. Содержание школьной и учебной мотивации.-М.,1978.-103с.
5. Дидактика сучасної школи. Посібник для вчителів. Під ред. В.А.Онищука. -К: Рад. шк. ,1987. -54 с.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогічний словник.-М.: Академія, 2000.-175 с.
7. Махмутов М.И. Організація проблемного навчання в школі. - М.: Освіта, 1977. - 102 с.
8. Розенфельд Г. Теорія та практика навчальної мотивації.-Берлін,1973.-93с.

Кобильник Яна, студентка географічного ф-ту КДПУ

Психологічні особливості мотиваційної сфери Інтернет-залежних підлітків

Швидкий розвиток сучасних інформаційних технологій у контексті системного реформування соціальної ситуації в Україні зумовив появу нової для нашого суспільства проблеми – проблеми залежності від Інтернету, про яку ще кілька років тому ніхто не знав. Лікарів, учених – психологів, педагогів та і простих користувачів проблема глобальної інтернетизації турбує вже не перший рік. Особливо значущим деструктивний вплив Інтернет-залежності є у підлітковому періоді, коли відбувається активне формування самосвідомості особистості. У зв'язку з цим визначення психологічних особливостей особистості, що виявляє різний рівень залежності від Інтернету, а також аналіз профілактичних можливостей психолого-педагогічних виховних заходів, спрямованих на запобігання подальшого зростання аддиктивної поведінки серед школярів є надзвичайно актуальним.

Враховуючи зазначене, метою нашого дослідження було обрано вивчення симптомів Інтернет-залежності підлітків та визначення особливостей мотиваційної сфери Інтернет – залежних підлітків.

Для досягнення даної мети ми поставили ряд наступних **завдань**:

- розглянути дослідження явища Інтернет – залежності у психологічній літературі;
- дослідити особливості мотиваційної сфери підлітків із залежністю від мережі Інтернет;
- розглянути можливості використання профілактичних заходів щодо попередження Інтернет-залежності.

Предметом дослідження ми вважали особливості мотиваційної сфери підлітків із залежністю від мережі Інтернет.

Інформаційна мережа Internet надає великі можливості для діяльності та самовираження людини, які не можуть бути реалізовані в реальній дійсності. Разом з тим, у певної категорії користувачів оперування її ресурсами забирає все більше і більше часу та стає настільки домінуючим, що згодом у них прогресує зниження здатності до вольового контролю над власною активністю у віртуальному просторі, виникає ціла низка особистих та соціальних негараздів, з'являються труднощі у комунікативній та професійній сферах, соціальна дезадаптація. Такий вид психологічної залежності від віртуального інформаційного середовища, отримав назву - Інтернет-залежність.

Термін "інтернет-залежність" запропонував доктор Айвен Голдберг у 1996 році для опису патологічної, непереборної тяги до використання Інтернет. Діагностичні критерії розладу в цілому відповідають критеріям DSM-IV для нехімічних залежностей: нерегульоване використання

комп'ютера викликає дистрес, завдає шкоди фізичному, психологічному, міжособистісному, сімейному, економічному або соціальному статусу особистості тощо [6]. "Кіберпростір - один зі способів зміни стану свідомості. Кіберпростір і все, що в ньому відбувається, видається реальним - часто навіть більш реальним, аніж сама реальність" - зазначає американський психолог Дж. Сулер [4]. Вчені дослідили, що виникнення Інтернет-адикції не підпорядковується закономірностям формування залежностей, які встановлені на підставі спостережень за курцями, наркоманами, алкоголіками або патологічними гравцями. Якщо для формування традиційних видів залежностей потрібні роки, то для Інтернет-залежності цей термін різко скорочується: за даними К.Янг, 25% адиктів набули залежності протягом півроку після початку роботи в Інтернеті, 58% – протягом другого півріччя, а 17% – через рік. Окрім того, якщо довгострокові наслідки залежності від алкоголю або наркотиків добре вивчені, то Інтернет-адикція ще не стала об'єктом тривалого спостереження [5; 7].

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, ми визначили, що Інтернет – залежність – це широкий термін, що означає велику кількість проблем поведінки і контролю, над потягами; психічний розлад, нав'язливе бажання підключитись до Інтернету та хвороблива неспроможність своєчасно відключитись. Всього може спостерігатися від 1 до 10 симптомів, в які входять надмірний час, що проводиться особистістю в мережі, збільшення занепокоєння при знаходженні в реальному світі, брехня або приховування кількості часу, проведеного в кіберпросторі тощо.

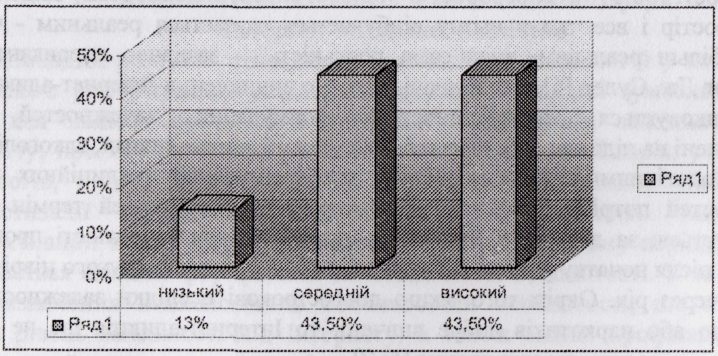
Для перевірки існуючого рівня Інтернет – залежності серед підлітків, ми провели психологічне тестування на базі Криворізької загальноосвітньої середньої школи № 19, в 9 класі з поглибленим вивченням інформатики. Вибірку дослідно – експериментальної роботи склали 23 учні.

На пілотажному етапі дослідження було проведено опитування, що дозволило виявити пріоритетні інтереси підлітків у мережі Інтернет: **43,48%** підлітків-респондентів більшість часу в Інтернеті проводять граючи в on-line ігри («геймери»), **56,52%** респондентів використовує Інтернет переважно для спілкування («Комунікатори»), що узгоджується із віковими особливостями становлення школярів даної групи.

Для діагностики Інтернет – залежності у підлітків, ми використали методики К. Янг та С. А. Кулаковим. Узагальненні дані представлені у гістограмах.

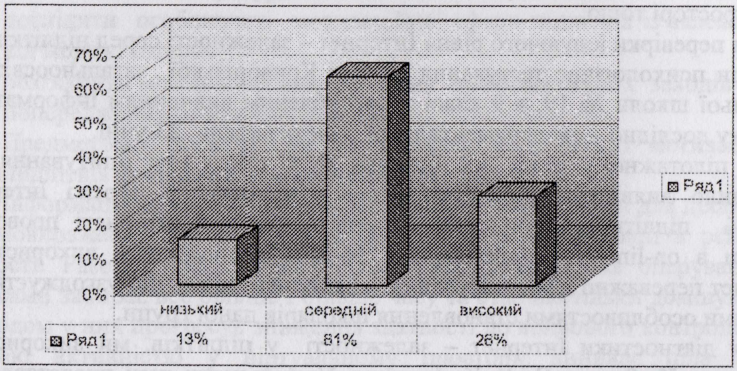
Аналізуючи отримані результати ми дізналися, що з низьким рівнем Інтернет-залежності - 13% підлітків, із середнім - 43,5%, з високим – 43,5%. За К. Янг, якщо підліток відповів на 4 і більше питань позитивно, то в нього високий рівень Інтернет – залежності, і його захоплення триває більше року, щоб подолати своє захоплення підлітку потрібна психологічна допомога.

Рис. 1. Результати тестування на визначення Інтернет – залежності за К. Янг



С. А. Кулаков наводить більш детальний тест на виявлення Інтернет – залежності. При сумі балів 50-79 слід враховувати сильний вплив Інтернет – мережі на життя підлітків. При обробці результатів було встановлено, що із низьким рівнем Інтернет – залежності - 13% підлітків, середнім – 61%, високим - 26%.

Рис. 2. Результати тестування на визначення Інтернет - залежності за С. А. Кулаковим



При аналізі результатів дослідження за двома методиками на виявлення Інтернет – залежності за К.Янг та С. А. Кулаковим, було виявлено, що в учнів 9 класу домінуючим є середній рівень Інтернет – залежності.

Для визначення залежностей між мотиваційною сферою «Геймерів» та «Комунікаторів», були визначені середні дані, результати представлені в таблиці.

Мотив необхідності у спілкуванні мотив страху відторгнення проявляються однаково у «геймерів» та у «комунікаторів». Мотив необхідності в пошуках відчуттів та мотивація успіху і страху невдач домінують у «геймерів». «Комунікатори» більш Інтернет - залежні, мають вищий рівень залежності, ніж «геймери». Проте обидві групи підлітків потребують психолого-педагогічної допомоги.

Для того, щоб попередити формування Інтернет – залежності підлітків необхідно систематично проводити психологічні тестування на виявлення Інтернет – залежності, стежити за симптомами прояву Інтернет – залежності, роз'яснювати значущість шкідливого впливу нерегульованої роботи за комп'ютером, зокрема сидячого положення протягом тривалого часу під час пубертатного розвитку підлітків, перевантаження суглобів, кісток, впливу електромагнітного випромінювання монітора, стомлення очей, навантаження на зір, стреси при втраті інформації задля досягнення рівноваги між часом, проведеним в Інтернеті і поза ним.

Якщо у підлітків проявляються серйозні ознаки Інтернет-залежності, необхідно провести бесіду з ними спрямовану на поліпшення взаємин з близькими та однолітками, навчання саморегуляції та вміння справлятися з труднощами, вихованню вольових якостей, підвищення самооцінки, формування нових життєвих захоплень. Нав'язливе використання інтернету може бути симптомом інших проблем, таких як депресія, подразнення або низька самооцінка. Можна запропонувати підліткам відвідувати різні групи і клуби за інтересами, займайтися спортом, музикою, танцями, співом тощо; відпочити, подивитися фільм, сходити на концерт, почитати книгу замість того, щоб сидіти в інтернеті.

Інтернет - залежність впливає на взаємини в сім'ї, тому під час лікування важливо надавати допомогу родичам і близьким, зокрема спрямовану на гармонізацію відносин з дитиною.

Часто причиною виникнення комп'ютерної залежності у дітей та підлітків стають невпевненість в собі і відсутність можливості самовираження. У таких випадках батьки повинні підтримати дитину і допомогти їй розібратися з проблемами, що виникли. Абсолютно неправильно критикувати дитину, що проводить занадто багато часу за комп'ютером - це може тільки поглибити проблему і віддалити дитину від батьків. Якщо дитина страждає ігровою заздрістю, потрібно постаратися зрозуміти її і якоюсь мірою розділити її інтерес до комп'ютерних ігор. Батьки не повинні забороняти повністю Інтернет. Основним заходом запобігання виникнення залежності будь-якого типу у дітей є правильне виховання дитини. При цьому важливо не обмежувати дітей у їхніх діях (наприклад, забороняти ті чи інші ігри), а пояснювати, чому те чи інше заняття або захоплення для неї не бажане.

Для більшості підлітків Інтернет є важливою частиною їхнього громадського життя. Тому замість обмеження користування комп'ютера,

сім'я може встановити свої правила користування комп'ютером. У них можна включити наступні обмеження: кількість часу; заборону на Інтернет до виконання домашньої роботи; обмеження на відвідування чатів або перегляд матеріалів «для дорослих». Кінцевою метою виховання є розвиток у дітей самоконтролю, дисципліни і відповідальності. Проте слід пам'ятати, що критика сприймається дитиною як відмова батьків зрозуміти його інтереси і тому викликає замкненість і в деяких випадках агресію.

Найважливіший етап профілактики інтернет-залежності - це залучення дитини в процеси, не пов'язані з комп'ютерами, щоб електронні ігри не стали заміною реальності. Необхідно показати підлітку, що існує багато цікавих розваг крім комп'ютера. Нехай підліток більше часу проводить з своїми однолітками на свіжому повітрі. Слід допомогти дитині брати участь у спілкуванні поза Інтернетом, участь у тих видах діяльності, які об'єднують дітей з однаковими інтересами. Якщо дитина сором'язлива і відчуває незручність при спілкуванні з ровесниками, чому б не розглянути можливість спеціального тренінгу.

Інтернет зайняв значуще місце у структурах сучасної дійсності. Для того, щоб запобігти більшості негативних ефектів Інтернет-залежності, необхідно проводити планомірну та послідовну підготовку підлітків до оволодіння новим світом та інформаційною культурою Інтернет.

Список використаних джерел:

1. Войскунский А.Е. Зависимость от Интернета: актуальная проблема // Мир Интерента. – М., 2000. – №3. С. 76 – 81.
2. Мотивация и мотивы / Е. Ильин. — СПб.: Питер, 2003.
3. Янг К.С. Діагноз – Інтернет-залежність // Мир Інтернета. – М., 2000. – № 2. С. 36 – 43.
4. http://buket.ck.ua
5. http://psynet.carfax.ru
6. http://user.lvs.ru
7. http://www. Netaddiction.com

Ющенко Юлія студ.
педагогічного ф-ту КДПУ

Вплив карантину на виникнення депресивного стану серед підлітків

На сьогоднішній день депресивні стани є однією з найважливіших проблем нашого суспільства. Це викликано, перш за все, збільшенням депресивних захворювань. Особливо дана проблема актуальна зараз для нашої країни у зв'язку з нестабільним економічним і політичним станом, невпевненістю людей у завтрашньому дні, а також збільшенням кількості стресових ситуацій.

Об'єкт дослідження - особливості емоційної сфери.

Предмет дослідження – стан депресії у підлітків після тривалого карантину.

Мета дослідження: дослідження впливу тривалого карантину на емоційну сферу підлітка, зокрема на виникнення стану депресії.

Гіпотеза дослідження: тривалий карантин негативно впливає на емоційний стан підлітків і викликає труднощі у навчанні, знижує пізнавальну активність учнів.

Методи дослідження: 1) методика «Шкала виявлення рівня депресії» В. Зунга (адаптована Т.Н. Балашовою); 2) спостереження; 3) бесіда.

Депресія - це сильна туга, що супроводжується відчуттям відчаю і тривоги. Крім депресії, буває гіпотимія (зниження настрою, що носить короткочасний і невиражений характер; вона супроводжує майже всі психічні хвороби і буває також і у абсолютно здорових людей). У дітей і підлітків часто реєструють дистимію - короткочасне порушення настрою, яке проявляється дратівливістю, плаксивістю, примхливістю, вегето-судинними розладами. Дистимія, або як її ще називають мала депресія, - це форма депресивного розладу, яка характеризується відчуттям безрадісності, що не проходить. В стані дистимії людина похмура - завжди або майже завжди. У думках переважає тривога, відчуття провини, загальмованість, будь-які події і обставини життя сприймаються тільки як невдачі, засудження себе і інших. Перебіг дистимії тривалий - роками. Стан дистимії призводить до напруги в сім'ї, труднощів у професійній сфері, у навчанні.

У минулому дистимію лікували в основному за допомогою психотерапії, найчастіше - психоаналізом. Інші методи психотерапії при цьому розладі - це когнітивна, поведінкова і міжособова психотерапія. Багато лікарів вважають, що краща схема лікування це все ж таки поєднання психотерапії з прийомом ліків - антидепресантів.

Вітчизняні і зарубіжні автори (Ю.Л.Нуллер, Плотічер, Наджаров, Хвілівіцкий) традиційно розглядають депресію в нерозривній єдності психічних і соматовегетативних розладів. Спроби упорядкувати накопичені дані про депресивні розлади знайшли реалізацію в численних типологіях і класифікаціях[2].

Відповідно до діагностичних принципів міжнародної класифікації психічних захворювань останнього перегляду (МКБ-10) в рамках депресій разом з пригніченим настроєм, втратою інтересів, пониженою самооцінкою, ідеями провини приниження виділяють соматичний ("вітальний", "біологічний", "ендогеноморфний") синдром, що включає порушення сну (пробудження вранці за 2 год. або більш до звичайного часу), втрату апетиту, втрату маси тіла (5% протягом останнього місяця), виражене зниження лібідо. При цьому підкреслюється, що соматичні симптоми можуть бути присутніми в клінічній картині депресій різного ступеня тяжкості, а у випадках атипової гіпотимії бути основним діагностичним критерієм [5].

У картині депресії можна виділити чотири основні групи симптомів: розлади настрою (людина впадає в стан туги, пригніченості, виникають думки про власну винність), зміни в поведінці, наприклад, відхід від спілкування з іншими людьми, утруднення мислення або порушення пізнавальної здатності (розсіяний, важко зосередитися), фізичні прояви, наприклад порушення сну, втрата ваги, головні болі. Симптоми депресії можуть виявлятися по-різному залежно від віку і способу життя.

Депресивні стани у дітей і підлітків мають складну структуру, будучи поєднанням дійсної депресивної симптоматики, своєрідно заломленої відповідно до віку дитини, і особової захисної реакції, що наступає у відповідь на власну неспроможність, неможливість як і раніше засвоювати шкільну програму, вільно триматися в дитячому колективі і на ті соціальні заходи дії, з якими із-за нерозпізнаної хворобливого стану підходять до таких дітей дорослі. До таких особових реакцій відносяться відмова від відвідин школи, різного роду істеричні стани, конфліктність, порушення поведінки з антидисциплінарними вчинками, прогулами уроків, агресивністю, тягою до асоціальних угрупувань [3].

Розрізняють також активну і реактивну депресію. Активна викликається психічними і загальними захворюваннями. Реактивна депресія ж пов'язана з важкими життєвими ситуаціями: невдачами, образами, смертю близьких людей, супроводжується тяжкими переживаннями, страхами. Дитина стає похмурою, нетовариською, песимістично до всього настроєною. Знижується самооцінка. Успіхи в навчанні і в інших областях діяльності падають. Виникає поведінка, що відхиляється [2].

Розглянемо психосоціальні стреси, які є передумовами розвитку депресії:

1. М'які психосоціальні стреси: сварки з близькими і значущими людьми; зміна роботи/ місця навчання; зміна професії, розставання з близькими.

2. Середні психосоціальні стреси: звільнення/ переведення до нової школи; утруднення у вихованні дитини; втеча дитини з дому.

3. Важкі психосоціальні стреси: гострі психічні порушення у людини; смерть близької людини (актуального родича); подружня невірність (зрада); позашлюбні розриви інтимних відносин; жертва грабіжницького нападу; жертва сексуального насильства; жертва агресивного насильства; дорожня катастрофа; судово-слідча ситуація.

4. Катастрофічні психосоціальні стреси: раптова смерть всіх членів сім'ї; смерть дитини; невиліковні захворювання; руйнівні лиха [5].

Стосовно підліткового віку, то основними проблемами є: перевантаження учбової діяльності, відставання в навчанні, завищена вимогливість, взаємини з однолітками, що не склалися. Ці проблеми загострюються при переході з початкової в середню школу, в період підліткової кризи.

У старшому підлітковому віці відчуття невпевненості, напруженості, тривоги, депресії, що є наслідками психологічної незахищеності, приводить до відчуження. Відчуження не проходить для дитини безслідно. Воно деформує особистість, веде до деструктивних форм поведінки, асоціальної поведінки або нездатності згодом будувати повноцінні відносини з навколишніми людьми, тобто викликає психічні і соціальні відхилення особистості. Результатом переживання підлітками самотності і відчуженості стають глибокі емоційно-негативні прояви, усвідомлення своєї «зайвості», «непотрібності». І якщо ці прояви постійні, підліток може стати ізгоєм, егоїстом, відлюдником або чужаком [3].

Сильним джерелом дитячої депресивності може бути і школа. Діти тривожніші і схильні до депресії, коли: бояться вчителів, адміністрації; спілкуються з вчителем, чия думка для них важлива або має значення, наприклад, при виставлянні річних оцінок; їх успіхи оцінює комісія; їх поведінка розбирається в класі, на зборах; вони знаходяться в нових або незнайомих ситуаціях і не знають, як правильно поводитися; готуються до чогось нового, незвичайного, наприклад, до вступу до нової школи, переходу в новий клас [1].

Дослідження проводилося на базі однієї з криворізьких загальноосвітніх шкіл. Вибірка склала 92 учні 9-х класів. Досліджуваним було запропонована методика «Шкала виявлення рівня депресії» В. Зунга (адаптована Балашовою), яка складалася з 20 питань. Учні повинні були оцінити певні особистісні особливості за 4-бальною шкалою. За допомогою даної методики можна визначити такі рівні вираженості депресії: стан без депресії; легка депресія ситуаційного чи невротичного характеру; субдепресивний стан (замаскована депресія); істинний депресивний стан [4].

Були отримані наступні результати:

1. 9-А клас. Стан легкої депресії ситуаційного чи невротичного характеру було виявлено у 2-х учнів з 22, що свідчить про досить гарний емоційний стан учнів даного класу.
2. 9-Б клас. Вибірка складала 23 чоловіки. У всіх учнів був діагностований стан без депресії.
3. 9-В клас. Вибірка складала 24 чоловіки. У всіх учнів був діагностований стан без депресії.
4. 9- Г клас. Вибірка складала 23 чоловіки. Лише в однієї учениці був діагностований стан легкої депресії ситуаційного чи невротичного характеру.

Дане дослідження спростувало висунуту гіпотезу щодо негативного впливу тривалого карантину на емоційну сферу підлітків. Після бесіди вдалося розділити відповіді учнів на 3 основні групи, тобто виявити основні причини спростування гіпотези: 1) завдяки карантину я мав/мала змогу проводити більше часу з друзями (68%); 2) міг/могла грати за комп'ютером (23%); 3) карантин дав змогу просто відпочити від навчання (9%).

Отже, можна зробити *висновок*: після виходу з карантину емоційний стан учнів позитивний, не спостерігається депресивного стану. Більшість учнів (87% від загальної кількості опитуваних) відмітили загальне покращення не лише емоційного, а й фізичного стану. Під час опитування і включеного спостереження на протязі трьох тижнів вдалося прослідкувати позитивне ставлення до навчання і життя взагалі.

Список використаних джерел:

1. Журавлев Д. Причины депрессии в школе //Народное образование.-2002- №6 - С.182
2. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. М., 1979.
3. Психология подростка/Под ред. А. А. Реана - СПб.:прам-ЕВРОЗНАК, 2003 - 480с.
4. Практикум по возрастной психологи: Учеб. пособие /Под. ред. Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко. – СПб.: Речь, 2005.-668с.: ил.
5. Зеленина Е. В. Депрессии, протекающие с соматовегетативными расстройствами. / http://www.allbest.ru/

Кобець Д.О., студ. ф-ту іноземних мов КДПУ

Психологічний аналіз копінг-поведінки у підлітковому віці

В останнє десятиріччя в психологічній науці посилився інтерес до проблеми вивчення поведінки людини, яка знаходиться у важкій життєвій ситуації. Особлива увага при цьому приділяється аналізу способів подолання негативних психологічних наслідків важкої ситуації, що призвело до виникнення цілого напряму досліджень, пов'язаних з вивченням «подолаючої поведінки» (coping behavior). Даний напрям зародився у 60-х роках XX ст., коли дослідники зробили висновок про необхідність відокремити усвідомлювані механізми долаючої поведінки від неусвідомлюваних механізмів психологічних захистів. Дослідження проблеми копінг-поведінки та різноманітних копінг-стратегій, які людина використовує для подолання важких життєвих ситуацій, можна знайти в роботах Л.Китаєва-Смика [3], А.Біллінгса [1], Д.Брайта [2], Ф.Джонса [2], Р.Левіса [1], Р.Лазаруса [4], Р.Мооса [1], С.Фолкмана [2], Е.Фрайденберга [1] та ін.

Необхідність звернення до даної проблематики продиктована специфікою поведінки людини у важкій ситуації, яка пригнічує різноманітні форми прояву активності особистості . У широкому сенсі копінг вимагає всі види взаємодії суб'єкта з ситуацією, зокрема спроби оволодіти або пом'якшити, звикнути або відхилитися від вимог проблемної ситуації. В цілому поняття копінг використовується в психології для опису характерних способів поведінки людей в різних складних життєвих ситуаціях. Кінцевою метою даної поведінки можна вважати зниження негативного впливу ситуації, тобто подолання її і відхід на нормальний рівень функціонування. У психології поведінка подалання

(копінг) розглядається як усвідомлена раціональна поведінка, спрямована на усунення стресової ситуації. Складовою копінгу є стрес – стан людини, неспецифічна реакція на фізіологічному, психологічному і поведінковому рівні, яка з'являється у відповідь на негативні події. Психологічна значимість копінгу у тому, щоб ефективно адаптувати людину до потреб у різних ситуаціях, дозволити оволодіти ними, ослабити і пом'якшити ці потреби, загасити стресову дію ситуації.

Вважається, що для подолання стресу кожна людина використовує власні стратегії (копінг-стратегії) на основі наявного у неї особистісного досвіду (особистісні ресурси або копінг-ресурси). Тому копінг-поведінку необхідно розглядати як результат взаємодії копінг-стратегій (способи управління стресовим фактором) та копінг-ресурсів (відносно стабільні характеристики людей і стресу, які сприяють розвитку способів подолання стресу) [2].

Слід зауважити, що дорослішання підлітка, його подальший розвиток багато в чому визначається компетентністю в подоланні проблем і труднощів, стресових навантажень, фрустрації і здатністю бути творчим і конструктивним в тих випадках, коли немає готових рішень [6]. Однією з найважливіших здібностей подолання важкої ситуації, внутрішньою умовою організації життєдіяльності людини, регулювальником його життєвих виборів, подій і цілей є **відповідальність**. Причому, лише в тому випадку, якщо підліток бере на себе відповідальність із власної волі та ініціативі, тобто стає суб'єктом відповідальної поведінки. За Д. А. Леонтьєвим відповідальність це «усвідомлення людиною своєї здатності виступати причиною змін (або протидіяти змінам) у навколишньому світі і в особистісному житті, а також свідоме управління цією здатністю» [5].

Таким чином, актуальність дослідження проблеми пояснюється тим, що число важких ситуацій з якими стикається сучасна людина (а особливо – підліток), останнім часом значно зросло, а психологічних знань щодо ефективної поведінки недостатньо. Тому вивчення стратегії подолання у стресовій ситуації є важливою основою психологічної підтримки людини.

Виходячи з усього сказаного, **об'єктом** дослідження є емоційна сфера підлітка.

Предмет дослідження: копінг-поведінка у підлітковому віці.

Мета дослідження: виявлення особливостей прояву копінг-поведінки в підлітковому віці.

Завдання:

- проаналізувати ступінь дослідження проблеми у науковій літературі;
- провести діагностику для визначення копінг-стратегії серед підлітків;
- розробити рекомендації, щодо надання вчителями (батьками) допомоги підліткам в залежності від домінуючої копінг-стратегії.

Гіпотеза: формування у підлітка внутрішньої відповідальності (усвідомлення своєї здібності виступати причиною змін) є основною передумовою для ефективної копінг-поведінки у майбутньому.

Методи: теоретичний огляд літератури, кількісно-якісний аналіз, тестування.

Методики: "Оцінка стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях".

За допомогою методики Н.А.Водоп'янова "Оцінка стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях" нами була проведена діагностика для дослідження копінг-стратегій та моделей поведінки підлітків у важких життєвих ситуаціях. Мета дослідження – виявлення особливостей прояву копінг-поведінки у підлітковому віці.

Вибірка становила 19 учнів 8 класу (13-14 років) середньої загальноосвітньої школи. Показники стратегій подолання можна представити у вигляді таблиці (див. табл. 1).

Таким чином, на основі даної таблиці можна зробити висновок, що у 4 учнів (21%) основною стратегією подолання є просоціальна, де ведучою моделлю поведінки спостерігається вступ у соціальний контакт. У 5 учнів (26,4%) також спостерігається просоціальна стратегія поведінки, але за модель своєї поведінки вони обирають пошук соціальної підтримки, тобто звертання за допомогою до дорослих, батьків або друзів. З усього сказаного виходить, що просоціальна копінг-стратегія становить близько 47,4% і є ведучою стратегією подолання у підлітковому віці. Як відомо, у підлітковому віці провідною діяльністю є спілкування з дорослими та однолітками, тому вступ у соціальний контакт або пошук соціальної підтримки є цілковитою нормою для даного періоду.

Таблиця 1

Показники стратегій подолання у підлітковому віці

№	Стратегія подолання	Модель поведінки	К-ть учнів	Відсотки
1	Активна	асертивні дії		
2	просоціальна	вступ у соц.контакт	4	21%
3	Просоціальна	пошук соц.підтримки	5	26.4%
4	Пасивна	обережні дії		
5	Пряма	Імпульсивні дії		
6	Пасивна	Уникання	3	15.8%
7	Непряма	маніпулятивні дії		
8	Асоціальна	асоціальні дії		
9	Асоціальна	агресивні дії	7	36.8%

Повертаючи увагу до аналізу таблиці (див. табл. 1), хочеться зазначити, що близько 7 учнів (що становить 36,8% опитуваних) обрали асоціальну стратегію подолання, а саме агресивні дії. Такий значний

показник примушує замислитися, які ж основні чинники сприяють тому, що підлітки обирають саме агресивну поведінку для подолання важких життєвих ситуацій. Серед умов сучасного життя вирізняються такі, що сприяють становленню дорослості підлітків (акселерація фізичного та статевого дозрівання, інтенсивне спілкування з однолітками, більш рання самостійність через зайнятість батьків, величезний потік різноманітної за змістом інформації тощо), і такі, що гальмують цей процес (зайнятість тільки навчанням при відсутності інших серйозних обов'язків, прагнення багатьох батьків надмірно опікуватися дітьми тощо). Злам старих психологічних структур, характерний для цього віку, призводить до виникнення протиріч, справжнього вибуху непокори, зухвальства та важковиховуваності.

Ще однією особливістю діагностики дослідження є виявлення у підлітків пасивної стратегії подолання і обирання уникнення як моделі поведінки у 15,8% (див. табл. 1). Стратегія уникнення — це поведінкова стратегія, при якій людина прагне уникнути контакту з дійсністю, що оточує його, піти від вирішення проблем. Людина може використовувати пасивні способи уникнення, наприклад, відхід у хворобу або вживання алкоголю, наркотиків, може зовсім «піти від вирішення проблем», використавши активний спосіб уникнення — суїцид. У підлітковому віці, а саме в переломний його момент (13—14 років), Я-образ стає дуже нестійким, втрачає свою цілісність. Підліток особливо гостро відчуває суперечність, невпорядкованість свого Я, що зумовлене невизначеністю рівня домагань, труднощами переорієнтації з оцінювання інших на самооцінювання. Активне використання індивідом копінг-стратегії уникнення можна розглядати як переважання в поведінці мотивації уникнення невдачі над мотивацією досягнення успіху, а також як сигнал про можливий внутрішньо особистісний конфлікт.

Безліч досліджень структури діяльності людини незмінно підкреслюють необхідність наявності в ній компонента мотивації відповідальності. Будь-яка діяльність протікає ефективніше і дає якісні результати, якщо при цьому у особистості є сильні, яскраві, глибокі мотиви, що викликають бажання діяти активно, з повною віддачею сил, долати неминучу скруту, несприятливі умови і інші обставини, наполегливо просуваючись до наміченої мети. Активний психічний розвиток підлітка зумовлює суттєві зміни спонукальної сфери його особистості. Насамперед це помітно у формуванні нової внутрішньої позиції, виникненні особливих потреб, зокрема намагання подолати у своїй самореалізації межі школи та прилучитися до життя і діяльності дорослих.

З усього сказаного виходить, що висунена нами гіпотеза підтвердилася. Адже, відповідальність є однією з найважливіших здібностей подолання важкої ситуації, внутрішньою умовою організації життєдіяльності людини, регулювальником його життєвих виборів, подій і

цілей. Звідси можна зробити висновок, що саме завдяки усвідомленню своєї здібності виступати причиною змін підлітки можуть обирати ефективну копінг-поведінку у майбутньому.

Отримані результати дослідження дозволяють суттєво уточнити наші уявлення про поведінку подолання у підлітковому віці, що дає змогу запропонувати вчителям (батькам) декілька рекомендацій про роботу з підлітками, які опинилися у складній життєвій ситуації:

1. психологу школи проводити систематичне діагностування з метою визначення домінуючої копінг-стратегії у підлітка (для подальшої коректувальної роботи з учнями).
2. рекомендувати батькам (вчителям) такі шляхи підвищення самооцінки, як позитивне підкріплення досягнень учнів в діяльності, уникнення порівняння підлітка з іншими учнями.
3. вчителям (батькам) проводити з учнями різноманітні вправи для зниження стану агресії. Наприклад, можна навчити дитину концентрувати увагу у момент імпульсу на своїх руках і навмисне стискувати кулаки з певним зусиллям. Гіпернапруга буде змінюватися релаксацією м'язів. І якщо агресія не зникає зовсім, то тепер вона стає керованою.
4. вчителям (батькам) формувати в учнів мотиви відповідальності за допомогою таких методів та прийомів: роз'яснення школярам суспільної і особливої значущості навчання; пред'явлення вимог, дотримання яких означає виконання ними свого боргу; привчання їх до виконання вимог; заохочення їх до успішного, сумлінного виконання своїх обов'язків; оперативного контролю за виконанням вимог і в необхідних випадках вказівки на недоліки, осуд, з тим аби викликати відповідальніше відношення до навчання.
5. класному керівнику проводити бесіди з батьками для співпраці та ефективного впливу на підлітка. Вчасно проведена консультаційна робота з батьками допомагає надати учневі необхідну допомогу для подолання стресу.

Злагоджена праця вчителів та батьків допоможе підлітку подолати важку життєву ситуацію та обрати ту поведінку яка знизить вплив стресогенного фактору у певній ситуації. Таким чином, ці рекомендації допоможуть вчителям не лише отримати потрібну інформацію про копінг-поведінку, а й провести професійну коректувальну роботу з приводу обраної підлітком копінг-стратегії.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г.М.Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: [учеб. пособие для вузов] / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 287 с.
2. Брайт Д. Стресс. Теории, исследования, мифы / Д. Брайт, Ф. Джонс. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 352 с.

3. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса / Леонид Александрович Китаев-Смык. – М.: Наука, 1983. – 368 с.
4. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс / Р. Лазарус; пер. с англ. Л. Леви. – М.: Наука, 1970. – 312 с.
5. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М.: Смысл, 1993. – 64 с.
6. Регуш Л.А. Наш проблемный подросток / Людмила Александровна Регуш. – СПб.: Союз, 2001. – 191 с.
7. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1979. – 124с.

Рум'янцева А. В., студентка факультету іноземних мов КДПУ

Розвиток іншомовної мовленнєвої компетенції у студентському віці

Актуальність дослідження обумовлена тим, що сучасні геополітичні, геоекономічні і геокультурні реалії загострили потребу в особистості, здатній будувати діалог з представниками різних лінгвоспівтовариств. Інтеграція України у європейський та світовий освітній простір зумовлює нове бачення основної мети вивчення іноземних мов у вищих закладах освіти. Провідною метою вивчення іноземної мови студентами вищих закладів освіти різних напрямів підготовки стає іншомовна компетенція особистості, а бажаним результатом – використання іноземної мови як доступного засобу спілкування і збагачення досвіду фахової підготовки.

Проблемі іншомовної компетенції присвячена значна кількість праць зарубіжних і вітчизняних вчених: Є.М.Верещагіної, І.А.Зимньої, В.Г. Костомарової, Є.І.Пассової, Л.В.Щерби [1].

Мовленнєва компетенція передбачає здатність сприймати й породжувати іншомовні тексти згідно з поставленим комунікативним завданням, яке включає ситуацію спілкування й комунікативний намір. Вона базується на чотирьох видах компетенції: аудіюванні (розумінні на слух), говорінні, читанні та письмі [2].

Розвиток мовленнєвої компетенції напряму пов'язаний з пізнавальною сферою особистості.

Виходячи зі сказаного, **об'єктом** нашого дослідження є розвиток пізнавальної сфери особистості.

Предмет дослідження: шляхи розвитку іншомовної мовленнєвої компетенції (аудіювання, читання, говоріння).

Гіпотеза: розвиток стійкості і концентрації уваги, зниження мовної тривожності, підвищення швидкості читання іноземних текстів, застосування інтерактивних технологій сприятиме розвитку іншомовної комунікативної компетенції (аудіювання, говоріння, читання).

Мета: визначити шляхи підвищення рівня іншомовної мовленнєвої компетенції студентів.

Методи: теоретичні (аналіз та узагальнення літературних джерел) та емпіричні (спостереження, експеримент, тестування).

Методики: «Аудіювання мови. Побудова індивідуального профілю аудитора», «Карта контролю стану мови», «Оцінка швидкості читання», «Шкала швидкості читання»[4].

Для реалізації поставленої мети та перевірки висунутої гіпотези були визначені наступні задачі:

1) проаналізувати наукову літературу з проблеми стану розвитку елементів комунікативної компетенції;

2) діагностувати рівень розвитку компонентів іншомовної мовленнєвої компетенції, визначити шляхи підвищення її рівня;

3) розробити рекомендації щодо підвищення рівня іншомовної мовленнєвої компетенції студентів.

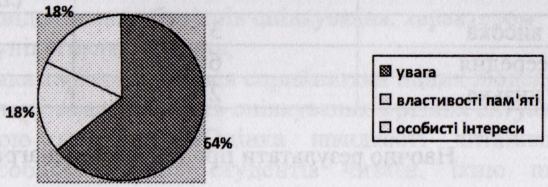
Для дослідження рівня іншомовної комунікативної компетенції було обрано 11 студентів факультету іноземних мов Криворізького педагогічного університету – КДПУ (старший юнацький вік). У ході нашого дослідження, ми використовували різноманітні методики, для діагностики рівня розвитку 3 компонентів мовленнєвої компетенції: аудіювання, говоріння, читання. За допомогою методики «Аудіювання мови. Побудова індивідуального профіля аудитора»[3] ми змогли проаналізувати недоліки студентів, які виникають в аудіюванні. Результати представлені в таблиці 1:

Таблиця 1

Діагностика аудіювання мови

Якості аудіювання, які є недостатньо розвиненими	Кількість студентів	Відсоткове співвідношення%
увага	7	64
Властивості пам'яті (обсяг оперативної пам'яті, рівень смислового запам'ятовування)	2	18
Уміння відділяти особисті інтереси від об'єктивних даних (співвідношення образів уяви, своїх мрій з реальністю, самоконтроль за роботою)	2	18

Наочно результати представлені в діаграмі:



Мал. 1 Співвідношення якостей аудіювання, які недостатньо розвинені

За результатами діагностики було встановлено, що найбільшим недоліком в аудіюванні для студентів є недостаньо розвинені якості уваги (64%). У 2 студентів (18%) були проблеми з якостями пам'яті. Для 2 досліджуваних (18%) складно відділяти свої особисті інтереси від об'єктивних даних. Головною особливістю аудіювання виступає увага, всі інші якості з нею тісно взаємопов'язані. При аналізі індивідуальних особливостей студентів нами було встановлено, що недостатньо розвинутими є саме такі якості уваги, як стійкість та концентрація. Важливою умовою ефективності будь-якої діяльності є стійкість уваги, яка виявляється у тривалому зосередженні її на певних об'єктах, на конкретній діяльності. Ця властивість є однією з умов завершення будь-якої справи і, навпаки, часте відволікання уваги заважає доведенню розпочатої роботи до кінця. Недостатній рівень стійкості уваги у досліджуваних пояснюється ступенем складності матеріалу та його недостатньо осмислене оволодіння. Із стійкістю уваги тісно пов'язана її концентрація, яка полягає в глибокій зосередженості психологічної діяльності на певному об'єкті чи діяльності. Така зосередженість звичайно сприяє ефективному виконанню завдання. У досліджуваних недостатній рівень концентрації уваги пояснюється невмінням виділити тему та головну думку тексту, основну інформацію, що веде до втрати інтересу з боку аудиторів, відволікання на зовнішні подразники, низький самоконтроль за роботою. Все це свідчить про те, що студентам потрібно навчитися керувати як своєю довільною, після довільною увагою, так і мимовільною увагою, звертати увагу на головне, важливе, зокрема на новизну змісту, а не тільки форми.

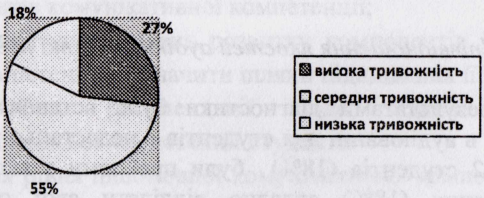
За допомогою методики «Карта контролю стану мови»[3] ми змогли оцінити індивідуальну схильність студентів до мовної тривожності. Ця методика дозволяє визначити схильність досліджуваних до мовної тривожності, що виходить за межі середніх нормативних показників.
Результати представлені в таблиці 2:

Таблиця 2

Діагностика «Карта контролю стану мови»

Мовна тривожність	Кількість студентів	Відсоткове співвідношення%
висока	3	27
середня	6	55
низька	2	18

Наочно результати представлені в діаграмі:



Мал. 2. Співвідношення рівнів тривожності

За результатами діагностики, у 3 досліджуваних (27%) рівень мовної тривожності – високий. У цих студентів хвилювання інколи приймає безмежні форми, вони дуже бояться глузувань зі сторони їхніх однолітків, невдач, провалів. Відчуваючи постійний безпричинний страх, часто задають собі пи-тання: "А раптом що-небудь трапиться?". Підвищена тривожність інколи навіть може дезорганізувати їхню діяльність, що, у свою чергу, приводить до заниженої самооцінки, невпевненості в собі ("Я ж нічого не міг!"). Таким чином, цей емоційний стан може виступати в якості одного з механізмів розвитку неврозу, тому що сприяє поглибленню особистісних протиріч (наприклад, між високим рівнем домагань і низькою самооцінкою).

У 2 студентів (18%) рівень мовної тривожності – низький. Ці люди мають схильність до завищеної самооцінки та не відчувають ніяких сумнівів у власних вчинках та власній мові. І у 6 досліджуваних (55%) рівень мовної тривожності – середній. Найбільшу тривожність вони відчувають в ситуації публічного виступу перед великою кількістю незнайомих людей.

З метою зниження рівня тривожності в групі АНФ-07-1-1викладачем, Луценко Л. А. були запроваджені такі інтерактивні технології навчання: рольові ігри, дискусії англійською мовою на різноманітні тематики, метод проектів. Як результат такого навчання у студентів цієї групи сформувалися:

1. вміння до співробітництва, продуктивність якого характеризується зміною стратегії взаємодії, можливості залучати студентів у навчальну взаємодію;
2. комунікативна компетентність, що визначається зміною стилю спілкування, усвідомленням бар'єрів спілкування, характером вирішення комунікативних завдань;
3. толерантність, яка характеризується сприйняттям інших людей і забезпечує повноту та адекватність спілкування в різних ситуаціях .

За допомогою методики «Оцінка швидкості читання»[3] ми проаналізували особисте уміння студентів читати, їхню швидкість орієнтуватися в текстовому матеріалі, уміння розуміти структуру прочитаного тексту і таким чином швидше отримувати і оцінювати інформацію.

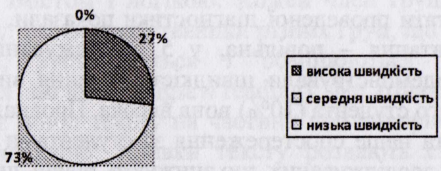
Результати представлені в таблиці 3:

Таблиця 3

Оцінка швидкості читання

Швидкість читання	Кількість студентів	Відсоткове співвідношення%
висока	3	27
середня	8	73
низька	-	-

Наочно результати представлені в діаграмі:



Мал. 3 Співвідношення швидкості читання

Отримані нами результати проведеної діагностики свідчать, що в групі АНФ-07-1 немає студентів з низькою швидкістю читання. У 8 студентів (73%) швидкість читання – середня. При опитуванні студентів, ми виявили, що основними причинами повільного читання для них є: недостатня зосередженість уваги, повернення до вже прочитаного тексту, проказування тексту, наявність незнайомих слів. 3 студенти (27%) показали високу швидкість читання.

Крім того ми перевірили швидкість читання за допомогою розрахунку кількості прочитаного тексту в словах за 1 хвилину[3].

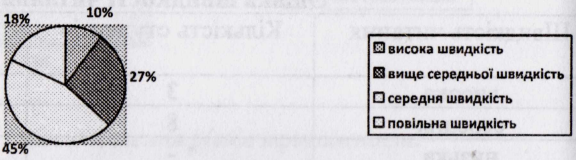
Результати представлені в таблиці 4:

Таблиця 4

Шкала швидкості читання

Шкали швидкості читання за 1 хв	Кількість студентів	Відсоткове співвідношення%
Висока – 450 слів	1	10
Вище середньої – 300 слів	3	27
Середня – 250 слів	5	45
Повільна – 200 слів	2	18

Наочно результати представлені в діаграмі:



Мал. 4 Співвідношення шкали швидкості читання

Результати проведеної діагностики показали, що у 2 студентів (18%) швидкість читання – повільна, у 5 досліджуваних (45%) – середня, 3 студенти продемонстрували швидкість читання вище середньої (27%) , і тільки у одного студента (10%) вона висока. Проаналізувавши отримані дані діагностики та наше спостереження за студентами АНФ-07-1, ми виявили такі помилки досліджуваних, що знижують рівень швидкості читання:

1) регресії очей – повторний рух очей з метою повторного читання вже прочитаного тексту. Найчастіше, як би для вірності, непомітно для себе будь-який текст читається двічі, причому як легкий, так і важкий;

2) артикуляція – мимовільні рухи губ, язика, елементів гортані при читанні

тексту про себе. Інтенсивність цих рухів залежить від рівня розвитку навичків читання й складності тексту;

3) відсутність уваги при читанні. Студенти не завжди вміють керувати своєю увагою під час читання, їхня увага часто переключається на сторонні думки й предмети, інтерес до тексту знижується, більші фрагменти тексту читаються механічно і зміст прочитаного не доходить до свідомості.

Отже, інтерактивне навчання уможливлює розвиток та удосконалення всіх видів мовленнєвої компетенції, оскільки впливає не лише на свідомість студентів, але й на їх почуття, волю (дії, практику). Було експериментально доведено, що ефективність засвоєння навчального матеріалу за умов інтерактивного навчання є значно вищою у порівнянні з такими формами навчання, як лекція (де засвоєння матеріалу становить – 5%), читання (10%), у той час як навчання в дискусійних групах – 50 %, практика через дію - 75%, навчання інших або негайне застосування знань – 90 %.[4]. Це є дидактичною закономірністю.

Із усього сказаного вище випливає, що запропонована нами гіпотеза повністю підтверджується. Звідси можна зробити висновок, що рівень мовленнєвої компетенції інтенсивніше розвивається та удосконалюється при використанні педагогами інтерактивних навчальних технологій, а тому при розробці рекомендацій з розвитку мовленнєвої компетенції в першу чергу потрібно звертати увагу на те, як можна доцільно використовувати методи та технології інтерактивного навчання, що ми плануємо реалізувати під час студентської практики в майбутній педагогічній діяльності. На основі проведеного дослідження було розроблено рекомендації для подальшого впровадження у практику педагогічної діяльності. Зокрема, запроваджувати метод „мереживна пилка", розроблений Е.Аронсоном в 1978р. У створеній навчальній ситуації студенти виступають у ролі педагога, передаючи один одному засвоєну інформацію. Навчальна діяльність здійснюється у групах з 6 чоловік для роботи з певними частинами навчального матеріалу, який об'єднаний у блоки за змістом і логікою. Кожен член групи опрацьовує свою частину матеріалу, потім представники різних груп, що вивчали одне й те саме питання, зустрічаються і обмінюються інформацією; рекомендувати читання зигзагом (jigsaw reading). Це означає такий вид діяльності, що включає поділ тексту на частини або використання різних текстів за тією ж тематикою. Уривки тексту роздають студентам для читання з подальшим обговоренням з метою виявлення змісту всього тексту або висловлювання різних точок зору щодо прочитанного.

Список використаних джерел:

1. Ухта І. В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови / І. В.Ухта– В.: ІХ МНПК «Гуманізм та освіта», 2008.
2. Ніколаєва С.Ю.Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання) / С.Ю. Ніколаєва, М.І.Соловей ,Ю.В. Головач та ін. – К.: Київ. держ. лінг. ун-т та ін., 2001. – 245с.

3. Практикум по общей, эксперименталной и прикладной психологии / В.Д. Балин, В.К. Гайда и др.; под. ред.. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПБ : П., 2003.
4. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002.

Шарова Альона Валеріївна,
студентка фізико-математичного
факультету КДПУ

Роль дидактичних ігор в розвитку творчих здібностей молодших школярів

У Державній національній програмі «Освіта» визначена проблема розвитку «творчих здібностей, творчої активності та самостійності як така, що потребує нового підходу, науково-методичного осмислення» [4; с.61] Розв'язання цієї проблеми передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованого саме на розвиток творчих здібностей учнів.

Проблема творчості стала в наші дні самою актуальною, тому що саме творчі люди створюють нове, неповторне у всіх сферах людської діяльності. Проблема розвитку творчих здібностей учнів не може бути розв'язана без чіткого розуміння поняття творчості. Одним із перших авторів теорії творчості був С.О.Грузенберг. Психолог А.Г.Спіркін розглядає творчість як «мислительну і практичну діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, встановлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження і перетворення матеріального світу та духовної культури...» [12; с.322]. К.Роджерс вважає, що «творчість подібна волі, спробувавши її одного разу, людина вже ніколи більше не зможеш жити без неї» [10].

Одним із перших психологів, які спробували знайти витоки творчості, є З.Фрейд. Під мотивами творчості відомий всьому світу психолог бачить прагнення людини, яка увійшла у конфлікт із зовнішнім світом, реалізувати свої фантазії через вияви творчості.

Творчість особистості органічно пов'язана з її творчими здібностями. Творчі здібності молодшого школяра проявляються в тому, настільки дитина швидко і ґрунтовно, легко і міцно оволодіває знаннями, уміннями та навичками. Основними показниками творчих здібностей є: швидкість і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість.

Проблема творчих здібностей розглядається вченими з різних психологічних підходів: діяльнісного (О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, В.О.Моляко), функціонально-генетичного (В.А.Крутецький), суб'єктивного (Я.О.Пономарьов, В.О.Моляко, С.О.Сисоєва) і когнітивного (Ф.Баррон, Дж.Гілфорд, Е.Торренс). Фундаментальну, теоретичну й

практичну розробку проблема здібностей одержала в працях С.Л.Рубінштейна, насамперед у плані розвитку, формування здібностей, а пізніше - у плані виявлення їхньої психологічної структури.

У сучасній психолого-педагогічній літературі компонентний склад творчих здібностей тлумачиться неоднозначно. О.Н.Лук розподіляє творчі здібності на три групи: зв'язані з мотивацією (інтереси і схильності); з темпераментом (емоційність); розумовими здібностями. В.І.Андреєв запропонував наступну структурну модель творчих здібностей: мотиваційно-творча активність (допитливість, творчий інтерес); інтелектуально-логічні здібності (здатність виділяти головне, описувати явище, порівнювати); інтелектуально-евристичні (здатність фантазувати, генерувати ідеї, асоціювати, критично мислити [1; с.76]. Усі компоненти творчих здібностей тісно пов'язані між собою і в процесі творчої діяльності відіграють певну роль. Однак творчими у вузькому значенні слова є інтелектуально-евристичні здібності. Це передусім здібність генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, асоціативно мислити, бачити суперечності, переносити знання і вміння в нові ситуації; це здатність відмовитися від нав'язної ідеї, незалежно міркувати, критично мислити, оцінювати. Тому слід зосередити увагу саме на цих властивостях особистості учня. Прийшовши до школи, діти повинні заглиблюватись в атмосферу творчості, пошуку нового, піддавати сумнівам сталі істини.

Дослідження психологів свідчать, що продуктивному творчому мисленню сприяє оволодіння спеціальними прийомами. До таких прийомів належать: виокремлення протилежних властивостей, пошук аналогій, асоціювання понять, постановка запитань, переформулювання, генерування ідей, зміна альтернативи, комбінування тощо.

Творчі здібності мають віковий аспект. В онтогенезі першим етапом, де виникає творчість, є молодший шкільний вік. В ігровій системі проявляється творчість і дитина, взявши на себе роль, змушена фантазувати. Саме брак реальності спонукає фантазію. Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Широкі можливості у початковій школі є для проведення ігор-занять та ігор-вправ. Так, для розвитку усного мовлення й логічного мислення учнів доцільно проводити такі ігри: "З якого дерева листя?", "Знайти такий самий предмет (колір)", "Що змінилося?", "Чого тут не вистачає?", "Коли це буває?", "Для чого це потрібно?", "Хто на чому грає?", "Чиї це інструменти?".

На уроках навчання грамоти, наприклад, за допомогою гри-вправи "Чарівний мішечок" можна закріплювати різноманітні вміння й навички. Набір предметів у мішечку, звичайно, не випадковий. Він щоразу змі-

нюється залежно від мети навчання: це можуть бути іграшки, в назвах яких є літери, склади, які зараз вивчаються, дрібні речі, які треба описати, тощо.

Ще один приклад створення ігрової ситуації для рольової гри: на одному з уроків до першокласників раптом завітав "листоноша". Він роздає кільком дітям "листи" — завдання для складання маленьких оповідань за малюнками (або опорними словами), що лежать у конвертах. З нетерпінням очікують діти цих листів, прагнучи скласти найкращий твір.

Приклад з уроку математики. Учитель несподівано ставить на стіл іграшкові терези, кладе кілька яблук, огірків, цукерок і пропонує погратися "в магазин". "Продавець" і "покупець" швидко лічать, а діти стежать за правильністю розрахунків. Так у грі малюки тренуються в додаванні й відніманні.

Велику розвивальну цінність становлять ігри-вправи на виключення зайвого: "Який предмет зайвий?", "Яка літера заблукала?" тощо. Особливо охоче молодші учні грають у такі ігри, які потребують активної участі всього класу. Наприклад, в ігри-заняття, де передбачаються пересування, рухи за певними правилами.

Ознайомлюючись з навколишньою дійсністю, діти охоче грають у сюжетні ігри ("Ми прийшли до театру", "Я збираюся в гості" та ін.), які розвивають уяву, спостережливість, спонукають до самоконтролю. Адже учні діють у ситуаціях, близьких до їхнього життєвого досвіду. Отже, дитячі ігри, організовані вчителем у процесі навчально-пізнавальної діяльності учнів, сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, розвивають творчі здібності, навички організації сумісної діяльності. Вони виховують волю і характер дитини, наполегливість і посидючість, витримку і винахідливість, вміння володіти собою за різних обставин. А головною умовою успішного застосування ігор є активне залучення учнів не лише до гри, а й до процесу створення її.

Добираючи ігри, продумуючи ігрову ситуацію, необхідно обов'язково поєднувати два елементи – пізнавальний та ігровий. У світовій педагогіці відомі системи дидактичних ігор, які вперше розробили для дошкільного виховання Ф.Фребель і М.Монтессорі, для початкового навчання – О.Декролі.

Ф. Фребель весь період розвитку дитини поділяв на три ступені (немовляцтво, дитинство і отроцтво). Відповідно до цього, особливу увагу приділяв грі на перших двох вікових періодах, вбачав в ній основу для розвитку зовнішніх відчуттів в немовлячому віці та підґрунтям для навчання мовленнєвим діям у дитинстві.

У своїй праці «Виховання шляхом розвитку» Ф. Фребель визначив гру як одну з положень виховання, навчання та розвитку. Він вважав, що саме у грі найкраще проявляється творчість і самодіяльність дитини, що,

однак, не виключає керівного впливу дорослих на ігри дітей. Ф. Фребель докладно розробив цілу систему дитячих ігор. Так звані «Дари Фребеля» – ігри, що увійшли до класики світової педагогічної думки [5; с.372].

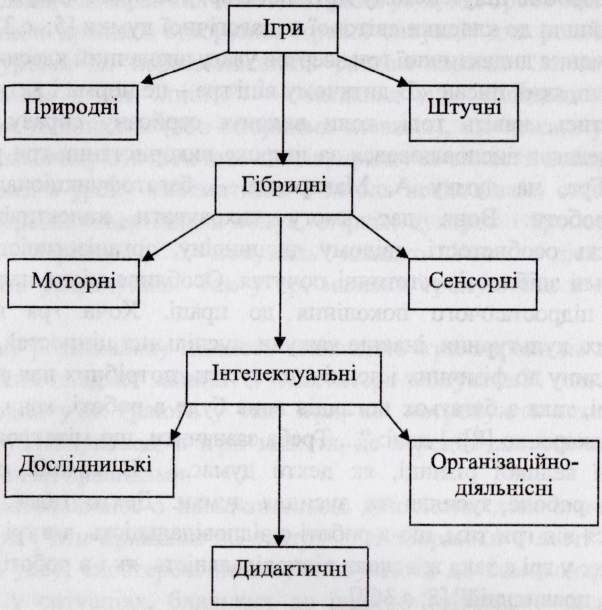
На значення дидактичної гри звертав увагу визначний класик педагогіки А. Макаренко, який писав: «В дитячому віці гра – це норма і дитина повинна завжди гратись, навіть тоді, коли виконує серйозну справу...» [8; с.3]. Видатний педагог висловлювався за широке використання гри у вихованні школярів. Гра, на думку А. Макаренка, – багатофункціональний засіб виховної роботи. Вона дає змогу виховувати колективізм, творчу спрямованість особистості, свідому дисципліну, організованість, розвиває інтелектуальні здібності, естетичні почуття. Особливе місце належить грі в підготовці підростаючого покоління до праці. Хоча гра не створює матеріальних, культурних, інакше кажучи, суспільних цінностей, проте вона привчає людину до фізичних і психічних зусиль, потрібних для роботи. «Яка дитина в грі, така з багатьох поглядів вона буде в роботі, коли виросте», – писав А. Макаренко [8]. І далі: "... Треба зазначити, що між грою і роботою немає такої великої різниці, як дехто думає... В кожній гарній грі є насамперед робоче зусилля та зусилля думки. Дехто гадає, що робота відрізняється від гри тим, що в роботі є відповідальність, а в грі її немає. Це неправильно: у грі є така ж велика відповідальність, як і в роботі, - звичайно, у грі гарній, правильній" [8; с.367] .

Аналіз педагогічної спадщини В. Сухомлинського показує, що в очах педагога-гуманіста гра – нагальна потреба молодшого школяра. Для дитини гра є найсерйознішою справою. У грі розкриваються перед дітьми світ, творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величезне світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ [13]. Видатний педагог вважав гру часткою яскравого духовного життя.

Особливості дидактичних ігор та їх впливу на розвиток дитини свого часу досліджували Є. Тихеєва (ігри з дидактичною лялькою, іншими іграшками, з предметами побуту, природним матеріалом, ігри для мовленнєвого розвитку), Ф. Блехер (ігри для математичного розвитку), Л. Венгер (дидактичні ігри і вправи для сенсорного розвитку), А. Бондаренко (роль словесних дидактичних ігор у розвитку самостійності й активності мислення дитини) [6]. Особливість дидактичних ігор в тому, що «...вони створені дорослими з метою навчання і виховання дітей. Проте, навіть створені в дидактичних цілях, вони все-одно залишаються іграми» [14; с.4].

У методичній літературі на сучасному етапі можна зустріти різні класифікації ігор залежно від того, що покладено в основу класифікації. В.Г. Семенов наводить, на мою думку, найбільш загальну та вдалу їх класифікацію [11].

Класифікація ігор



Правильно організовані і вдало здійснені дидактичні ігри виконують такі *дидактичні задачі*: • забезпечують реалізацію особистісно-орієнтованого навчання насамперед через можливість стимулювання в учнів різних за природою мотивів; • зменшують імовірність появи негативних побічних продуктів навчання (втоми, нудьги тощо), або значно відсувають момент їх появи, оскільки специфікою дидактичної гри є те, що забезпечуваний нею пізнавальний ефект хоча і є головним продуктом, але він не виступає в грі основною метою діяльності учнів; • розвивають в учнів дослідницькі навички, постійно захоплюючи гравця своєю перспективою, невпинною зміною ролей, персонажів, потайних стимулів; • дають гарну нагоду учням відволіктися від цілеспрямованого натиску навчально-пізнавальної діяльності, домінуючих впливів, заглибитися у змодельоване грою середовище; • розвивають їх розумові, психічні, вольові якості та функції; • змінюють позицію щодо сприйняття оточуючого світу та відшукання свого місця в ньому.

Основна увага вчителя має бути спрямована не на результат засвоєння певних знань, а на процес досягнення нової інформації. Ще Я.А.Коменський наголошував, що дітей треба вчити так, щоб вони досліджували та пізнавали самі предмети, а не запам'ятовували тільки чужі спостереження та пояснення. Ж.Ж.Руссо закликав розвивати пізнавальні здібності учнів, уміння здобувати знання. Кожна дитина

спроможна створювати нове на суб'єктивному рівні. Необхідно так організувати навчально-виховний процес, щоб діти самі відкривали для себе нове, доводячи висунуті гіпотези, активно спілкуючись, радячись між собою та вчителем.

Значення дидактичних ігор для розвитку дітей надзвичайно велике ще і тому, що в процесі ігрової діяльності разом з розумовим розвитком здійснюється фізичне, естетичне і етичне виховання. Виконуючи різноманітні рухи, дії з іграшками і предметами, дитина розвиває дрібні м'язи руки. Засвоюючи кольори, їх відтінки, форму предметів, маніпулюючи іграшками і іншим ігровим обладнанням, набуваючи певного чуттєвого досвіду, діти починають краще розуміти красу навколишнього світу. Виконуючи правила гри, хлопці привчаються стримуватися, контролювати свою поведінку, внаслідок чого виховується воля, дисциплінованість, чесність, правдивість, уміння діяти спільно, приходити один одному на допомогу, радіти власним успіхам і успіхам товаришів. Якщо спочатку учень зацікавиться грою, то дуже швидко він почне готуватися до участі у грі. Гра дає змогу легко привернути увагу й тривалий час підтримувати в учнів інтерес до тих важливих і складних предметів, властивостей і явищ, на яких у звичайних умовах зосередити увагу не завжди вдається. Наприклад, одноманітне розв'язування прикладів стомлює дітей, виникає байдужість до навчання. Проте розв'язування цих самих прикладів у процесі гри «Хто швидше?» стає для дітей вже захоплюючою, цікавою діяльністю через конкретність поставленої мети – в кожного виникає бажання перемогти, не відстати від товаришів, не підвести їх, показати всьому класу, що він вміє, знає. Взагалі, гра починається не тоді, коли учні одержують завдання, а коли їм стає цікаво грати. Це означає, що гра викликає приємні емоції і дає роботу їх розуму .

Фантазія, казка, гра - це частка духовного життя молодших школярів, що пробуджують у душі кожного з них добрі почуття, роздмухують вогник дитячої думки і творчості. Вчителі школи приділяють багато уваги розвиткові своєї підготовленості до організації ігрової діяльності. Гра - це цілий світ, на одному полюсі якого - життя, а на другому - дидактика, педагогічний і психологічний інструментарій, цілий арсенал педагогічних технологій. А між полюсами - країна дитячих ігор, дитячої творчості.

Л. Виготський, розглядаючи роль гри у психічному розвитку дитини, відзначив, що у зв'язку з переходом у школу гра не лише не зникає, але й навпаки, – пронизує собою усю діяльність школяра. «У шкільному віці, – писав він, – гра не лише не вмирає, а проникає у відносини до дійсності. Вона має своє продовження у шкільному навчанні та праці...» [3; с.76].

Розвиток ігор, за А. Валлоном, сигналізує про появу різних функцій: сенсомоторних, які виявляються в іграх, що потребують спритності, точності, швидкості; інтелектуальних, мнемічних, які реалізуються в

лічилках, правилах; соціальних, які виражаються у протиставленні групватаг [2]. Саме в іграх розпочинається невимушене спілкування дитини з колективом класу, взаєморозуміння між учителем і учнем. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно. Розвивається увага, пам'ять, жадоба до знань. Задовольняючи свою природну невсипущу потребу в діяльності, в процесі гри дитина "добудовує" в уяві все, що недоступне їй у навколишній дійсності, в захопленні не помічає, що вчиться – пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює набутий раніше досвід порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію. У грі найповніше проявляються індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності дітей. Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання дошкільників, молодших школярів і підлітків. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховні функції діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.

Отже, творчі здібності є складним синтетичним поняттям, рівень розвитку яких необхідно визначати загальними критеріями спрямованості на творчість, почуттям новизни, критичності й гнучкості мислення, здатністю перетворювати структуру об'єкта, здатністю фантазувати, генерувати ідеї, аналізувати, порівнювати.

Список використаних джерел:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. – Казань :Издательство Казанского университета, 1988. – 93с.
2. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М, 1967. – 195 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском воздасте: психологический очерк: Кн. для учителя – М.: Просвещение, 1991. – 93с.
4. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.). – К.: Райдуга, 1994. – 61с.
5. Дошкільна педагогічна психологія / За ред. Д. Ф. Ніколенка. – К., 1987.
6. Козлова О. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. – М., 2002.
7. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. – Тернопіль, 1996 – 436 с.
8. Макаренко А. С. Гра // Твори: в 7 т. – К., 1954 – Т.4. – С. 367-368.
9. Пономарёв Я.А. Психология творчества. – М.: Педагогіка, 1976. – 280с.
10. Роджерс К. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. - 1990.-№1.-С. 164-168.

11. Семенов В. Г. Динамическая классификационная модель игры.- К.: АН СССР, 1984.-198 с.
12. Спиркин А.Г. О творческой силе человеческого разума. - М.: Мысль,1979.-389 с.
13. Сухомлинський В.О. Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів / Сухомлинський Василь Олександрович. Вибрані твори: В 5 тт. – Т.1. – С. 12.
14. Удальцова Е. И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. – М., 1976. – С. 4.

Рибалко Катерина Олександрівна,
студентка фізико-математичного
факультету КДПУ

Психологічний аналіз адаптації вчителя до здійснення педагогічної діяльності

Докорінні соціально-політичні зміни, актуалізація питань духовного відродження української нації, перехід до нових форм економічного життя висувають на чільне місце проблеми освіти, зокрема, проблеми підготовки вчителя до ефективної професійної діяльності в сучасних умовах. На якому б етапі свого шляху не знаходився вчитель, він ніколи не може вважати свою професійну концепцію остаточно завершеною. У цій принциповій відкритості відображається фундаментальна особливість розвитку особистості вчителя і його професійної свідомості. Очевидно, що особливу роль у цьому процесі відіграє етап професійного становлення, коли випускник педагогічного навчального закладу стає суб'єктом нової для нього діяльності, розпочинає практичне освоєння функціонального змісту професійно-педагогічної діяльності.

Таке «входження» випускника у педагогічну професію супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, розвитком мотивації, накопичення досвіду практичної діяльності тощо. Як зазначав Б.Г.Ананьєв, з'єднання знань з досвідом відноситься до найбільш важливих умов формування людини як суб'єкту діяльності, постійного вдосконалення її майстерності у певній сфері.

Основною рушійною силою процесу професійного становлення є протиріччя між професійно-педагогічною підготовкою, отриманою початківцями у стінах педвузу, попередніми уявленнями про школу, вчительську працю, соціальними і соціально-психологічними сподіваннями та реальними вимогами, конкретними умовами професійної діяльності, повсякденною шкільною практикою. Відповідно до сутності етапу професійного становлення, можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, яка практично освоює професію, є тенденція до самоствердження у системі нових для себе стосунків, а

вищеназване зовнішнє протиріччя цього етапу на особистісному рівні виражається як суперечність між новим статусом та його усвідомленням молодим вчителем.

Проблему професійного становлення молодих вчителів доцільно розглядати не лише зі сторони наявних недоліків і прорахунків у їх вузівській підготовці, а, передусім, через призму внутрішніх суперечностей самого етапу професійного становлення, сутність якого полягає у тому, що індивід, прийнявши на себе професійну роль учителя, лише розпочинає освоєння функціонального змісту професійно-педагогічної діяльності. Набутий у навчальному закладі теоретичний потенціал молодого спеціаліста має бути реалізованим у практичній діяльності, втіленим у реальну педагогічну діяльність. Перші ж самостійні кроки вчорашніх студентів виявляють, що реальна практика професійної діяльності багато в чому відрізняється від практики навчальної, а професійна підготовка - річ набагато складніша, ніж хороші оцінки у дипломі.

Провідною психологічною тенденцією особистості, що оволодіває професією, є тенденція до самоствердження себе у системі нових для себе стосунків. Змінюється об'єктивний статус молодого вчителя у системі його стосунків з іншими людьми. Основним видом діяльності студента була навчальна діяльність, і навіть педагогічна практика мала для нього передусім смисл навчальної діяльності, смисл підготовки до майбутньої самостійної педагогічної праці. Все стає зовсім по-іншому, коли мова йде про молодого вчителя. Він уже сам має організувати і регулювати діяльність учнів, тобто стає суб'єктом нової для нього професійно-педагогічної діяльності. Зрозуміло, що потрібний деякий час для того, щоб молодий вчитель зміг практично освоїти свої нові функції, налагодити стосунки з учнями, колегами, з керівництвом школи тощо. При цьому принциповим є те, що молодий вчитель не має права бути початківцем: будучи суб'єктом професійно-педагогічної діяльності, він змушений приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність - відповідальність не лише за себе, а й за інших, за своїх вихованців.

У науковій літературі неодноразово відмічалося, що професійну діяльність вчителя можна розглядати як мінімум на трьох рівнях аналізу. Соціально-педагогічний аналіз характеризує педагогічну діяльність як один із надзвичайно важливих різновидів соціальної діяльності. Психолого-педагогічний аналіз направлений на визначення її структурних компонентів, розкриття тих особистісних факторів та внутрішніх механізмів, без яких неможливе здійснення педагогом своїх громадянських і педагогічних функцій. На кінець, конкретно-методичний аналіз пов'язаний з самим змістом діяльності вчителя і, відповідно, з виділенням тих знань, умінь і навичок, якими має володіти вчитель певної спеціальності.

З психологічної точки зору будь-яку діяльність можна розглядати з різних сторін і характеризувати за різними ознаками. Як зазначає, наприклад, О.М.Леонтьєв, окремі конкретні види діяльності можна розрізняти за формою, за способом їх здійснення, за їх часовою, просторовою характеристикою, за фізіологічними механізмами тощо. Однак, основне, що відрізняє одну діяльність від іншої полягає у різниці їх предметів. Адже саме предмет діяльності надає їй певну спрямованість.

Предметом діяльності вчителя виступає діяльність учнів, яку він має організувати і регулювати відповідно до завдань навчання, виховання та формуванню духовного світу останніх. Основна мета вчителя - побудувати таку діяльність учнів, у ході і в результаті якої здійснювалося би формування їх світогляду, розвиток їх духовно-моральних переконань, засвоєння системи знань, практичних умінь і навичок, розвиток пізнавальних здібностей тощо. Саме ця «надзадача» визначає сутність і зміст тих різноманітних функцій, які має здійснювати вчитель під час навчання, виховання та розвитку школярів.

У роботах Н.В.Кузьміної, В.А.Кан-Каліка, В.О.Сластьоніна детально аналізується проблема розв'язання вчителем педагогічних задач. Відмічається, зокрема, що педагогічна задача виникає кожний раз тоді, коли необхідно перевести учнів з одного стану в інший: сформувати вміння, навички, залучити до певного знання або трансформувати одну систему знань, умінь, навичок в іншу.

В.О.Сластьонін, виділяючи те спільне, що притаманне всім типам педагогічних задач, приходить до висновку, що всі вони є передусім задачами соціального управління. Базуючись на загальній теорії управління, він виділяє у процесі розв'язання педагогічної задачі такі етапи:

1) аналіз педагогічної ситуації (діагноз проектувального результату, прогноз) і планування педагогічних впливів;

2) конструювання і реалізація навчально-виховного процесу;

3) регулювання і коригування педагогічного процесу;

4) підсумковий облік, оцінка результатів і визначення нових педагогічних задач.

Як підкреслює Н.В.Кузьміна, творчість вчителя полягає у пошуці нових рішень педагогічної задачі і пов'язана з усіма основними сферами педагогічної діяльності: гностичною, конструктивною, організаторською і комунікативною.

Аналізуючи процес розв'язання вчителем педагогічних задач, Ю.М.Кулюткін підкреслює ту обставину, що учні при цьому мають бути поставлені в позицію активних суб'єктів діяльності, створюючи умови, необхідні учневі для такого включення, вчитель виконує функції:

а) мотиваційні, тобто прагне, щоб цілі та завдання навчання були співвіднесені з потребами, запитами, інтересами учнів, а останні при цьому усвідомили можливості їх досягнення;

б) регуляції, тобто направляє і регулює процес учбової діяльності учнів;

в) контролю та оцінки.

Названі функції набувають своєї специфіки на кожному з етапів розв'язання педагогічної задачі:

- Аналіз наявної ситуації.

Здійснюється діагностика «суб'єктно-об'єктних» та «суб'єктно-суб'єктних» стосунків, що склалися у конкретних умовах даної ситуації.

- Проектування учбової діяльності учнів.

Розробка предмету, змісту та форми діяльності учнів з точки зору загальних функцій вчителя. Необхідно визначити, яким чином буде організовуватися спільна діяльність учнів, розробити конкретні завдання тощо.

- Безпосередня реалізація управлінських функцій.

Вчитель мотивує діяльність учнів, розкриваючи теоретичну та практичну значимість знань, спираючись на пізнавальні інтереси учнів, підтримуючи у них почуття успіху, радощів відкриття.

- Підсумковий аналіз результатів учбової роботи.

Така оцінка має перш за все мотивувати подальшу діяльність учнів, виконувати власне контрольну функцію.

Принципового значення у цьому зв'язку набуває проблема тих внутрішніх механізмів, які регулюють мислительну діяльність вчителя. Спрямованість мислительних задач детермінується самою задачею. Всяка задача містить у собі суперечність між шуканим і заданим. У процесі розв'язання задачі людина співвідносить задане і шукане, у результаті чого будує певну схему своїх дій, яка випереджує майбутні результати. Такі схеми будуються, виходячи з більш загальних категорій та уявлень, притаманних людині і конкретизуються відповідно до заданих вимог задачі.

Мислительна діяльність вчителя носить яскраво виражений практичний характер. Вона безпосередньо включена в його практичну діяльність, спрямована на розв'язання педагогічних задач, метою яких є розвиток особистості школярів у педагогічному процесі, а найважливішою умовою досягнення цієї мети є організація активної діяльності самих учнів, у ході якої лише і можливий розвиток.

Важливо підкреслити, що практичне мислення являє собою зрілу форму мислительної діяльності, особливістю якої є передусім те, що вона здійснюється в умовах конкретних, цілісних, індивідуально-своєрідних педагогічних ситуацій, а метою є використання загальних закономірностей у конкретних ситуаціях діяльності.

Проблемам практичного мислення вчителя присвячено ряд спеціальних психологічних досліджень (Кузьміна Н.В. та ін.). В них підкреслюється, що центральним компонентом практичного мислення вчителя, в якому найбільш яскраво проявляється внутрішня єдність інтелектуальних, емоційних, вольових якостей особистості, є процес прийняття педагогічних рішень. Саме по тому, як вчитель готує, приймає і реалізує педагогічні рішення, можна судити про реальну силу його практичного мислення.

Важливою особливістю професійного мислення вчителя є те, що теоретичні знання при розв'язанні педагогічних задач використовуються ним, як правило, автоматично, скорочено. Це зумовлено, по-перше, загальною тенденцією до трансформації, згортання, скорочення знань у певні «згу-щення», які і виступають основою для прийняття педагогічних рішень, і по-друге, фактичною неспроможністю утримувати у свідомості всю сукуп-ність понять, що визначають прийняття відповідного рішення.

Відповідно до теорії Л.С.Виготського, людина оволодіває поняттями (інтеріорізує їх) спочатку у процесі розгорнутого діалогу з іншими, який поступово стає діалогом внутрішнім. У ході такого внутрішнього спілкування словесні висловлювання скорочуються, згортаються, перетворюються у своєрідні ідіоми, «згущення», зрозумілі лише самому індивіду. Саме ці індивідуальні уявлення визначають бачення людиною об'єктів та явищ. Такі «згущення» часто бувають неповними, неточними, а то й просто неправильними. Для того, щоб реконструювати їх, слід створити умови, які б дозволяли екстеріорізувати ці індивідуальні уявлення, ніби вивести їх назовні. Основною умовою для цього і є зовнішній розгорнутий діалог з іншими людьми.

Таким чином, для розвитку здатності особистості до самоуправління своєю діяльністю однакове значення має як процес інтеріоризації, так і процес екстеріоризації. Включаючись у взаємодію з іншими людьми, індивід освоює різноманітні функціональні позиції та ролі, і на цій основі перетворює «зовнішнє» у «внутрішнє». Однак, для того, щоб розвивати внутрішні функції людина має переходити і від «внутрішнього» до «зовнішнього», вступаючи в активну між особову взаємодію, збагачуючи себе новими і засобами регуляції дій.

Зовнішній (предметній) діяльності вчителя має передувати внутрішня (ідеальна), тобто осмислення мети дій, очікуваних результатів, запланованих дій, умов їх виконання тощо. Як писав С.Л.Рубінштейн, співвідношення мети і умов визначає задачу, яка має бути розв'язана дією. Свідома людська дія - це більш або менш усвідомлене розв'язання задачі.

Свідомі дії - підкреслює О.М.Леонтьєв - це процес, підпорядкований усвідомленій меті, який призводить до прогнозованого результату. Усвідомлення смислу дії здійснюється у формі відображення її предмету як свідомої мети, що передбачає розвинену рефлексію вчителя.

Рефлексивне ставлення вчителя до своєї діяльності є однією з найбільш важливих психологічних умов її поглибленого усвідомлення, критичного аналізу конструктивного вдосконалення. Саме здатність людини рефлексивно відноситися до самої себе та своєї діяльності є результатом оволодіння особистістю соціальними стосунками між людьми. Лише на основі взаємодії з іншими, коли індивід прагне зрозуміти думки та дії іншого, і коли він оцінює себе очима цього іншого, він стає здатним рефлексивно відноситися і до самого себе. У професійно-педагогічній діяльності рефлексивні процеси проявляються перш за все:

- у процесі безпосередньої практичної взаємодії вчителя з учнями, коли вчитель прагне адекватно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати вчинки, почуття і мислительні процеси школярів;
- у процесі проектування діяльності учнів, коли вчитель розробляє цілі навчання і виховання, конструктивні шляхи їх досягнення з урахуванням особливостей школярів та можливостей їх розвитку;
- у процесі самоаналізу і самооцінки вчителем власної діяльності та самого себе як її суб'єкту.

У літературі показано, що рефлексивна позиція вчителя найбільш чітко проявляється тоді, коли він робить предметом свого аналізу ті конструктивно-методичні схеми, якими він користується у процесі розв'язання практичних задач. Показано, зокрема, наявність глибинного зв'язку між орієнтацією вчителя на самостійність при конструюванні різноманітних педагогічних рішень, рівнем сформованості його професійної рефлексії та способами відбору інформації з різних джерел. При цьому саме рефлексивне ставлення початківців до самих себе як до суб'єктів професійно-педагогічної діяльності є основою для розвитку у них педагогічної рефлексії як необхідної умови професіоналізму.

Зі сказаного вище можна прийти до висновку, що про ефективність проходження вчителем-початківцем етапу професійного становлення з достатньою повнотою можна судити по сформованості в нього вміння розв'язувати педагогічні задачі та розвинутості комунікативної компетенції. Нажаль для нашого сьогодення характерна невисока ефективність освоєння молодими вчителями своєї професійної діяльності. У більшості молодих вчителів спостерігається розірваність процесів накопичення практичного досвіду і освоєння психолого-педагогічних знань, які існують ніби паралельно.

Продуктивним шляхом розвитку уміння розв'язувати педагогічні задачі може бути рефлексивне навчання молодих вчителів, при якому забезпечується дослідження ними основ конструювання педагогічних рішень, його пошуку.

Список використаних джерел:

1. Бутрымович М.: Профессиональное становление учителя // Народное образование. 1984. № 5. С.31 - 33
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти Т., Т.6. - М.: Педагогика, 1984.400 с.
3. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. - М.: Педагогика, 1975. 303 с.
4. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. - Л.: ЛГУ, 1967. 183с.
5. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. 1984. № 1.С.20-26
6. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. 1986. № 2. С.21 - 30
7. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Т.С.Сухобской - М.: Педагогіка, 1990. 102с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975.304с.
9. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. - К.: Знание, 1978.46с.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1975. 303с.
11. Сластенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование// Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования/ Под ред. В.А.Сластенина. - М. 1982. С. 14 - 28.

Крючкова В., студентка ф-ту іноземних мов КДПУ

Проблема формування ціннісної сфери юнака

Молодіжні проблеми завжди хвилювали людську спільноту, адже молодь – це свого роду «фундамент» соціуму, його основа та «двигун» розвитку. Усі надії та сподівання покладаються на молодих людей, які символізують близьке і віддалене майбутнє усього суспільства. Саме тому так важливо, аби у молоді формувався соціально-нормативний світогляд, переважали у власних вчинках загальнолюдські цінності.

В наш час питання життєвих цінностей молоді є особливо актуальним, оскільки в умовах постійного оновлення суспільної свідомості (головним чином під впливом негативних факторів) на місце одних приходять абсолютно нові цінності, кардинально змінюється сама ціннісна орієнтація суспільства. Гостро стоїть проблема підвищення рівня розвитку духовних цінностей.

На питання: «Чи потрібні людині цінності?» – визнаний фахівець із цієї проблеми К. Клакхон відповідає: «….так, ….тому що без них життя суспільства було б неможливе; функціонування соціальної системи не

могло б зберігати спрямованість на досягнення групових цілей; індивіди не могли б одержувати від інших те, що їм потрібно в ракурсі особистих та емоційних відносин; вони б також не відчували у собі необхідної міри порядку і єдності цілей» [4, с. 109].

Особливо гостро проблема формування ціннісних орієнтацій постає в юнацькому віці, коли людина викристалізовує образ світу, намагається визначити систему ідеальних стереотипів. Юнак, з одного боку, стикається з багатоваріативністю шляхів самовизначення, але з іншого, із внутрішньою неготовністю прийняти ці ціннісні системи. Іншими словами, має місце протиріччя між постійно зростаючим рівнем соціальних вимог до самовизначення юнака і фактичною неможливістю їх задовольнити в силу не сформованості системи ціннісних орієнтацій.

Науковий інтерес до проблеми формувався в різних площинах та напрямках. Основою еволюції психологічних уявлень про цінності була давня філософська традиція, що подавала відношення людини до світу в дихотомії знання та цінностей. Віддавна світ ціннісних переживань перебував у центрі філософських досліджень, головним чином у його етичних, естетичних та релігійних проявах. В античну, середньовічну епохи філософи розробляли ціннісну феноменологію, не піднімаючись до аналізу власне категорії «цінність», її логічного змісту. Принциповим поштовхом до розвитку теорії цінностей став інтуїтивістський напрям філософії, який гостро поставив питання про природу ціннісного аспекту буття.

Поворотним пунктом у розвитку проблеми цінностей стала філософія І.Канта, його вчення про регулятивні принципи практичного розуму, за яким вищі цінності буття мають не онтологічні, а виключно регулятивні підстави до існування. Цим самим Кант першим розмежував поняття буття і блага, протиставивши сферу моральності як свободи сфері природи, яка має підлягати закону, необхідності.

У працях учнів і послідовників Канта проблема цінностей набула вже самостійного значення. Аксіологічний напрям у філософії почав формуватись у другій половині XIX ст. в працях Г.Лотце, В.Віндель-Банда, Г.Ріккерта. В XX ст. аксіологічну проблематику продовжують активно розробляти представники психології, педагогіки, філософії, які намагаються визначитись з концептуальними засадами ціннісної визначеності світу.

Як влучно зазначає А. Павліченко «В науковій літературі існує безліч різних визначень поняття «цінність». Їх настільки багато, що бажання різних авторів навести концептуальний порядок у сфері визначення категорії «цінність» приводить до тієї ж самої термінологічної сутності [9, с. 100].

У психологічній науці цінність визначається як «поняття, що фіксує позитивне або негативне значення будь-якого об'єкта чи явища для суб'єкта» [2, с. 209]. В широкому розумінні в ролі цінностей можуть виступати не

тільки абстрактні смисли а й конкретні матеріальні блага. У більш вузькому значенні цінності прийнято розглядати як духовні ідеї, котрі містяться у поняттях, яким властивий високий ступінь узагальнення [2, с. 209].

В. Б. Шапар визначає цінність як «поняття, яке використовується у філософії і психології для позначення об'єктів, явищ, їхніх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі суспільні ідеали і виступають завдяки цьому як еталон належного» [10, с. 596]. Автор виділяє три форми існування цінності: «1) виступає як суспільний ідеал, як вироблене суспільною свідомістю абстрактне уявлення про атрибути належного рівня індивідуального життя; такі цінності можуть бути і загальнолюдськими, «вічними» (істина, краса, справедливість), і конкретно-історичними (патріархат, рівність, демократія); 2) з'являється в об'єктивованій формі у вигляді продуктів матеріальної та духовної культури або людських вчинків – конкретних, предметних втілень суспільних ціннісних ідеалів (етичних, естетичних, політичних, правових та ін.); 3) цінності соціальні, заломлюючись крізь призму індивідуальної життєдіяльності, входять у психологічну структуру особистості як особисті цінності – одне з джерел мотивації її поведінки» [10, с. 432]. На думку В. Б. Шапара, кожній людині властива індивідуальна, специфічна ієрархія особистісних цінностей, яка виступає сполучною ланкою між духовною культурою суспільства і духовним світом особистості, між буттям суспільним та індивідуальним. Ця система складається в процесі діяльнісного опосередкування індивідами змісту суспільних цінностей, об'єктивованих у витворах матеріальної і духовної культури. Як правило, для особистісних цінностей характерна висока усвідомленість, вони відбиваються у свідомості у вигляді ціннісних орієнтацій і являються важливим фактором соціальної регуляції взаємин і поведінки людей. [10, с. 597].

За визначенням В. І. Войтко, ціннісні орієнтації – «вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, яка націлена на певний соціальний аспект» [2, 34с]. «Ціннісні орієнтації істотно впливають на стиль мислення і життя індивіда, перебіг емоційних та мотиваційних процесів, а також формування інтересів особистості. Ціннісні орієнтації розбудовуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі в професійному та громадському житті, виконанні соціальних ролей. При цьому значне місце посідають системи цінностей, що функціонують у сім'ї, інших соціальних групах, які є референтними для певного індивіда. Виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісних орієнтацій» [2, с. 209].

Проблема ціннісних орієнтацій є однією із фундаментальних проблем психології і привертає до себе увагу багатьох дослідників як у теоретичному так і в прикладному аспектах. Як зазначає Б. Г. Ананьєв, поняття ціннісних орієнтацій має міждисциплінарний характер, його

вивчення йде на стику різних галузей знання про людину – філософії, соціології, психології та педагогіки.

Першими дослідниками проблеми ціннісних орієнтацій особистості вважають американських психологів У. Томаса і Ф. Знанецького [1, с. 84]. На думку авторів, цінності – природний об'єкт, що у дійсності здобуває соціальне значення і може бути об'єктом діяльності [1, с. 100].

Найбільш відомим дослідником ціннісних орієнтацій у зарубіжній психології є М. Рокич. Він визначає цінності як «... стійке переконання у тому, що певний спосіб діяльності та поведінки є бажанішим ніж сама діяльність чи поведінка [5, с. 35].

На думку М. Рокича цінності характеризуються наступними ознаками:

- загальна кількість цінностей, які є надбанням людини, порівняно невелика;
- усі люди володіють одними й тими ж цінностями, хоча й у різній мірі;
- цінності організовані в системи;
- витоки цінностей простежуються у культурі суспільства;
- вплив цінностей простежується практично в усіх соціальних феноменах, що заслуговують на вивчення.

М. Рокич виділяє два класи цінностей:

1. Термінальні цінності – переконання у тому, що будь-яка кінцева мета індивідуального існування з особистої чи соціальної точок зору варта того, щоб до неї прагнути.
2. Інструментальні цінності – переконання у тому, що саме цей спосіб (образ) дій із особистої чи соціальної точок зору є найбільш оптимальним для реалізації термінальних цінностей.

Термінальні цінності мають більш стійкий характер, ніж інструментальні, причому для них характерна менша міжособистісна варіативність [5, с. 85]. Як зазначає А. Павліченко, в структурі особистості найважливішими є термінальні цінності, тобто основоположні цілі людини, котрі відображають довгострокову життєву перспективу, визначають сенс її життя [9, с. 104].

Проблема регулятивної ролі вищих людських цінностей – смислових утворень розглядається представниками гуманістичного напрямку. Центральною категорією теорії особистості А. Маслоу є самоактуалізація – прагнення людини до більш повного виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей, що являється найвищим щаблем в ієрархії потреб.

А. Маслоу виділяє дві групи цінностей:

1. Б-цінності (цінності буття) – вищі цінності, притаманні людям, які самоактуалізуються (істина, добро, краса, цілісність, подолання дихотомій,

життєтворчість, унікальність, досконалість, необхідність, повнота, справедливість, самодостатність).

2. Д-цінності (дефіцієнтні цінності) – нижчі цінності, оскільки вони орієнтовані на задоволення будь-якої потреби, яка не задоволена.

За А. Маслоу, усі люди, які самоактуалізуються, прагнуть до реалізації «буттєвих» цінностей. Для них ці цінності виступають як життєво важливі потреби. Автор вважає, що буттєві цінності, притаманні кожній людині: «Вищі цінності існують в самій людській природі й можуть бути там знайдені» [1, с. 104].

За багатьма своїми положеннями близькою до гуманістичної психології є концепція В. Франкла, яка склалася у межах екзистенціальної психології.

В. Франклом виділяється три групи цінностей – смислових універсалій, які кристалізувалися в результаті узагальнення типових ситуацій, з якими суспільству або людству довелося зіткнутися в історії.

Першу групу становлять цінності творчі – найбільш природні та важливі, проте не необхідні. Основним шляхом їх реалізації є праця. Сенс праці у цьому аспекті полягає в тому, що саме людина привносить у свою діяльність як особистість.

Друга група – це цінності переживання. За В. Франклом, багатим ціннісним потенціалом наділена любов. «Любов є єдиним способом пізнати іншу людину в найглибшій суті її особистості». Однак любов не є необхідною умовою для осмислення життя.

Третя група – цінності відношення. Ця група цінностей полягає у відношенні людини до фактів, які обмежують її життя. Ціннісні відношення поділяються на три категорії: осмислене відношення до болю, провини і смерті. Саме ця група цінностей, на думку автора, є необхідною для людини, оскільки через неї індивід розуміє кінцевість власного життя, а значить, постійно знаходиться в пошуку повної та продуктивної самореалізації[1, с. 114].

Зв'язок ціннісних орієнтацій з мотиваційною сферою особистості визначає Б. Ф. Поршнєв. На думку науковця основа особистості полягає у функції вибору. Вибір припускає надання переваги одному мотиву над усіма іншими. Але для того, щоб схилитися в бік певного мотиву необхідно мати підстави. Такою підставою, за автором, виступає орієнтація мотиву на ту чи іншу цінність[5, с. 24].

Аналізуючи структуру смислової сфери особистості, Д. О. Леонтьєв співвідносить особистісні цінності з смисловими структурами найвищого ієрархічного рангу. На його думку, цінності не є чисто психологічними утвореннями. Їх можна розглядати також як соціальне явище - продукт життєдіяльності суспільства і соціальних груп. У свідомості особистості цінність відображається у формі ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації,

на думку Д. О. Леонтьєва, – це «усвідомлені уявлення суб'єкта про об'єктну спрямованість власних смислів» [5, с. 85-89].

Як бачимо, погляди різних авторів стосовно знаходження концептуальної сутності цінностей, принципово не різняться. Те ж саме можна стверджувати і відносно класифікації цінностей.

Традиційно цінності розподіляють на предметні (об'єктні), до яких відносять: соціальне добро та зло, історичні події, культурне надбання минулого, предмети релігійного культу; та цінності свідомості (суб'єктні): суспільні установки, оцінки, ідеї тощо, які відображені в думках, почуттях та уявленнях суб'єкта. Деякі дослідники виділяють, так звані, абсолютні цінності, які незмінно зберігають своє значення для людей (життя, здоров'я, знання, прогрес, справедливість, духовна досконалість тощо).

Український дослідник О. В. Кавалеров підкреслює, що суб'єктивні цінності є провідними в житті людини, виступають фундаментом її світогляду [6].

Проблема внутрішньої структури ціннісних орієнтацій розв'язується по-різному в цілому ряді досліджень. На рівні аналізу внутрішньої структури
ціннісних орієнтацій найбільш розповсюдженим у зарубіжній та вітчизняній
психології є виділення трьох компонентів:

- когнітивного (смислового), в якому зосереджений соціальний досвід особистості і на основі якого здійснюється пізнання і становлення ціннісного відношення;
- емоційного, який передає переживання індивідом свого відношення до даних цінностей і визначає особистісний сенс цього відношення;
- поведінкового, при якому в результаті пізнання дійсності та її ціннісного переживання формується готовність діяти, здійснювати задумане у відповідності до наявного плану.

Однією із найважливіших характеристик системи ціннісних орієнтацій є багаторівневість, яка проявляється в її ієрархічній організації, причому головний критерій ієрархії – особистісна значимість – включає в себе різні змістовні аспекти, обумовлені впливом різних типів і форм соціальних стосунків.

Верхівку ієрархії цінностей особистості, на думку В. О. Ядова становить «життєвий ідеал» – соціально-ідеологічний і моральний образ бажаного майбутнього. Ціннісні орієнтації так чи інакше узгоджуються з ідеалом, формуючи власну ієрархію життєвих цілей, віддалених та близьких, а також цінностей – засобів, які людина розглядає у якості еталона» [7].

Стосовно питання про функції ціннісних орієнтацій, то переважна більшість науковців вважає, що ціннісні орієнтації виконують функцію відображення і захисту ідеалу, регуляції поведінки, підтримки внутрішньої

цілісності особистості. Д.О. Леонтьєв до цього переліку додає функцію смислотворення, яка на його думку, є найголовнішою. І.А. Кадієвська та Г.Я. Мараховська виділяють наступні функції: орієнтувальну, оцінювальну, мотивуючу, прогностичну, спрямовуючу, регулятивну та адаптивну [7].

Є. В. Соколов вважає, що спрямованість і зміст усіх психічних явищ регулюється ціннісними орієнтаціями. Він зазначає, що «на різних рівнях організації особистості ціннісні орієнтації можуть виконувати п'ять основних функцій: експресивну, адаптивну, захисну, пізнавальну і функцію внутрішньої координації» [4, с. 89-90].

Отже, можна прийти до висновку, що функціональна роль цінностей безпосередньо пов'язана із самим фактом життя людини в суспільстві.

Як вже зазначалося, особливої актуальності проблема формування ціннісних орієнтацій набуває в юнацькому віці. В цей період відбувається суттєва перебудова особистості, що зумовлена змінами соціальної ситуації розвитку. Ці зміни можуть бути пов'язані зі вступом до вищого навчального закладу, початком трудової діяльності тощо [8, с. 157-158]. Особливу значущість тут набуває специфічна ситуація соціокультурного розвитку. Саме у цьому віці починається окреслюватися стійке коло інтересів, що є психологічною базою ціннісних орієнтацій. Відбувається переключення інтересів із приватного і конкретного на відсторонене і загальне, спостерігається зростання зацікавленості світоглядними питаннями, релігією та мораллю. [11].

У цьому віці молода людина мусить самостійно приймати та реалізовувати рішення, розробляти життєві плани, будувати власне життя. Вона переходить від пізнання світу до його перетворення, починає активно самоствердуватись у професійній діяльності.

Професійне самоствердження відбувається з урахуванням життєвих цінностей юнака. Якщо головним тут є суспільний престиж, то професію він обирає, орієнтуючись на існуючу в суспільстві моду на професії.

Найважливішими детермінантами формування особистості є потреба у спілкуванні і відокремленні. Спілкування у цей період набуває специфічних рис: розширюється життєвий простір контактних груп, зростає вибірковість соціальної взаємодії. На думку Є.І. Головахи, спілкування є конкретним джерелом цінностей, оскільки сприяє зануренню особистості у соціокультурне середовище, що надає такого досвіду, диференціація якого, згодом оформиться у ціннісні стратегії [3, с.102].

З метою дослідження структурних особливостей ціннісної сфери юнаків нами було проведено тестування за допомогою методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокича. Зазначений інструментарій дозволяє виявити ієрархію термінальних й інструментальних цінностей особистості. Дослідження проводилось на базі факультету іноземних мов Криворізького державного педагогічного університету. Загальна кількість респондентів складає 68 осіб.

В результаті тестування були отримані наступні результати: переважна більшість юнаків, а саме 71 % серед термінальних цінностей на перше місце поставили здоров'я. Друге місце поділили між собою кохання (43 %), наявність вірних друзів (29 %), а також матеріально забезпечене життя (28 %). На третьому опинилося щасливе сімейне життя, яке обрали 57 % респондентів. Показово, що більшість юнаків цікавій роботі відвели лише з шостого по тринадцяте місце (71 %). Як виявилося, найменше молодь цікавить краса природи та мистецтва (86 %).

Що стосується інструментальних цінностей, то тут перше місце поділили між собою чесність (36 %), незалежність (36 %), життєрадісність (28 %). Друге місце респонденти відвели вихованості (43 %), освіченості (29%), твердій волі (14 %) та сміливості у відстоюванні власної думки (14%). На третьому місці опинилися відповідальність (57 %) і ефективність у справах (43 %). На останньому місці в ієрархії інструментальних цінностей молоді знаходяться боротьба з власними недоліками (57 %), високі домагання (29 %) і чуйність (14 %).

Як бачимо, юнаки в цілому віддають перевагу вічним життєвим цінностям, таким як здоров'я, кохання, сім'я, вихованість, освіченість тощо. Це говорить про відносну сформованість системи ціннісних орієнтацій, знання норм суспільної моралі та поведінки, усвідомлення того, на які ідеали необхідно орієнтуватися в житті. Тому дуже важливо, аби молодь не лише знала, що і як треба робити, а й застосовувала ці знання на практиці в повсякденному житті.

Список використаних джерел:

1. Абушенко В.Л. Ценностные ориентации – М.: Харвест, – 2001. – 199с.
2. Войтко В. І. Психологічний словник / В. І. Войтко. – К. : Вища школа, 1982-486с.
3. Головаха Е.И. Жизненные перпективы и профессиональное самоопределение молодежи – К.:Наукова думка, 1988. – 342с.
4. Горустович А. С. Понятие о ценностных ориентациях в психологической науке / А. С. Горустович // Психология в вузе. – 2006. – № 2. – С. 191.
5. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности – М.:Прогресс, 1986. – 320с.
6. Кавалеров А.В. Ціннісні орієнтації та їх класифікація// Наукове пізнання. Методологія та технології. – 2000. - № 1. – с. 33-36.
7. Кадієвська І. А. Цінності в процесах творення консолідуючої ідеології // Грані. – 2009. – № 2. – С. 50-53.
8. Кон И.С. Психология ранней юности – М.:Просвещение, 1989. – 252с.
9. Павліченко А. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості// Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 98-121.
10. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2007.- 587с
11. Савчин М. Загальні особливості зрілої юності // Вікова психологія. – К., 2005. – С. 257-262.

Фоміна Катерина, студентка
педагогічного факультету КДПУ

Дослідження рівня емпатії у студентів психологічного профілю навчання

Проблема пізнання людини є однією з найактуальніших в науці. Адже у процесі пізнання іншої людини одночасно відбувається емоційне оцінювання її, намагання зрозуміти вчинки, спрогнозувати її поведінку та змоделювати власну. Цього досягають завдяки використанню механізмів соціальної перцепції, що розуміються як способи, за допомогою яких люди інтерпретують, розуміють і оцінюють інших людей.

Одним з важливих механізмів пізнання іншої людини є емпатія, тобто розуміння на рівні почуттів, прагнення емоційно відгукнутися на проблеми іншої людини. Вона виникає і формується в ситуаціях взаємодії, в спілкуванні, у процесі соціалізації, і передбачає здатність приймати соціальні ролі й установки інших, уявляти себе у соціальній позиції іншого і передбачати його реакції [4, с.218].

Вивченням емпатії займались такі вчені: К. Роджерс, Т. Ліпс, А.Айві, Джон Морено, Р. Мей, Ф.Перлз, К.Г.Юнг, А.Менегетті та ін. Серед вітчизняних можна назвати О.О.Бодальова, Л.Петровську, А.Добровича, Ю.Орлова, Т.Яценко та ін. В сучасній українській психологічній науці емпатія була у фокусі досліджень Л.П.Виговської, Т.І. Пашукової, Н.В. Аліхіної та інших вчених [8, с.8-9].

Основоположник гуманістичної психології К. Роджерс визначав емпатійне розуміння як «уміння ввійти усередину особистого світу значень іншої людини й побачити чи правильне моє розуміння». Він вперше вказав на емпатичне розуміння як істинну умову розвитку у спілкуванні[6].

У подальших дослідженнях психологів ця ідея знайшла численні підтвердження. Найбільш суттєвими серед них є наступні:

1. Встановлено, що взаємне співчуття може визначати ефективність спільної праці [2, с.91-103].
2. Емпатія є необхідною умовою успіху психотерапії [7, с.27-46].
3. Дослідники помітили, що люди, в чиїй взаємодії мала місце емпатія, переймали жести одне одного, манеру розмовляти, навіть ставлення до деяких речей [1,с.61-64].

Деякі дослідники ототожнюють емпатію з процесами соціальної перцепції(О.О.Бодальов, Г.М.Андрєєв та ін.), інші визначають відображення особистістю переживань іншого індивіда як одиницю наукового аналізу емпатійності (Л.Виговська), включають емпатію поряд з рефлексією та ідентифікацією до глибинних механізмів міжособистісного розуміння (Т.І.Пашукова[8,с.8] та ін.), розглядають емпатію як особливий психічний акт (Т.Ліпс), розглядають емпатійність як якість особистості.

Ми в даному дослідженні розглядаємо емпатію і як механізм соціальної перцепції, і як якість особистості.

З огляду на переживання об'єкта емпатії, емпатичні переживання можуть бути адекватними і неадекватними: одні люди можуть радіти чужому горю, інші — співчувати. Взявши за основу особливості вияву, емпатію поділяють на такі види [3,с.260-261]: емоційна, когнітивна, предикативна та естетична емпатія.

Важливими формами емпатії є *співпереживання* — переживання індивідом тих самих емоційних станів, почуттів, які відчуває інший, і *співчуття* — емоційне сприйняття негараздів іншого безвідносно до власного стану і дій.

Міра вираженості емпатії залежить як від природніх особливостей особистості, так і від умов виховання, життєдіяльності людини, її емоційного досвіду. Емпатія – соціально позитивна якість особистості, вона підтримується суспільними нормами життя, але може мати індивідуальний, вибірковий характер, коли співпереживають не будь-якій людині, а тільки значимій. Але є певний перелік професій, де емпатійність, здатність до емпатичної уваги є однією з найважливіших професійних якостей емпатії [4, с.221]. Це професія психолога, педагога, лікаря, керівника та ін.

Здатність до емпатичного розуміння, поряд з щирістю та позитивним прийняттям, за Роджерсом, є умовою ефективної взаємодії психолога з клієнтом [5, с.106]. Емпатійне розуміння, співпереживання – це якості психолога, на необхідність яких указував не лише К.Роджерс, а й Джон Морено, Ф.Перлз, К.Г.Юнг, А.Менегетті та ін. Серед вітчизняних можна назвати Л.Петровську, А.Добровича, Ю.Орлова, Т.Яценко. Здатність до емпатійного розуміння розширюється, розвивається тим більше, чим більше довіряємо ми своїм почуттям, словам, імпульсам, уяві, чим глибшим є наш інтерес до кожної людини [4, с.220].

Для підтвердження важливості емпатії саме в професійній діяльності психолога, ми вирішили провести дане дослідження.

Мета: з'ясувати роль емпатійного розуміння у соціально-психологічному контексті, зокрема професійній діяльності майбутніх практикуючих психологів; прослідити динаміку розвитку значущості та рівня емпатії майбутніх практикуючих психологів.

Об'єкт дослідження: емпатія як перцептивний механізм.

Предмет дослідження: значущість емпатії і рівень розвитку емпатії у майбутніх практикуючих психологів.

Гіпотеза: майбутні психологи надають високої значущості та мають високий рівень розвитку емпатії, що зумовлене вимогами до їх фахової підготовки.

Завдання:

1. Аналіз психолого-педагогічної літератури так теоретичне визначення характеристик емпатії.
2. Визначення значущості емпатичного розуміння для професійної діяльності.

3. Проведення емпіричного дослідження та аналіз отриманих результатів.

З метою перевірки гіпотези про значущість емпатіїї, аналізуючи Етичний кодекс психолога [4, с.504], ми виділили 8 професійно важливих якостей психолога та запропонували оцінити їх за допомогою ранжирування. Вибірку склали студенти 1-3 курсів КДПУ педагогічного факультету спеціальності «практичний психолог».

Запропоновані якості: наявність глибоких теоретичних знань, компетентність, комунікативні, навички, гуманістична спрямованість особистості, відповідальність, захист прав клієнта, конфіденційність, здатність до емпатичного розуміння.

Були отримані наступні результати:

1 курс	2 курс	3 курс
1. Знання. 2. Емпатія. 3. Конфіденційність 4. Комунікативність. 5. Захист прав клієнта. 6. Гуманістична спрямованість. 7. Відповідальність.	1. Гуманістична спрямованість 2. Знання. 3. Конфіденційність. 4. Емпатія. 5. Захист прав клієнта. 6. Комунікативність. 7. Відповідальність.	1. Знання. 2. Конфіденційність. 3. Емпатія. 4. Комунікативність. 5. Захист прав клієнта. 6. Гуманістична спрямованість. 7. Відповідальність.

Для дослідження були надані всі важливі якості для психолога, але емпатія займає першу четвірку найважливіших якостей на 1-3 курсах психологів.

З метою виявлення рівня розвитку емпатії майбутніх психологів та економістів, ми використали методику «Діагностика рівня емпатії І.М.Юсупова». Були отримані наступні дані:

Курс та спеціальність	Рівень емпатії	%
1 курс майбутні психологи	Високий	53
	середній	47
2 курс майбутні психологи	високий	24
	середній	76
3 курс майбутні психологи	високий	20
	середній	80

Результати дослідження свідчать, що серед майбутніх психологів жоден зі студентів не має низького рівня розвитку емпатії.

Отже, студенти-психологи надають значущості емпатії і мають високий її розвиток. Це дає змогу стверджувати, що емпатія – соціально важлива якість особистості, потрібна для продуктивної взаємодії і розуміння іншої людини, а також є однією з передумов ефективної професійної діяльності психолога та інших професій типу «людина-людина».

Список використаних джерел:

1. Мей Р. Исскуство психологического консультирования.-М.:Класс,1994.
2. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений.-К.:Либідь,1990.
3. Орбан-ЛембрикЛ.С. Соціальна психологія. Навч.посібник. К:Академвидав, 2005.
4. Панок В.Основи практичної психології.-К.: Либідь, 2003.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапію. Становление человека.-М., 1994.-С.106.
6. Роджерс К.Р.Эмпатия //Психология эмоций. Тексты.-М.:МГУ,1984.
7. Фанч Ф. Преобразующие диалоги.-К.: Ника-Центр, Вист, 1997.
8. Хомік В.С. Емпатія та децентралізація: досвід теоретичного осмислення та емпіричних досліджень.//Практична психологія та соціальна робота. – 2007,№ 10, с.8-16.

Калюга Олена Юріївна,
студентка фізико-математичного
факультета КДПУ

Гендерні особливості спілкування в юнацькому віці

Як свідчить аналіз опрацьованої літератури, існує декілька концепцій гендера. Це обумовлено як відносною «молодістю» гендерного підходу (перші наукові праці з'явилися близько двадцяти років тому); так і складністю самого феномена. Гендер є складним соціокультурним явищем, що відображає відмінності в поведінці, ментальних та емоційних характеристиках між чоловічим та жіночим. Без з'ясування ролі жінки та чоловіка в сучасному житті, тих специфічних внесків, які кожен із них робить у розвиток суспільства, неможливе серйозне психологічне дослідження. Дана тема роботи є доволі актуальною, ще й тому, що гендерні особливості особистості не виникають одразу з народженням дитини, вони розвиваються протягом усього людського життя і залежать від багатьох умов і чинників. Цей розвиток має свої закономірності та протиріччя. Від нього залежить характер життєвого сценарію людини, стиль життя та особливості спілкування [2].

Гендерні відмінності виявляються в різних видах діяльності, зокрема у спілкуванні. Тому мета даної роботи з'ясувати відмінності у спілкуванні юнаків та дівчат, чоловіків та жінок. Предмет даного дослідження - з'ясувати гендерні особливості спілкування в юнацькому віці, виявити рівень мотивації на успіх та страху перед невдачами та головне як гендер впливає на комунікативні функції юнаків та дівчат.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що гендерні особливості особистості впливають на характер мотивації на успіх та страх перед невдачами та знаходять своє відображення у спілкування між юнаками та

дівчатами. Завдання – зробити теоретичний аналіз матеріалу з даної теми, практично дослідити рівень мотивації на успіх та страх перед невдачами, особливості спілкування в юнацькому віці.

Для реалізації поставленої мети було використано анкетування. Опитувальник складається з ряду питань, що потребують конкретної відповіді на питання без обґрунтування.

Поняття «гендер» увійшло у вжиток із соціології. Воно відбиває соціальну стать людини на відміну від біологічної. Тому гендер – це соціально-рольовий статус, який визначає соціальні можливості освіти, професійної діяльності, ролі в родині. Це поняття, що розглядається сучасною соціологією як протилежне поняття біологічної статі людини. Відмінність полягає в тому, що біологічна стать «видається» людині ще до народження, і змінити її неможливо. Гендер же є весь поведінковий комплекс, притаманний чоловікам і жінкам. Він може змінюватися в ході історичного розвитку суспільства. Саме поняття «гендер» виникло, коли вчені виявили, що біологічна стать мало впливає на соціальні ролі чоловіків і жінок. Гендер – це сукупність соціальних і культурних норм, які суспільство вимагає виконувати людям в залежності від їх біологічної статі [6].

І чоловіки, і жінки, що живуть в суспільстві, мають виконувати свої гендерні ролі, які їм приписує це суспільство. Природно, у різних суспільствах і ролі будуть мати різний характер. В рамках цього підходу гендер розуміється як організована модель соціальних відносин між жінками і чоловіками, яка не тільки характеризує їх спілкування і взаємодію в родині, а й визначає характер їх відносин в основних інституціях суспільства. Гендер, таким чином, трактується як один з базових вимірів соціальної структури суспільства, який разом з іншими соціально-демографічними і культурними характеристиками організує соціальну систему [4].

Манері спілкування чоловіків і жінок надавали великого значення здавна. Наприклад, жінкам не треба було дивитися співрозмовнику прямо в очі. Відведений убік погляд свідчив про сором'язливість, скромність, покірність. Правда, з віками звичаї змінюються. Тепер жінки погляд не відводять. Навпаки, за даними Р. Екслайна, жінки частіше дивляться на інтерв'юерів, ніж чоловіки.

Чоловічий стиль спілкування з самого раннього дитинства виглядає більш активним і предметним. Чоловіки більш прямолінійні у своїх потребах, що робить їх більш зрозумілими і передбачуваними в порівнянні з жінками. Чоловічий стиль спілкування підкреслює незалежність, схильність до дій, характерний для людей, наділених владою, а жіночий – взаємозалежність. Чоловіки говорять з натиском, перебивають співрозмовника, твердіше дивляться в очі, рідше посміхаються. Щоправда, багато залежить від групи спілкування і позиції в ній чоловіка. У суто

чоловічих групах чоловіки посміхаються і сміються рідше, ніж жінки в суто жіночих групах. Однак у змішаних групах чоловіки-лідери, спілкуючись з жінками-підлеглими, і чоловіки-підлеглі, спілкуючись з жінками-лідерами, посміхалися частіше, ніж жінки . Жінки ж (особливо в різностатевих групах) віддають перевагу менш прямим засобам впливу на співрозмовника – вони менше перебивають, є більш тактовними і ввічливими, менш самовпевнені. Вони частіше ставлять запитання, повторюючи їх, частіше виражають сумнів або заперечення з приводу своїх висловів, щоб пом'якшити свою думку і проявити хоча б мінімальну підтримку іншому того, що говорить. Л. Карлі зі співавторами знайшли, що у жінок трохи більше, ніж у чоловіків, виражена виправдовувальна інтонація, дружелюбність в експресії особи, ступінь нахилу і напруженість пози, спокійна жестикуляція. Жінки-лідери сміються однаково часто при спілкуванні як з чоловіками, так і з жінками [6].

Чоловіки спілкуються з більшою емоційною стриманістю, прагненням до домінування, до креативності і раціональних способів взаємодії. Вони спілкуються один з одним на більшій відстані, у них менше прийнято обніматися і особливо цілуватися. Щоправда, цих норм дотримуються не у всіх країнах. У Марокко, як пише Ш. Берн, чоловіки можуть вільно ходити вулицями, тримаючись за руки або навіть під лікоть. Для чоловіків зміст спільної діяльності важливіший, ніж індивідуальна симпатія до партнерів [4].

Жінки вільніше висловлюють свої емоції і почуття, в тому числі з особами протилежної статі, вони мають у своєму розпорядженні більший діапазон міжособистісних дистанцій, кожна з яких показує певний рівень близькості з чоловіком. Внаслідок більшої соціальної орієнтованості жінки чіткіше усвідомлюють ті тендітні зв'язки, які об'єднують людей і роблять їх спілкування понад довірчим. Жіночий стиль спілкування пов'язаний з такими міжособистісними відносинами, для яких характерні підлеглі, або соціально бажані стратегії поведінки, демонструючи які жінка спирається більшою мірою на інтуїцію.

Як зазначають психологи Е. Р. Слобідська і Ю. М. Плюснин (1987), поглядів, спрямованих хлопчиками на хлопчиків, більше, ніж спрямованих на дівчаток. У дівчаток поглядів, спрямованих на хлопчиків, теж більше, ніж поглядів, спрямованих на дівчаток[4].

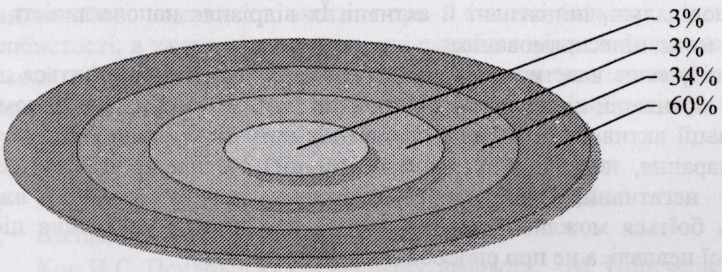
Щоправда, є й інші спостереження. Так, В. Айкс і Р. Барнс (Р. Барнс, 1978) помітили, що юнаки і дівчата з традиційними уявленнями про статеві ролі рідше дивляться один на одного, рідше розмовляють один з одним, менше посміхаються і використовують менше жестів при спілкуванні в порівнянні з тими особами, статево-рольові установки яких більш ліберальні. Можливо, що ці особливості спілкування осіб різної статі один з одним обумовлені сором'язливістю, пов'язаної з віковими особливостями.

Для з'ясування рівня статево-рольової ідентифікації було використано шкалу «маскулінність - фемінність». Серед опитаних юнаків 100% мають виражену маскулінність (тобто мають досить високий бал за результатами анкети). Можна зробити висновок, що вони повністю відчувають себе представниками чоловічої статі, поводяться в суспільстві відповідно до статево-рольової ідентифікації. Серед дівчат ситуація дещо інша. Повністю вважають і поводять себе як представниці прекрасної статі 75% опитаних дівчат (тобто мають низький бал за результатами тесту, що свідчить про фемінність). Проте 25% опитаних дівчат проявляють риси характеру властиві хлопчикам (мають високий бал – виражена маскулінність) – рішучість, мужність, витривалість, порядність, можуть застосувати фізичну силу при з'ясуванні стосунків.

На основі вище проаналізованого тесту можна зробити висновок, що згідно соціальної ідентичності і юнаки, і дівчата поводять себе відповідно статево-рольової ідентифікації, у своєму юнацькому віці прагнуть зайняти позицію самостійного суб'єкта, самореалізуватися, свідомо регулювати основні види своєї поведінки, формують стійкі риси характеру (відповідно до статево-рольової ідентифікації). Але детальний аналіз показує , що кожна 4 дівчина (з опитаних) проявляє риси характеру притаманні чоловічій статі (чого не спостерігається серед юнаків). Решта дівчат поводиться відповідно до статево-рольової ідентифікації.

З метою виявлення особливостей мотивації на успіх та страху перед невдачами було використано опитувальник «Мотивація на успіх та страх перед невдачею» (А.О. Реан). Результати опитування серед дівчат представлені в діаграмі 1.

Діаграма 1. «Мотивація на успіх та страх перед невдачею» (Дівчата)

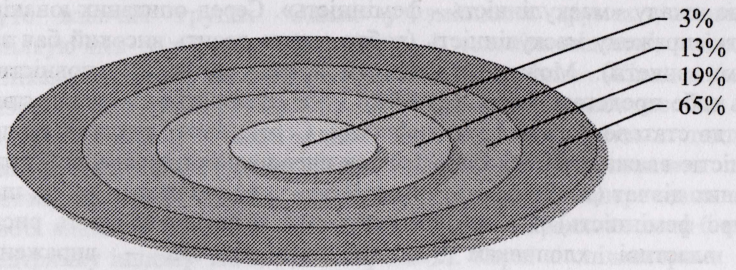


Умовні позначення:

- страх перед невдачею; - мотиваційний полюс не виражений
- тенденція мотивації на успіх; - мотивація на успіх

Результати опитування серед хлопців представлені в діаграмі 2.

Діаграма 2. «Мотивація на успіх та страх перед невдачею» (Хлопці)



Умовні позначення:

- страх перед невдачею; мотиваційний полюс не виражений
- тенденція мотивації на успіх; - мотивація на успіх

Як свідчать отримані дані отримані дані, переважаючим рівнем, мотивації на успіх та страху перед невдачею, є середній. Люди мотивовані успіх, але його досягнення залежить від певних обставин – від здібностей готовності особистості до ризику, внутрішньої впевненості та іншого. Юнаки у цьому випадку знаходяться у кращій ситуації. Вони більш ризиковані, активніші, впевненіші в собі, у порівнянні з дівчатами.

Шістдесят відсотків дівчат і шістдесят п'ять відсотків юнаків мають мотивацію на успіх, яка відноситься до позитивної мотивації. При такій мотивації люди, починаючи справу, маючи на увазі досягнення чогось конструктивного. В основі активності людини лежить надія на успіх і потреба в його досягненні. Такі люди зазвичай впевнені в собі, у своїх силах, відповідальні, ініціативні й активні. Їх відрізняє наполегливість у досягненні мети, цілеспрямованість.

До осіб, яким властивий страх перед невдачею, що відноситься до негативної мотивації, відносяться 34% дівчат і 19% хлопців. При даному типі мотивації активність людини пов'язана з потребою уникнути зриву, осуду, покарання, невдачі. Взагалі в основі цієї мотивації лежить ідея уникнення негативних очікувань. Починаючи справу, людина вже заздалегідь боїться можливої невдачі, думає про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху.

Боязкість перед невдачею властива 3% дівчат та 3% хлопців. Це люди котрим властивий страх перед невдачею. Вони відрізняються підвищеною тривожністю, низькою впевненістю у своїх силах. Намагаючись уникати відповідальних завдань, а при цьому необхідності вирішення надприродних завдань можуть впадати в стан близьке до панічного. Принаймні ситуативна тривожність у них в цих випадках стає надмірно високою. Все це, разом з тим, може поєднуватися з досить

відповідальним ставлення до справи. Решта опитаних 3% дівчат і 13% юнаків не мають яскраво вираженого мотиваційного аспекту.

На основі вище з'ясованого можемо стверджувати, що в залежності від типу мотивації можна судити і про успіх під час спілкування. Почуватиметься людина впевнено чи навпаки розгублено і боязко, сміливо виражатиме свої думки або краще змовчить, щоб уникнути осуду, зауважень чи критики.

Як бачимо, навіть у спілкуванні мають місце гендерні відмінності між дівчатами та хлопцями. Гендерний підхід дає змогу оцінити ефективність спілкування – наскільки повно воно задовольняє потреби жінок і чоловіків. Підвищуючи роль спілкування в житті суспільства, потрібно брати до уваги, гендерний аспект спілкування, спрямований на реалізацію інтересів громадян – жінок і чоловіків, сформованих у контексті певних цінностей та потреб.

Отже, в ході виконання даної роботи було зроблено теоретичний аналіз матеріалу з даної теми, досліджено гендерні особливості спілкування у юнацькому віці, виявлено особливості мотивації на успіх та страх перед невдачею, вплив гендеру на комунікативні функції юнаків та дівчат. Було встановлено, що специфіка спілкування полягає в тому, що в процесі взаємодії суб'єктивний світ одного індивіда розкривається для іншого, відбувається взаємний обмін думками, інформацією, інтересами, почуттями, діяльністю тощо. В реальних міжособистісних контактах розкривається ввесь спектр якостей особистості, її комунікативний потенціал, соціальна значущість особистості, виявляються людські симпатії та антипатії, а головне – виявляються гендерні риси особистості, що є підтвердженням висунутої попередньо гіпотези. У зв'язку з цим надзвичайно важливо знати про статево-рольову ідентифікацію особистості, а також ті взаємини, які склалися між хлопцями та дівчатами в ході спілкування, від них, зрештою, залежить уся система спілкування окремої особистості, розвиток її комунікативного потенціалу, засоби, що використовуються у процесі взаємодії.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 2006.
2. Вікіпедія – вільна енциклопедія.
3. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М.:Просвещение, 1979.
4. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования / Сост. Е. И. Рогов. - М.: ВЛАДОС, 2005.
5. Токарева Н.М., Шамне А.В. Методичні рекомендації до вивчення курсу вікової психології. – Видання друге, доповнене. – Кривий Ріг, 2007. – 96 с.
6. http://difer–menwomen.ru

Розділ ІІІ. Соціально-психологічні проблеми становлення особистості в умовах сучасної розвитку суспільства

Токарева Наталя Миколаївна, завідувач кафедри загальної та вікової психології, кандидат психологічних наук, доцент КДПУ

Психологічна детермінація особистісного становлення суб'єкта у змінних умовах буття

Нестабільність сучасного соціального простору і системних змін у суспільстві обумовлюють необхідність модернізації та гуманізації соціальної взаємодії, переосмислення ключових механізмів та закономірностей функціонування особистості в нових соціальних умовах. Корегування моделей поведінки особистості в ситуації системних змін вимагає комплексного аналізу механізмів соціалізації і зокрема психологічних детермінант моделювання життєвих сценаріїв особистості. Особливої значимості в цьому контексті набувають соціально-психологічні аспекти самовизначення суб'єктів та самодетермінація психічного розвитку особистості, формування особистісних форматів інтегративної Я-концепції.

Аналіз теоретико-методологічних концептуальних положень щодо розвитку та формування особистості (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, С.Д.Максименко та інші), ключові ідеї філософсько-психологічної концепції С.Л.Рубінштейна щодо полісистемності буття людини та інтегральності її якостей і властивостей дозволяють визначати феномен особистості як категорію, що об'єднує і вибудовує психічний світ людини. Особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ [3, с.40]. У процесі психічного розвитку особистості реалізується її внутрішній потенціал – сукупність класичних «внутрішніх умов» (С.Л.Рубінштейн), властивостей особистості, що визначають її здатність до продуктивної життєдіяльності у напрямку підвищення якості життя і суб'єктивної стійкості (П.В.Лушин). Відповідно, однією із найбільш конструктивних позицій аналізу особистості є виділення в ній здатності до розкриття внутрішнього потенціалу на підставі індивідуальної своєрідності і особливостей соціального середовища. Системні зміни соціальної ситуації життєтворчості, що переживаються особистістю як суб'єктивно значущі, стимулюють активацію адаптаційних процесів та самоактуалізацію особистості, обумовлюють формування життєвої позиції.

Традиційно в якості базового механізму розвитку особистості психологами (Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, П.Я.Гальперін,

О.Р.Лурія та інші) розглядається механізм інтеріоризації як операціональний зміст перетворення зовнішніх дій в ідеальні, що характеризує процес «привласнювання» соціально-культурного досвіду. С.Д.Максименко у контексті генетичної психології крім того наголошує на необхідності моделювання життєвого досвіду особистості шляхом актуалізації особистісно значущих потреб (нужди) людини [3, с.19]. Таким чином, структурна інтеграція соціально-психологічних та внутрішніх факторів становлення особистості та їх неоднозначне тлумачення у психологічній персонології доводить важливість вивчення детермінант моделювання особистісних конструктів людини. Особливо актуальною дана проблема є в умовах системних змін у суспільстві, що ускладнюють і модифікують процес становлення життєвої позиції особистості (концепція особистісного змінювання (П.В.Лушин)).

В багаторівневому, суперечливому процесі пристосування людини до змінних умов існування внутрішньоособистісні когнітивно-інформаційні процеси не є основними детермінантами, а діють згідно із соціальним нормативним контекстом. Наше «Я» конструюється і модифікується в соціальних умовах, змінюється залежно від соціального контексту і усвідомлення власної ідентичності. Від соціального середовища залежать наші установки і поведінка, що спричиняють особистісне змінювання суб'єкта – міжсистемний перехід до нових можливостей нової ідентичності, який має місце при переживанні людиною кризового досвіду (П.В.Лушин) і детермінує зміни життєвої позиції людини – способу самовизначення особистості у житті, узагальненого на основі її життєвих цінностей та основних потреб (К.А.Абульханова-Славська). В результаті зазнають змін і особистісні конструкти суб'єкта психічної життєдіяльності. Особистісний конструкт – це система понятійних моделей, що використовує людина для осмислення, інтерпретації чи прогнозування власного життєвого сценарію (ментального досвіду). Змодельований і зафіксований у персональному досвіді конструкт впливає на свідомому і несвідомому рівні на оточення людини і забезпечує специфіку соціальної самопрезентації суб'єкта.

Досліджуючи засоби оптимізації особистісного розвитку людини потрібно значну увагу приділяти з'ясуванню умов актуалізації внутрішнього потенціалу особистості, серед яких важливу роль відіграють середовищні фактори.

Самовизначення особистості відбувається під закономірним, але не завжди усвідомлюваним нею впливом соціального значимого оточення (реалізуються основні модальності соціального впливу) в результаті комунікативного моделювання особистісних конструктів. Комунікативне програмування особистісних конструктів передбачає вибір найбільш сприятливих суб'єктивно валідних форматів (формат – це найбільш адекватний каналу комунікації та очікуванням соціуму тип поведінки

особистості), що забезпечують ефективність гнучкого функціонування людини у певних умовах буття. В цьому плані цікавим є досвід західноєвропейської соціальної психології і зокрема дослідження соціальних психологів Оксфордського університету під керівництвом М. Argyle, які соціальну ситуацію розглядають як природний фрагмент соціального життя, що визначається включеними у нього людьми, місцем дії і характером виконуваних дій чи діяльності [Цит. за 6, с.284-285]. Узгодження означених елементів і визначає конструктивність (нормативність) чи деструктивність життєвого сценарію особистості.

Вивчення процесу формування теоретичної (концептуальної) моделі особистісного конструкту та визначення основних етапів персоналізації суб'єкта у нових змінних умовах життєдіяльності дозволяє виділити ключові етапи даного процесу:

- дисоціація або руйнування елементів ідентичності (або особистісного конструкту), що суперечать новим вимогам до соціально-рольової поведінки суб'єкта;
- невизначеність уявлень про шляхи конструювання нових особистісних конструктів;
- моделювання нових конструктів на підставі особистісного змінювання і конструювання нової ідентичності.

Вирішальним фактором адекватного комунікативного моделювання особистісних конструктів є психічна стимуляція, що забезпечує комунікативне програмування Я-концепції особистості і може актуалізувати потенційні можливості суб'єкта щодо особистісного змінювання і конструювання нової ідентичності.

Психічна стимуляція спричиняє психічні реакції особистості, які можна об`єднати у п`ять категорій (Ф.Зімбардо, М.Ляйппе):

1) поведінка,
2) інтенції поведінки – наміри, очікування, плани дій, що випереджають дії людини,
3) когніції – ідеї, що супроводжують вчинки людини, переконання, знання про поведінку,
4) афективні реакції – емоційні переживання задоволення – незадоволення,
5) установки – комплексні, сумарні оціночні реакції, що включають в себе інші компоненти [2].

Зважаючи на те, що виділені категорії визначають специфіку ментального досвіду особистості, їх можна розглядати як складові особистісного конструкту. Процеси пізнання і установки забезпечують ментальну репрезентацію об`єктів та явищ довкілля, відображення їх у свідомості.

Значимим елементом особистісного конструкту, таким чином, є установки, як найбільш узагальнені і системні форми реагування людини

на вплив середовищних факторів, що визначають готовність суб`єкта орієнтувати свою діяльність у певному напрямку (Ж.Пайяр, Ф.Олпорт, А. Валлон, Д.М.Узнадзе та інші [1,с.13-16]). Вплив ситуації викликає у суб`єкта, за словами Д.М.Узнадзе, цілісні зміни як відображення даної ситуації на тлі його потреб. Ця своєрідна форма відображення (установочне відображення), згідно з теорією Д.М.Узнадзе, не є ні споглядальним, ні дієвим, або практичним, відображенням. Це своєрідне цілісне відображення, на основі якого, залежно від умов, може виникати як споглядальне, так і дієве відображення. Його функція полягає у потенційному налаштуванні суб`єкта, створенні готовності до того, щоб у ньому проявилися саме ті психічні або моторні акти, які забезпечать адекватне ситуації споглядальне або дієве відображення. Тому зміст психіки суб`єкта і взагалі всю його поведінку можна визнати реалізацією цієї установки і, відповідно, вторинним явищем [4; 1]. В такому розумінні установку індивіда можна вважати первинною формою розв`язання задачі, попередньою умовою розгорнутої людиною поведінки [1,с.32], що дозволяє впливати на реальну поведінку особистості, моделюючи відповідні установки.

Аналізуючи феномен установки Д.М.Узнадзе підкреслює наступні характеристики:

- установка – це не частковий ізольований змістовний елемент свідомості, а певний цілісний стан суб`єкта;
- установка – це не один із проявів психічного життя людини, а момент динамічної визначеності;
- установка – це не будь-який частковий зміст свідомості людини, а цілісна спрямованість суб`єкта на певну активність, певну модель поведінки [4].

У цілісній єдності феномену установки можна виділити три групи компонентів: афективний компонент (емоційна реакція на об`єкт установки), когнітивний компонент (думки та уявлення про об`єкт), поведінковий компонент (дії по відношенню до об`єкта установки). Домінування одного із компонентів установки дозволяє виділяти різновиди установок:

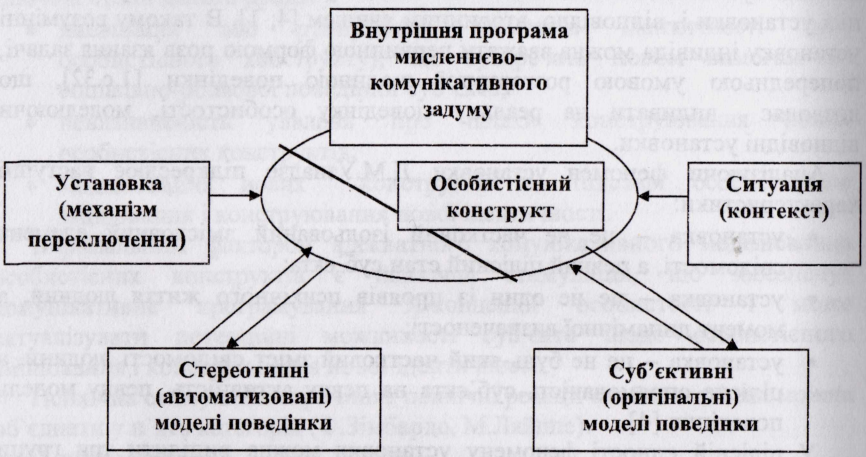
- установки, засновані на емоціях, що виражають ставлення особистості до сприйнятої інформації;
- установки, сформовані когнітивно, на основі аналізу інформаційного контенту і усвідомлення понятійної значущості даного блоку досвіду;
- установки, засновані на поведінкових реакціях, що виявляються у системі вчинків особистості у конкретних соціальних ситуаціях.

Установочна система влаштована так, що зміна одного компонента призводить до зміни системи в цілому. Тому комунікативне програмування може бути спрямоване на моделювання однієї із сторін установки (як

елемента особистісного конструкту), що дозволяє враховувати індивідуально-типологічні характеристики особистості і впливати на формування і закріплення у життєвому сценарії адекватної ситуації моделі поведінки (див. схему 1). Цілеспрямована соціально-психологічна стимуляція адекватних вчинків особистості забезпечить формування необхідної установки на реалізацію адаптивних моделей поведінки у змінних умовах буття. В результаті систематичного стимулювання (комунікативного програмування) відбувається перебудова індивідуального пізнавального досвіду, що призводить до появи оригінальних життєвих сценаріїв особистості.

Схема 1.

Роль установки при комунікативному моделюванні поведінки



В цілому ж адаптивність особистості до змінних умов життя може стати результатом умілої маніпуляції засобами комунікативного програмування особистісного конструкта, комплексного освітньо-виховного впливу на особистість, зокрема у процесі фахової підготовки майбутнього спеціаліста.

Процес комунікативного програмування передбачає вплив на різні сторони поведінкового формату особистості, що характеризують цілісність самовираження суб'єкта у ситуації моделювання нових конструктів на підставі особистісного змінювання і конструювання нової ідентичності. Виокремлені системи комплексного впливу на особистість в процесі моделювання її особистісних форматів відповідають структурним компонентам установки як психічної готовності суб`єкта реагувати певним способом на вплив ситуації, що дозволяє передбачити необхідний результат стимулювання (таблиця 1):

Таблиця 1.

Система комунікативного програмування

Системи впливу на поведінку людини	***Етапи прийняття рішення***	***Комунікативне програмування***
Комплексне руйнування дезадаптивних елементів ідентичності	Тривожність, невпевненість, невизначеність поведінки як інтегруючі реакції на зміни особистісних конструктів	Конструктивне перетворення системи прийняття особистістю змін соціальної ситуації. Стимулювання самоорганізуючих елементів поведінки у контексті відкритих систем.
Когнітивна система: інтелектуальна обробка інформації, формування понять, ідей.	Знання, уявлення. Змінення ставлення до ситуації, модифікація інтерпретаційних принципів ситуації, усвідомлення домінуючого мотиву.	Констатація фактів. Обгрунтування, пояснення, позитивне ставлення до змін, використання позитивних спогадів, актуалізація досвіду, тренінгові вправи.
Афективна система: емоційний вплив, апеляція до почуттів.	Домінування переваг, симпатії-антипатії. Узгодження емоційної і когнітивної оцінки	Аргументація образами, апеляція до емоційної сфери, емоційні підкріплення. Порівняльні вправи.
Конотативна система: здатність до волевиявлення, здійснення вчинків.	Вибір, впевненість. Адаптація укріплюється активністю. Продуктивність орієнтовної та вольової активності.Збереження психологічної стійкості, задоволення самореалізацією у нових умовах.	Вплив активуючого характеру: заклики до здійснення вчинку, установки, приклади.

З метою перевірки означених теоретичних положень і вивчення особливостей комунікативного програмування Я-концепції особистості нами було здійснено дослідження самопрезентації суб`єктів.

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.

В теорії інтелекту Дж.Брунера суб`єктивними засобами побудови репрезентації виступають способи кодування інформації. Дж.Брунер вважав, що ріст інтелекту передбачає, по-перше, розвиток трьох способів репрезентації дійсності (через такі модальності досвіду як дія, образ і слово) і, по-друге, інтеграцію різних форм суб`єктивного відображення подій (у вигляді узгодження різних модальностей досвіду, а також співвіднесення актуального досвіду з минулим і майбутнім досвідом). Когнітивна компетентність в цих двох сферах і обумовлює можливість виходу індивідуальної свідомості за межі безпосереднього часу і заданого простору, що і є, за Дж.Брунером, одним з основних критеріїв інтелектуального розвитку [5,с.99]. Однією з форм ментальної репрезентації особистості є самопрезентація, як вираження Я-концепції.

Враховуючи, що Я-концепція об'єктивується лише у інтроспективному аналізі, ми вважали необхідним отримати уявлення про змістовні характеристики «образу Я» студентів КДПУ, що презентуються ними у системі самокатегоризації. Вибірку склали студенти 1 – 3-го курсів географічного факультету КДПУ у кількості 73 осіб.

Серед студентів за допомогою методики вільного опису (модифікація тесту М.Куна) із подальшим контент-аналізом були виявлені найбільш значимі для даної категорії респондентів контент-блоки ментальної самопрезентації. Аналіз отриманих результатів дозволив виокремити найбільш значимі смислові категорії, що визначають критерії самоідентифікації та життєвих планів юнаків, та порівняти динаміку змін у самокатегоризації студентів І та ІІІ курсів (таблиця 2):

Таблиця 2

Динаміка змін значущості категорій самопрезентації студентів

Категорії самопрезентації	**Кількість студентів (у %), що використали дану категорію у самоописі**	
	І курс	**ІІІ курс**
Соціально-статусні параметри аналізу	73,3%	44,4%
Гендерні параметри аналізу	6,7%	5,5%
Особистісні якості	73,3%	66,7%
Інтелектуальні властивості	6,6%	5,5%
Інтереси, захоплення	33,3%	33,3%
Соціальна поведінка	33,3%	61,6%
Ціннісні орієнтації	13,3%	55,5%
Професійне визначення	6,6%	16,6%

Кількісний аналіз сентенцій самопрезентацій студентів виявив первинність об'єктивних характеристик при моделюванні образу-Я респондентами, після чого використовуються категорії суб'єктивного плану (оцінки себе і особистісних якостей, інтересів, захоплень тощо). Цікаво, що категорії означення вікових та гендерних параметрів самоаналізу в самоописах студентів практично відсутні, що свідчить про їхню малозначущість для самопрезентацій. На наш погляд, це може бути пов'язано із дифузністю его-ідентичності суб'єктів у змінних умовах соціального розвитку, що спричиняє переживання власної соціальної, економічної залежності, невизначеність життєвих позицій. Крім того загальна фемінність освіти стереотипно не потребує виявлення гендерних характеристик у професійній підготовці фахівців у педагогічному університеті, що й знецінює дану категорію самопрезентації.

Порівняння презентаційних контент-блоків респондентів, що знаходяться на різних стадіях професійного становлення, засвідчило наявність певної динаміки. У ментальному образі студентів-першокурсників переважають категорії соціально-статусного параметру («студент, майбутній професіонал»), що є свідченням визнання нової статусної позиції) – 73,3%, а також аналіз особистісних якостей – 73,3%; менш вираженими є категорії, що визначають інтереси, захоплення (33,3%) та значущі аспекти соціальної поведінки особистості (33,3%). У ментальному образі студентів III-го курсу переважають категорії, що характеризують особистісні якості (66,7%) та соціальну поведінку особистості (61,6%). Значущою є також категорія ціннісних орієнтацій суб'єкта (55,5%), що свідчить про особистісне самовизначення та диференціювання Я-концепції серед студентів даної групи в результаті інтеріоризації культурно-історичного досвіду, отриманого у процесі навчання. Визначення категорії соціально-статусного плану, хоча й залишається у самоописах респондентів, проте її частотність знижується (44,4% проти 73,3% у першокурсників). Суб'єктивно значущими для студентів III-го курсу стає також категорія професійного самовизначення, планування майбутньої професійної діяльності (16,6% проти 6,6% у першокурсників), що пояснюється поглибленим вивченням фахових дисциплін згідно із навчальними планами. У той же час такі категорії аналізу як гендерні параметри, інтелектуальні якості, інтереси та захоплення студентів у генезі майже не змінюються.

Таким чином, можна стверджувати, що освітньо-виховний вплив на різні сторони поведінкового формату особистості у ситуації моделювання нових конструктів у змінних соціальних умовах забезпечує конструювання нової ідентичності.

Формування компетентного конкурентноспроможного професіонала сфери освіти вимагає комплексного підходу до професійної підготовки фахівця, що передбачає поєднання особистісного, когнітивного і

деонтологічного формуючих впливів, що обумовлюють зміни установок та поведінкових форматів особистості. Цілеспрямоване комунікативне програмування особистісних конструктів має відповідати наступним стратегічним принципам :

- акцент на ресурсах особистості, врахування індивідуальних можливостей та особливостей поведінки;
- аналіз попереднього досвіду, світогляду, інтересів особистості;
- позитивістський підхід: нетеоретичне, нестандартизоване бачення проблеми, опір на суб`єктивістську віру особистості у власні можливості;
- орієнтація на майбутнє особистості;
- співробітництво і відкритість у стосунках із усіма суб`єктами навчально-виховного процесу;
- технічна пластичність, володіння необхідними знаннями та уміннями психологічної допомоги особистості.

Реалізація означених принципів в системі психологічного супроводу інноваційної особистості в закладах освіти дозволить якісно змінити ефективність моделювання інноваційної діяльності та життєвих сценаріїв особистості.

Список використаних джерел:

1. Бжалава И.Т. Психология установки и кибернетика.- М.: Наука, 1966 – 250с.
2. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. – СПб.: Питер, 2000 – 448с.
3. Максименко С.Д. Ґенеза здійснення особистості. – К.: ТОВ «КММ», 2006. – 240с.
4. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001 – 416с.
5. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования.– СПб.: Питер, 2002 – 272с.
6. Шихерев П.Н. Современная социальная психология. – М.: ИП РАН; КСП +; Академический Проект, 1999. – 448с.

Жураковська Ірина Олександрівна,
студентки педагогічного ф-ту КДПУ

Вплив засобів масової інформації на рівень сугестивності у підлітків

Живучи в сучасному світі, ми постійно стикаємося з засобами масової інформації. Вони стали невід'ємною частиною нашого життя. Вважається, що якщо ти не користуєшся такими джерелами, то ти людина несучасна і, м'яко кажучи, дивна. З роками підвищується тиск ЗМІ на свідомість та підсвідомість людини, інформаційний вплив стає настільки завеликим, що стають помітними результати такого впливу. Підвищення агресивності, злочинності, тривожності, і навіть частота психічних

захворювань говорять самі за себе. Ми просто перевантажені зайвою інформацією, яка зазвичай не несе ніякої користі.

Не можна однозначно казати, що ЗМІ не несуть нічого позитивного, іноді вони стають гарним прикладом для людей сучасності. Але, як вже повелося, чомусь більшість людей приваблюють ті вчинки та герої, які досягають свого за допомогою сили та агресії. Перш за все кінофільми формують образ головного героя як такого, що різними засобами досягає поставленої мети. І ми співпереживаємо, турбуємося про цього героя, навіть якщо він поводиться жорстоко і прибігає до насильства.

У зарубіжній та вітчизняній психології проблема впливу ЗМІ на людину отримала доволі широку розробку (А.Бандура, Л.Берковітц, А.Басс, А.Кемпбел, С.Фешбах, Н.Міллер, Д.Річардсон, Знаков В.В., Князєва О.Н., Реан А.А., Румянцева Т.Г., Семенюк Л.М., Фурманов І.А., Осницький А.К., Левітов Н.Д.). Але, не дивлячись на велику кількість робіт з даної проблеми, в її вивченні залишаються невирішені питання, так як кількість проявів результату такого впливу лише збільшується.

Об'єктом дослідження є сугестивність підлітків як якість особистості.

Предметом – вплив засобів масової інформації на сугестивність підлітків як феномен сьогодення.

Гіпотеза – в результаті частого використання джерел засобів масової інформації та певний їх зміст впливають на підвищення рівню сугестивності у підлітків.

Завданнями дослідження є:

1. Обробка наукової літератури з метою дослідження ступеня розробленості та вивчення даної проблеми.
2. Організація та проведення діагностичного дослідження, спрямованого на виявлення взаємозв'язку ролі ЗМІ в житті підлітків та певного рівню сформованої сугестивності в них.
3. Обробка та інтерпретація отриманих результатів та виявлення основної тенденції впливу ЗМІ на сугестивність підлітків.

Телебачення має велику привабливість для людини, формує уподобання, стиль мислення та поведінки. Це пов'язано з механізмами його впливу на людину.

Телебачення серед усіх інших засобів інформації є засобом масової комунікації, що найлегше сприймається людиною, бо, порівняно з читанням газет або ж прослуховуванням радіо, тут людина докладає найменше розумових зусиль. Нині телебачення стало найдоступнішим видом відпочинку для більшості населення, способом забуття. Для дітей, яких змалку дорослі намагаються залучити до світу абстрактних знань і навчання, для школярів та студентів — це відпочинок від холодної логіки, підрахунків, штучних понять і незрозумілих формул.

Отже, телебачення за своєю природою та соціальними функціями має величезні можливості впливу на внутрішній світ і поведінку людини.

Експерт із питань телебачення О. Ларсен підрахував, що середній 18-літній американський юнак уже має на своєму "рахунку" 1700 годин, проведених перед телевізором, і 15 тисяч спостережуваних актів убивств. Інші дослідники приводять ще більші цифри (20 тисяч актів убивств й 100 тисяч сцен іншого насильства). Американський дослідник Д. Гербнер запропонував використати спеціальний "індекс насильства" VI (Violence Index) для визначення ступеня "агресивності" телепродукції за певний період часу [2].

Виникає питання: чи не може це бути наслідком того, що людина, яка сильно здатна до навіювання, сприймає насильство на екрані як щось таке, що не несе в собі чогось аморального та неправильного. Адже улюблені герої, такі відважні, сильні, просто «круті» доводять за допомогою насильства свою правоту. І що поганого в тому, що людина буде наслідувати таку поведінку як найбільш сприйнятливу в такому жорстокому сучасному світі конкуренції? Звісно, так думають далеко не всі, але за даними досліджень цього питання кількість таких людей катастрофічно збільшується. Звідси і збільшується рівень злочинності, тривожності, віктимної поведінки, тобто такої поведінки, що являє собою дії потенційної жертви.

Маленькі діти сильніше сприймають сцени насильства в силу своєї несформованої психіки. Однак, у підлітків більше можливостей продемонструвати те насильство, якому вони навчилися в ранньому віці. Дані 1992 року показали, що рівень убивств у США, Канаді й Південній Африці підвищився через 10-15 років після поширення телебачення і що серйозно зріс рівень насильства, в першу чергу серед дітей [1].

Якщо говорити про характер впливу ЗМІ на молоду людину, то можна виділити два типа впливу. Справа в тому, що засоби масової інформації можуть мати і позитивний вплив, наприклад:

а) ЗМІ тримають молодь у курсі останніх подій;

б) можуть підвищувати загальний рівень культури населення, в тому числі політичної, економічної та соціальної;

в) засоби масової інформації слугують для інформування населення.

На основі аналізу різних аспектів вивчаємої проблеми, було організовано експериментальне дослідження. Воно було проведено на базі Криворізької педагогічної гімназії у 7, 8, та 9-му класах. Всього у експериментальну вибірку увійшло 64 учня, серед яких 29 хлопців та 35 дівчат. Для діагностики взаємозалежності рівня сугестивності та впливу ЗМІ були взяті наступні методики:

1. Методика Нечаєва, спрямована на вивчення сугестивності особистості.
2. Тест «Чи телеман я?», спрямований на дослідження впливу переглянутого на свідомість і формування стереотипів [3].

3. Методика визначення вразливості особистості до маніпуляції О.Мерзлякової та О.Колісник, спрямована на визначення того, наскільки молода людина підпадає під маніпулятивний вплив [4].

4. Авторська анкета, що складається з 10 запитань, метою якої є виявлення кількість проведених годин перед екраном, телевізійні переваги, улюблені кіножанри і т.д.

Отримані результати виявилися доволі цікавими, але дещо очікуваними. Можна почати з того, що виходячи з даних методик, що спрямовані на вивчення сугестивності та маніпулятивності досліджуваних, було виявлено в цілому з 64 випробуваних 42,2% (27 осіб) з низьким рівнем сугестивності, 43,8% (28) – з середнім та 14% (9) з високим рівнем. За іншим тестом на телеманію їм відповідають такі показники: телеманів виявилося 12,5%, осіб з середнім рівнем потреби у постійному перегляді телевізійних передач та кінофільмів – 76,6%, з низьким рівнем – 10,9%. Це краще видно з гістограми, що наведена нижче.



Мал. 1. Гістограма з показників сугестивності та рівнів потреби у перегляді телевізора

1 – високий рівень показників сугестивності і телеманії.
2 – середній рівень показників сугестивності і телеманії.
3 – низький рівень показників сугестивності і телеманії.

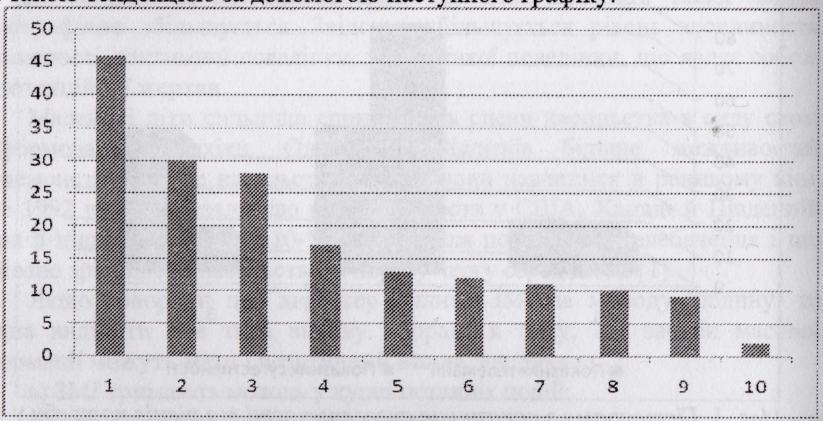
Такі дані можуть говорити про те, що є певний зв'язок між потребою в частому перегляді телевізора і рівнем сугестивності. Як показало це дослідження, високий рівень сугестивності співвідноситься з показником великої потреби у постійному перегляді різної телепродукції.

Взагалі серед усіх джерел засобів масової інформації найбільше віддають перевагу телебаченню – 81,2%. Майже в два рази менше витрачають час на інтернет – 45,7%. Невеликий процент випробуваних

обрав радіо – 15,3%, і менше за все віддають перевагу пресі – всього лише 7%. Це при тому, що кожен міг обрати декілька джерел одразу.

Більшість учнів надає перевагу закордонним фільмам, а саме: на першому місці стоять Сполучені Штати Америки, на другому – Австралія, Англія. Менше обирали фільми таких країн як Японія, Китай та Росія. Серед усіх випробуваних українські фільми дивляться лише 9,4%. Це, скоріше за все, говорить про низький авторитет вітчизняної кінопродукції. Закордонні фільми здаються більш якісними, потужними, яскравими, допомагають відійти від звичного нам життя.

У окремому питанні були представлені на вибір різні кіножанри, серед яких потрібно було обрати улюблені. Діти мали змогу обирати декілька жанрів одразу. Цікавим є той факт, що найбільше обрали такий жанр як комедія, на другому місці – фільми жахів та містика, трохи менше люблять бойовики та детективи. Ще менше віддають перевагу мелодрамам, трилерам, детективам, документальним фільмам та мюзиклам. Майже ніхто не обрав фантастику. Краще можна прослідкувати за такою тенденцією за допомогою наступного графіку.



Мал. 2. Гістограма рейтингу улюблених кіножанрів

1 – комедії;
2 – фільми жахів;
3 – містика;
4 – бойовики;
5 – детективи;
6 – мелодрами;
7 – трилери;
8 – документальні фільми;
9 – мюзикли;
10 – фантастика.

На питання, який телевізійний герой подобається їм більш за все, багато випробуваних відповідали, що це герої містичних або гумористичних серіалів. Декілька відповідей було на користь українських телеведучих, які подобаються за те, що вони мають гарне почуття гумору і фізично дуже привабливі. Дехто відповів, що їм подобаються містичні

герої, а саме ті, хто грає вампірів. Цікавим є той факт, що улюблених героїв не змогли назвати 12 осіб. Пропорційно цьому у цих людей спостерігається низький рівень навіюваності і вони взагалі небагато часу слідкують за засобами масової інформації.

Ще було поставлене питання про те, як досліджувані реагують на зображення насильства на екрані. Дещо шокуючим є той факт, що 28% серед усіх досліджуваних можуть спокійно дивитися на це і при цьому не виникає ніяких негативних почуттів, адже, за їхніми відповідями, це відбувається лише на екрані. Тих, кому подобаються сцени насильства, виявилося 9,4%. Вони пояснили це тим, насильство чинять «круті» герої і це надає їм певних переваг. Усі інші відповіли, що їм не подобаються сцени насильства, вони викликають почуття обурення, тривоги, відрази. Дехто навіть одразу перемикає канал.

Таким чином, аналіз наукових джерел з питань досліджуваної проблеми та проведене експериментальне дослідження показало, що є певний зв'язок між сугестивністю та тим, чи є улюблені герої та хто вони, чи наслідують вони в дечому їх поведінку. Найбільше перевагу із усіх доступних джерел засобів масової інформації віддають саме телебаченню, як найбільш доступному, необтяжливому та різноманітному за своїм змістом. Також є взаємозалежність між високим рівнем навіюваності та високою потребою у частому використанні джерел телебачення. Але не можна назвати цю залежність стовідсотковою. Тому гіпотеза дослідження частково підтвердилася.

Неможливо уявити сучасний світ без телебачення, інтернету, преси та радіо. Ми дуже багато кажемо про негативний вплив джерел засобів масової інформації, але воно може нести і дещо позитивне для кожного з нас. Адже можна наслідувати вчинки гарних героїв, використовувати ЗМІ для виховання молодого покоління. Залишається лише поставити перед собою мету виносити з них лише щось корисне та прекрасне. Насилля на екрані буде до того часу, доки не зникне попит на нього, тобто поки ми не змінемо самих себе.

Список використаних джерел:

1. Комарова Н.М. Вплив ЗМІ на різні аспекти способу життя молоді./Надія Миколаївна Комарова//Психологічна газета. – 2006. - №23 – с.29-32.
2. Дроздов А. „ Агрессивное" телевидение: соц.-психол. Анализ феномена// Социс. – 2001. - №8 – С.62-67.
3. Щорс В. Негативний вплив ЗМІ на молодь./Вадим Щорс, Олена Столяренко//Психолог. – 2009. - №31-32. – с.44-58.
4. Мерзлякова О., Колісник О. Дослідження вразливості до маніпуляційного впливу./Олена Мерзлякова, Ольга Колісник//Психолог. – 2008. - №12. – с.10-14.

5. Холод О.М. Інмутація та маніпуляція в ЗМІ//Вісник міжнародного центру «Людина»: мова, культура, пізнання». – К., 2006. – Т.8. – с.56-61.
6. Левченко Л. Психологічні особливості діяльності ЗМІ//Людина і політика. – 2001. - №2. – с.103-108.
7. Петрунько О. Агресивне телебачення та його деструктивний потенціал// Освіта і управління. – 2004. - №3-4. – С.94-96.
8. Чорна Л. Сучасне телебачення та його вплив на внутрішній світ і поведінку людини// Психолог. – 2003. - №46. – С.18-21.
9. Мащенко Г.Г. Горизонти всесвітнього телебачення. – К.: Знання УРСР,1991. – 48с. – (Сер.4. „Планета людей" №1).
10. Михалкович В.И. Зритель перед телеэкраном. – М.: Знание,1983. – 48с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. „Искусство"; №4).
11. Сайко. У тенетах телебачення. [Про негативний вплив телебачення на людину]// Арка. – 2004. - №3. – С.5.

Зушенська Ю. А., студентка
факультету іноземних мов КДПУ

Психологічні феномени маніпулятивної взаємодії

В сучасній науці особливої гостроти набуває проблема психологічних феноменів маніпулювання. Сучасна людина постійно зустрічається з цим у своєму житті. Більш того, кожний з нас є своєрідним маніпулятором. Багато хто вважає маніпулювання винятково негативним феноменом, але ми будемо намагатися розглянути цю проблему під дещо іншим кутом зору, і покажемо, що маніпулювання стосується не лише шахрайства, а й, наприклад, педагогічної діяльності. Адже навчання і виховання – це своєрідне управління дитиною, з метою досягнення певних педагогічних завдань. Вдале використання психологічних феноменів маніпулятивної взаємодії може допомогти підвищити і покращити рівень знань учнів та допомогти їм досягти психологічного комфорту. Таким чином, *актуальність* цієї роботи полягає в необхідності вичерпного розуміння понять "маніпулювання" та "феномени маніпулятивної взаємодії" та вміння застосовувати прийоми конструктивного маніпулювання для покращення учбових досягнень учнів.

Даному питанню присвячено багато робіт. Серед них праці Д.Карнегі, який одним із перших розробив засади позитивного маніпулювання людьми [1]. Досить плідно розробляв у своїх працях цю проблему Е.Шостром. Він запропонував класифікацію маніпуляторів [2]. Варто також звернути увагу і на доробки психолога В.Шейнова. Він визначив можливі шляхи маніпулювання людиною [3].

Звісно, існує багато поглядів на цю проблему і всі їх неможливо звести до однієї системи.

Таким чином, *об'єктом* вивчення є сфера міжособистісних відносин.

Предметом даної роботи є психологічні феномени маніпулятивної взаємодії.

Гіпотеза: психологічними наслідками маніпулятивної взаємодії можна вважати підвищену сугестивність та неадекватно завищену або занижену самооцінку, неадекватно занижений або завищений рівень домагань, але при конструктивній взаємодії "викладач – студент" можливо сприяти зниженню сугестивності, врегулюванню самооцінки та рівня домагань.

Таким чином, *мета* цієї роботи полягає у вивченні та виявленні психологічних наслідків маніпуляції у взаємодії типу "суб'єкт - суб'єкт".

Методи: гіпотетико-дедуктивний, кількісно-якісний аналіз, тестування.

Методики: тест Дембо-Рубінштейн [4], тест на перевірку сугестивності (за Нечаєвим)[5].

Нами було проведено дослідження, яке мало на меті визначить рівень самооцінки та сугестивності, тому що саме ці показники є найбільш вразливими при маніпулюванні людиною, як в негативному так і в позитивному сенсі. Дослідження проводилося серед студентів Криворізького педагогічного університету та Криворізького технічного університету. Загальна вибірка - 25 студентів.

У першій частині дослідження діагностувався рівень самооцінки студентів, при цьому вони мали відмітити на вертикальних шкалах рівень розвитку (реальний та ідеальний) особистісних якостей, рівня домагань. Студенти мали оцінити себе за такими критеріями як: здоров'я, розум, характер, авторитет у однолітків, вміння робити щось власноруч, зовнішність, впевненість у собі.

При підбитті підсумків першого тестування ми отримали такі результати (див. табл. 2).

Таблиця 2

Визначення рівня самооцінки

Параметр	Кількісна характеристика			
	низький	середній	високий	Завищений
Рівень домагань (х)	2	7	13	3
Рівень самооцінки (-)	2	6	15	2

З наведеної вище таблиці, можна бачити, що більша частина студентів має високий рівень самооцінки та високий рівень домагань,

тобто вони отримали за результатами тестування з визначення самооцінки від 60 до 74 балів та від 75 до 89 балів з визначення рівня домагань. Варто зазначити, що така картина є досить типовою для зрілого юнацького віку.

Дослідник І.С. Кон, зокрема зазначав, що домагання, пов'язані з майбутньою професіональною діяльністю та сімейним життям у юнаків та дівчат є досить реалістичними. Але в сфері соціального розвитку та матеріальної забезпеченості їх рівень домагань значно завищений. Дослідник звертає увагу на те, що в оцінці себе та своїх планів на майбутнє юнаки та дівчата страждають на "фантазійність", саме цей фактор обумовлює у більшості юнаків і дівчат існування так званого "юнацького максималізму" та сприяє становленню неадекватно завищених самооцінки, і рівня домагань [6].

За допомогою таблиці, можна також легко визначити, що другою за кількістю осіб є група студентів з середнім рівнем самооцінки та середнім рівнем домагань (від 45 до 59 балів з визначення самооцінки, та від 60 до 74, відповідно, з визначення рівня домагань). Ця тенденція може здатися дещо дивною, адже згідно викладеного вище матеріалу, другою за кількістю мала б бути група студентів з завищеним рівнем самооцінки та домагань. Але таку тенденцію можна легко пояснити. Зокрема Е.І. Туревська зазначає, що саме у період зрілої юності у людини вже є більш-менш сформована світоглядна концепція, хоча її формування ще не завершено, саме тому деякі юнаки вміють себе оцінювати більш адекватно ніж інші, але тут важливу роль відіграє ще й життєвий досвід юнака, а також вдало пройдений етап кризи ідентичності. Остання відграє значну роль у становленні самооцінки людини та рівня її домагань, адже саме відчуття ідентичності дозволяє людині тверезо оцінити себе з певними критеріями, визначеними для кожної соціальної ролі. Стан дифузії (невизначеності) позбавляє юнака таких орієнтирів, і як результат – перебільшення своїх можливостей та здібностей. Тобто, ми вважаємо, що середній рівень домагань та середній рівень самооцінки притаманний тим юнакам і дівчатам, які успішно подолали кризу ідентичності та мають сформовану у деякій мірі світоглядну позицію.

Але за таблицею можна визначити, що деякі юнаки та дівчата мають завищену самооцінку та завищений рівень домагань (рівень самооцінки від 75 до 100 балів та від 90 до 100 балів за рівнем домагань). Як ми вже зазначали, невелика кількість людей з завищеною самооцінкою є типовою для зрілого юнацького віку. І. С. Кон вказує на те, що завищена самооцінка утворюється тоді, коли реальні можливості юнака не співпадають з його домаганнями. Тобто юнак прагне зробити багато, але може ще досить мало. Розвитку адекватної самооцінки у цьому віці заважає низька самокритичність, надмірне самолюбство та егоїзм [6].

Як правило, студенти з завищеною самооцінкою намагаються грати роль найрозумнішого в колективі. І викладачі не маючи відповіді на питання цих студентів, роблять чи не найгіршу помилку, - просто глузують з них. Але як ми вже зазначали, головне – це не задіти самолюбство студента. Наведемо приклад вдалої у цьому випадку маніпуляції.

Студент: а чому ліберальна партія вибрала у якості свого символу саме віслюка, а не якусь іншу, більш благородну тварину?

Викладач: Досить цікаве питання. Тут є над чим подумати. Нажаль, я не можу відповісти на це питання зараз, але наступного разу обіцяю розповісти вам про це. Та якщо ви щось про це знаєте, або, можливо, маєте певні припущення стосовно цього питання, ми з задоволенням Вас вислухаємо.

Так маніпуляція, на наш погляд, є досить вдалою, адже дає змогу проявити себе, а не замикатися на собі та на своїй винятковості, яку, на його думку, не здатні оцінити інші.

Якщо ж звернути увагу на тих, хто за результатами тестів набрав менш ніж 45 балів з визначення самооцінки та менш ніж 60 з визначення рівня домагань, тобто має низьку самооцінку і низький рівень домагань, то можна спостерігати зворотну тенденцію. У цьому випадку адекватної самооцінки заважає підвищена самокритичність, сором'язливість, невпевненість, постійне почуття провини.

Юнаки та дівчата, які мають занижену самооцінку, як правило, дуже пасивні та досить неохоче включаються у роботу під час пари. Наведемо наступний приклад, який міг допомогти покращити цю ситуацію.

Викладач пропонує групі зробити колективну творчу справу (КТС) і наголошує на тому, що в разі успішного її виконання вся група отримає залік автоматом, якщо ж ні – написання залікової роботи буде обов'язковим. Викладач обирає оргкомітет КТС, до якого пропонує людей, які менш за все проявляли ініціативу на парах або просто соромилися виступати. Викладач акцентує увагу на тому, що від вміння організувати та розподілити забов'язання залежить успіх КТС, а отже – і успішне складання заліку. На наступному занятті група демонструє значні результати, і викладач підбиваючи підсумки надає високу оцінку роботі оргкомітету та всій групі в цілому.

Така маніпуляція, на наш погляд, може привести до значних результатів, адже значна відповідальність, покладена на студентів та висока оцінка викладача, є двома досить впливовими факторами, які дають їм змогу відчути свою значимість та побачити, на що вони здатні.

Варто звернути увагу і на той факт, що, як правило, висока самооцінка супроводжується високим або завищеним рівнем домагань, іноді, середнім. Середня самооцінка супроводжується середнім, частіше,

високим рівнем домагань. Відповідно, низька самооцінка супроводжується низьким, іноді середнім рівнем домагань. Це дає нам змогу зробити висновок, що саме самооцінка обумовлює рівень домагань. Тобто самооцінка дає ключ маніпулятору до маніпулювання прагненнями людини, адже за допомогою вдалого впливу на самооцінку можна добитися коригування життєвих планів та цілей особистості.

Друга частина нашого дослідження присвячена визначенню рівня сугестивності у студентів. Для цього нами було використано тест за методикою Нечаєва. За методикою проведення цього тесту було обрано репродукцію картини Тиціана "Вакх та Аріадна", яку студенти мали уважно розглядати протягом 30 секунд. Після того як час вийшов студентам було запропоновано 10 тверджень, з якими вони могли або погодитись, або заперечити їх.

При підбитті підсумків другої частини тестування ми отримали такі результати (див. табл. 3).

Таблиця 3

Визначення рівня сугестивності

Рівень сугестивності	Кількість досліджуваних
низький	7
середній	16
високий	3

З наведеної вище таблиці можна бачити, що більшість студентів має середній рівень сугестивності, тобто за результатом тесту вони набрали від 61 до 90 балів. Цей факт, зокрема, можна пояснити тим, що у пізньому юнацькому віці хоча ще не до кінця сформовано світоглядну позицію, та людина вже має певні орієнтири. В неї сформоване критичне мислення, тобто може критично оцінювати подану інформацію, але нова соціальна ситуація розвитку дещо дезорієнтує людину. Вона у цей період вступає в доросле життя і має вирішувати проблеми самостійно. Саме у цьому віці юнаки роблять перший серйозний вибір у житті – вибір професії. Тому у пізньому юнацькому віці досить часто виникають вагання.

Тому дуже важливо навчити людину самостійно робити вибір та вміти його обґрунтовувати. Наведемо приклад вдалого, на нашу думку, маніпулювання (при проблемному навчанні).

Викладач пропонує студентам розв'язати певну проблемну задачу у групах або індивідуально. Обов'язковою умовою є обґрунтування вибору певного рішення задачі. Студент, який пропонує найбільш доцільний та обґрунтований розв'язок, отримує найвищий бал.

Використання проблемного навчання може привести до значних результатів, воно заставляє людину думати, шукати власний шлях, власний метод. Більш того, висока оцінка мотивує студентів бути активними. Тому проблемне навчання є досить вагомим фактором впливу.

Але вагання юнака або дівчини є не єдиним фактором, що сприяють підвищенню сугестивності. Важливим є той факт, що саме у цей період людина найбільш схильна до конформності, тобто пристосування до інших, особливо до однолітків. Однолітки відіграють важливу роль в житті юнака, тому що саме від них він отримує інформацію, яку з тих чи інших причин йому не надають дорослі, тому відсутність спілкування з однолітками може затримати його психосексуальний розвиток або надати йому нездорового розвитку.

Не менш важливим є і той факт, що проявляючи конформність, юнак реалізує свою потребу належати до певної спільноти людей та потребу у повазі, а це за Маслоу – фундаментальні потреби людини.

Другим за кількістю осіб є низький рівень сугестивності (від 30 до 60 балів). Низький рівень сугестивності зазвичай є притаманним людям, які наділені такими якостями як сильний тип нервової системи, швидкий темп психічної діяльності, інтровертивність, скептичність, нетривожність, упертість, непослужливість, високий рівень прагнення до самовираження та самоствердження, притаманність творчого мислення, прагнення до самостійності у труді. Деякі з цих властивостей притаманні та навіть характерні для юнацького віку, тому це може пояснити той факт, що на другому місці за кількістю осіб саме низький рівень сугестивності.

Більш того явище сугестивності є динамічним. Воно залежить від дуже багатьох факторів зокрема, від обмеження часу, яке дають людині на прийняття рішення, від стану здоров'я та навіть від гендерної приналежності. Так вважається, що дівчата, особливо в підлітковому та юнацькому віці більш схильні до сугестії ніж хлопці.

Також варто зауважити, що деякі юнаки у цей час починають працювати і відокремлюються від батьків, це сприяє становленню самостійності та відповідальності за прийняті рішення, що може посприяти зниженню сугестивності.

Найменша кількість – це люди, які за результатами тестування набрали 91 і більше балів, тобто ті, у кого високий рівень сугестивності. Такий показник рівня сугестивності пов'язаний з такими якостями людини як тривожність та почуття провини, що в свою чергу є показником емоційної нестабільності. Така емоційна нестабільність притаманна юнакам, які знаходяться у стані дифузії, тобто, ще не подолали кризу ідентичності. Такі люди зазвичай довірливі, тривожні, піддатливі, флексибільні, старанні, для пізнавальної діяльності таких

людей характерним є репродуктивне мислення, як правило, мають слабкий тип нервової системи. Такі юнаки та дівчата легко піддаються впливу субкультур. Ще один фактор, який впливає на формування підвищеної сугестивності – це також конформність, яка, у цьому випадку, спирається на те, що юнак не здатен спиратися на свої власні сили у вирішенні проблем.

Нами вже було встановлено зв'язок між рівнем домагань та рівнем самооцінки. Та не менш важливим питанням є визначення взаємозв'язку між вищезазначеними критеріями та рівнем сугестивності. Ми вважаємо, що визначити це є досить важливим, адже саме розглянуті у взаємодії ці якості особистості можуть дати ключ до успішної маніпулятивної взаємодії у педагогічній діяльності. На основі співвіднесених даних за двома частинами тесту ми зможемо розробити певні рекомендації щодо використання рівня сугестивності та рівня самооцінки для досягнення гуманістичних цілей педагогічного процесу.

На основі проведеного нами тестування та ретельного вивчення літератури з даної теми, ми вважаємо, що рівень самооцінки та рівень сугестивності є взаємозалежними. Така детермінованість впливає, в першу чергу, з того що і самооцінка і сугестивність мають спорідненну соціальну підоснову. Як вже відомо, переважну роль у формуванні самооцінки відіграє саме спілкування з оточуючими. І саме під час спілкування з оточуючим, у юнацькому віці переважно з однолітками, людина піддається неабиякому впливу збоку соціального середовища, на неї "вішають ярлики", заставляють поводити себе певним чином, втягують у певні рольові ігри. Цей вплив поєднується, як правило з конформізмом більшості людей та з ефектом соціальної бажаності, а це, в свою чергу, призводить до самонавіювання, адже людина, особливо юнак або дівчина, бояться втрати підтримку соціуму і вже самі для себе виробляють певні правила та приймають, ті які їм запропонує суспільство. Самонавіювання змінює і самі критерії згідно з якими людина оцінює себе, таким чином змінюється її самооцінка.

Але, як ми вже зазначали вище, не лише рівень сугестивності впливає на самооцінку, але й самооцінка впливає на рівень сугестивності. Неадекватна низька, висока або завищена самооцінка базується на певних психічних та психологічних якостях, які дають змогу некритично сприймати інформацію, тобто сприймати на віру. Неадекватна самооцінка базується, як правило, на підвищеній тривожності, емоційній нестабільності, почутті роздратованості та вразливості. Все це формує високий, частіше за все, середній рівень сугестивності. За результатами, проведеного нами тестування, таких юнаків та дівчат більшість.

Зважаючи на отримані результати дослідження, ми розробили рекомендації щодо протидії маніпуляціям, але, на жаль, обсяги статті не дають нам можливості навести їх.

Таким чином, отримані результати свідчать на користь гіпотези, яку ми висунули: підвищену сугестивність та неадекватно завищену або занижену самооцінку, а також неадекватно занижений або завищений рівень домагань дійсно можна вважати наслідками маніпулятивної взаємодії, і при конструктивній взаємодії "викладач – студент" можна досягти зниження рівня сугестивності, регулювати рівень домагань та самооцінку.

Список використаних джерел:

1. Карнеги Д. Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей / Дейл Карнеги. – М.: Прогресс, 2005. – 197 с.
2. Шостром Э. Анти-Карнеги, или человек-манипулятор / Эверет Шостром. – Мн.: Градарики, 1992. – 506 с.
3. Шейнов В. П. Скрытое управление человеком / Виктор Павлович Шейнов. – Мн.: Харвест, 2004. – 185 с.
4. Блейхер В. М. Патопсихологическая диагностика / В. М. Блейхер, И.В.Крук. – К.: Речь, 1986. – 492 с.
5. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / Олег Павлович Елисеев. – М.: СПб, 2004. – 512 с.
6. Кон И. С. Психология юношеского возраста / Игорь Семенович Кон. – М.: Эксмо-пресс, 2002. – 273 с.

Прахова Світлана Анатоліївна,
Шумейко Анна Іванівна, магістранти
Історичного ф-ту КДПУ

Поняття «фрустрація»: сутність, структура та особливості трактування у психологічних дослідженнях

Теоретична і практична значущість проблеми фрустраційних станів та реакцій обумовлює традиційно високий інтерес до неї як у загальній, так і у галузевій психології (передусім, віковій, педагогічній, психології особистості тощо). 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 та інших дослідників, які накопичили великий теоретичний та експериментальний матеріал. Однак, процес теоретичного осмислення явища фрустрації далекий від свого завершення. Це відображається як у збільшенні наукових публікацій на цю тему, так і у багатозначності основних понять цієї області дослідження. Відповідно до цього, метою нашого дослідження є теоретичний аналіз поняття «фрустрація» і доведення існування сталої залежності між особливостями переживання фрустраційних ситуацій дітьми молодшого шкільного віку та рівнем шкільної тривожності , зокрема, ми припускаємо, що діти з підвищеним рівнем тривожності будуть мати певні психологічні особливості при реакціях на фрустаційні ситуації.

Існують ускладнення у розумінні самого терміну „фрустрація". Згідно визначенню, яке дали Фарбер і Браун , фрустрація – результат дії таких умов, при яких очікувана реакція або запобігається, або гальмується. Р.Лоусон, інтерпретуючи позицію цих авторів, пояснює, що фрустрація – конфлікт між двома тенденціями: тією, яка відноситься до типу зв'язку «ціль-реакція», і тою, яка виникла під впливом інтерферуючих умов. Браун і Фарбер роблять наголос на суперечності, яка виникає при дії фрустраторів, і саме цією суперечністю пояснюють емоційність, якою звичайно відрізняються реакції в цих умовах. Підтримуючи цих авторів у намаганні розрізняти зовнішню причину і викликаний нею стан, Чайлд і Уотерхаус, в протилежність Фарберу і Брауну, рекомендують називати фрустрацією лише факт (Event) перешкоди (бар'єр), вивчаючи його вплив на діяльність організму [2, с. 10].

В свою чергу І.М.Пірен визначає фрустрацію як стан, викликаний наявністю сильної вмотивованості мети (задоволення потреб) та подолання перешкод на шляху до мети. Такими перешкодами для досягнення мети можуть бути причини різного характеру: фізичні (позбавлення волі), біологічні (хвороба, старість), психологічні (страх, брак інтелектуальних даних), соціокультурні (забобони, правила, норми). М.І. Пірен стверджував, що фрустрація завжди наявна в людині, вона глибоко загнана «в людину» і може за певних несприятливих умов вийти назовні у формі агресії ,як поведінки індивіда, спрямованої проти іншого індивіда чи групи людей, що може призвести до конфлікту [3, с. 234]

Існує нечіткість і в тому, до чого відносити термін фрустрація: до зовнішньої причини (ситуації) чи до викликаної нею реакції (психічний стан або окремі реакції). В літературі можна зустріти і те й інше використання цього терміну. Було б доцільно, подібно тому як розрізняють стрес-психічний стан від стресора як його збудника, аналогічно розрізняти фрустратор і фрустрацію – зовнішню причину і його дію на організм та особистість [4, с. 32]. Проте термін «фрустратор» в літературі мало вживається.

В сучасній психології розглядають фрустратор як причину, що викликає фрустрацію, фруструючу ситуацію – подію, в ході якої людина впевнюється у недосяжності мети та планів; фрустраційну реакцію.

Звертаючись до тих визначень фрустрації, які існують в літературі, можна виходити з визначення, даного дослідником цієї проблеми в США С.Розенцвейгом, згідно якому фрустрація «має місце в тих випадках, коли організм зустрічає більш або менш нездоланні перешкоди або обструкції на шляху до задоволення будь-якої життєвої потреби». Тут фрустрація розглядається як явище, яке відбувається в організмі, в його пристосуванні до організму. Але людина – суспільна істота, і тому розглянутого визначення, яке обмежує фрустрацію біологічним тлумаченням, зовсім недостатньо.

В.Хельман розглядав фрустрацію як змушену відмову від виконання устремлінь чи потреб і той стан, який виникає у зв'язку з цим переживанням розчарування. М.Д.Левітов визначає фрустрацію як «психічний стан людини, який виражається в характерних переживаннях і поведінці, і викликаний об'єктивно нездоланними (або об'єктивно так сприйнятими) труднощами, що виникають на шляху до досягнення мети чи розв'язання задач»[4, с. 34].

У вітчизняній психології фрустрацію найчастіше відносять до класу психічних станів, розглядаючи її як характеристику психічної діяльності за певний період часу, яка фіксує своєрідність протікання психічних процесів. Специфіка фрустрації вбачається у складності визначення цього психічного стану як особистісного або ситуативного. В ньому виражаються як індивідуальні властивості людини, так і особливості фрустрації, яка викликає у людини реакцію фрустрації (М.Д.Левітов, Е.П.Ільїн та ін.). Радянський психолог К.К.Платонов визначає фрустрацію як психічне явище дезорганізації свідомості і діяльності особистості, яке викликане об'єктивно нездоланними і невиправданими перешкодами до бажаної мети. Фрустрація, на думку К.К.Платонова, є внутрішнім конфліктом особистості між її направленістю і її об'єктивними можливостями, з якими особистість незгодна. Такої ж думки дотримується В.В.Давидов, але додає, що стан фрустрації супроводжується різними негативними переживаннями: розчаруванням, роздратуванням, тривогою, відчаєм та ін. Високий рівень фрустрації призводить до дезорганізації діяльності, зниження її ефективності. Виникнення фрустрації не лише обумовлено об'єктивною ситуацією, але й залежить від особливостей особистості [5, с. 124].

Термін «фрустрація» застосовується в сучасній науковій літературі у різних значеннях. Часто під фрустрацією розуміють форму емоційного стресу. В одних роботах цим терміном позначають фруструючі ситуації, в інших – психічний стан, але завжди увага акцентується на невідповідності між поведінковим процесом і результатом, тобто поведінка людини не відповідає ситуації і, відповідно, вона не досягає мети.

Суттєві для адаптації фруструючі ситуації зазвичай пов'язані з широким діапазоном потреб, які не можуть бути задоволені в тій чи іншій ситуації. Неможливість задовольнити потребу викликає психічну напругу. Фрустрація виникає у випадку реорганізації та неузгодженості, розбіжності потреб, коли людина прагне розв'язати дві або більше взаємовиключних задач.

Фрустрація є наслідком інтрапсихічного конфлікту або конфлікту мотивів. Характерна для внутрішнього конфлікту несумісність протилежних тенденцій особистості перешкоджає побудові цілісної інтегративної поведінки та збільшує ризик дезадаптації.

У відповідності з теорією С.Розенцвейга, фрустрація виникає в тих випадках, коли організм зустрічає більш або менш суттєві перешкоди на шляху до задоволення потреби. Захист організму у фруструючих ситуаціях здійснюється на трьох рівнях: клітинному, автономному (відповідає в психологічному плані станам страху, стражданням, а в фізіологічному – змінам, які відбуваються в організмі при стресі), психологічному - на якому і здійснюється виділення С.Розенцвейгом відповідних типів та напрямків реакцій особистості. Отже, теорії С.Розенцвейга притаманне розширене трактування фрустрації, що вбирає в себе поняття стресу.

Окремим аспектом проблеми є питання індивідуально – типологічних та особистих властивостей людини та їх зв'язку з індивідуальними способами реагування на фруструючу ситуацію. В дослідженнях Василюка В.Ф., Сосновікової Ю.Є. , Нємченої Т.А. описано різні емоційні реакції, що супроводжують стан фрустрації: злість на самого себе; злість на інших; знецінення мети або ситуації, що склалася; тривожність через психологічні наслідки, що викликані ситуацією; депресія.

Виявлений тісний зв'язок між самооцінкою та індивідуальним способом реагування на фруструючу ситуацію. При переоцінці людиною своїх можливостей зростає схильність до зовнішньо звинувачуваних реакцій (екстрапунітивні реакції, за С.Розенцвейгом), в ситуаціях неуспіху зростає зовнішня агресивність (звинувачення оточуючих людей та зовнішніх об'єктів, заперечення своєї провини). Заниженій самооцінці та рівню домагань відповідає внутрішньо звинувачувана (інтропунітивна реакція, за С.Розенцвейгом), спрямованість реакції, почуття провини, звернення агресії на себе.

Таким чином, можна зробити висновок, що термін фрустрація в психології характеризується неоднозначністю та суперечливістю, в його зміст входять різні характеристики, що зумовлюється складністю та багатоманітністю феномена фрустрації як психологічної реальності, яка приймає різні форми і виявляється в різних психологічних та поведінкових аспектах. На тлі вивчення зв'язків між фрустрацією і іншими емоційними станами, нами було помічено, що в сучасних психологічних дослідженнях недостатньо уваги приділяється аналізу взаємозв'язків тривожності і реакцій на фруструючу ситуацію, в тому числі в контексті вікового розвитку, що призвело до недостатньої кількості досліджень та публікацій з даної проблеми.

Найбільш відомою експериментально – психологічною методикою вивчення фрустраційних реакцій є проективна методика дослідження особистості Розенцвейга (Rosenzweig Picture – Frustration Study, PF Stydy). Вона була запропонована С.Розенцвейгом в 1945 році на основі розробленої ним теорії фрустрації та названа «Методика малюнкової фрустрації» [1, с.150].

Оцінка отриманих результатів, у відповідності з теорією С.Розенцвейга, здійснюється за напрямом реакції (агресії) та її типу. За напрямом фрустраційні реакції поділяються на: а) екстрапунітивні (extrapunitive) – реакція спрямована на живе або не живе оточення, засуджується зовнішня причина фрустрації, підкреслюється ступінь фруструючої ситуації, іноді розв'язання ситуації вимагають від іншої особи; б) інтропунітивні (intropunitive) –реакція спрямована на самого себе з прийняттям провини або ж відповідальністю за виправлення ситуації, яка виникла; в) імпунітивні (impunitive) – фруструюча ситуація розглядається як дещо несуттєве, незначне, те, що мине з часом, звинувачення оточуючих або себе відсутнє. Для позначення описаних реакцій використовуються літери E, I, M відповідно [1, с. 163].

Крім цього, існує поділ за типом реакцій: а) перешкоджаюче – домінантні (E',I',M') – перешкоди, що викликають фрустрацію, акцентуються незалежно від їх оцінки як сприятливих, несприятливих або малозначущих; б) самозахисні (E,I,M) – активність у вигляді засудження кого-небудь, заперечення або визнання власної провини, спрямована на захист свого «Я»; в) «дозволяючі» (потребово – настійливі) (e,i,т) – постійна потреба знайти конструктивне розв'язання конфліктної ситуації у формі або вимоги про допомогу від інших осіб, або прийняття на себе зобов'язання розв'язати ситуацію [1, с. 164 - 165].

Крім кількісної та якісної оцінок спрямованості і типу реакцій у фруструючих ситуаціях на основі стандартних відповідей розраховується «показник групової конформності» (GCR), який дозволяє визначати ступінь соціальної адаптації індивіда.

Для перевірки теоретичних положень вивчення фрустраційних реакцій нами було проведено емпіричне дослідження. Дослідження проводилося на базі Криворізької загальноосвітньої середньої школи № 108 з учнями 3 – А класу.

При аналізі типів і направленості фрустраційних реакцій було визначено, що в реакціях дітей з низьким і середнім рівнем тривожності (рівень визначався за допомогою „Тесту шкільної тривожності Філліпса"; „Проективної методики для діагностики шкільної тривожності А.М. Прихожан" ; „Шкали особистісної тривожності А.М. Прихожан") існують суттєві відмінності.

Вони виявляються як у направленості так і у типі фрустраційних реакцій. Відмінності у направленості фрустраційних реакцій у тривожних та нетривожних дітей стосуються, передусім, імпунітивних і інтропунітивних реакцій, представленість яких є практично протилежними. Якщо серед низькотривожної групи 55 % дітей відповідали на фруструючу ситуацію в імпунітивній манері, то в дітей з підвищеним рівнем тривожності цей показник складає лише 15 %. І навпаки, інтропунітивні відповіді переважають (64%) у дітей з підвищеним рівнем тривожності, а у дітей з низьким рівнем тривожності дорівнюють лише 18

%. Отже, тривожні діти не можуть оцінювати ситуацію адекватно і тому переносять направленість реакції на себе, чого не роблять діти с нормальним рівнем тривожності.

Суттєва різниця зафіксована і в типах реакцій тривожних та нетривожних дітей. Якщо у дітей з низьким рівнем тривожності переважають потребово – настійливі реакції, які складають 72 %, то у дітей з підвищеним рівнем тривожності найбільший відсоток (63%) у самозахисних реакцій. Отже, оскільки тривожні діти гостріше і вразливіше сприймають життєві негаразди, ніж діти з низьким рівнем тривожності, направленість реакцій на захист свого слабкого «Я» є для них достатньо характерною.

Таким чином, можна зробити висновок, що результати нашого емпіричного дослідження довели чітку залежність між рівнем тривожності та особливостями переживання фрустраційних ситуацій дітьми молодшого шкільного віку. Це по – перше, дозволяє визначити особливості навчання та виховання дітей з підвищеним рівнем тривожності і 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 і вміння більш адекватно реагувати на фрустраційні ситуації.

Список використаних джерел:

1. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально – нравственного развития / И.Б. Дерманова. – СПб.: Издательство „Речь", 2002. – 176с.
2. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 17-22.
3. Пірен М.І. Конфліктологія / М.І Пірен – К: МАУП, 2003. – 360 с.
4. Пальчикова О. Фрустраційні реакції в педагогічній діяльності // Психолог. – 2004. - №5. – С.6-7
5. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1981

Федосєєв Станіслав Ешмуратович
студент фізико-математичного
факультету КДПУ

Особливості динаміки домінуючої стратегії психологічного захисту підлітків у шкільних конфліктах при міжособистісній взаємодії

Кризи, що відбуваються у політичному, економічному, культурному житті України в останні роки, негативно впливають на міжособистісні відносини у нашому суспільстві, тому людина все частіше залучається до конфліктних ситуацій. Конфлікти часто негативно позначаються на психічному здоров'ї його учасників.

Сучасна школа відображає сучасний стан суспільства. Конфлікти ж у школах, як у міжособистісній взаємодії учнів, так і при взаємодії вчителів і учнів, відбуваються досить часто. Особливу увагу вчених привертає питання зростання агресивності і конфліктності серед підлітків у шкільному середовищі. Саме в підлітковому періоді спостерігається активна реакція хлопців і дівчат на більшість подій життя. У цьому виявляється потреба бути учасником, а не просто свідком подій, що відбуваються, бути не таким як інші, заявити про себе справою, вчинком виразити своє відношення до подій, хоча учні-підлітки не чітко уявляють собі наслідки таких вчинків. Усе це робить проблему шкільних конфліктів актуальною і вимагає постійного її дослідження.

Метою даної статті є виявлення особливостей динаміки домінуючої стратегії психологічного захисту в конфліктах серед підлітків у системі відносин «учень-учень». Головними *завданнями* нашого дослідження ми вбачаємо: теоретичне вивчення питання; проведення емпіричного дослідження; аналіз отриманих результатів з винесенням методичних рекомендацій.

Проблему конфлікту вивчали такі дослідники як А.Адлер, А.Анцупов, А.Басс, Е.Берн, П.Блонський, Ф.Бородкін, М.Вебер, Н.Гришина, М.Дойч, О.Єршов, У.Кларк, Г.Козирєв, Н.Коряк, К.Левін, ФХайдер, К.Хорні, З.Фрейд, К.Юнг та інші. Особливий інтерес і широкий діапазон досліджень у сфері вивчення конфліктів спостерігається у другій половині XX століття в основному в роботах найвидатніших зарубіжних соціологів (А.Гоулднера, Р.Дарандорфа, Л.Козера, Е.Мейо, Т.Парсонса та ін.), психологів та фахівців з теорії управління (Дж.Скотт, Р.Фішера, У.Юрі та інші). Найчастіше конфлікт розглядається як зіткнення протилежних думок, точок зору, поглядів, прагнень, інтересів або несумісних тенденцій у свідомості індивіда [7]. За А.Анцуповим, конфлікт – це «найбільш гострий спосіб розвитку та завершення значимих протиріч, що виникають у процесі соціальної взаємодії, який полягає в протидії суб'єктів конфлікту і супроводжується їх негативними емоціями у ставленні один до одного» [1; 10].

Шкільні конфлікти у науковій літературі найбільш змістовно розглядали такі автори як А.Анцупов, І.Зязюн, Л.Карамушка, Л.Кондрашова, М.Рибакова та інші. Проблема підліткової конфліктності розглядається в працях М.Сисуна, Н.Кондратенко та інших. У психолого-педагогічній літературі немає чіткого визначення поняття «шкільний конфлікт». Ми під шкільним конфліктом будемо розуміти протиріччя між позиціями, інтересами, думками, поглядами, думками учасників конфлікту у шкільному середовищі.

Одним з найпоширеніших видів шкільних конфліктів є конфлікт у системі відносин «учень-учень». Більша частина конфліктів серед учнів виникає у випадку претензій на лідерство в мікрогрупах. Міжособистісні конфлікти можуть виникати між постійним лідером і тією людиною, яка тільки набирає авторитет лідера.

Конфліктні ситуації можуть виникати при взаємодії лідерів мікрогруп, кожен з яких може претендувати на визнання його авторитету всім класом. Лідери можуть втягувати в конфлікти своїх прибічників, розширюючи масштаби міжособистісного конфлікту. Випадкові міжособистісні конфлікти зустрічаються між дівчатками і хлопчиками із-за демонстрації особистої переваги, цинізму, відсутності співчуття до інших. Може позначитися конфлікт трьох-чотирьох підлітків з цілим класом або конфліктне протистояння одного школяра і класу [1].

Досить часто особистість «огороджує», захищає своє «Я» від травмуючих її переживань. Тут задіяний психологічний захист. У психологічній літературі психологічний захист визначається як «спеціальна регулятивна система стабілізації особистості, спрямована на усунення чи зведення до мінімуму почуття тривоги, пов'язаного з усвідомленням конфлікту» [7; 101]. Кожна людина виробляє свої форми захисних механізмів особистості, які діють на підсвідомому рівні. *Психологічні механізми захисту* – «форми поведінки особистості для самозахисту від зовнішніх, агресивних, на її думку, дій» [4; 78].

У соціально-психологічній літературі виділяється досить багато стратегій психологічного захисту. Зазначимо найголовніші психологічні механізми захисту, які, на нашу думку, найчастіше використовуються особистістю. Це миролюбство, уникнення та агресія. *Миролюбство* – психологічна стратегія захисту суб'єктної реальності особистості в конфліктах і конфліктних ситуаціях, в якій провідну роль відіграють інтелект і характер. Миролюбство припускає партнерство і співпрацю, вміння йти на компроміси, робити поступки і бути податливим. *Уникнення* – психологічна стратегія захисту суб'єктної реальності особистості в конфліктах, заснована на економії інтелектуальних та емоційних ресурсів особистості. Уникнення припускає обійти або без бою покинути зону конфліктів і напруження, коли «Я» особистості піддається атакам. *Агресія* – психологічна стратегія захисту суб'єктної реальності особистості, що діє на основі інстинкту і частіше несвідомо. Агресивна поведінка є однією з форм реагування на різні несприятливі у фізичних і психічних відносинах життєві ситуації, що викликають стрес, фрустрацію стану [8].

Теоретичне вивчення питання дає змогу зробити висновок, що проблема конфліктів досить добре висвітлена у соціально-психологічній та психолого-педагогічній літературі. Однак малодослідженою залишається проблема домінуючої стратегії психологічного захисту у шкільних конфліктах серед підлітків. З метою виявлення особливостей динаміки домінуючої стратегії психологічного захисту в конфліктах серед підлітків у системі відносин «учень-учень» нами була проведена дослідно-експериментальна робота.

У своєму дослідженні ми виходили з припущення, що існує певна вікова динаміка стратегії психологічного захисту у шкільних конфліктах серед учнів підліткового віку при міжособистісній взаємодії. Емпіричне

дослідження проводилося протягом другого семестру 2008-2009 навчального року серед підлітків 11 – 15 років Загальноосвітньої школи №120 м. Кривого Рогу. У дослідженні брали участь учні 6-Б класу (22 чоловіки), 7-А класу (20 чоловіків), 7-Б класу (23 чоловіки), 8-Б класу (23 чоловіки) та 9-А класу (21 чоловік). Загальна кількість досліджуваних – 109 учнів.

Методикою дослідження став опитувальник В.Бойко «Оцінка домінуючої стратегії психологічного захисту в конфліктах» [8], модифікований нами з урахуванням вікових особливостей учнів та предмету дослідження. Модифікований тест містить 22 запитання.

До кожного запитання пропонується три варіанти відповіді. Варіант «а» відповідає такій стратегії психологічного захисту як миролюбство, варіант «б» – уникнення, варіант «в» – агресія.

Щоб встановити домінуючу стратегію психологічного захисту підлітків у конфліктах необхідно підрахувати суму відповідей на запитання тесту кожного з типів. Чим більше відповідей того чи іншого типу, тим виразніша відповідна стратегія захисту в конфліктах, яка і є домінуючою.

Якщо кількість таких відповідей є однаковою, значить учень у контакті з іншими учнями (товаришами) активно використовує поєднання різних захистів своєї суб'єктивної реальності.

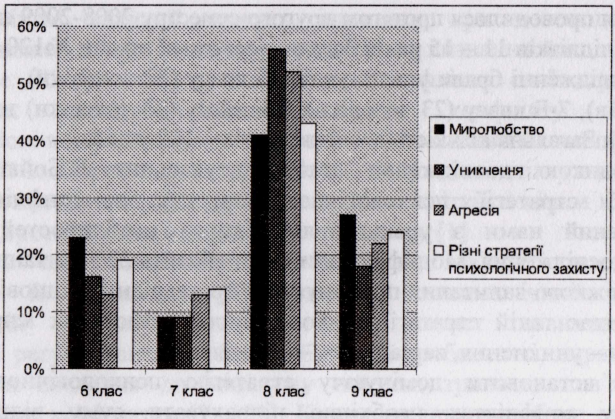
Отримані результати представленні у таблиці.

Таблиця

Відсоткове співвідношення рівня прояву домінуючої стратегії психологічного захисту в конфліктах серед підлітків у системі відносин «учень-учень»

Класи	Стратегія психологічного захисту			
	Миролюбство	Уникнення	Агресія	Різні стратегії захисту
6 клас	23%	9%	41%	27%
7 клас	16%	9%	56%	19%
8 клас	13%	13%	52%	22%
9 клас	19%	14%	43%	24%
Середнє арифметичне	17,75%	11,25%	48%	23%

Для більшого унаочнення результатів таблиці та простеження динаміки змін стратегії психологічного захисту в конфліктах у системі відносин «учень-учень» представимо дані таблиці у вигляді діаграми.



З таблиці та діаграми видно, що характерною і переважною стратегією психологічного захисту в конфліктах серед підлітків у системі відносин «учень-учень» в усіх класах (з 6-го по 9-й) є агресія. Причому пік вираженості агресії припадає на 7-й клас (56%). На нашу думку, це пов'язано, перш за все, з віковими особливостями розвитку підлітків, а саме з тим, що у 7-му класі спостерігається пік кризи підліткового віку. Цей період є найбільш зламним і важким у розвитку особистості. Як показує спостереження, серед підлітків посилюється роздратованість, негативізм, демонстративна поведінка, частішають випадки виявів жорстокості. Зазвичай агресивність супроводжують неадекватне самооцінювання (завищене або занижене); неадекватний рівень домагань, що не відповідає можливостям підлітка; підвищена емоційна напруженість і тривожність; різний ступінь неадекватності уявлень підлітків про своє місце в сім'ї або класі, про ставлення до них однолітків; низький рівень сформованості комунікативних навичок тощо.

Одним з найголовніших чинників прояву агресивності підлітків є фізіологічний фактор. Ми розглядаємо їх поведінку як наслідок «гормонального вибуху». Дійсно, згідно з сучасними дослідженнями, ендокринні особливості статевого дозрівання визначають специфіку емоційних реакцій і рольової поведінки. У фазі статевого дозрівання рівень тестостерону в крові пов'язаний з агресивною поведінкою. Так, у підлітків встановлено безпосередній вплив рівня тестостерону в крові на готовність агресивно захищати своє «Я». Якщо рівень тестостерону в крові занадто високий, спостерігається загальна неврівноваженість, дратівливість, роздратованість, потяг до агресивно-деструктивних дій, знижується здатність до саморегуляції [5].

Не слід викреслювати соціальний фактор розвитку агресивності при захисті свого «Я» в конфліктних ситуаціях. На психіку підлітків особливим чином впливають засоби масової інформації, а особливо телебачення. Підлітки щоразу бачать з телеекранів кров, бруд, жорсткі

вбивства, насилля, бійки. До того ж телебачення часто прикрашає та естетизує насилля, створює привабливі образи суперменів, здатних вирішити будь-яке питання. Підліток схильний робити ті ж самі дії, що і людина, за якою він спостерігає, а особливо, якщо це кумир. Дуже часто підлітки думають, що якщо телегерої змогли агресивним шляхом вирішити питання, то й у них це теж вийде. Агресивна реакція підлітка на конфліктну ситуацію з однолітками може бути наслідком самозахисту «Я» особистості у зв'язку із самоствердженням підлітка. Агресивна поведінка підлітків визначається і ступенем вихованості, загальним впливом сім'ї (характером стосунків між самими батьками та між батьками і дітьми).

Індивідуально-психологічні особливості також відіграють важливу роль у формуванні агресивної стратегії захисту своєї суб'єктивної реальності. До них ми відносимо підвищений рівень психопатизації, нестійкість емоційного стану, що виявляється у підвищеній збудженості, подразливості, а також депресивності, яка призводить до підвищення рівня тривожності, скутості, невпевненості в собі.

Як видно з таблиці та діаграми, рівень агресивності знижується з 7-го класу (56%) до 9-го (43%). Це можна пояснити зменшенням інтенсивності прояву і поступовим завершенням підліткової кризи, а також розвитком емоційно-вольової регуляції і когнітивної сфери особистості підлітка.

Вважаємо, що агресивна поведінка підлітків постає як спосіб: задоволення потреб у домінуванні; самовираження та самоствердження; реагування на неблагополучну обстановку в сім'ї та на жорстоке ставлення з боку батьків.

Відсоткове співвідношення учнів, домінуючою стратегією психологічного захисту яких є уникнення, збільшується з 6-го класу (9%) по 9-й (14%), що може бути причиною зміни емоційно-вольової та когнітивної сфер особистості. Як відомо, уникнення як стратегія психологічного захисту заснована на економії інтелектуальних та емоційних ресурсів особистості. Для цього потрібно володіти міцним інтелектом, щоб уходити від напружених контактів, не зв'язуватися з тими, хто досаждає «Я» особистості. Це характерно більше для старших підлітків, ніж для молодших. У учнів 9-го класу також більш розвинена вольова регуляція, порівняно з учнями 6-го класу. Адже воля є необхідним і важливим атрибутом особистості при використанні уникнення як домінуючої стратегії психологічного захисту в конфліктних ситуаціях. Можливий і такий варіант, коли підліток змушує себе обходити гострі кути в міжособистісних конфліктних ситуаціях. Для цього потрібно володіти міцною нервовою системою, волею і життєвим досвідом за плечима, що характерно більше для старших підлітків, ніж для молодших.

З таблиці та діаграми видно, що миролюбство переважає серед учнів 6-го класу (23%), порівняно з усіма іншими класами. Це означає, що дані учні не готові протистояти, чинити опір іншій стороні при конфліктній взаємодії. Використання миролюбства як домінуючої стратегії захисту свого «Я» може бути пов'язано з індивідуально-психологічними особливостями учнів-

підлітків. Підлітки, для яких характерно миролюбство, найчастіше мають м'який і урівноважений характер. Чим менш стривожений підліток, тим він більш дружелюбний, комунікабельний і миролюбний.

На нашу думку, підлітки не вміють розв'язувати міжособистісні конфлікти мирним шляхом, тобто використовувати миролюбство як стратегію психологічного захисту, тому що вони не навчені цьому. До того ж стратегія миролюбства будується на основі високого інтелекту і поступливого характеру. А використовувати агресію як стратегію захисту свого «Я» просто, тому що агресія зазвичай діє на підсвідомому рівні.

Як видно з таблиці, середня відсоткова кількість підлітків, які активно використовують різні стратегії захисту свого «Я», становить 23%. Це означає, що дані підлітки гнучкі у використанні стратегії захисту своєї суб'єктивної реальності, тобто вони ефективно використовують хоча б дві стратегії захисту з урахуванням конкретних обставин конфліктної взаємодії.

Таким чином, проведене дослідження дало нам змогу переконатися у правильності висунутої на початку дослідження гіпотези. Дійсно, існує певна вікова динаміка стратегії психологічного захисту у шкільних конфліктах серед учнів підліткового віку при міжособистісній взаємодії з іншими учнями. Так, у системі відносин «учень-учень» рівень агресивності підлітків знижується, починаючи з сьомого класу. Рівень миролюбства знижується, а рівень уникнення збільшується протягом усього періоду навчання підлітків у школі.

Результати дослідження будуть корисними для студентів, які проходять практику з навчально-виховної роботи у школі, а також можуть бути використані практичними психологами, працюючими в закладах освіти, та батьками при вихованні підлітків.

Дослідження є практично значущим, оскільки уможливлює формування певних методичних рекомендацій. Наведемо рекомендації батькам щодо стримування агресивної поведінки підлітків.

1. Виявляти до підлітка більше уваги, любові та ласки.
2. Батьки повинні слідкувати за своєю поведінкою в сім'ї. Кращий спосіб виховання дітей – єдність слова і дії.
3. Не застосовувати фізичні покарання.
4. Допомагати підлітку знаходити друзів.
5. Пояснювати підлітку наслідки агресивної поведінки.
6. Враховувати у вихованні та навчанні особистісні особливості підлітка.
7. Надавати підлітку можливість задовольнити потреби в самовираженні.
8. Обмежувати перегляд відеофільмів зі сценами насильства.
9. Спрямовувати енергію підлітка у правильне русло, наприклад, заняття у спортивних секціях; заохочувати його до участі в культурних заходах.

Вчителі повинні пам'ятати, що учні не вміють розв'язувати конфлікти мирним шляхом, тому що вони не мають певних відповідних навичок. Отже, вчителям та класним керівникам необхідно більше уваги приділяти проблемі міжособистісних конфліктів підлітків та стратегіям

психологічного захисту в конфліктних ситуаціях при організації виховної роботи в класі. Доцільно створювати та обговорювати різноманітні педагогічні й життєві проблемні ситуації та психологічно аналізувати їх; проводити бесіди, рольові ігри, виховні години, на яких ознайомлювати учнів з поняттям «конфлікт», видами, причинами, позитивними й негативними сторонами конфлікту, способами вирішення конфліктів, видами стратегій психологічного захисту в конфліктних ситуаціях та можливими наслідками використання кожної з них. За необхідністю разом зі шкільним психологом розробити програми-тренінги або програми психокорекційної допомоги підліткам. Можливі наступні теми: – зняття стану психологічного дискомфорту; – розвиток емоційної сфер підлітків та вміння керувати емоціями; – зняття ворожості й агресивності; – зниження рівня тривожності; – формування комунікативних навичок; – формування навичок знаходити конструктивний вихід з конфліктної ситуації.

Таким чином, знання основних стратегій психологічного захисту підлітків у конфліктній ситуації дасть змогу вчителеві передбачити вчинки учнів, попередити деструктивні наслідки міжособистісного конфлікту і повністю реалізувати основну мету навчально-виховного процесу, а саме: всебічний і гармонійний розвиток особистості підлітка. Більш глибоке вивчення проблеми конфліктів у шкільному середовищі залишаємо для подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / Анатолий Яковлевич Анцупов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 208 с.
2. Баранова Н. Психокорекція агресивності та конфліктності у підлітків / Н.Баранова // Психолог. – 2005. – №36. – С. 17-24.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта / Наталья Владимировна Гришина. – СПб: Питер, 2002. – 464 с.
4. Громова О.Н. Конфликтология. Курс лекций / Ольга Николаевна Громова. – М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем». Издательство «ЭКМОС», 2001. – 320 с.
5. Журавлёв Д. Подростковая агрессивность – психологическая закономерность или социальный феномен? / Д.Журавлёв // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 185-192.
6. Кондратенко Н. Особливості конфліктної поведінки підлітків / Н.Кондратенко. – Психолог. – 2005. – №48. – С. 16-22.
7. Краткий психологический словарь / [сост. Л.А.Карпенко; под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
8. Райгородский Д.Я. (редактор-составитель) Практическая психодиагностика. Методики и тесты: [учебное пособие] // Д.Я.Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2001. – 672 с. – Режим доступа: http://www.big-library.info/?act=read&book=11456.

Гонтар Дмитро Анатолійович,
студент історичного факультету
КДПУ

Проблема соціальних стереотипів у вітчизняній та зарубіжній психології

Людині притаманно створювати уявлення про те, чого вона боїться або чим вона захоплюється. Ці образи ніколи не залишаються абстрактними, люди сприймають їх як живі об'єкти та приписують їм характеристики, що відрізняють їх від самих людей. Таким чином створюються стереотипи [10; с.131].

Соціальні стереотипи, як відомо, відіграють важливу роль у формуванні різних форм суспільної свідомості – релігійної, філософської, етичної, естетичної тощо. Механізми стереотипізації можна простежити в народних традиціях, віруваннях, релігійних ритуалах, міфічних культах тощо. З розширенням соціального функціонування, стереотипи впливали на формування соціальних норм і законів, моральних правил та етичних приписів.

Не випадково дослідження впливу стереотипів на свідомість особистості стали прерогативою психології і посіли чільне місце серед наукових досліджень. Взаємозв'язки між сприйманням і стереотипністю, евристикою та стереотипністю свідчать про трансформацію соціальних надбань в суб'єктивні знання і вчинки, характеризують стосунки індивіда і суспільства [3; с.67].

Стереотипізація приваблювала науковців протягом багатьох років, оскільки вона є суттєвою частиною повсякденної адаптації до соціального середовища і водночас є викривленням реальності, що заважає реально оцінювати людей як унікальних, неповторних особистостей [10; с.131].

Вперше термін «соціальний стереотип» було вжито У.Ліппманом як знання про предмет на основі його сприйняття та оцінку під час безпосереднього впливу[6]. Згідно з У.Ліппманом, стереотипи – це впорядковані, схематичні, детерміновані культурою «малюнки» світу «в голові» людини, що зберігають її зусилля при сприйнятті складних соціальних об'єктів і захищають її цінності, позиції та права [7; с.125 – 141; 1; с.95]. З того часу було запроваджено до наукового обігу безліч тлумачень цього поняття.

Так, Т. Шібутані визначає соціальний стереотип як «популярне поняття, що позначає певне угрупування людей з точки зору якоїсь ознаки, що легко вирішується, підтримуване поширеним уявленням відносно властивостей цих людей» [11]. Таджурі розуміє під соціальним стереотипом «здатність сприймаючого суб'єкта легко і швидко включати певну людину, котра сприймається, в певні категорії, залежно від її віку, статі, етнічної приналежності, національності та професії, і тим самим приписувати їй якості, що вважаються типовими для людей цієї категорії» [1; с.95].

Г. Тешфел підсумував головні висновки досліджень в галузі соціального стереотипа: 1) люди з легкістю виявляють готовність характеризувати обширні людські групи (або соціальні категорії) за недиференційованими, грубими та пристрасними ознаками; 2) така категоризація вирізняється міцною стабільністю протягом тривалого часу; 3) соціальні стереотипи певним чином можуть змінюватися в залежності від соціальних, політичних або економічних впливів (змін), однак цей процес протікає дуже повільно; 4) соціальні стереотипи стають більш виразними і ворогуючими, коли виникає соціальна напруга між групами; 5) вони засвоюються дуже рано і використовуються дітьми задовго до виникнення чітких уявлень про ті групи, до яких вони відносяться; 6) соціальні стереотипи не становлять собою значну проблему, якщо не існує чіткої ворожості у відносинах груп, однак вищою мірою складно модифікувати їх та керувати ними в умовах значної напруженості та конфлікту [1; с.95 - 96].

В. П. Трусов та Л. Х. Стрікленд на сторінках «Психологічного журналу» говорять про те, що негативна оцінка соціального стереотипу «поширена у зв'язку з помилковим уявленням про обов'язкові деструктивні наслідки стереотипізації, що нібито виражаються в тому, що стереотипне сприйняття обов'язково заважає встановленню добрих відносин між людьми», а також про те, що соціальні стереотипи можуть відігравати і конструктивну роль [8; с.158].

Вивченням проблем стереотипного сприйняття світу особистістю займався також Т. Адорно, який значну увагу приділив дослідженню авторитарної особистості. Т. Адорно дійшов наступних висновків: 1) причиною появи авторитарної особистості є виховання і взаємини з батьками; 2) авторитарні особи не люблять імпульси, що відхиляються від норми (страх, агресія), і частіше екстерналізують їх шляхом проекціонування на інших людей [2; с.82].

Д. Катц і К. Брейлі проаналізували, яким чином процеси стереотипізації призводять до расової упередженості. Науковці дійшли згоди, що стереотипи є суспільним уявленням, яке виникло внаслідок упередженого впливу тих чи інших суспільних явищ і які не ґрунтуються на реальній основі. На їхню думку, колективні уявлення є перепоною, з якою зустрічаються люди, сприймаючи інші культури. Зміст цього явища полягає в тому, що через призму стереотипу або колективного уявлення, людина бачить подібність у природі або суспільстві, якої насправді не існує. Стереотип – це незмінне утворення, конструкт, який узагальнює різні типи досвіду, підганяючи їх під один зразок на основі мінімальної або навіть хибної подібності [10; с.132 - 133].

В.Г.Крисько, даючи визначення стереотипам національної (етнічної) поведінки, зазначає, що в залежності від стану міжетнічних взаємин стереотипи національної поведінки можуть набувати як позитивного, так і

негативного характеру. Заслуговує на увагу і те, які методи необхідно застосовувати для вивчення стереотипів даного виду: вільного опису, прямого опитування, різноманітними варіантами проективних методик, психосемантичними методами [5; с.529 - 530].

Питання впливу гендерних стереотипів на сприйняття у сучасному світі знайшло своє відображення у наукових розробках Е.В.Карепової. На її думку, розуміння гендерного стереотипу є надзвичайно важливим, оскільки багато обдарованих людей вимушені боротися з химерами не лише суспільства, але і зі своїми власними. Усвідомлення того факту, що кожна людина, незалежно від її гендерної приналежності, є індивідуальністю, з власним набором психологічних якостей і властивостей, співвідношенням маскулинності і фемінності в психіці, дасть змогу кожній індивідуальності та суспільству в цілому стати більш продуктивним, гармонійним, таким, що розвивається [4; с.169].

Досліджуючи стереотипи-концепти суб'єктивного досвіду чоловіків і жінок, Л. Д. Тодорів дійшов до висновку, що у вітчизняній психології теоретичні положення статеворольової стереотипізації розглядалися в рамках соціально-психологічного аналізу (Т.В.Бендас, Т.В.Виноградової, О.А.Вороніна, О.Б.Главник, Т.П.Голованової, О.М.Кікінежді та ін.), медико-психологічного (Д.М.Ісаєв, В.Є.Каган, І.І.Лунін), психолого-педагогічного (Я.Л.Коломенський, М.Х.Мелтсас, Т.І.Юферєва і ін.). Л.Д.Тодорів також наголошує на тому, що соціально-культурологічний аспект досліджень гендерних стереотипів широко висвітлено у соціології та культурології. При цьому практично не вивченим залишається питання психологічного змісту гендерних стереотипів, особливостей їх функціонування на рівні індивідуальної свідомості, суб'єктивного досвіду людини [9; с.510 -511].

Дослідження стереотипізації будуть актуальними завжди, оскільки, незважаючи на зміни та трансформації, що відбуваються в суспільстві, людям притаманні упереджені ставлення один до одного, недооцінювання одних і надмірна оцінка інших психологічних характеристик особистості.

Подальше дослідження ролі стереотипів у міжособистісному спілкуванні здійснюється нами у напрямку вивчення стереотипних відносин в системі «викладач - студент».

Список використаних джерел:

1. Агеев В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов / В.С.Агеев // Вопросы психологии. – 1986. - №1. – С. 95 – 101.
2. Адорно Т. Типы и синдромы. Методологический подход (фрагменты из «Авторитарной личности») / Т.Адорно // Социс. – 1993. - №3. – С.82.
3. Блинова О.Є. Особистісні чинники розвитку соціальних стереотипів / О.Є.Блинова // Наукові записки Інституту психології ім.Г.С.Костюка

НАН України / За ред акад. С.Д.Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип.28. – С. 67 – 73.
4. Карепова Э.В. Влияние гендерных стереотипов на восприятие в современном обществе // Э.В.Карепова // Актуальні проблеми практичної психології. – Том X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С.Д.Максименка. – К., 2008. – Вип.7. – С. 167 – 170.
5. Крысько В.Г. Социальная психология: [словарь-справочник] / В.Г.Крысько. – Мн.: Харвест, 2004. – 688с.
6. Липпман У. Общественное мнение / Пер. с англ. Т.В.Барчунова, под ред. К.А.Левинсон, К.В.Петренко / У.Липпман. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004.
7. Ослон А. У.Липпман о стереотипах: выписки из книги «Общественное мнение» / А.Ослон // Социальная реальность. – 2006. - №4. – С. 125 – 141.
8. Трусов В.П., Стрикленд Л.Х. Социальная психология в Канаде / В.П.Трусов, Л.Х.Стрикленд // Психологический журнал. – 1983. – Т.4. - №5. – С. 154 – 162.
9. Тодорів Л.Д. Стереотипи-концепти суб'єктивного досвіду чоловіків і жінок / Л.Д.Тодорів //Актуальні проблеми практичної психології. – Том X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С.Д.Максименка. – К., 2008. – Вип.7. – С. 507 – 516.
10. Худолій А.О. Актуальні питання дослідження стереотипів / А.О.Худолій // Грані. – 2008. - №6(62). – С. 131 – 135.
11. Шибутани Т. Социальная психология / Т.Шибутани. – М., 1969. – 534с.

Корупятник Ірина Валеріївна,
студентка історичного ф-ту КДПУ

Особливості типів копінг-поведінки старшокласників у залежності від стилю міжособистісних відносин.

Однією з важливих соціально-психологічних проблем сучасності є вивчення психологічної адаптації особистості до умов навколишнього середовища. Нова соціально-економічна й політична ситуація в Україні привела до різкої зміни звичних стереотипів. Сучасне суспільство немислимо без стресових впливів і необхідності адекватного реагування на ситуацію, що змінюється. Очевидно, що довгостроково існуючий стрес впливає на психологічний стан людини. Сьогодні вже не можна бути соціально благополучним без максимальної напруги наявних ресурсів життєздатності в проблемних ситуаціях, уміння ефективного подолання стресу й соціальних труднощів.

Особливості реагування у важких ситуаціях визначаються єдністю зовнішніх та внутрішніх чинників розвитку особистості на певному віковому етапі. Роль складних стресових ситуаціях в психічному розвитку,

вікова та індивідуальна специфіка копінг-поведінки особистості та її зумовленість стилем міжособистісних відносин є перспективними та актуальними напрямками поглиблення знань про особистісне самовизначення в ранньому юнацькому віці. Ранній юнацький вік – це період, коли зростає рефлексивність свідомості, збільшується увага до особистісних переживань, інтерес до власного психічного життя [1].

Мета роботи полягала у з'ясуванні особливостей типів копінг-поведінки старшокласників у залежності від стилю міжособистісних відносин та відношення до самого себе.

Гіпотеза дослідження: в період раннього юнацького віку психологічні особливості реагування у важких стресових ситуаціях зумовлюються притаманним особистості стилем міжособистісних відносин та структурою співвідношення «Я-реального» – «Я-ідеального».

У вітчизняній психології копінг-поведінка розглядається як усвідомлена раціональна поведінка, спрямована на усунення стресової ситуації (І. М. Никольська, Р. М. Грановська, Л. І. Анцифєрова, С. Норман, Д. Ф. Ендлєр, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер, Т. А. Крюкова, Е. Б. Клубова та ін.). Умовою копінгу є стресс – стан людини, неспецифічна реакція на фізіологічному, психологічному і поведінковому рівні, яка з'являється у відповідь на негативні події, що відіграють роль подразника. Психологічна значимість копінгу у тому, щоб ефективно адаптувати людину до потреб у різних ситуаціях, дозволити оволодіти ними, ослабити і пом'якшити ці потреби, загасити стресову реакцію на подразнюючу ситуацію [5].

У дослідженні прийняли участь 32 учні 11 класу КЗОШ №89, віком 15-16 років (16 хлопчиків, 16 дівчаток). Дослідження проводилися у листопаді 2008 – квітні 2009 р.

В емпіричному дослідженні були використані наступні методики: методика Лірі, тест «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер; адаптований варіант Т. Крюкової).

За тестом Лірі, кожному із 8 октантів відповідає тип міжособистісної взаємодії. Перші чотири типи міжособистісних відносин – I, II, III, IV характеризується переважанням неконформних тенденцій і схильністю до диз'юнктивних (конфліктних) проявів (III, IV), незалежністю поглядів, наполегливістю у відстоюванні власної думки, тенденціями до лідерства і домінування (I, II). Інші чотири октанти – V, VI, VII, VIII показують протилежну картину: переважання конформних установок, конгруентністю в контактах з оточуючими (VII, VIII), невпевненістю в собі, піддатливістю до поглядів оточуючих, схильністю до компромісів (V, VI). Тому варто визначити (за спеціальними формулами) показники з двох основних факторів: домінантність ((I – V) +0,7x (III+II-IV-VI)) і доброзичливість ((VII-III) +0,7x (VIII-II-IV+VI)).

З метою більш детального вивчення структури «Я» варто проводити дослідження в два етапи – по-перше, вивчення «Я-реального» (такий, яким я є насправді), по-друге, - «Я-ідеального» (тобто образу «я», до якого слід прагнути), оскільки образ актуального та ідеального «Я» є невід'ємною частиною структури цілісного «Я».

Щодо тесту копінг-поведінки, він передбачає стратегії реагування у стресових ситуаціях. Зокрема, **копінг, орієнтований на розв'язання задач** у різних важких, стресових ситуаціях передбачає зосередження на проблемі з метою пошуку оптимального шляху її вирішення, пригадування можливих стилів реагування в аналогічних ситуаціях, негайне прийняття заходів для пошуку виходу із ситуації. **Копінг, орієнтований на емоції** характеризується переживаннями, нервуванням, звинуваченням себе за надемоційне відношення до усього, що відбувається навколо, звинуваченням себе через незнання того як повести себе у важких, збентежуючих, стресових ситуаціях. **Відволікання** на гарні думки, прагнення походити по магазинах, нічого не купуючи, поспати, поїсти, подивитися телевізор, раптовий відпочинок з метою втечі від стресової ситуації характерне для копінгу, орієнтованого на уникання. **Субшкала відволікання** передбачає вірогідність реагування людини у складній чи стресовій ситуації перенесенням себе у приємну сприятливу ситуацію (наприклад, переглянути улюблений кінофільм), а **субшкала соціального відволікання** передбачає втечу від стресової ситуації у сприятливе оточуюче середовище, в якому найкращі друзі, весела компанія, люди, яким довіряєш і до думки яких завжди прислуховуєшся допомагають забути про ситуацію, що викликала стрес.

Статистична обробка даних здійснювалася методом кореляційного аналізу. Якісний аналіз отриманих статистичних даних здійснювався шляхом визначення якісних характеристик копінг-реакцій старшокласників та їх взаємозв'язку з особливостями презентації «Я-реального» та «Я-ідеального» та властивостей особистості, істотних при взаємодії з іншими людьми. Крім того, на другому етапі дослідження старшокласників було поділено на дві групи за результатами шкал тесту «Лірі» - з переважанням стилю «домінування» та стилю «доброзичливість».

Ми приділили увагу аналізу зв'язків між шкалами використаних методик, щоб на цьому прикладі показати достовірність отриманих даних, в тому числі щодо подальшого доведення залежності поведінки у складних ситуаціях від стилів міжособистісної взаємодії.

Як і очікувалося, перші чотири октанти (I – IV) в методиці «Лірі» пов'язані зворотними значущими зв'язками з останніми чотирма (V – VIII). Виключення – відсутність значущого зв'язки між I та IV октантами.

Перш за все, варто відзначити відмінності у зв'язках «всередині» шкал тесту «Лірі» у «домінуючих» та «доброзичливих» досліджуваних. У «домінуючих» повторюються всі тенденції, виявлені у загальній виборці (n=32), передусім, «дзеркальність» I – IV та V – VIII октантів. У групі «доброзичливих» ці зв'язки наче б то «розсипаються», кількість і міцність зв'язків суттєво зменшується. Найменше це стосується VIII октанту (5 зв'язків «дзеркального» характеру), найбільше – III (тільки один значущий зворотній зв'язок з октантом «покірно-сором'язливий»; r=-0,73) та IV октант (теж один значущий зв'язок – зворотній з VIII октантом; r=-0,52). Щодо останнього: альтруїзм, безумовно, несумісний із скептицизмом, недовірливістю, критичністю, негативізмом тощо. Октант «співпрацюючий» має зв'язок з «альтруїстичним» (відповідальним) (r=0,67) та зворотній з «егоїстичним» (r=-0,54). Всі інші октанти мають по 3 зв'язки, що значно менше норми (7 зв'язків). Отже, «жорсткість» зв'язків у «доброзичливих» значно менша, що можна інтерпретувати як більшу варіативність виявлення в них різних особистісних якостей в процесі спілкування. Можливе і альтернативне пояснення: у цьому виявляється «слабкість», «амбівалентність», менша структурованість особистості та особистісних якостей представників стилю «доброзичливих».

Шкали методики «Копінг-стратегій» показали протилежність стратегій «вирішення задач», «емоції», з однієї сторони, та паралельно «уникнення», «відволікання» й «соціальне відволікання». Копінг, орієнтований на «розв'язання задач» та «емоції» зворотно пов'язаний зі шкалами «уникнення» й «відволікання» (всі на рівні 0,01). Стратегія «уникнення» - відповідно прямими кореляційними зв'язками пов'язана з «відволіканням» (0,01) та «соціальним відволіканням» (0,01).

На копінг-поведінку, судячи з отриманих статистичних даних, впливають три октанти – «егоїзм (незалежність)», «агресивність», «альтруїзм (відповідальність)». Із семи статистично значущих зв'язків шкал копінг-тесту та тесту Лірі три – зв'язки копінг-стратегій із «егоїстичним (незалежно-домінуючим)» стилем міжособистісної взаємодії (II октант). Чим більше виражений цей стиль, тим імовірніше звернення суб'єкта до вибору копінг-стратегії «емоції» (r=0,46, при p<0,01) і тим менш імовірна поведінка зі стратегією «відволікання» (r=-0,31, при p<0,05) та «соціальне відволікання» (r=-0,31, при p<0,05). Агресивний стиль взаємодії сприятливий до вибору стратегії «розв'язання задач» (0,05) і неприйнятний до стратегії, орієнтованої на «соціальне відволікання» (0,01).

Отже, чим більш настійливим, енергійним, вимогливим та жорстоким є суб'єкт, тим менше імовірність того, що в складній, стресовій ситуації він буде відволікатися на заміщуючи форми соціальної взаємодії

замість реального вирішення проблем. Октант VIII («альтруїстично-відповідальний»), навпаки, сприятливий до «соціального відволікання» (r=0,38, при p<0,05) та несприятливий до стратегії, орієнтованої на «емоційне подолання» (r=0,46, при p<0,01).

Ми звернулися до порівняння зв'язків «всередині» шкал опитувальника «Копінг-стратегії» у обох груп досліджуваних. Відмінності виявлено переважно по шкалам «Відволікання» та «Соціальне відволікання». У «доброзичливих» стратегія «відволікання» призводить до зменшення сили емоційних переживань (r=-0,68) та збільшення орієнтації на «уникнення». Останні, мабуть, і є інструментами «відволікання» від стресових ситуації. У «домінуючих» стратегія відволікання зменшує ефективність «розв'язання задач» (r=-0,7), вони фактично виключають одна одну, та зменшує (як і у «доброзичливих») силу включення емоційного реагування (r=-0,77). Стратегія, орієнтована на «соціальне відволікання», у «доброзичливих» унеможливлює розв'язання задач (r=-0,83) та, навпаки, сприяє ефективності «уникнення» (r=0,82). У «домінуючих» «соціальне відволікання» пов'язане тільки із стратегією, орієнтованою на «емоції» (r=-0,62): чим більше перше, тим менше друге. Отже, у «доброзичливих» цю функцію виконує стратегія «відволікання» та «уникнення», а у «домінуючих» – «відволікання», «уникнення» і «соціальне відволікання». Для перших «соціальне відволікання» є, мабуть, більш особистісно-значущим та емоційно насиченим.

При аналізі зв'язків між методиками «Копінг-поведінки» та «Лірі» у матрицях кореляційних зв'язків «Я- ідеальне» було виявлено 2 статистично значущі зв'язки. По-перше, те, що між VIII октантом («альтруїстичний» [відповідально-великодушний]) існує прямий зв'язок із тенденцією на «розв'язування задач» (r=0,3) може свідчити про те, що юнаки, у яких переважає «відповідально-великодушний» тип міжособистісного спілкування характеризуються схильністю до ідеалізації гармоній міжособистісних відносин, доброзичливістю, місіонерськими рисами, що ніби підштовхує їх до вирішення проблем, з'являється прагнення до діяльності, корисної для оточуючих. По-друге, зворотній зв'язок III октанту («агресивний») із «соціальним відволіканням» (r=-0,33) дає підставу припускати, що надмірна наполегливість, роздратованість, схильність обвинувачувати оточуючих значно знижують розв'язання складних стресових ситуацій шляхом «соціального відволікання».

Отже, ці результати доводять, що гіпотеза підтвердилася лише частково: виявилося, що стиль спілкування виступає регулятором поведінки у різних ситуаціях. Стиль «Домінування» виявився гнучким до поведінки у стресових ситуаціях, він впливає на вибір стратегій копінг-поведінки особистості. Зокрема, старшокласники, які схильні до

диз'юнктивних (конфліктних) проявів, незалежні у своїх поглядах, наполегливі у відстоюванні власної думки, потрапляючи у стресові ситуації більш схильні до пошуку конструктивних шляхів вирішення проблеми. Юнаки, у яких переважають конформні установки, невпевнені в собі, піддатливі до поглядів оточуючих, схильні до компромісів, потрапляючи у стресові ситуації намагаються «розчинитися» в середовищі з метою забуття ситуації або намагаються таким чином знизити переживання. Стилі міжособистісної поведінки впливають не лише на поведінку у стресових ситуаціях, а й у обставинах, спрямованих на подолання бар'єру, що є предметом наших подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норманн, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер; адаптированный вариант Т. А. Крюковой)// Фитискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Учеб.пособие. – М.: Изд-во Инст-та Психотерапии, 2005. - С. 442 – 444.
2. Корнієнко І. О. Особливості копінг-поведінки студентів молодших курсів / І. О. Корнієнко // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т. XI, част. 3. – К., 2009. – С. 152 – 163.
3. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г.Маклаков // Психологический журнал. – 2001. - № 1. – С. 16 – 25.
4. Методика діагностики межличностных отношений. «Тест Т. Лири» // Практикум по основам психологии: Тексты и хрестоматия. Учеб. пособ. для ст-ов мед. ин-ов./ сост. В. А. Мельников. – Симферополь: Сонат, 1997. – С. 179 – 192.
5. Нартова-Бочавер С. К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности / С.К.Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. - № 5. – С. 20 – 30.

Розділ IV. Актуальні питання психокорекції та психологічної допомоги

Ткаченко Олена Андріївна, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ, Кічула Єлизавета Іванівна, студентка факультету мистецтв КДПУ

Дослідження особливостей розуміння та інтерпретації невербальної поведінки в контексті підготовки до педагогічного спілкування

Потік послуг, спрямованих на швидке навчання вчителів невербальній мові спілкування, розумінню експресивної поведінки особистості та групи, наростає в усьому світі, у тому числі в Україні.

Невербальне спілкування займає важливе місце в діяльності педагога. Як зазначав Г.В.Колшанський, несловесні знаки - це не залишок, який виділяється з мовної системи, а особливий функціональний компонент парамовної системи, тобто, та комунікативна підсистема, яка доповнює функцію вербальної комунікативної системи [Цит. по: 9, с. 26].

Здібність до розуміння та інтерпретації невербальної поведінки, що входить в структуру соціально - перцептивних здібностей, є водночас, однією з основних складових всієї відображально - поведінкової взаємодії людини з людиною, або з групою людей. Зрозуміло, що розвиток цих здібностей складає одне з найважливіших завдань віщої педагогічної освіти.

Не дивлячись на наявність великого обсягу емпіричного матеріалу, що розкриває індикативні та регулятивні функції невербальної поведінки в спілкуванні [2], [3], ще недостатньо робіт, які відносяться до дослідження розвитку здібності до розуміння та інтерпретації цієї поведінки [5]. Практично відсутні дослідження, де розвиток цієї здібністі розглядався б як елемент структурної освіти, що має свої складові та етапи розвитку. Такого роду дані необхідні для більш глибокого аналізу проблеми суб'єктних чинників, активної соціальної підготовки вчителя до спілкування з учнями.

В якості **об'єкта** дослідження виступала невербальна поведінка майбутніх вчителів. **Предметом** дослідження – особливості розуміння та інтерпретація невербальної поведінки як важливі компоненти її загальної структури. **Гіпотеза:** навички розуміння та інтерпретації невербальної поведінки як інтегровані елементи її загальної системи, є важливим показником рівня розвитку невербально-комунікативніх здібностей майбутніх вчителів.

Мета даної роботи полягала в тому, щоб теоретично і експеремитально дослідити особливості невербальної комунікації в педагогічному спілкуванні, та візначити рівень розвитку навичок

невербальної поведінки майбутніх учителів. Досягнення означеної мети вимагало вирішення наступних завдань:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми невербальної комунікації в педагогічному спілкуванні, зокрема, її перцептивного аспекту.

2. Експериментально визначити рівень розвитку навичок невербальної комунікацій у майбутніх вчителів.

Найважливішим аспектом навчання вчителів невербальній мові спілкування є формування складних уявлень про зв'язок експресивної поведінки з індивідно-особистісними, соціально-психологічними особливостями людини, про діагностичні, комунікативні, регулятивні можливості невербальних засобів вираження психологічного світу людини.

Невербальне спілкування - це система знаків, що використовуються в процесі спілкування і відрізняються від мовних засобами та формою виявлення [1]. Хоча мовні канали зв'язку мають пріоритетне значення, ні в якому разі не можна ігнорувати невербальні засоби. Науковими дослідженнями доведено, що саме за рахунок останніх відбувається від 40 до 93 % комунікації. До речі, 55% повідомлень сприймається через вираз обличчя, позу, жести, а 38% - через інтонацію та модуляцію голосу [18].

Діапазон невербальних знаків людини від її фізіологічних, безумовно - рефлекторних рухів обличчя та тіла, до соціально обумовлених зовнішніх візуальних і аудіальних сигналів, розглядається як невербальна поведінка, або «мова зовнішнього вигляду». В цей діапазон включено ритмічні та висотні інтонаційні характеристики голосу, його часову і просторову організацію: увесь організм стає ніби засобом, «знаряддям спілкування» [17].

Сучасна наука розглядає невербальні засоби спілкування з різних позицій:

1. У контексті осмислення загальних програм і способів людської поведінки (Дж. Холл, П. Екман, А. Фрізен, А. Піз, Дж. Фасі, Е.Холл);

2. Формальний та семантичний аналіз невербальних знаків у їх співвідношенні з мовними знаками (Т.Піколаєва, К. Шерер, Ю. Цивян, І.Шаронов);

3. Власне лінгвістичні, соціолінгвістичні, психолінгвістичні та інші розробки, які спрямовані на розпізнавання за невербальними та вербальними знаками психологічних, або емоційних станів, дослідження національної специфіки мовленнєвої та немовленєвої поведінки, аналіз способів відображення невербальної поведінки у художній літературі (А.Вежбицький, П.Екман, Г.Крейдлін, С. Павлова та ін.) [1], [6], [13].

Особливо хотілося б відзначити напрямок, який очолює російська дослідниця В.А.Лабунська. Нещодавно сформований, він має назву «Психологія невербального вираження особистості», та набуває інтенсивного розвитку. В його рамках інтегруються ідеї філософсько-культурологічного знання, соціальної психології, семіології, а також,

положень індивідуально-динамічного, структурно-функціонального підходів до невербального вираження, експресивної поведінки людини. Така інтеграція надає «Психології невербального вираження особистості» статус не тільки міждисциплінарної області, а саме нового напрямку в психології, що охоплює представників різних наук, і сприяє посиленню впливу психології на гуманітарні та природничі науки. Новий погляд учених на невербальну комунікацію формує суб'єктне відношення до перетворень зовнішнього вигляду, відповідає на запитання про психологічний зміст невербальних репрезентацій, про динаміку взаємозв'язків між експресією та внутрішнім світом особистості, про можливості візуальної діагностики психологічних особливостей особистості, розкриває значення трансформацій зовнішнього вигляду в зміні простору людського буття. Застосування основних принципів психології невербального вираження особистості розкриває нові можливості для практичної візуальної діагностики, для навчання кодуванню - інтерпретації експресивної поведінки, що в свою чергу, дає людині ефективну психологічну техніку як аналізу пред'явлення свого внутрішнього світу іншим, так і більш досконалого розуміння системи відносин, що склалися, а при необхідності, і впливу на неї.

Невербальна поведінка вплетена у внутрішній світ особистості. Її функція не зводиться до супроводу переживань особистості. Невербальна поведінка - це зовнішня форма існування та прояву психічного світу особи. У зв'язку з цим, аналіз структури, зміст індивідуальної невербальної поведінки - ще один із способів діагностики рівня розвитку особистості як структури суб'єкта спілкування. Виділення загальних елементів, компонентів невербальної поведінки, визначення її функцій дозволяють створити культурно-специфічну типологію невербальної поведінки [15].

Невербальна поведінка особистості в спілкуванні, в міжособистісному пізнанні поліфункціональна. Вона:

- створює образ партнера по спілкуванню;
- виконує функцію випереджаючої маніфестації психологічного змісту спілкування (щодо мови);
- виступає як спосіб регуляції просторово-часових параметрів спілкування;
- підтримує оптимальний рівень психологічної близькості між тими, що спілкуються;
- виступає як маскування: «Я - особистість»;
- є засобом ідентифікації параметрів по спілкуванню;
- виконує функцію соціальної стратифікації;
- виступає в якості показника статусно-рольових відносин;
- виражає якість і зміну взаємин партнерів по спілкуванню, формує ці відносини;
- є індикатором актуальних психічних станів особи;

- виконує функцію економії мовного повідомлення;

- виступає в ролі уточнення, зміни розуміння вербального повідомлення, підсилює емоційну насиченість сказаного;

- виконує функцію розрядки, полегшення, регулює процес збудження;

- є одним з показників загальної психомоторної активності суб'єкта (темп, амплітуда, інтенсивність, гармонійність рухів) [15].

Складно уявити вчителя, який спілкується з учнями тільки за допомогою слів, не використовуючи різні невербальні знаки. Значення та сенс в спілкуванні несе не тільки словесна мова. Жест, міміка, погляд і поза вчителя часом, виявляються навіть більш виразними та дійсними, ніж слова. Психологи наголошують, що відношення партнерів один до одного, до їх висловлювань, спочатку проявляється в позі, жесті, погляді, дистанції, а потім-в слові. Це значить, що невербальні засоби спілкування виконують функцію випереджувальної маніфестації змісту спілкування. При цьому мова іде не про заміну вербальних засобів на невербальні в діяльності педагога, а про їх взаємнодоповнення [10].

Взаєморозуміння між педагогом та учнями можливе за умови готовності та здатності зрозуміти прихований зміст слів один одного. Таке взаєморозуміння у великій мірі буде залежати від активності суб'єктів спілкування, що виявляється в різних засобах невербальної поведінки.

Активний характер мовлення вчителя є важливим аспектом педагогічного спілкування. Активності мовлення сприяють мускульна мобілізованість, підвищення і посилення голосу на початку кожної фрази для утримання ініціативи, надання яскравості кожній фразі, чітка завершеність фрази, рель'єфне наголошення слів, виразне підкреслення контрастів за рахунок діапазону голосу вчителя, тощо. Від сили, витривалості, гнучкості, тональності голосу істотно залежить якість мовлення. Силу голосу визначає не крик, а внутрішнє емоційне наповнення. Витривалість голосу дає змогу без його ослаблення чи захворювання вдаватися до тривалого мовчання. Гнучкість голосу передбачає охоплення максимального діапазону звучання - від низьких до високих звуків і тонів. Тональність голосу вчитель повинен обирати залежно від змісту навчальних і виховних завдань, індивідуальних особливостей учнів [9].

Професійне спілкування ставить певні вимоги і до жестикуляції учителя. Вчителю слід враховувати, що психологічні жести виражають почуття, описові - ілюструють хід думки, крім того, часто випереджають висловлювану думку. Жести вчителя мусять бути органічними, стриманими, доцільними. Вчитель повинен володіти як навичками демонтстрації, а також,інтерпретації різних жестів.

Багато смислового навантаження несе поза вчителя. Для того, щоб спілкування було активним, вчителю слід дбати, щоб поза була відкритою,

не схрещувати рук, стояти обличчям до класу, дотримуватися дистанції, яка забезпечує ефект довіри. Доцільно проходити вперед і назад по класу. Крок у перед підсилює значущість повідомлення, допомагає зосередити увагу аудиторії. Відступаючи назад, учитель начебто дає змогу слухачам перепочити [8].

Щодо виразу обличчя та погляду, вони часто впливають на учнів сильніше, ніж слова, підвищуючи емоційну значущість інформації, сприяючи кращому її засвоєнню. Але обличчя вчителя повинно не лише виражати, а й приховувати певні почуття: власні турботи, негаразди. Міміка має відповідати характеру мовлення, взаємин: виражати впевненість, схвалення, осуд, невдоволення, радість, байдужість, зацікавленість, захоплення, обурення в багатьох варіантах. Широкий діапазон почуттів виражають усмішка, рухи брів, вираз очей. Учителю слід уважно вивчити можливості свого обличчя, виробити вміння користуватися виразним поглядом, уникати надмірної динамічності м'язів обличчя та очей («бігаючи очі»), а також, і неживої статичності («кам'яне обличчя»).

Спрямований на дітей погляд учителя створює візуальний контакт. Контакт поглядом виражає ступінь зацікавленості партнером, доброзичливий погляд в очі дитини важливий не лише для встановлення взаємодії, а й для задоволення її емоційних потреб. Учень найуважніший, коли йому дивляться в очі, він краще запам'ятовує сказане.

Як правило, вчителі уникають візуального контакту в разі суперництва, щоб контакт не сприймався як вияв ворожості. Візуальний контакт допомагає регулювати розмову. Пильний погляд вчителя, як правило, породжує дискомфорт і переживання. Учитель повинен прагнути тримати в полі зору всіх учнів, свідомо розвивати техніку візуальних контактів [7].

Таким чином, володіння засобами невербальної поведінки сприяє досягненню зовнішньої виразності педагога, який повинен:

- навчитися диференціювати та адекватно інтерпретувати невербальиу поведінку інших людей, розвивати вміння «читати обличчя», розуміти мову тіла, час, і простір у спілкуванні;
- прагнути розширити власний діапазон засобів спілкування через тренування (розвиток постави, ходи, міміки, організації простору, візуального контакту) та самоконтроль;
- домагатися органічного зв'язку зовнішньої техніки з внутрішніми - переживаннями [12].

Визнання сучасною психологічною наукою найскладніших взаємозв'язків між «зовнішнім і внутрішнім», між «душею та тілом», надання їм статусу фундаментальної умови життєдіяльності людини, дозволяє здатність до розуміння та інтерпретації невербальної поведінки розглядати як інтегровану, а можливо, навіть як базову функцію в

загальній системі невербальної активності особистості. Означений погляд, в свою чергу, дозволяє дійти наступного висновку: діагностика рівня розвитку навичок розуміння та інтерпретації майбутніми вчителями невербальної поведінки іншої людини дає уявлення про загальний розвиток їх здібності до невербальної поведінки.

Для досягнення мети дослідження було використано методику «Діагностика рівня розвитку здатності до психологічної інтерпретації невербальної поведінки особистості», розроблену під керівництвом В.А.Лабунської.

Означена методика складається з ряду соціально-перцептивних завдань, які варіюються за змістом, засобами, цілями та способом рішення.

Перше завдання спрямоване на діагностику здатності адекватно визначити дії та стани на основі жестів. Досліджуваному послідовно пред'являється шість зображень найбільш поширених жестів і пропонується сказати, що вони позначають в спілкуванні.

Друге завдання дає змогу діагностувати здатність адекватно визначити якості і відносини людини на основі його пози. Досліджуваному послідовно пред'являється графічне зображення шести поз і пропонується сказати, що вони позначають в спілкуванні.

Третє завдання спрямоване на діагностику здатності адекватно визначити стани, якості особи і відношення на основі міміки особи. Досліджуваному послідовно пред'являється шість зображень жіночого і шість зображень чоловічого обличчя, на яких зафіксовані переживання, основних емоцій: радості, гніву, здивування, страждання, страху, огида і пропонується сказати, що вони позначають в спілкуванні.

Четверте завдання дає змогу діагностувати здатність адекватно визначити відношення і взаємовідношення на основі невербальної поведінки діади і групи. Досліджуваному пред'являється шість малюнків, на яких зображені діадна і групова взаємодія, пропонується визначити відносини та взаємини між тими, що спілкуються.

П'яте завдання спрямоване на діагностику здатності встановлювати психологічні зв'язки між елементами невербальної поведінки. Досліджуваному пред'являються послідовно зображення шести поз і пропонується підібрати до них відповідний образ обличчя з набору, що використовувався в третьому завданні.

Шосте завдання дає змогу діагностувати здатність використовувати невербальну поведінку як засіб створення емоційно - негативних відносин, виступаючи моментом регуляції спілкування. Досліджуваному послідовно пред'являється шість ситуацій з тесту Розенцвейга та пропонується підібрати з набору мімічних виразів такі, що приводили б до поглиблення конфлікту між учасниками.

Сьоме завдання допомогає діагностувати здатність використовувати невербальну поведінку як регулятор відносин в емоційно-позитивну

сторону. Досліджуваному послідовно пред'являються тіж самі шість ситуацій з тесту Розенцвейга і пропонується підібрати з набору мімічних виразів такі, що максимально б сприяли вирішенню конфліктної ситуації.

Таким чином, завдання варіювалися на основі поєднання параметрів, відповідних формальним, змістовним і функціональним характеристикам навичок невербальної комунікації та їх психологічної інтерпретації.

Перша група параметрів: елементи, індивідуальна та групова невербальна поведінка.

Друга група параметрів: дії, стани, якості особистості, відносини та взаємовідносини.

Третя група параметрів: адекватність регуляції психологічних характеристик спілкування та адекватність їх ідентифікації за допомогою невербальної поведінки.

Точність вирішення перших трьох завдань оцінювалась по трибальній системі, наступних - по п'ятибальній, враховуючи багатозначність діадної та групової невербальної поведінки. Для порівняння успішності вирішення вищеперерахованих завдань, оцінювання відбувалось за двадцятибальпою шкалою. Максимально можливий показник успішності вирішення того, або іншого завдання відповідав 20 балам.

Отже, максимальна кількість балів, яку міг отримати один досліджуваний дорівнює 140 балів. Інтервал 140 - 110 балів відповідає високому рівню розвитку здібності, 109 - 90 балів - вище середньому, 89 - 70 балів середньому, 63 - 30 балів - рівню нижче середнього, 29 -0 балів - низькому.

У дослідженні приймали участь три групи студентів факультету мистецтв Криворізького педагогічного університету: МХК - 06, ХХК - 06, МХК - 07. Загалом, в дослідженні приймало участь 50 студентів. Для дослідження були створена експертна комісія, яка оцінювала рівень розвитку навичок невербальної комунікації та її психологічної інтерпретації у студентів. Результати дослідження в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівень розвитку здатності до психологічної інтерпретації невербальної поведінки особистості

Рівень розвитку	Бали	Кількість студентів (%)
Низький	0 - 29	-
Нижче середнього	30 - 69	32
Середній	70 - 89	38
Вище середнього	90 - 109	20
Високий	110 - 140	10

З таблиці ми бачимо, що 70 % студентів мають середній та нижче середнього рівня здатності до психологічної інтерпретації невербальної поведінки особистості. А саме 38% - середній рівень, 32% - нижче середнього. При цьому лише 20 % студентів досягли рівня вище середнього, та 10 % - високого. Тому можна зробити висновок, що рівень розвитку навичок невербальної комунікації та її психологічної інтерпретації недостатній для майбутньої педагогічної діяльності.

Більш детальній якісній аналіз отриманих даних можна зробити, зветраючи увагу на особливості запропонованих завдань та упішність їх вирішення студентами (таблиця 2).

Таблиця 2

Успішність вирішення завдань студентами

	Номер завдання							Сума балів
	1	2	3	4	5	6	7	
сер.арифм. по групі	13,2	10,32	13,12	8,6	10,84	11,68	11,14	78,9

Перше завдання було спрямоване на діагностику здатності адекватно визначити дії та стани на основі жестів. Друге - на діагностику здатності адекватно визначити якості та відносини людини на основі його пози. Третє- на діагностику здатності адекватно визначити стани, якості особистості та відношення на основі міміки. При вирішенні цих завдань студентами виявилось, що більш вдалої інтерпретаціїї отримали жести і міміка. Інтерпретація пози відбувалась маньш вдало. Цю особливість можна пояснити виходячи з таких фактів: жести, міміка, пози відрізняються по своїм діагностичним і комунікативним можливостям. Жести несуть, головним чином, інформацію про інтенсивність станів, що переживаються, вказують на психомоторну активність особистості. Пропоновані в методиці жести конвенціальні, що полегшує їх семантизацію. Міміка повідомляє більш диференційовану інформацію про партнера у спілкуванні. Але ця інформація складається головним чином з емоційних характеристик людини. Значення багатьох мімічних масок, як і жестів, засвоюються спонтанно на ранніх етапах онтогенезу. Пози представляють собою більш складне і цілісне утворення невербальної поведінки. Для них характерна велика розмитість діапазону значень в порівнянні з жестами та мімікою. Таким чином, у студентів рівень розвитку навичок невербальної комунікації та її психологічної інтерпретації, сементизації цілісної невербальної поведінки (пози) значно нижчий, ніж рівень розвитку елементів (міміки і жестів).

Четверте завдання було спрямовано на діагностику здатності адекватно визначити відношення та взаємовідношення на основі невербальної поведінки діади і групи. Воно вирішувалася студентами менш успішно, чим попередні три. На основі цих даних можна зробити висновок про те, що

навички розуміння та психологічної інтерпретації міжособистісного аспекту невербальної комунікації у студентів менш розвинені, за навички до розуміння індивідуальної невербальної поведінки та її елементів.

Більш успішно студенти вирішували п'яте завдання. Проте, результати його рішення дозволяють зробити висновок про те, що у студентів недостатньо розвинені навички до встановлення зв'язків між окремими елементами та цілісними формами невербальної поведінки. Успішність їх психологічної інтерпретації буде вище у випадку, якщо невербальні засоби знаходяться ближче до практики безпосереднього спілкування.

Характерним для більшості студентів є достатньо успішним виконання шостого завдання. Особливо важливо відзначити, що воно виявилось більш легким для більшості студентів в прівнянні з сьомим. З цього приводу можна зробити висновок, що у студентів більш розвинена здатність використовувати міміку, як засіб створення емоційно - негативних відносин, чим за допомогою міміки регулювати відносини в емоційно - позитивну сторону. Такі результати дають підставу вважати, що успішна ідентифікація міміки іншої людини ще не забезпечує оволодіння нею як засобом регуляції. Таким чином, навички до адекватного сприйняття та оцінки невербальної поведінки у студентів розвинені трохи вище, ніж навички до адекватного використання такої поведінки як засоба регуляції відносин у спілкуванні. Але допущення про їх фундаментальність в структурі невербальної поведінки потребує більш ретельної перевірки.

Проведений аналіз результатів дослідження дозволяє дійти висновку про те, що чітко виділяються два блока навичок, які відрізняються по рівню розвитку. У перший блок входять: навички визначати дії, стан, якості особистості на основі міміки та жестів; навички до встановлення психологічних зв'язків між різними елементами невербальної поведінки, і навички до адекватного використання міміки як засоба емоційно - негативних і позитивних відносин, що виступають моментом регуляції та спілкування. Другий блок утворюють: навички визначати якість і відносини людини на основі пози; навички до психологічної інтерпретації невербальної поведінки діади та групи. Відрізняються ці блоки за формами невербальної поведінки (індивідуальна або групова; елементи або цілісна), за його змістом, за емоційним знаком регуляції відносин . Перший блок навичок у студентів педагогічного університету набув більш високого рівня розвитку.

Загалом можна констатувати недостатній рівень розвитку навичок розуміння та інтерпретації невербальної повединки у майбутніх учителів, що вимагає подальшого пошуку шляхів їх формування. Одним з таких шляхів може бути поліпшення осмислення соціально-психологічних функцій зовнішнього вигляду в різних контекстах взаємодії, в тому числі - педагогічному спілкуванні.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г.М. Социальная психология.- М., 2001. - 450с.
2. Бажин Е.Ф., Коренева Т.В. О возможности узнавання эмоций по интонационным характеристикам речи // Вопросы психологии познания людьми друг друга в общении. - Краснодар, 1978. - Вып. 2. - С. 148-164.
3. Барабанщиков В.А., Малкова Т.Н. Исследование восприятия эмоционального состояния человека по выражению лица // Проблема общения в психологии. - М., 1981. - № 14. - С. 121 – 132.
4. Биркенбил В. Язык интонации, мимики, жестов. - М: Астраль, 1997. - 418с.
5. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
6. Бодалев А.А. Личность и общение. – М., 1983. – 272 с.
7. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації: Практ. Посіб. - Д.:РВВ ДНУ, 2005. - 128с.
8. Григорьева Т.Г., Линская Л.В., Усольцева Т.П. Основы конструктивного общения. Методическое пособие для преподавателей. - Новосибирск: изд - во Новосиб. Ун - та: М.: Совершенство, 1997. - 171с.
9. Дорошенко С.І. Основи культури і техніки усного мовлення. - Х.: ОВС, 2002. - 245с.
10. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.С. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. -Житомир: Житомир, пед. ун - т, 2003. - 192с.
11. Кириленко Г.Л. Проблема исследования жестов в зарубежной психологии // Психол. Журн. - 1987. - № 7. - С. 40 – 45.
12. Кондратьева СВ. Понимание учителем личности учащегося // Вопр. психол. 1980. - № 5. - С. 143 – 148.
13. Конева Е.В. Психология общения: Учеб. Пособие. - Ярославль. 1992.- 240с.
14. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. - Ростов-на-Дону, 1999. - С. 16 - 20
15. Лабунская В.А. Невербальное поведение (социально - перцептивный поход). Ростов: изд - во Ростов. ун - та, 1986.- С. 5 – 35.
16. Лабунская В.А. О «практичности» социальной психологи невербального общения // Психолгический вестник. - Вып. 1.– Ростов-на-Дону, 1996. - С. 307 - 324.
17. Локарєва Г.В. Педагогічне спілкування: Наук. - метод. Посіб. / Г.В. Локарєва, Л.І. Міцик, О.О. Почерніна. - Запоріжжя: ЗДУ, 2000. – 154 с.
18. Пиз А. Язык телодвижений. - пер. с англ. И.Е.Котляр. - Ниж. Новгород: «Ай Кью», 1992. - 258с.

Халік Олена Олександрівна, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ, аспірантка НПУ ім.М.П.Драгоманова

Динаміка змін в характеристиках тривожності практичних психологів-початківців з різними типами освіти в результаті використання системи тренінгової роботи

Наявність у психолога-початківця високого неоптимального рівня тривожності, за свідченням науковців, може не тільки призводити до неефективного виконання власних професійних обов'язків, а і пришвидшувати появу професійного вигорання, являтися несумісним з роботою психолога як представника «допомагаючих» професій. Тому профілактична та психокорекційна робота, спрямована на врегулювання тривожності, переведення її з деструктивного русла в конструктивне, необхідна ще під час навчання у вузі.

Оскільки в більшості випадків необхідно говорити про негативний вплив тривожності, то це викликає необхідність підбору відповідних методів та прийомів її корекції.

В переважній більшості системи заходів щодо регуляції рівня тривожності розроблені для дітей, підлітків та юнацтва в роботах Є.Лютової, А.М.Микляєвої, Г.Моніної, Я.М.Омельченко, А.М.Прихожан, П.В.Румянцевої, А.С. Співаковської, С.О. Ставицької та ін. Лише в окремих роботах, наприклад Г.Ш.Габдрєєвої, Н.Є.Гульчевської, Е.М.Набат, Т.Л.Шабанової, приділяється увага можливостям зниження тривожності в період дорослості під час професійного становлення особистості.

Найзагальніша програма регуляції тривожності полягає у виділенні двох основних складових: а). зовнішній вплив (за допомогою іншої людини або групи людей, музики та ін.), б). саморегуляція (метод нервово-психічного розслаблення).

Хоча Є. Лютова та Г. Моніна розробляли програми зі зниження рівня тривожності для дітей дошкільного та шкільного віку, але самі напрямки корекційної роботи можуть бути використані і в період дорослості, особливо враховуючи результати нашого констатувального експерименту щодо детермінованості особистісної тривожності загальним емоційним неблагополуччям, позитивною агресивністю, соматовегеативними порушеннями та неприйняттям себе:

- 1). підвищення самооцінки;
- 2). навчання засобам зняття м'язового та емоційного напруження;
- 3). вироблення навичок володіння собою в травмуючих ситуаціях.

Крім того, вчені наголошують на тому, що роботу можна проводити паралельно за усіма напрямками або поступово, переходячи від одного до іншого [3, 41-53; 5, 381-383].

Як зазначає Т.Ю.Артюхова, корекційна робота з регуляції тривожності особистості повинна мати загальний особистісно-орієнтований характер, зосереджений на усіх структурних компонентах тривожності, а не вузько функціональний. В основі програми корекції повинен бути мотиваційний та рефлексивний механізми. На думку вченої, підвищуючи впевненість особистості у власних силах, емоційну стабільність, знижуючи ситуативну тривожність, можна досягти значних змін особистості [1, 4].

Ю.В. Клепач вказує, що основними є два підходи до корекції тривожності:

- оволодіння станом тривожності, уникнення його негативних наслідків,
- позбавлення особистості від тривожності як стійкої риси [2, 4].

А.М.Прихожан наголошує на системності в регуляції то зниження тривожності, вказуючи на необхідності поєднання каузального, спрямованого на розуміння природи появи тривожності та її причин, та симптоматичного підходів [4, 227-229].

Такої ж думки дотримується і Т.Л. Шабанова визначаючи, що програму регуляції тривожності необхідно створювати, виходячи з положення про те, що тривожність має чотири складових – фізіологічну, емоційну, когнітивну, поведінкову. Для регуляції тривожності як емоційного стану вчена наголошує на ознайомленні та оволодінні прийомами регуляції емоційного стану за допомогою аутогенного тренування, релаксації, зняття нервово психічного напруження. Зниження тривожності як стійкого особистісного утворення, на думку Т.Л.Шабанової, здійснюється за трьома напрямками діяльності: робота з емоціями, з когнітивними викривленнями, зміна поведінки у вигляді вироблення альтернативних способів дій [6, 136].

Враховуючи теоретико-практичні позиції психологів-науковців щодо зниження тривожності, створимо модель регуляції особистісної тривожності (рис.1).

Створена модель лежить в основі тренінгової програми і передбачає роботу в трьох напрямках:

1) над фізіологічним компонентом ситуативної тривожності;
2) над трьома рівнями прояву тривожності в структурі особистості: емоційному, когнітивному та поведінковому у психологів-початківців;
3) інформаційному:

а). оволодіння знаннями про зміст, причини виникнення тривожності, зокрема і в професійній діяльності;

б) передання знань з приводу пріоритетних напрямків діяльності психолога в школі адміністрації шкіл та вчителям в зв'язку з наявними частими протиріччями.

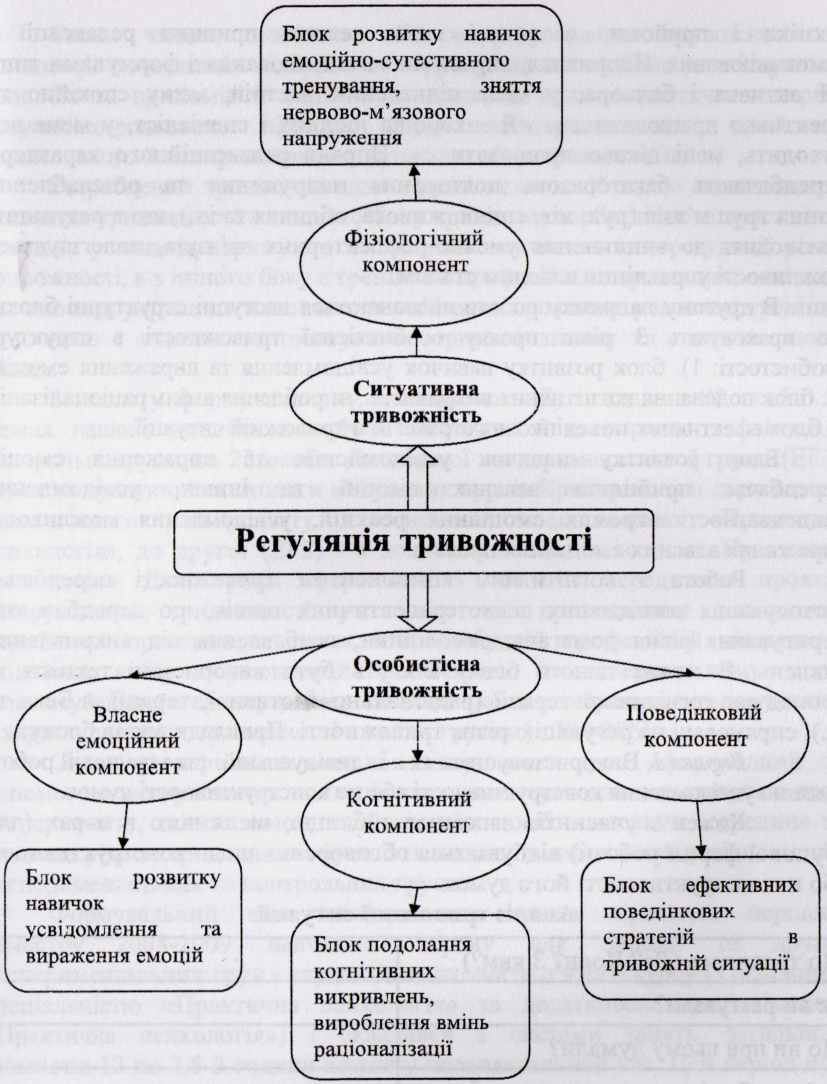


Рис. 1. Можливості регуляції особистісної тривожності

Перший напрям роботи передбачає блок, спрямований на розвиток навичок емоційно-сугестивного тренування, зняття нервово-м'язового напруження, оскільки при зниженні рівня ситуативної тривожності знижується і рівень особистісної. В межах даного блоку використовуються

техніки і прийоми, в основі яких лежить принцип релаксації і самонавіювання. Наприклад, вправи на самонавіювання з формулами типу «Я активна і бадьора, у мене піднесений настрій, можу спокійно та ефективно працювати... ». «Я – хороша людина і спеціаліст, у мене все виходить, мені цікаво працювати…». Вправи релаксаційного характеру передбачають багаторазове повторення напруження та розслаблення різних груп м'язів (рук, ніг, спини, живота, обличчя та ін.), що в результаті призводить до виникнення умовно-рефлекторних зв'язків, полегшується можливості управління власним станом.

В другому напрямку роботи визначаються наступні структурні блоки, що враховують 3 рівні прояву особистісної тривожності в структурі особистості: 1). блок розвитку навичок усвідомлення та вираження емоцій; 2). блок подолання когнітивних викривлень, вироблення вмінь раціоналізації; 3).блок ефективних поведінкових стратегій в тривожній ситуації.

Блок розвитку навичок усвідомлення та вираження емоцій передбачає прийняття власних емоцій та інших, усвідомлення неадекватності окремих емоційних реакцій, усвідомлення можливості вираження власних емоційних проявів.

Робота з когнітивним компонентом тривожності передбачає застосування когнітивних психотерапевтичних технік, що передбачають коригування рівня домагань, самооцінки, позбавлення від викривлених уявлень. В межах даного блоку можуть бути використані техніки та процедури когнітивної терапії (раціонально-емотивної, терапії А.Бека та ін.), спрямовані на регуляцію рівня тривожності. Приклади вправ блоку:

Вправа 1. Використовується як в індивідуальній, так і груповій роботі з метою усвідомлення конструктивності або не конструктивності думок.

Кожен з учасників заповнює таблицю, після чого в парах (для групової форми роботи) відбувається обговорення щодо конструктивності або неконструктивності його думок.

Аналіз тривожної ситуації

Що трапилось (Де? Коли? З ким?)	
Як ви реагували?	
Що ви при цьому думали?	
Як ви себе після цього почували?	

Вправа 2. Ведення щоденника з метою аналізу ірраціональних уявлень, в якому передбачається опис ситуації, в якій виникла тривожність, оцінка її інтенсивності, опис ірраціонального уявлення, опис раціонального спростування і кінцевий результат, виражений у повторній оцінці ситуації.

Поведінковий блок передбачає оволодіння ефективними поведінковими стратегіями в тривожній ситуації.

Таким чином, зниження або ж регулювання тривожності у психологів-початківців відбувалося з урахуванням надбань вже існуючих способів та прийомів її подолання, зокрема, психогімнастичних вправ, ситуаційно-рольових, ділових ігор, психотерапевтичних прийомів, спрямованого й неспрямованого групового обговорення та ін.

Розроблений тренінг як одна з психотехнологій щодо можливостей зниження тривожності є з одного боку тренінгом особистісного зростання, оскільки учасники отримують можливість навчитися саморегуляції рівня тривожності, а з іншого боку є тренінгом професійного зростання, оскільки навчаючись управляти власними емоційними проявами, учасники тренінгу одночасно і вчаться застосовувати отримані знання та навички щодо інших.

Загалом у формувальному експерименті було задіяно 92 особи. В межах нашого дослідження були визначені 2 експериментальні та 2 контрольні групи по 23 особи. До першої експериментальної групи (ЕГ1) увійшли практичні психологи випускних курсів Криворізького державного педагогічного університету з основною спеціальністю «Практична психологія», до другої (ЕГ2) - з додатковою спеціалізацією «Практична психологія». Дані групи сформовані з метою попередження проявів деструктивної тривожності уже під час проходження навчально-виробничої практики, а також і в майбутній професійній діяльності. Подібний вибір обумовлений виявленими на завершальному етапі констатувального експерименту статистично достовірними відмінностями у характеристиках тривожності в даних групах [, 384-386].

Склад експериментальних і контрольних груп сформований за допомогою використання психодіагностичних методик констатувального експерименту, таким чином, щоб кількість осіб з високим, середнім та низьким рівнем тривожності були без значних відмінностей у відповідних експериментальних та контрольних групах.

Формувальний етап експерименту тривав протягом першого семестру 2008-2009 навчального року для першої та другої експериментальних груп - студентів-психологів п'ятого курсу (з основною спеціальністю «Практична психологія» та додатковою спеціалізацією «Практична психологія») і складався з системи занять, загальною кількістю 12 по 2,5-3 години кожне у позанавчальний час. Цей період був обраний через те, що студенти-психологи за навчальним планом розпочинають навчально-виробничу практику, в ході якої може активізуватися деструктивна тривожність, оскільки психологи-початківці безпосередньо опиняються в майбутньому професійному середовищі з усіма його непередбачуваностями.

Крім того, в плані тренінгу були передбачені години самостійної роботи практичних психологів загальною кількістю – 30, спрямованих на складання самозвітів, виконання вправ і завдань практичного характеру

самостійно, застосування отриманих вмінь і навичок подолання деструктивної тривожності. Отже, загальний об'єм в системі роботи з тривожністю становить 60 годин.

Під час створення програми психопрофілактичної та психокорекційної роботи були використані класичні вправи спрямовані на зниження рівня тривожності до оптимального, формування упевненості у своїх силах та можливостях, вироблення навичок конструктивної взаємодії та ін. у авторському поєднанні.

Тренінгові заняття в переважній більшості мали наступну структуру: 1). привітання-розминка, з метою сприяння підвищення працездатності групи, 2). рефлексія станів учасників, реалізована за допомогою конкретних психотехнік, 3).основна робота за трьома рівнями прояву особистісної тривожності, які можуть перемежовуватись міні-лекціями, 4). завершення заняття з обов'язковою повторною рефлексією станів учасників.

Для підвищення ефективності даної програми тренінгу, враховуючи принцип системності, було звернуто увагу і на зовнішні фактори, що впливають на появу професійної тривожності та призводять до підвищення особистісної. Зокрема, були проведенні бесіди-консультації просвітительського характеру з адміністрацією шкіл, в яких працюють психологи-початківці, або проходять психологічну практику, з метою попередження можливості виникнення ситуацій об'єктивного характеру, що викликають професійну тривожність у спеціалістів-початківців.

Для відслідковування динаміки змін особистісної тривожності у практичних психологів-початківців використовувалися та ж методика, що в констатувальному експерименті, зокрема методика «Шкала особистісної тривожності» Ч.Спілбергера в адаптації Ю.Л. Ханіна.

В результаті проведення комплексу цілеспрямованих тренінгових занять було зафіксовано статистично достовірне зниження високого рівня тривожності в експериментальних групах та збільшення середнього (табл.1).

Експериментальні дані, які були отримані в результаті проведення контрольної частини формувального експерименту, були перевірені за допомогою методів математичної статистики з їх якісним та кількісним аналізом, що здійснювався за допомогою комп'ютерної STADIA.

В експериментальній групі ЕГ1 зменшилась кількість студентів з високим рівнем тривожності з 39,13% до 17,39%, збільшилась кількість з середнім рівнем тривожності – 60,87% проти 78,26%. Крім того, після формувального впливу з'явились представники низького рівня – 4,35%. Порівнюючи результати перших експериментальних і контрольних груп, можна встановити наявність статистично достовірних змін у ЕГ1 ($t_{теор}$=2,82, $t_{емп}$=3,3 при p=0,01), тоді як в ЕК1 подібні зміни відсутні ($t_{теор}$=2,82, $t_{емп}$=0,95 при p=0,01).

Таблиця 1

Оцінка динаміки особистісної тривожності в експериментальних і контрольних групах у процесі формувального експерименту

N=92

Види груп	Критерії	Експериментальна група					Контрольна група				
		До формувального впливу		Після формувального впливу		Коефіц. Стьюдента, рівень знач. 0,01	До формувального впливу		Після формувального впливу		Коефіц. Стьюдента, рівень знач. 0,01
		Середнє арифметичне значення	Дисперсія	Середнє арифметичне значення	Дисперсія		Середнє арифметичне значення	Дисперсія	Середнє арифметичне значення	Дисперсія	
Студенти-випускники за спец-тю «Практична психологія»	ОТ*	44,13	48,57	40,87	37,48	3,3	44,04	42,77	43,57	49,26	0,95
Студенти-випускники з додатковою спец-зацією «Практична психологія»	ОТ*	49,04	65,59	46,61	51,61	3,49	46,83	75,97	47,61	72,79	1,28

Примітки: *ОТ - особистісна тривожність

В другій експериментальній групі ЕГ2, яка характеризувалася вищим рівнем тривожності по відношенню до іншої групи, після цілеспрямованого впливу також зменшилась кількість студентів з високим рівнем тривожності з 60,87% до 39,13%, на 17,4% зросла кількість осіб з середнім рівнем тривожності (з 39,13% до 56,52%). Як і в експериментальній групі ЕГ1 з'явилось 4,35% осіб з низьким рівнем тривожності. Зміни в характеристиках тривожності в ЕГ2 є статистично значимими ($t_{теор}$=2,82, $t_{емп}$=3,49 при p=0,01), а в КГ2 – ні ($t_{теор}$=2,82, $t_{емп}$=1,28 при p=0,01).

Методи і прийоми, які були використані у формувальній частині експерименту ефективно вплинули на зниження рівня тривожності і, як наслідок, на адаптаційні можливості практичних психологів.

Таким чином, отримані результати свідчать про підтвердження висунутої гіпотези про те, що за допомогою спеціально створеної тренінгової програми можна деструктивну тривожність як чинник дезадаптації психолога-початківця перетворити в конструктивну.

Щодо подальших перспектив дослідження, то важливим є встановлення особливостей динаміки тривожності у психологів зі спорідненими та неспорідненими спеціальностями.

Список використаних джерел:

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

2. Клепач Ю. В. Психологическая природа и психокоррекция тревожности у старшеклассников: Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / Юлия Владимировна Клепач. - Воронеж, 2002 230 с.

3. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми/ Е. К. Лютова, Г.Б. Монина. - М.: Генезис, 2000. — 192 с.

4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика/ А.М.Прихожан. - М., 2000. - 304с.

5. Халік О.О. Особливості переживання тривожності у практичних психологів-початківців/ О.О.Халік // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. - №26 (50). - С.380-386.

6. Шабанова Т. Л. Тревожность и способы ее регуляции в профессиональной деятельности учителя : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07./ Татьяна Леонидовна Шабанова. - Н. Новгород, 1998. - 209с.

Ткаченко О.А., викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ

Теоретико-практичне обгрунтування засобів діагностики готовності студентів-психологів до розуміння психологічної ситуації клієнта (міжособистісний аспект)

Головна функція закладу освіти полягає у створенні належних психолого-педагогічних умов для підготовки висококваліфікованих фахівців, в тому числі в галузі практичної психології.

Психологічна готовність до професії психолога в цілому та окремих видів професійної діяльності, зокрема психологічного консультування, обумовлює здатність до створення професійних відносин, діалогічного професійного мислення, що орієнтоване на розуміння психологічної ситуації клієнта (ПСК). Важливим аспектом становлення фахівця є саморегуляція психологічної готовності (Пов'якель Н.І.).

Саморегуляція психологічної готовності до розуміння ПСК – система дій, що базується, перш за все, на самооцінці та самоконтролі процесу розуміння, а вже потім виступає як засіб (або система засобів) самовиховання, саморозвитку, самоактуалізації.

Необхідність надання психолого-педагогічної допомоги студентам-психологам в створенні адекватної самооцінки, формування чіткого уявлення про критерії самоконтролю при здійсненні розуміння ПСК, вимагає створення та апробації відповідних діагностичних засобів.

Мета даного дослідження полягала в розгляді діагностичних засобів дослідження готовності майбутніх психологів до розуміння ПСК в контексті міжособистісної взаємодії.

Об'єкт дослідження: розуміння ПСК в міжособистісному просторі психологічного консультування.

Предмет: діагностичні засоби дослідження рівня розуміння ПСК.

Гіпотеза: розуміння ПСК має міжособистісний характер, значить існує статистичний зв'язок між рівнем розуміння ПСК та загальним рівнем міжособистісного розуміння студентів психологів

Завдання дослідження: 1. Розглянути методику визначення рівня розуміння ПСК з точки зору сучасних теоретичних уявлень на міжособистісний аспект процесу розуміння.

2. Емпірично дослідити і статистично підтвердити зв'язок між рівнем розуміння ПСК та результатами дослідження рівня міжособистісного розуміння методом репертуарних решіток.

Головне завдання психолога-консультанта - допомогти людині переосмислити власний досвід. Успіх ефективної професійної діяльності психолога залежить від оволодіння ним процесом міжособистісного розуміння, що в свою чергу потребує розуміння психологом того, як саме людина розуміє свої життєві ситуації, який смисл їм надає. Інтерпретація суб'єктом життєвої ситуації та пов'язані з нею переживання зумовлені не стільки реальними життєвими обставинами, скільки смислом, який він вкладає в ці обставини та значенням, що приймає для суб'єкта дана ситуація. З погляду Н.В.Чепелєвої, психологічна ситуація – відображення реальної життєвої ситуації в смисловій сфері людини, і саме в смисловій сфері варто шукати психологічні проблеми особистості.

Увага науковців до проблематики психології розуміння нараховує майже вікову історію. Однак, концептуалізація розуміння навіть сьогодні є істотною теоретико-методологічною проблемою. Відсутність чіткого визначення розуміння призводить до труднощів винаходу належного діагностичного інструментарію.

Багаторазові спроби з'ясувати сутність поняття розуміння дали можливість розкрити велику кількість контекстів, в яких можна розглядати означене психічне явище: природничий, когнітивний, семантичний, лінгвістичний, соціально-психологічний, а також герменевтичний. Звернення до герменевтичної проблематики є вагомою характеристикою сучасного розвитку психології розуміння. В Інституті психології імені Г.С.Костюка було започатковано новий інтеграційний напрям досліджень, спрямований на вивчення проблем розуміння реальності, у тому числі психологічної реальності людини, її особистого досвіду, зафіксованого в різного роду текстах. А також, психологічних механізмів розуміння вербальних і невербальних повідомлень, їх залежностей від особистісних характеристик людини. Все більшого розповсюдження набуває

психогерменевтичний погляд на розуміння як на рух індивідуальної свідомості людини (з використанням її суб'єктивного досвіду) до все більш адекватного (згідно з її суб'єктивними критеріями) – і тільки в сенсі об'єктивного відображення дійсності, що постійно змінюється. Такий погляд покладає в основу діалогічні відносини, визначає діалог як один з основних механізмів розуміння, чим підкреслює його міжособистісний характер. Розуміння може існувати тільки в спілкуванні, у діалозі.

Соціально-психологічний аспект розуміння включає як особистісну проблематику в спілкуванні, так і систему уявлень про процес породження та розуміння тексту в діалозі. Розуміння в діалозі не повинно обмежуватись фіксацією факту співвіднесення суб'єктом знака зі значенням. Необхідно з'ясувати як суб'єкт реконструює те відсилання, ту референцію, що закладається в текст його автором.

З погляду психологічної герменевтики ПСК має текстуальну природу. Текст, розглядається як засіб організації, осмислення та упорядкування особистого досвіду, змістом якого є не тільки концепти, що визначають розуміння, інтерпретацію людиною самого себе, але й світ його внутрішніх переживань, світ його індивідуально-авторського відношення до дійсності. Базуючись на засадах сучасного постструктуралізму, психологічна герменевтика може розглядати особистість як текст або систему текстів.

Текст можна віднести до багатосмислових об'єктів, які, як правило, мають приховану проблемність, що знаходить відображення в складності їхньої структури. Текст ПСК має деякий зовнішній рівень – когнітивний. У психології розуміння загальноприйнятою є ідея про те, що особливості об'єкта розуміння, у тому числі його багаторівневість, впливають на протікання даного процесу. Розуміння того, що представлено на когнітивному шарі тексту відносять до зовнішнього когнітивного рівня розуміння. Однак, текст ПСК консультування крім зовнішнього когнітивного шару, містить внутрішній смисловий шар. Витяг з тексту його власного, «текстуального» смислу А.А.Леонтьев характеризує як «значеннєве розуміння». Розуміння тексту на «смислових» рівнях – це таке орієнтування, яке обслуговує діяльність з тим, що стоїть «за» текстом [2; 147].

На думку творців класичної герменевтики Ф.Шлейермахера і В.Дильтея, розуміння є процес, у якому ми із зовнішніх знаків розгортаємо внутрішній смисл: це процес розкриття цілісного смислу тексту і духовного світу його автора.

На думку А.А.Брудного, текст – це «змикаючий компонент акта комунікації. У тексті реальність представлена і сконцентрована в доступній розумінню формі. … смисловий зв'язок між компонентами тексту є форма зв'язку між учасниками акта комунікації, смисл, при цьому, виступає в декількох функціях: він скріплює основні елементи тексту, активно сприяє репродукції його змісту, дозволяє співвіднести зміст кожного окремого тексту з дійсністю» [1; 12].

Важливим поняттям герменевтики є інтерпретація. Поняття інтерпретації та розуміння відрізнялися і використовувались в протилежних значеннях Розуміння текстів насамперед повинне бути адекватно їх змісту, інакше воно може перетворитися в нерозуміння. Інтерпретація в класичному визначені – тлумачення. При розумінні повинна бути досягнута обумовлена його умовами ідентичність того, що розуміється і того, що зрозуміло. Далі починаються тлумачення, трактування, формування власної думки. При розумінні процес іде від об'єкта до суб'єкта та назад (це не виключає активності суб'єкта, що виявляється в гіпотезах, питаннях). Але якщо виникають заперечення, сумніви, дискусії з автором – це вже не розуміння, а інтерпретування, як вираження позиції самого суб'єкта [3; 79-80]. П.Рикер визначав герменевтику як теорію операцій розуміння в їхньому співвідношенні з інтерпретацією текстів.

Текст відкритий для безлічі смислів, що існують у системі соціальних комунікацій. В рамках герменевтики приводять існування ідеї, яка доводить, що мовні знаки самі по собі менш значимі, ніж контекст, який повідомляє смисл саме знакам. Контекстом може бути як сам текст, так і світоглядні установки автора, культурний простір. Отже, будь-який текст несе в собі потенційну множинність смислів, що обумовлена контекстуальним багатством вихідного повідомлення, тобто наявністю великої кількості шарів, кожний з яких відсилає реципієнта до визначеного контексту. У випадку міжособистісного розуміння справа ускладнюється тим, що контекстуальні системи співрозмовників не збігаються, або перетинаються лише частково. Соціально-психологічній контекст проблеми розуміння складають дослідження особливостей пізнання соціальних об'єктів у соціальному контексті, передусім, закономірностей соціальної перцепції.

Підводячи підсумки, можна констатувати, що на сучасному етапі розвитку уявлень про розуміння ПСК можна виділити наступні його характеристики:

- розуміння ПСК носить міжособистісний характер, може існувати тільки в спілкуванні, діалозі;
- ПСК як об'єкт розуміння має текстуальну природу, а значить, основними характеристиками ПСК можна вважати складність структури, багаторівневість, наявність когнітивного та смислового шару. Всі вони – результат упорядкування особистісного досвіду, індивідуального відношення особистості до дійсності. Означені особливості ПСК відповідним чином впливають на протікання процесу розуміння, обумовлюють його характеристики;

- Процес розуміння ПСК має аналітико-синтетичний характер, йде водночас від об'єкта до суб'єкта і навпаки. При цьому зворотній зв'язок забезпечується інтерпретацією, особливості якої обумовлені контекстом. В якості контекстів можуть виступати безпосередньо тексти, особистісні установки авторів, особливості міжособистісних відносин учасників діалогу, культурний простір.

Таким чином, можна стверджувати, що розуміння ПСК має багато спільних рис з міжособистісним розумінням, пов'язаний з ним, і навіть інтегрований в ньому. Показники рівня розуміння ПСК повинні корелювати з показниками рівня міжособистісного розуміння.

З метою перевірки даної гіпотези було проведено дослідження рівня розуміння ПСК методом контент-аналізу, об'єктом якого були письмові звіти студентів-психологів про розуміння ними реальної ПСК. Для підтвердження валідності експерименту перевірка робіт проводилась по двом напрямкам: оцінка вміння студентів проводити аналіз ПСК і оцінка вміння збагнути її цілісний смисл. Методика проведення такого дослідження більш детально розкрита в попередніх роботах[4], [5].

Експеримент проводився протягом 2002-2009 років. Загальна кількість досліджуваних склала 286 студентів–психологів Криворізького державного педагогічного університету та Криворізького відділення Запорізького національного університету. Результати відображено в таблицях 1 і 2.

Таблиця 1.

Результати аналізу психологічної ситуації клієнта студентами-психологами

Рівень розуміння ПСК	Бали	Кількість студентів (%)		
		Загальна кількість	2-3 курс	4-5 курс,
Низький	0	15	20,9	11,4
	1-12	66,8	69,1	65,3
Середній	13-24	16,1	7,3	21,6
Високий	25-36	2,1	2,7	1,7
Дуже високий	37-48	-	-	-

Аналіз даних, отриманих в першій серії дослідження (Таблиця 1) дозволяє констатувати наступне: переважна більшість студентів-психологів продемонструвала низький рівень ПСК (81,8 %), 15 % від загальної кількості студентів взагалі не змогли виконати завдання або відмовились від його виконання. Середній рівень розуміння ПСК продемонстрували 16,1 %, а високий – лише 21 % студентів. Той факт, що студенти-психологи переважно володіють низьким рівнем розуміння ПСК, ще раз показує практичну важливість даної проблеми (її методичний аспект);

Таблиця 2.

Результати аналізу вмінь студентів збагнути цілісний смисл психологічної ситуації клієнта

Рівень розуміння ПСК	Показники	Бали	Кількість студентів (%)		
			Загальна кількість	2-3 курс	4-5 курс
Низький	Припущення на основі квазі- интерпретації повідомлень клієнта, або взагалі відсутні будь-які припущення	0	37,1	48,2	30,1
	Деякі вірні, але необґрунтовані допущення у бік вибору напрямку подальшого дослідження ситуації	1	32,9	38,2	29,5
Середній	Зроблено вірні кроки у визначенні смислу (напрямок дослідження), але смисл не визначений	2	19,2	10	25
Високий	Смисл визначений правильно не для всіх учасників ситуації	3	8	2,7	11,4
Дуже високий	Смисл визначений правильно для всіх учасників ситуації	4	2,8	0,9	4

Отримані результати (таблиця 2) дозволяють констатувати, що за критерієм вміння збагнути цілісний смисл ПСК більшість студентів продемонструвала низький рівень її розуміння (70 %), 19,2 % - середній, 8 % - високий і 2,8 % - дуже високий рівень.

Розуміння ПСК під час психологічного консультування відбувається в умовах міжособистісної взаємодії. Міжособистісне розуміння здійснюється шляхом пояснення, інтерпретації, ототожнення, вживання, здатність переноситись у внутрішній світ іншого. Найбільш адекватне розуміння іншого буде досягнуто за умови переходу від зовнішньої оціночної позиції до багаторівневого, полімодального діалога у внутрішній позиції. Ступінь успішності, адекватності, глибини міжособистісного розуміння можна позначати як рівень міжособистісного розуміння, – характеристику когнітивного плану здатності до соціальної взаємодії. Виділяють 5 основних рівней міжособистісного розуміння:

- феноменологічний (процесуальна домінанта – розуміння через співвіднесення до відомого; провідна ознака – співпереживання;

субмодальності системного механізму розуміння – атракція, емпатія, метафора, впізнавання);

- класифікаційний (процесуальна домінанта – віднесення до класу за ознакою; провідна ознака – усвідомлення; субмодальності системного механізму розуміння - рефлексія, каузальна атрибуція);
- типологічній (процесуальна домінанта – віднесення до типу за сукупністю ознак; провідна ознака – довіра; субмодальності системного механізму розуміння – інсайт, проекція, стереотипізація, інтуіція);
- системній (процесуальна домінанта – розуміння як включення в систему; провідна ознака – прийняття; субмодальності системного механізму розуміння –усвідомлення, ідентифікація як уподоблення, структурування, систематизація);
- інтегральній (процесуальна домінанта – розуміння через співвіднесення з метою, спрямованістю; провідна ознака – орієнтовність; субмодальності системного механізму розуміння – синергія, інтеграція, абсолютизація, орієнтування).

Для дослідження рівня міжособистісного розуміння було використано метод репертуарних решіток (методика запропонована М.І.Шевандріним [6]). Результати в таблиці 3.

Таблиця 3.

Результати діагностики домінуючого рівня розуміння в міжособистісній сфері

Група досліджуваних	Рівень міжособистісного розуміння									
	феноменологічний		класифікаційний		типологічний		системний		інтегральний	
	Середнє за рангом	Місце	Середнє за рангом	Місце	Середнє за рангом	Місце	Середнє за рангом	Місце	Середнє за рангом	Місце
Всі	6,01	V	5,25	I	5,4	IV	5,26	II	5,35	III
2-3 курс	6,05	V	5,05	I	5,34	IV	5,13	II	5,18	III
4-5 курс	6	V	5,38	II	5,44	III	5,34	I	5,46	IV

Порівняння середніх показників рівней міжособистісного розуміння вказує на малу ступінь їх розбіжностей. Це означає, що не можна говорити про чітке домінування якогось з указаних рівней розуміння в міжособистісній сфері.

Для перевірки гіпотези про зв'язок кожного рівня міжособистісного розуміння з рівнем розуміння ПСК, були розраховані коефіцієнти рангової кореляції Спірмена r(s) (таблиця 4).

Таблиця 4

Аналіз зв'язку рівня міжособистісного розуміння з рівнем розуміння ПСК за допомогою коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена r(s)

		Показник коефіцієнту рангової кореляції Спірмена r(s)				
		Феноменологічний рівень	Класифікаційний рівень	Типологічний рівень	Системний рівень	Інтегральний рівень
Рівень роуміння ПСК як фнкції проблемного аналізу наративу клієнта	R(s)	-0,49	-0,26	0,18	0,48	0,63
	t(emp)	-9,52	-0,10	3,15	9,19	13,6
Рівень роуміння ПСК як вміння студентів збагнути її цілісний смисл	R(s)	-0,34	-0,10	0,16	0,41	0,49
	t(emp)	-6,12	-1,713	2,69	7,813	9,36

Аналіз коефіцієнтів кореляції дозволяє констатувати, що на рівні значущості 0,001 (t(emp) > t(кр)=2,83) можна вважати статистично достовірним зв'язок рівня розуміння ПСК з феноменологічнім, системним та інтегральним рівнями міжособистісного розуміння. До речі, зв'язок з феноменологічним рівнем має чітко виражену зворотну залежність.

При переході від поверхневого до більш глибинного міжособистісного розуміння, від його феноменологічного до інтегрального рівня спостерігається закономірній поступовий перехід від зворотнопропорційної до прямопропорційної кореляційної залежності. Такий перехід, свідчить про наявність тенденції підвищення рівня розуміння ПСК за умови посилення домінування у суб'єкта інтегрального рівня міжособистісного розуміння і водночас дає підстави для визнання валідності методики дослідження рівня розуміння ПСК.

Між тим статистичні характеристики груп досліджуваних, що стоять на різних ступенях вузівської професіоналізації, вказують на те, що практично не відбувається змін в домінуванні рівня міжособистісного розуміння (таблиця 3). Хоча у старшокурсників спостерігається більш виражене домінування бажаного системного рівня, порівняно з групою студентів 2-3 курсів, однак зменшується домінування ще більш бажаного інтегрального рівня міжособистісного розуміння. При цьому, кількісні зміни даних показників надто незначні. Цей факт ще раз вказує на малий розвиваючий ефект традиційних способів вузівської підготовки психологів до здійснення розуміння ПСК и вимагає подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Брудный А.А. Психологическая герменевтика: Учеб. Пособ. – М: Лабиринт, 1998. – 336 с.
2. Леонтьев А.А. Психология общения. – М: Смысл, 1997. – 365 с.
3. Славская А.Н. интерпретация как предмет психологического исследования // Психологический журнал – 1994. – Т. 15. - № 3. – С. 78 – 89.
4. Ткаченко О.А. Професійна підготовка студентів-психологів до розуміння психологічної ситуації клієнта // Теоретичні та прикладні проблеми психології. Збірник наукових праць. Східноукраїнський національний університет. – Луганськ: Видавництво СНУ ім.. В.Даля, 2004. - № 3 (8). – 223 с. – С. 93 – 100.
5. Ткаченко О.А. Особливості розуміння психологічної ситуації клієнта студентами-психологами / Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. / За ред. Максименка С.Д. – К.: 2004, т. VI, в.6. – С.367-376 .
6. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М: ВЛАДОС, 1998. – 512 с.

Жук А.І., магістрант
педагогічного ф-ту КДПУ

Зниження рівня професійного вигорання практичних психологів шляхом психопрофілактики та особистісної психокорекції

Сучасний розвиток психології загострює питання вдосконалення фахової підготовки практичних психологів, специфіки роботи яких потребує формування вмінь професійної взаємодії в межах «людина – людина». Особистісна психокорекція психолога – необхідна умова ефективної роботи в галузях соціальної допомоги та психологічної служби. Підготовка практичних фахівців у вищих навчальних закладах країни спрямована на формування професійно-особистісних якостей фахівців.

Проблема психологічного вигорання практикуючого психолога є однією з центральних в аспекті вдосконалення фахової підготовки психологів-практиків. Цьому питанню багато уваги приділили українські дослідники О.Бондаренко, С.Максименко, М.Карамушка, НЧепелєва,

Т.Зайчикова, а також зарубіжні дослідники-психологи, що працюють у галузі надання психологічної допомоги людині, - К.Маслач С.Джексон, В. Вайт,

Е.Морроу. Аналіз наукової літератури свідчить, що поняття «професійне вигорання», «емоційне вигорання» та «психічне вигорання» часто вживаються як синоніми. Емоційне виснаження (вигорання) визначають як складову психічного вигорання. Виокремлюють також синонімічні терміни «емоційне перегорання» та «емоційне згорання». Саме актуальність проблеми обумовила вибір теми нашого психологічного дослідження.

Об'єктом дослідження є емоційна сфера особистості.

Предмет дослідження: Зниження рівня професійного вигорання практичних психологів шляхом особистісної психокорекції

Мета: на основі вивченої літератури розробити рекомендації щодо зниження рівня професійного вигорання практичних психологів.

Гіпотеза: Інформування про причини та ознаки професійного вигорання, а також емоційна підтримка осіб, що переживають професійне вигорання значно підвищують рівень особистісного самозбереження.

Головні завдання:

1. Аналіз літературних джерел, у яких розглядається проблема професійного вигорання.
2. Визначення основні причини професійного вигорання практичних психологів..
3. Розробка практичних рекомендацій, щодо зниження рівня професійного вигорання психологів.

Теоретичний погляд на проблему синдрому професійного вигорання

Психічне вигорання часто співвідноситься із феноменом професійної деформації внаслідок розтотожнення «Я професійного» та «Я людського», що деформує особистість психолога. Професійну деформацію протиставляють поняттю «особистісне зростання». У завдання психолога-практика входить надання допомоги суб'єкту в розвитку творчої та відкритої особистості. Е. Шостром зазначав: «Різновиди проблем, що обтяжують індивіда можуть відповідати або його реальному віковому рівню, або більш ранньому періоду розвитку, якщо не відбулося його подолання належним чином.. Якщо проблеми виявилися занадто небезпечними або занадто складними для вирішення, він або зупиняється у своєму розвиткові, або нарощує мушлю захисних механізмів, яка послаблює та викривлює його продуктивний потенціал.» [7]. Така людина виявляється нездатною до психологічного зростання, яке , за твердженням А. Адлера полягає у русі від центрованості на собі до кооперації з іншими людьми та конструктивному оволодінні соціально корисними навичками, що розвивають потенціал суб'єкта та є показником психологічного здоров'я. [4]

Для означення даного феномену вживаються такі поняття: «синдром психічного вигорання», «психологічне вигорання», «емоційне вигорання», «професійне вигорання». Спільним є те, що всі поняття підкреслюють внутрішньо-суб`єктивний психологічний аспект відчуттів, а слово «вигорання» вживається для позначення знищення, нівелювання позитивного емоційного фону та гармонійного самовідчуття суб'єкта, який працює у сфері «людина-людина». Термін «синдром психічного вигорання» (СПВ) вживається у психологічній літературі для позначення емоційного та фізичного виснаження людей, професія яких передбачає

емоційний контакт з іншими людьми та психологічний вплив на них (психологи, медичні та соціальні працівники). Психологічна енциклопедія дає таке тлумачення психічного вигорання: психічний стан, який характеризується виникненням відчуттів емоційної спустошеності і втоми, пов'язаних із професійною діяльністю. Має місце також деперсоналізація і редукція професійних досягнень [5].

Емоційне вигорання, як твердять дослідники, може перерости у професійне вигорання – глобальний деструктивний феномен, що поширюється на всю професійну діяльність особи, що є неприпустимим для роботи психолога-практика. Вигорання тлумачиться також як психосоматичне явище, пов'язане з емоційним та фізичним виснаженням, холи людина не може оптимально функціонувати.

На сьогодні не існує єдиного погляду на структуру та динаміку синдрому професійного вигорання. Однокомпонентні моделі розглядають його як комбінацію фізичного, емоційного і когнітивного виснаження. Інші автори у якості головного фактору виділяють емоційне виснаження, а інші компоненти розглядають як наслідок неконструктивної поведінки подолання (деперсоналізації) або мотиваційної деформації (редукції досягнень).

Перше місце за кількістю опублікованих досліджень що розглядають проблему вигорання, займають роботи, присвячені праці педагогів та соціально-психологічних працівників. На думку більшості авторів, це та категорія професіоналів, яка найбільш схильна до професійного вигорання внаслідок специфіки своєї діяльності. ***До основних факторів, що обумовлюють професійне вигорання вчителів, викладачів, соціальних педагогів та психологів відносять*** щоденне психічне перевантаження, самовіддану допомогу, високу відповідальність за іншу особистість, дисбаланс між інтелектуально-енергетичними затратами та морально-матеріальною винагородою (фактор соціальної несправедливості), рольові конфлікти, поведінка «важких учнів».

Вищезгадані професії на сьогоднішній день фемінізовані (переважає жіночий контингент), тому до вже зазначених професійних стресів додається перевантаження домашніми обов'язками та дефіцит часу для родини та власних дітей. Крім того низька оплата праці і відносно низький соціальний статус також є факторами, що обумовлюють вигорання. Т.В. Форманюк виділяє три фактора, що відіграють важливу роль у «емоційному згоранні» педагогів та психологів: особистісний, рольовий, організаційний.[2]

Особистісний фактор включає мотивацію, способи реагування на стресові ситуації та інші індивідуальні особливості. Наприклад, низька оцінка значущості роботи, невдоволеність професійним зростанням і нестаток автономності обумовлюють швидкий розвиток вигорання. На думку К. Кондо найбільш вразливі у цьому відношенні люди, що реагують

на стрес за типом А: агресивно, нестримано, прагнуть суперництва. До цієї групи також можна віднести трудоголіків, тобто працюючих з високою самовіддачею і відповідальністю, ті, хто знайшов своє покликання у роботі. Вони працюють з постійною установкою на робочий процес.[4]

Рольовий фактор пов'язаний з рольовою конфліктністю і рольовою невизначеністю.

Організаційний фактор включає характеристики професійних задач, характер керівництва, ступінь відповідальності.

У результаті професійного вигорання спостерігається проектування негативу на оточуючих, нав'язливу діагностику себе та оточуючих, навішування ярликів, прийняття ролі ментора, самозаглиблення, обтяженість раціоналізуванням, втрата інтересу до безпосереднього живого досвіду, емоційна холодність та цинізм. Як профілактику професійної деформації визначають професійне зростання.

Синдром вигорання має широку палітру виявів у поведінці: відчуття емоційного і фізичного виснаження, агресивність і роздратування, зниження працездатності, втрата зацікавленості в роботі, відчуття розчарування в професії та енергетичної спустошеності, негативне ставлення до виконуваної роботи та інших людей, психологічне за черствіння, «омертвіння». Характерною ознакою перебування в стані емоційного вигорання є нездатність надавати емоційну підтримку іншій людині, уникнення контактів чи близької дистанції у спілкуванні з людьми, використання іншої людини для власної «психотерапії». Виникнення синдрому вигорання пов'язують також із віковими , гендерними, національно-культурними аспектами особистості, а також із фізіологічними ознаками – типом нервової системи, збуджуваністю та рівнем стійкості до стресу, фрустрації.

Виділяють такі характеристики, наявність яких у особи породжує схильність до емоційного вигорання. Це: прагнення отримати успіх будь-якою ціною, гіпервідповідальність та острах невдачі, звуження життєвих інтересів, інтровертованість та відступи від реальності в бік ідеалізації інших людей. Професійне вигорання, як стверджують дослідники, в кінцевому рахунку супроводжується емоційною ригідністю, появою аморальної поведінки та загальною дезадаптацією особистості. Такі показники є спільними з показниками особистісної проблематики суб'єкта , яка базується на глибокій внутрішній суперечливості психіки.

Аналіз літератури дозволив нам виділити основні аспекти професійного вигорання, його причини та наслідки, а також сформувати **короткий перелік психологічних рекомендацій.** На основі вище викладеного матеріалу можемо запропонувати модель профілактики та надання психологічної допомоги практичним психологам, схильним до професійного вигорання.

1. Інформування про причини та ознаки професійного вигорання. Варто розширити інформування як самих психологів так в керівників установ де вони працюють про те, як загальнодоступними методами допомогти зберегти «професійне здоров'я» і працездатність. Інформаційні заходи можна здійснювати як у формі лекцій, що проводитимуться висококваліфікованими спеціалістами-психологам або надання пакету матеріалів під умовною назвою «Допоможи собі сам», який включатиме способи профілактики професійного вигорання та практичні поради дій у ситуації вже наявного професійного вигорання в залежності від ступеня його вираженості та від причин, що призвели до його виникнення.

2. Емоційна підтримка осіб, що переживають професійне вигорання.

Вона може здійснюватися за допомогою спілкування у професійному колі. Це може бути проведення ділових зустрічей, круглих столів, психологічних практикумів і навіть святкові вечори з певного приводу, що може об'єднувати усіх членів. Разом з тим проведення подібних заходів не повинно обмежуватися спілкуванням між представниками лише однієї професії. До спілкування з групою психологів доцільно було б залучити людей інших гуманістичних професій: соціальних педагогів, вчителів, медичних працівників. Таке спілкування може стати не лише емоційною підтримкою, виконувати і певну корекційну функцію, частково змінити погляд на проблему, а можливо і ставлення до неї. Оскільки часто причиною професійного вигорання є негативне мислення, то саме його можна змінити через ненав'язливе спілкування з іншими людьми. У негативному мисленні завжди присутні елементи песимізму и навпаки – мислення песимістів спирається на негативні судження, постійне, часто негативне, оцінювання подій та людей, з якими доводиться вступати у соціальні контакти. Звичка постійно давати оцінку собі, іншим людям та життєвим подіям обмежує ресурси та можливості адаптації такої особистості до нових умов життя, що мають свою динаміку змін. Людина з позитивним мисленням у всьому знаходить світлу сторону і виходячи з цього складає план дій, відштовхуючись від теперішнього моменту. На думку відомого психолога Еріка Берна повноцінною слід вважати лише життєву установку тих людей, які здатні оцінювати себе, інших та навколишній світ. Якщо негативізм вразив хоча б одну із складових, скоро нездоровою стає і сама особистість.[6]

Для відпрацювання позитивного мислення варто заручитися позитивними висловами (афоризмами, прислів'ями, приказками) і повторювати їх у якості позитивного самонавіювання. Наприклад: з кожним днем я стаю більш досвідченим, більш сильним і більш енергійним – як у інтелектуальному, так і у фізичному плані;я можу легко впоратися із стресовими ситуаціями.;я вірю у свою здатність і свої ресурси, що дають мені змогу подолати життєві негаразди і стресові ситуації.

Іншим прикладом зміни негативного мислення може стати наступна схема:

Негативні, ірраціональні думки, неконструктивні судження	Формули позитивного мислення, раціональні судження, установки
Від мене занадто багато вимагає моє керівництво.	Керівники вірять у мої сили і можливості.
Моя робота забирає у мене занадто багато сил.	Кожному дається по його силі. Багато людей не мають ні роботи ні стільки сил, скільки маю я.

Позитивні приказки та афоризми, що стимулюють конструктивний допінг

Позитивні вислови, афоризми	Моделі конструктивної поведінки
Під лежачій камінь вода не тече.	Активний копінг
Багач не той, у кого є великі гроші, а той, у кого є друзі хороші.	Соціальна взаємодія (про соціальний допінг)
Шлях подолає той, хто іде.	Впевнена поведінка.
Хто шукає, той завжди знайде.	Проблемно-сфокусований копінг.

3. У разі потреби, проведення глибинної психокорекції особистості. Це допоможе знайти вихід із складних життєвих ситуацій, але, нажаль не вирішить проблему професійного вигорання психолога. Якщо особисті проблеми стали на заваді професійній самореалізації і емоційне вигорання стало яскраво вираженим, особистості слід надати кваліфіковану психологічну допомогу і змінити вид професійної діяльності, щоб уникнути подальших деструктивних процесів.

Список використаних джерел:

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова «Психологическое выгорание» и качество жизни /Н.Е.Водопьянова. - Психологические проблемы самореализации личности / Под ред.. Л.А. Коростылевой. СПб ., 2002. С. 73-75
2. Водопьянова Н.Е. Стратеги и модели преодолевающего поведения /Н.Е. Водопьянова. - Практикум по психологи менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред.. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб ., 2001.С. 33-37
3. Маклаков А.Г. Оцнека уровня развития адаптационних спосібностей личности // Практикум по психологи менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред.. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб ., 2001.
4. Рангинская Т.В. Синдром выгорания в социальных профессиях. /Т.В.Рангинская. -Психологический журнал. 2002. Т. 23. №3. С. 11-13

5. Словар-справочник практического психолога. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1996. С. 54 - 56
6. Трунов Д.Г. «Синдром сгорания» : позитивный поход к проблеме /Д.Г.Трунов. - Журнал практического психолога. – 1998. - №8
7. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В.Форманюк. -Вопроспсихологи.1994. № 6.
8. Фрейд З. Мы и смерть. По ту сторону принципа наслаждения. Рязанцев С.Танатология – наука о смерти. – СПб. , 1994. С. 43-47
9. Яценко Т.С. Новий підхід до пізнання психічного в його внутрішній динаміці / Т.С.Яценко. - Актуальні проблеми української психології : Наукові записки Інституту психології ім.. Г.С. Костюка АПН України. – К.: Нора-Друк, 2003. С.27-28

Мітченко К.В., магістрант
педагогічного ф-ту КДПУ

Зниження тривожності батьків дітей раннього віку за допомогою проведення психологічних консультацій

У зв'язку із економічною кризою в країні, сім'ї мають в основному одного-двух дітей. Батьки турбуються про те, яким буде життя для їх дітей в майбутнюму, тому намагаються огородити своїх чад від всіх незгод навколишнього світу. Особливо це помітно серед батьків дітей раннього віку. Саме цей вік є періодом протікання двох криз – одного та трьох років. Батьки, як правило, не можуть пояснити причин дитячих капризів, які так характерні у цьому віці, тому часто впадають в істерику, паніку, починають все частіше навідуватися в лікарні, звинувачувати себе та рідних в невмілому вихованні дітей, у якихось генетичних аномаліях. Тому необхідність розробки системи пояснювальних бесід для роз'яснення причин дитячих капризів батькам дітей раннього віку зумовило **актуальність** вибору даної теми для дослідження.

Об'єктом дослідження є емоційна сфера.

Предмет – шляхи зниження тривожності батьків дітей раннього віку.

Гіпотеза – проведення систематичних психологічних консультацій серед батьків дітей раннього віку призводить до зниження тривожності.

Для доведення гіпотези потрібно виконати наступні **завдання** :

- дослідити причини тривожності батьків дітей раннього віку шляхом аналізу наукової літератури;
- провести діагностування тривожності у батьків;
- провести зрізову діагностику з метою визначення ефективності проведенних консультацій;
- провести психологічні консультації з метою зниження батьківської тривожності.

Тривожність, на думку Л.Хоффмана, це – стан доцільного збільшення сенсорної уваги та соматичної напруги в ситуації можливої небезпеки, забезпечує відповідну реакцію на страх[2]. Тому вона не пов"язана з якоюсь певною ситуацією проявляється майже завжди. Цей стан проявляється в будь-якій діяльності. Характеризується постійним хвилюванням, неможливістю сконцентруватися на чомусь, напругою в м"язах (наприклад в області лиця, шиї), дратіливісю, порушенням сну. В цілому тривожність – субєктивний прояв неблагополуча особистості. Виділяють ситуативну (повязану з певною зовнішньою ситуацією) та особистісну (постійна якість особистості) тривожність.

Психолог Е.Ю.Брель виділила основні причини тривожності батьків: незадоволення своєю роботою чи проблемами на ній; незадоволення побутовими проблемами; незадоволення матеріальним положенням у сім'ї[6].

Висока тривожність батьків передається дітям; тривожність дітей залежить від рівня тривожності оточуючих його дорослих. Ця проблема певним чином досліджувалася такими видатними психологами як Дж.Хейли, К. Маданес, П.Вацлавик, Л.Хоффман, С. Минухин, Э.Берн та інші.

Е.В. Мурашова вважає, що тривожні діти характеризуються високою чутливістю, вразливістю, соромливістю. У таких дітей нерідко низька самооцінка і в зв'язку з цим, у них виникає очікування неприємностей, неприйняття їх іншими, підвищена чутливість до невдач. Їм притаманна невпевненість, боягузство, мінімальна самореалізація та іноді дезадаптація [6]. Відповідно, як вже зазначалося, тривожаться з цього приводу і батьки.

З метою виявлення наявності батьківської тривожності, визначення її рівня було використано «Методику діагностики самооцінки Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханіна» та опитувальник Лаврентьева Г. П.,Титаренко Т. М.

В дослідженні брали участь 50 сімей, в яких є діти 1-3 років: жінки віком від 18 до 40 років(середній вік 26 років). Із них 18 чоловік (30 %) мають середню спеціальну освіту та 42 особи (70 %) – вищу. Дошкільний навчальний заклад відвідує 14 дітей.

Було отримано наступні результати – більшість батьків має середній рівень тривожності (у більшості це ситуативна тривожність). Отримані результати представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати діагностики рівня тривожності

Рівень тривожності	Кількість чоловік	Ситуативна тривожність	Особистісна тривожність
Високий	13	10	3
Середій	32	25	12
Низький	5	2	3

Аналізуючи отримані результати, потрібно сказати, що лише 10% батьків має низький рівень тривжності. Досить цікавим є той факт, що низький рівень тривожності показали саме батьки діти, яких ходять в дитячі садки, тоді як найвищі редультати отримали батьки дітей діти, яких знаходяться вдома. Можна припустити, що у цих батьків причинами тривожності може бути незадоволення своїм соціальним, матеріальним становищем, на фоні цього конфліктами з чоловіками (жінками), у них має місце тривога за своїх дітей та переживання щодо їх виховання. Але це не говорить про те, що батьки, які отримали низькі результати, не хвилюються за своїх дітей, їх переживання носять конструктивних характер.

Нами було розроблено ряд рекомендацій та роз'яснень для батьків з метою зниження ситуативної тривожності з посиланням на опрацьовану літературу.

1) Дитячий плач у раньому віці – нормальне явище.

Головні причина дитячого плачу: страх та переживання, фрустрація, як результат нездатності зробити так як хочеться, бажання уваги дорослих або бажання отримати те, що заборонено, розлука зі знайомими та близькими, перевтома, синяки, як результат дитячої рухливості, сімейні негаразди чи зміни в житті батьків також можуть проявляться в дітях[3] .

2) Раній вік – вік протікання двох криз – одного та трьох років.Будь-яка криза є зміною звичного ходу розвитку, свого роду інтенсивний крок у вчорашній чи завтрашній день. Робити його не легко насамперед самій дитині, але скаржаться на труднощі і намагаються з ними боротись саме батьки.

Першою ознакою кризи є складності взаємодії. Порушується вироблена система керування та стимулювання поведінки дитини, в ній з'являються порушення у формі непідкорення, капризів, грубості, відчуженості тощо.

Друга ознака – це різкі та, як правило, нічим не зумовлені зміни у поведінці дитини. У неї несподівано з'являються такі якості та особливості, які раніше не спостерігалися. Наприклад, раніше спокійна та слухняна дитина раптом стає капризною, збудженою та вибагливою[5].

Третя ознака — це неусвідомлюваний характер протікаючих змін для самої дитини. Діти не помічають змін у своїй поведінці та характері. Їм здається, що все залишилося таким як і раніше і лише дорослі ведуть себе незрозуміло: кричать, дратуються, хвилюються, ображаються.

Четвертою ознакою є недовготривалість змін в характері та поведінці дитини в ці проміжки часу. Зазвичай тривалість кризи невелика. Вона змінюється періодом стабільного розвитку, коли зникають негативні прояви, а розвиток виходить на новий рівень[4] .

Спостерігається загальний регрес життєдіяльності дитини, ніби зворотний розвиток. Емоційно він виявляється в афективних реакціях. Часто має місце порушення всіх біоритмів, зокрема, сну; порушення задоволення життєвих потреб (наприклад, почуття голоду); емоційні аномалії (похмурість, плаксивість, надмірна вразливість).

Тому, побачивчи у дитини один чи декілька ознак вікової кризи, не треба лякатися та чекати неприємностей. Краще намагать побачити в цьому швидку зміну до чогось нового. Набути це нове буде дитині непросто, тому головна задача дорослих допомогти своїй дитині в цьому. Затримувати минуле, карати дитину за те, що вона не зуміла зберегти те хороше, що було колись, буде лише затримувати розвиток своїх дітей. І це обов'язково обернеться лише більш серйозними проблемами у майбутньому.

3) Кожному віковому періоду притамані новоутворення. Незручності, які несуть за собою вікові кризи, компенсуються тим стрімким ривком уперед, який дитина робить за короткий проміжок часу. Дитя набуває тих якостей, які дозволяють йому успішно вирішувати задачі наступного етапу психічного розвитку. Наприклад, за рахунок бунту-протесту проти всевладдя дорослих 3-х річні дітки набувають почуття «самості» (осмислення своєї відділеності від інших, навіть від самих близьких людей), навчаються управлять поведінкою дорослих членів родини не шляхом капризів та плачу, а за допомогою мовного спілкування[7].

Основними новоутвореннями цього періоду розвитку є формування структури мовної (наприкінці першого року дитина вимовляє перші слова) та предметної (дитина освоює довільні дії з предметами оточуючого світу) дій.

Мову однорічної дитини Л.С. Виготський назвав автономною. Вона служить перехідним містком між пасивною й активною мовою. За формою вона є спілкуванням, за змістом — емоційно-безпосереднім зв'язком із дорослими та ситуацією.

Одним із наслідків інтенсивного розвитку спільної діяльності дитини й дорослого у ранньому віці є формування у дитини системи власного "Я" — центрального новоутворення, що виникає наприкінці даного етапу[1]. Малюк вчиться відокремлювати себе від дорослого, починає ставитися до себе як до самостійного "Я", тобто у нього з'являються початкові форми самосвідомості.

Усе це призводить до розвитку прагнення дитини хоча б у вузьких межах своїх можливостей діяти самостійно, без допомоги дорослих ("Я сам"). Цей період вважають критичним ("криза трьох років"), оскільки дорослі зустрічаються з труднощами у взаєминах із дитиною.

Правильно обравши свою лінію поведінки, яка відрізняється від попередньої, враховуючи безперервний процес розвитку дитини, зберігаючи якості своєї переваги, авторитетності можливо не тільки знизити рівень тривожності, але й побудувати нову стратегію взаємодії з дітьми.

Після проведення відповідних психологічних консультацій методом бесід та інтерв'ю ми визначили певне зниження тривожності. Більш грунтовну діагностику залишаємо для подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Баллон А. Психическое развитие ребенка//А.Баллон. М.: Просвещение, 1967. 195с.
2. Шапарь В. Б. Словарь практического псизолога // В.Б.Шапарь.-М.:АСТ;Харьков:Торсинг,2005.-734с.
3. Грин К. Наши первые шаги: уход и воспитание детей от 1-го до 4-х лет//К.Грин. Харьков: Книжный клуб "Клуб Семейного Досуга", 2005. 587 с.
4. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы: Справочник практического психолога//И.Г.Малкина-Пых. М.: Эксмо, 2005. 896 с.
5. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов//В.С.Мухина. М.: Издательский центр Академия, 1999. 456 с.
6. Е.В. Мурашова. Капризный ребенок. http://www.parenting.ru
7. Эльконин Д.Б. Детская психология (Развитие ребенка от рождения до семи лет)//Д.Б.Эльконин. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1960. 328 с.

Безцінна Крістіна, студентка
філологічного факультету КДПУ

Шляхи подолання стану психічного напруження напередодні зовнішнього незалежного тестування(іспиту з англійської мови)

У сучасній науці особливої гостроти набуває тема стресу та фрустрації як одна з форм психічного стресу, адже її прояву на клінічно значущому рівні можна очікувати у кожної четвертої людини в будь-який період її життя. Стрес у глобальному масштабі є прихованою епідемією, оскільки лікування отримує лише незначна кількість пацієнтів.

Актуальність теми і необхідність її вивчення полягає в тому, що працюючи з людьми, страждаючими від фрустрації, треба враховуючи цей фактор, адже вони є замкнутими і дуже вразливими. Дуже часто цей психічний стан зустрічається серед людей, зокрема підлітків. Підліток хоче, щоб були задоволені якісь конкретні його потреби, заглядаючи в майбутнє, розуміє, що вони нездійсненні і малює світ в чорних тонах. Такий стан може призвести до депресії, нервових розладів, суїциду…

Закінчення школи-—це найважливіший крок у житті кожної людини саме тому треба, щоб її нічого не хвилювало, не заважало. Учні (особливо юнацького віку), що мають підвищений стресогенний фактор, який може згубно вплинути на більшу сферу життя зокрема: проблеми в сім'ї, з друзями та навчанні (наприклад, провалити тестування). Ми досліджуємо причини виникнення стану напруження та шляхи подолання, щоб допомогти учням скласти іспити (іспит з англійської мови).

Об'єкт дослідження: емоційна сфера особистості.

Предмет дослідження: шляхи подолання стану психічного напруження напередодні зовнішнього незалежного тестування.

Гіпотеза дослідження: покращення знань з англійської мови(говоріння, читання, письмо, аудіювання, підвищення рівня іншомовної компетентності шляхом запровадження інтерактивних методів) та формування вмінь з релаксації сприятиме зниженню стану напруження.

Мета дослідження полягає у вивченні стану напруження у випускників та розробці рекомендацій щодо його подолання.

Одним з найбільш розповсюджених афектів сьогодення являється стрес. У сучасному житті стреси грають значну роль. Вони впливають на поведінку людини, її працездатність, здоров'я, відносини з оточуючими.

Стрес являє собою стан надзвичайно сильного та довготривалого психологічного напруження, яке виникає у людини, коли його нервова система перенапружується.

Найбільш широко вживається наступне визначення:

"Стрес—це стан напруження організму людини, як фізичне, так і психічне [1]." Стрес присутній в житті кожної людини, адже наявність стресових імпульсів в усіх сферах людського життя та діяльності безсумнівна.

Стресові ситуації виникають дома, на роботі, навчанні. Потрібно знати фактори їх виникнення та приділяти їм належну увагу. Це допоможе ліквідувати багато стресових ситуацій.

В перекладі з англійської стрес—це тиск, напруження. По словам Г.Селье, стрес є неспецифічний (тобто один і той же на різних впливах) відповідь організму на будь-яку пред'явлену йому вимогу, яка допомагає йому пристосуватися до труднощів, впоратися з ними. Будь-яка несподіванка, яка порушує звичайний обіг життя, може бути причиною стресу. При цьому Г.Селье наголошує, що не має значення, приємна чи неприємна ситуація, з якою ми зіткнулися. Має значення лише інтенсивність потреби у зміні, перебудові чогось чи в адаптації[2].

В наш час вченні розрізняють еустрес(позитивний стрес, який поєднується з бажаним ефектом і мобілізує організм) і дистрес(негативний стрес з небажаним шкідливим ефектом). При еустресі відбувається активізація пізнавальних процесів і процесів самосвідомості, усвідомлення дійсності, пам'яті. Дистрес, виникаючий в робочий обстановці має тенденцію поширюватися і в неробочий час. Таке накопичення наслідків важко компенсувати у вільний час, треба компенсувати в робочий час[3].

Причинами стресу можуть бути як психологічні, так і фізичні напруження. Дослідження показують, що до фізіологічних ознак стресу відносяться язви, мігрені, гіпертонія, біль у спині, артрит, астма, біль у серці. Психологічні ознаки—дратіливість, втрата апетиту та понижений інтерес до міжособистісних і сексуальних відносин.

Стрес може бути викликаним факторами, які пов'язані з роботою чи навчанням, подіями в особистому житті людини[5]. Зокрема виокремлюють організаційні та особистісні фактори.

До організаційних факторів відносять ті, які відбуваються у соціумі (тобто, у школі, на підприємстві тощо). Наприклад, школяр, який не отримує завдання відповідне до його можливостей, зазвичай страждає від фрустрації, неспокійно відноситься до свого положення у суспільстві. Або, навпаки, старший підліток має виконати непомірну кількість завдань за певний проміжок часу. У цьому випадку зазвичай виникає хвилювання, фрустрація(відчуття загибелі), а також відчуття безнадійності і матеріальних втрат.

Стрес може виникнути у результаті поганих фізичних умов, наприклад, низька чи висока температура у приміщенні, погане освітлення чи надмірний шум. Неправильні відносини між повноваженнями та відповідальністю, необґрунтовані вимоги співпрацівників один до одного[3]. До особистісних факторів відносять приватні явища (події), що можуть призвести до зниження результатів роботи. Позитивні життєві події, підвищення по службі або значне збільшення доходу також можуть викликати такий же або навіть більший стрес, як і негативні[4]. Варто відмітити, що одним із найсильних стресогенних факторів для учнів являються контрольні, самостійні роботи, а також екзамени. Напередодні та напротязі екзамену юнаки дуже сильно хвилюються, нервують та перенапружуються, що часто призводить до розладів нервової системи та стресів. Це дуже важлива проблема, яка хвилює батьків, вчителів та дітей (юнацького віку), та нажаль вона не може бути вирішена за допомогою зусиль однієї людини, її потрібно вирішувати негайно та комплексно. Батьки мають забезпечити старшому підліткові достатньо спокійні умови вдома, не тиснути на нього, а вчителі у свою чергу мають попіклуватися про надання допомоги психолога та слідувати його рекомендаціям.

Під час проходження практики була проведена діагностика визначення рівня стресу (стресостійкості за Ю.В. Щербатих). Також проводилися спостереження за учнями.

Працюючи з учнями 11 класу (старший підлітковий вік), нами були встановлені результати, які наведені в діаграмній інтерпретації. Кількість набраних балів учнями співвідноситься з рівнем стресочутливості. Набрані бали за методикою підраховуються. Це і є кількість балів, яка відповідає рівневі стресу (див.:Таблицю 1).

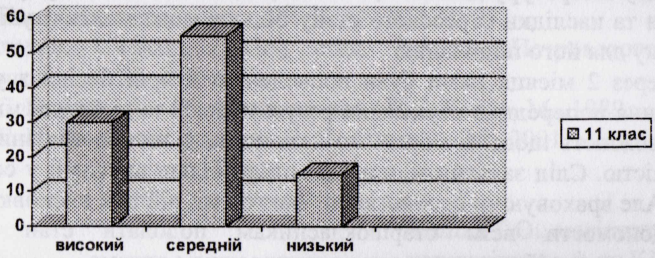
Таблиця 1

Рівні стресочутливості (за результатами тесту Ю.В. Щербатих)

Кількість набраних балів	Рівень стресочутливості
86 і більше	Високий
36-85	Середній
0-35	Низький

За даними діагностики можливо визначити три типи стресочутливості: високий (старший підліток знаходиться на крайній межі стресу, яка називається фрустрацією, він знаходиться у стані відчаю і не бачить виходу із ситуації. Цей тип являється найскладнішим, адже підліток втрачає сенс життя і вивести дитину із такого стану надзвичайно важко), середній (учень старшого підліткового віку може знаходитися у стані стресу за певних, сприятливих умов) та низький (учень стійкий до невдач і не боїться труднощів, фрустрація та стрес обходять його стороною).

У результаті діагностики стресочутливості за тестом Ю.В. Щербатих були отримані дані, представлені на мал. 1(див.: Малюнок 1).



Мал. 1 Рівень стресочутливості(у %) в учнів 11 класу

Отже, провівши діагностику, можна зробити висновок, що учні 11 класу мають достатньо високий рівень стресочутливості, адже 30% школярів мають високий показник рівня стресу, 55% учнів—середній рівень. Можливо зазначити, що ці результати не досить хороші, адже за сприятливих умов показник стресочутливості різко зросте. І лише 15% учнів мають низький рівень стресочутливості, що являється дуже хорошим показником, адже вони мають стійкість до таких негативних емоцій як стрес, фрустрація.

Для того, щоб переконатися у надійності результатів нами були проведені бесіди з учнями, рівень стресочутливості яких є дуже високим та середнім. Стало очевидним, що майже всі учні мають фобії (з англ. «phobia» фобия, страх, боязнь) щодо майбутніх іспитів, вступу у ВНЗ та невизначеності у майбутньому житті. Такі учні як Карпюк О. та Мороз О. мають дуже високий рівень стресочутливості, і розмовляючи з ними, нами були встановлені інтелектуальні та емоційні ознаки стресу. Наприклад, у Карпюк О. переважають погані думки, імпульсивність мислення, необґрунтовані рішення (наприклад, покинути школу), а також дівчина скаржиться на поганий сон та кошмари; у Мороз О. підвищена тривожність, підозрілість, майже завжди похмурий настрій, а також відчуття постійної нудьги, дратівливість і приступи гніву(наприклад, вона може посперечатися з подругою чи вчителем через дрібниці та говорить, що її ніхто не розуміє).

Для того, щоб допомогти учням понизити рівень тривожності та стресу нами було запропоновано наступне: на протязі 2 місяці додатково займатися англійською мовою, запроваджуючи інтерактивні методи навчання, щоб підвищити іншомовну компетенцію (покращити знання з англійської мови, а саме покращити навички говоріння, аудіювання, письма та читання). Знання з мови дійсно дещо покращилися про що засвідчили результати контрольної роботи.

Нами були проведені бесіди з учнями про такі методи стабілізації власного психічного стану як релаксація, концентрація та ауторегуляція дихання. Учням з високим та середнім рівнем стресочутливості ми дали відповідну літературу для ознайомлення, адже якщо вони будуть знати про причини та наслідки стресового стану більше можна активізувати ресурси організму для його подолання.

Через 2 місяця нами були проведені повторні бесіди з учнями для порівняння попередньо отриманих результатів. В ході бесіди ми з'ясували, що тривожність щодо зовнішнього незалежного тестування знизилась, але не повністю. Слід зазначити, що учні стали більш впевнені у собі та своїх силах. Але враховуючи особистісний фактор ми дійшли висновку: для того, щоб допомогти всім старшокласникам подолати стан психічного напруження потрібно працювати з кожним учнем окремо.

З метою зниження стресочутливості ми розробили наступні рекомендації, які можна використовувати у подальшій власній педагогічній діяльності:

1. Шкільному психологу підготувати методичний семінар для вчителів та батьків школи на якому ознайомити присутніх зі специфікою такого психологічного явища, як стрес та фрустрація, назвати основні її прояви, причини, шляхи подолання.

2. Запровадити у практику роботи школи практично-тренінгові заняття із школярами, що виявляють високий рівень стресочутливості.

3. Рекомендувати психологу школи проводити бесіди зі школярами, які знаходяться в пригніченому стані фрустрованості, а також тими, що схильні до нього.

4. Проводити для вчителів та учнів тренінги по зниженню рівня стресочутливості.

5.Підвищення іншомовної компетентності шляхом спілкування з носіями мови та запровадження інтерактивних методів навчання.

На жаль, існують школи, в яких немає психолога. Це і є першою перешкодою на шляху боротьби зі стресом. А зважаючи на те, що старшокласники проводять більшу частину свого часу в школі, саме в ній створюються умови для розвитку їх особистості. Такі умови можуть підкріплювати дорослі і, перш за все, вчителі. Вчитель в рольовій позиції дорослого друга досить рідке явище в індивідуальному житті підлітка. Вважаємо, що саме вчитель може направити дитину на шлях любові,

взаєморозуміння і доброти, де немає конфліктів, непорозумінь, які в свою чергу призводять до нервових розладів, стресу та фрустрації.

На сьогоднішній день дуже багато питань з цієї теми залишаються відкритими, тому більш глибинне вивчення та дослідження рівня зниження фрустрації та стресочутливості шляхом впровадження нових технологій ми залишаємо для подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 41-52.
2. Сосновикова, Ю.Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика / Ю.Е. Сосновикова. – Горький, 1975. – С. 97-118.
3. Кле М. Психология подростка / М. Кле. — М., 1991.
4. Психология. Словарь / Под общ. Ред. А. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М., 1990.
5. Кон И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. —М., 1989.
6. Ильин. Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин.— М., 2001.

Фіщіна Г.О., магістрант
педагогічного ф-ту КДПУ

Психодрама як засіб творчого вираження емоцій

Для практичних психологів найбільш складною віковою категорією у шкільному закладі є підлітки. Особливість полягає у тому, що підлітковий період знаменує «друге народження особистості» [2], характеризується проблемами в емоційній сфері: бурхливими змінами, які зачіпають усі сторони розвитку, а особливо фізичний, що створює проблеми у сприйняті своєї зовнішності; емоційною нестабільністю; наявністю гострих внутрішніх та зовнішніх конфліктів; прагненням пізнати себе. Діти цього віку особливо потребують кваліфікованої психологічної допомоги, проте їм дуже важко визнати цей факт. Застосування психологом у корекційній роботі елементів психодрами надає можливість у недирективній, творчій формі допомогти підлітку пізнати себе, пропрацювати свої емоційні проблеми через рухи, малюнки, звуки, гру, візуальні образи [3; 6; 10].

Актуальність теми зумовлена недостатнім вивченням у вітчизняній науці можливостей експресивних психотехнік, зокрема психодрами у корегуванні емоційної сфери старших підлітків.

Мета статті: Обґрунтувати ефективність застосування елементів психодрами для вирішені емоційних проблем старших підлітків.

Гіпотеза: використання експресивних психотехнік у процесі групової роботи зі старшими підлітками сприяє вільному, творчому вираженню емоцій і вирішенню емоційних проблем через компенсацію відсутніх почуттів.

Завдання: Для реалізації поставленої мети та доведення висунутої гіпотези дослідження передбачає вирішення таких завдань:

1. На основі аналізу закордонної і вітчизняної літератури вивчити ступінь дослідження проблеми становлення емоційної сфери старших підлітків;
2. визначити показники емоційного самовідношення підлітків;
3. визначити ефективність елементів психодрами у корекційній роботі з підлітками.

Ідея використання елементів психодрами зі старшими підлітками з'явилась у результаті проходження практики у шкільному закладі ім. Решетняка №15, що надала можливість зустрітись з реальними проблемами старших підлітків.

Старший підлітковий вік розпочинається з 14 років і характеризується появою «гормональної бурі», що призводить до значних фізіологічних та фізичних змін, і як наслідок, емоційний фон стає нестабільним, загострюється емоційне реагування, з'являється багато емоційних проблем [5]. Більшість зарубіжних і вітчизняних авторів зокрема, Ді Снайдер, І.В. Дубровіна, Є.Є. Вахромов, В.С. Мухіна виділяють наступні емоційні проблеми з якими стикаються старші підлітки [4; 5; 13]: тривожність, сором'язливість, підвищена сенситивність, викривлений образ власного фізичного «Я», почуття самотності, часта зміна настрою. Тому дуже значущою стає задача пошуку ефективних методів роботи з підлітками для вирішення їх емоційних проблем. На думку відомих психологів П.П. Горностая, М. Карп, А.Г. Лідерс, що внесли вагомий вклад у розвиток психодрами, використання елементів психодрами у груповій роботі зі старшими підлітками є найбільш вдалим для вирішення емоційних проблем цього віку [3; 9; 10].

Психодрама – один із найбільш методично повних та конкретних методів сучасної психологічної допомоги. Засновником психодрами є Якоб Леві Морено, австро-американський психолог, на його думку головними елементами в цьому методі є: *протагоніст* (учасник, який знаходиться у центрі драматичного дійства), *директор* (керівник психодраматичної групи), *допоміжне «Я»* (учасники груп, які грають ролі значимих для протагоніста людей), *глядачі* (учасники групи, які не приймають прямої участі у драмі), *сцена* (місце для програвання драми) [11, 12].

Опис використання технік псих одрами, здійснювався нами з опорою на конкретний приклад групової форми роботи зі старшими підлітками. Дана психокорекційна робота була присвячена вирішенню емоційних проблем старших підлітків. Робота базувалась перш за все на гуманістичному принципі, тому підліткам було лише рекомендовано, за результатами психодіагностичного обстеження прийняти участь у корекційній групі. У групі брали участь учні 9 класів, 12 чоловік, з них 40% хлопців і 60% дівчат. Головним методом впливу була обрана

психодрама, допоміжним – елементи арт-терапії. У силу того, що для проведення психодрами у класичному варіанті шкільний психолог мусить мати додаткову кваліфікацію, або освіту, ми вирішили використати лише елементи. Загалом було проведено 12 занять, 2 рази на тиждень, тривалістю 1,5 години.

Групова психокорекція складалась з наступних етапів: знайомство з ведучим, розповідь про психодраму як метод, її можливості; знайомство з правилами роботи групи; знайомство учасників між собою (перші три етапи були реалізовані лише на першому зустрічі); розігрів; головна дія – програвання травмуючи ситуацій зі шкільного та приватного життя підлітка; шеренг після головної вправи; завершення групової роботи з використання вправ, що дозволяють закінчити на емоційному підйомі; заключний шеренг з підведенням підсумків.

На жаль, обсяг статті не дає можливості детально описати хід психокорекційної роботи, поведінку учасників, тому ми наводимо один з фрагментів психодрами. Вправа «Програвання сну», суть якої полягає у програванні снів учасників психодраматичної групи. Протагоністом виступила Рита, учениця 9-Б, її сон часто повторювався та наводив на неї жах. Поява вперше цього сну співпала з хворобою її батька. Розповідь сну почалась зі слів: «Мені часто сниться один і той самий сон, що жахає мене». У сні до Рити з'являється страшна стара баба. Ми провели психодраму на цю тему. Перша сцена була у її спальні, протагоніст сидить на ліжку і тут заходить стара баба, у протагоністки з'являється почуття страху. Ми спробували дізнатися навіщо вона прийшла, за допомогою техніки обміну ролями Рита усвідомила, що стара уособлює образ хвороби, яка намагається забрати батька з родини. Катарсис здійснив сприятливий вплив на Риту, але вона не знала як позбутись почуття страху за батька. З цією метою ми програли другу сцену, суть якої полягала у вирішені проблеми завдяки розмові з авторитетною людиною. Рита обрала батька. Розмова з батьком закінчилась думкою, що Риті потрібно знайти сили у собі. Протагоністка погодилась і після декількох хвилин роздумів дійшла до висновку, що татові для видужання необхідне здоров'я. Третя сцена зображувала батька до якого прийшло здоров'я, побачивши цю сцену зі сторони (техніка «Дзеркало») у Рити виникло бажання сказати батьку, що вона його любить і сильно турбується за нього. Коли ми повторили першу сцену, Рита вже не відчула почуття страху. Як ми бачимо програвання травматичної ситуації дозолило підлітку перебороти свій страх.

Для доведення ефективності психодрами, ми провели психодіагностичне обстеження до і після корекційної роботи. Критерієм відбору до психодраматичної групи стала психодіагностична методика СПА. За думкою російського психолога, І.В.Дубровіної [4], шкала соціально-психологічної адаптованості (шкала СПА), що розроблена К. Роджерсом і Р.Даймондом, адаптована Т. В.Снегирьовою, найбільш вдало

підходить для діагностики емоційної сфери старших підлітків. Нижче ми наводимо результати методики СПА, отримані перед і після проведення тренінгової роботи з елементами психодрами (див. таблицю 1,2).

Таблиця 1

Інтегральні показники соціальної адаптованості за шкалою СПА у хлопців

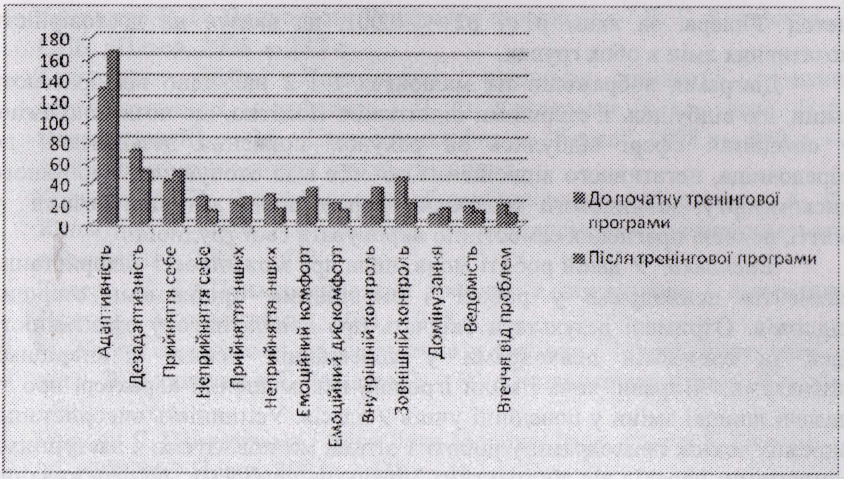
№	Інтегральні показники	до початку тренінгової роботи		після тренінгової роботи	
		$\bar{x}$(%)	σ(%)	$\bar{x}$(%)	σ(%)
1.	Адаптація (A)	66	12	70	15
2.	Самосприйняття (S)	80	12	83	14,3
3.	Прийняття інших (L)	72	18	80	23,3
4.	Емоційна комфортність (E)	63	18	74	21,4
5.	Інтернальність (I)	64	13	75	16
6.	Потяг до домінування (D)	51	16	70	18,2

Таблиця 2

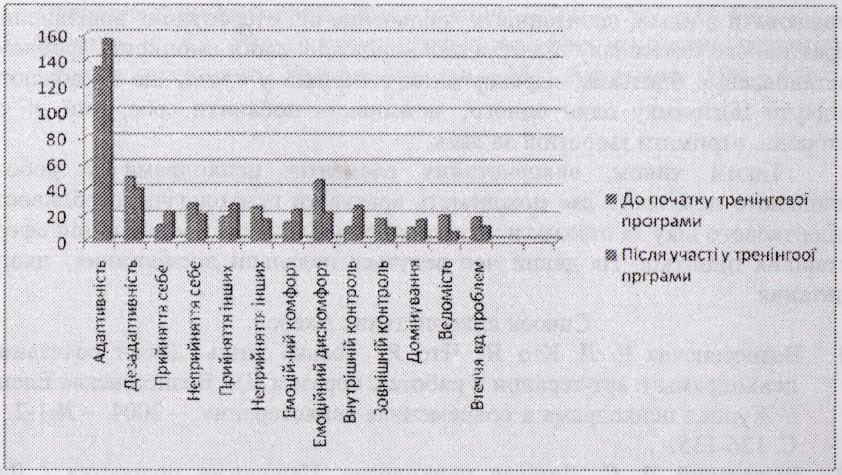
Інтегральні показники соціальної адаптованості за шкалою СПА у дівчат

№	Інтегральні показники	до початку тренінгової роботи		після тренінгової роботи	
		$\bar{x}$(%)	σ(%)	$\bar{x}$(%)	σ(%)
7.	Адаптація (A)	63,2	11,05	74,6	13
8.	Самосприйняття (S)	53,4	12,2	75,2	13,6
9.	Прийняття інших (L)	60,1	10,02	72,2	12,1
10.	Емоційна комфортність (E)	61,2	16, 2	78,3	17,06
11.	Інтернальність (I)	62,1	14,3	70,5	15,08
12.	Потяг до домінування (D)	49,5	12,2	58,3	13,5

Далі подаємо діаграму змін за шкалами методики СПА (див. мал. 1, 2)



Мал. 1 Діаграма змін, за шкалами методики СПА у хлопців



Мал. 2 Діаграма змін, за шкалами методики СПА у дівчат

З таблиці 1 і 2 помітні гендерні відмінності у соціальній адаптації підлітків. Як ми бачимо хлопці мають вищі ніж у дівчат інтегральні показники до і після участі у корекційній групі. Ми пов'язуємо ці данні з тим, що по своїй природі дівчата більш емоційно чутливі ніж хлопці і тому гостріше сприймають і переживають зміни, що відбуваються з ними. Хлопці, теж мають труднощі, тільки ступінь їх прояву нижча ніж у дівчат. Проте, слід зазначити, що позитивні зміни відбулися у всіх учасників групи. Для доведення статистичної достовірності змін, ми використали

метод Фішера, за яким p1 і p2 < 0,001, це вказує на достовірність позитивних змін в обох групах.

Діаграми, зображенні на малюнках 1 і 2 наглядно відображають зміни, що відбулись зі старшими підлітками. Помітно, що позитивні зміни у емоційній сфері відбулись за рахунок зниження дезадаптації до середовища, негативного відношення до себе і до оточуючих, емоційного дискомфорту, зовнішнього контролю, формуванням активної позиції у житті, появою прагнення самостійно вирішувати свої труднощі.

Висновки: У даній роботі мова йшла про можливості використання елементів психодрами у роботі з емоційними проблемами старших підлітків. Отримані результати свідчать про доволі високу ефективність ідей та елементів психодрами у корекційній роботі зі старшими підлітками. Вправи, хоча і мали ігровий, невимушений характер, про те давали швидкі зміни у поведінці учнів 9 класів. Успішність використання окремих технік психодрами у роботі з дітьми ми пов'язуємо з наступними моментами: перехід від абстрактних міркувань проблеми, до переживання реального дійства; матеріалізація ідеальних змістів, можливість «фізично» працювати з ними; спонтанність, звільнення від стереотипів, вивільнення креативного потенціалу підлітка для вирішення своїх емоційних проблем; встановлення близьких, партнерських стосунків у групі, що дозволяють відчути підтримку один одного; можливість побачити себе, свої дії зі сторони, отримати зворотній зв'язок.

Таким чином, використання елементів психодрами у роботі шкільного психолога дає можливість врахувати психологічні особливості підліткового віку та отримати позитивні результати змін у емоційній сфері старших підлітків. На даний час ведуться подальші дослідження цього питання.

Список використаних джерел:

1. Вознесенская Е. Л. Кто Я? Что Я? Только лишь…(опыт сочетания психодрамы и арт-терапии в работе с образом Я) / Вознесенская Елена // Журнал психодрама и современная психотерапия. – 2004. – №1-2. – С. 126-135.
2. Выготский Л. С. Детская психология. Педология подростка / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с. – (Собрание починений: В 6-ти т. Т. 4) (Акад. пед.. наук СССР).
3. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / Павел Петрович Горностай. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
4. Д. Снайдер Курс выживания для подростков / Ди Снайдер. – М. : Горизонт, 1995. – 277 с.
5. Дубровина И. В. Практическая психология образования / И. В. Дубровина. — СПб. : Питер, 2004. — 592 с. – (Учебное пособие 4-е узд).

6. Казанская В. Г. Подросток. Трудности взросления / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2008. – 287 с.
7. Келлерман П.Ф. Психодрама крупным планом: Анализ терапевтических механизмов / П. Ф. Келлерман [пер. с англ. И.А. Лаврентьевой]. — М. : Независимая фирма "Класс", 1998. — 240 с. — (Библиотека психологии и психотерапии).
8. Копытин А. И. Атр-терапия в общеобразовательной школе / А. И. Копытин. – СПб. : Академия Постдипломного педагогического образования, 2005. – 413 с.
9. Лидерс А. Г. Психологический тренинг с підросткам / Александр Лидерс. – М. : Академия, 2001. – 243 с.
10. М. Карп Психодрама – вдохновение и техника / Марша Карп [пер. с англ. В.Мершавки и Г.Ченцовой]. – М. : Независимая фирма «Класс», 2000. – 326 с.
11. Морено Я. Психодрама / Яков Леви Морено; [пер. с англ. К. Перов]. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 528 с.
12. Морено З. Обзор психодраматических техник / Зерка Морено // Психодрама и современная психотерапія. – 2003. – №2. – С. 4-15.
13. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / Валерия Мухина. – М. : Академия, 1999. – 456 с.

Розділ V. Особливості психологічного та соціально-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу у закладах освіти

Макаренко Наталія Миколаївна,
канд. психол. наук, доцент КДПУ

Активізація пізнавально-дослідницької активності студентів факультету іноземних мов при вивченні курсу психології за допомогою інтерактивних методів навчання

Спроби активної перебудови системи освіти в Україні, «пристосування» її під стандарти Болонської системи мають, без сумніву, свої позитивні сторони. Це, по-перше, спроба розвивати самостійність наукового вдосконалення студентів, а, по-друге, можливість розвивати їх творчій потенціал, креативність, формувати внутрішню потребу до пізнання, дослідження. Вивчення курсу психології (загальної, вікової, соціальної) у вищих педагогічних закладах набуває особливої актуальності в умовах роботи всіх навчально-виховних закладів Дніпропетровської області над проблемою «Педагогічні стратегії розвитку інноваційної особистості». Крім того, за результатами моніторингу знань індивідуально-психологічних особливостей дітей різного віку серед працюючих вчителів (на курсах підвищення кваліфікації), 72% не можуть визначити провідної діяльності, новоутворень та соціальної ситуації розвитку учнів з якими вони наразі працюють. Це, на наш погляд, є результатом недостатньої уваги до курсу психології, яка була приділена цими фахівцями під час навчання у виші.

Тому **актуальність** нашого дослідження полягає у вирішенні проблеми розробки таких методів (технологій) вивчення курсу психології, які б надали більш широкі можливості для подальшого використання у практичній діяльності. Особливо подібні перетворення потрібні на неспеціалізованих факультетах, зокрема іноземної мови.

Питанню запровадження інтерактивних методів навчання як способу пізнання, що відбувається у формі сумісної діяльності всіх учасників навчального процесу, викладачі кафедри загальної та вікової психології КДПУ приділяють пильну увагу.. У цьому процесі взаємодія один з одним, обмін інформацією, оцінка дій кожного, рефлексія власної поведінки роблять навчальний процес ефективним, корисним та цікавим. Інтерактивне навчання змінює освітню парадигму, орієнтує навчання не тільки на засвоєння студентами відповідної суми знань, а й на розвиток його особистості, його пізнавальних здібностей. Як довела практика, такий метод викладання основ психології сприймається студентами, викликає посилену зацікавленість до наукової літератури самостійного проведення досліджень. Наприклад, *діалогічна форма проведення лекцій*. На жаль, незважаючи на декларовані принципи розвитку інноваційної особистості, у

навчальних закладах переважають традиційні форми та методи навчання (коли у активному стані перебуває тільки вчитель, а навчання має репродуктивний, інтелектуально-пасивний характер). Застосування активних методів веде до активізації пізнавальної діяльності, підвищення мотивації, емоційності навчання, формування конкретних самостійних дій. Ми не наполягаємо на постійному перетворенні занять на імітаційні (ігрові), розуміючи, що як правило лекція буває класичною та передбачає викладення певного обсягу теоретичного матеріалу одним лектором. Але можливо застосовувати наступні активні методи, узагальнені А.Коваленко.

1. *Включення у канву кожної лекції виступу студента,* який доповість про виконання самостійного завдання, отриманого від викладача напередодні (наприклад, пошуку інформації у Інтернеті, обробки відповідних наукових першоджерел). Таке завдання важливо давати студентам, які мають рівень знань, умінь та навичок значно вищий, ніж у інших. Під час викладення теми «Розвиток наукової психології» студенти дуже вдало доповнюють лектора короткою інформацією про визначних особистостей психології, наукові школи, течії.

2. Проводити *уроки-візуалізації*, особливо якщо для цього є відповідні технічні засоби навчання (графопроектор, активовані дошки тощо). Але можливо використання відповідно оформленої наочності (опорних конспектів, схем, малюнків, діаграм) як на дошці так і підготованої для кожного студента індивідуально. Це дасть можливість, по-перше задіяти у роботі на уроці не тільки слуховий аналізатор студента, а й зоровий (що підвищить до 65% рівень засвоєння інформації), по-друге, привчить студентів користуватися різними знаковими системами. Можливо після такої лекції дати завдання для наступного семінарського заняття – представити відповідний теоретичний матеріал (особливо об'ємний, з декількох параграфів) у вигляді схеми, таблиці тощо. Лекції-візуалізації з тем «Увага», «Мислення», «Пам'ять» надавали можливість продемонструвати кожному слухачу опорний конспект з теми.

3. *Лекція з запланованими помилками.* Після оголошення теми та мети, викладач повідомляється що ним навмисне буде допущена певна кількість помилок різного типу: науково-фактичних, поведінкових, методичних (вони заздалегідь записані на папері, який буде продемонстровано у кінці уроку). Кількість помилок залежить від підготовленості студентів. Подібна лекція стимулює до активної діяльності, формує відповідальність, покращує увагу, перевіряє засвоєний рівень знань. Так, зокрема на факультеті іноземних мов невірно називаються прізвища авторів концепцій та теорій, дається неточне формулювання значень при вивченні закономірностей вікового розвитку, зауваження робляться у формі «shut up!» тощо.

4. *Лекція з використанням активного зворотного зв'язку.* Після проведення відповідної частини лекції викладач пропонує виконати

експрес-тест, який легко перевіряються за ключем. Зокрема, після прослуховування основних питань лекції «Психіка та свідомість» студенти протягом 3-5 хвилин вибирають правильну відповідь у таких завданнях.

1.Свідомість людини – це продукт: а) біологічної еволюції; б) соціальної еволюції; в) праці та історичного розвитку людини; г) біологічного та соціально-історичного розвитку.

2.У якому рядку названі поняття, що належать до психічних явищ:: а)думки, спогади, мозок, розум, почуття; б)відчуття, травлення, мислення, уява, здібності; в)характер, забування, стрес, темперамент; г)воля, радість, гордість, дихання, наполегливість тощо...

Якщо 70-80% студентів демонструють правильну відповідь, починається друга частина лекції. Якщо невірні відповіді у половини студентів – доцільну надати їм індивідуальне домашнє завдання. Такий тип лекції дозволяє не тільки підтримувати постійний контакт з аудиторією, покращувати контроль за рівнем засвоєння, активізувати роботу кожного, а й адаптувати студентів до нової форми контролю знань – незалежного зовнішнього оцінювання. У кінці лекції можна провести шкалування (на шкалі від 0 до 100% запропонувати кожному слухачеві визначити свою думку щодо прослуханої лекції за критеріями її пізнавальності, цікавості, науковості, корисності).

На семінарських заняттях, як правило, надається перевага не простому переказу студентами заздалегідь списаного з підручника тексту, а спробі виказати свою думку, пояснити терміни, підкріпити прикладами теоретичні визначення. При розробці практичних занять ми враховували, що розвиток творчої активності студентів повинен відбуватися на проблемно-пошуковому рівні активності. Цього рівня можливо досягти при вирішенні проблемних задач, виконанні завдань різного ступеня важкості. Тому заняття опосередковано орієнтувався на три рівні моделі творчого навчання, представлених Д.Треффінгер []: І – розвиток дивергентних функцій (швидкості, гнучкості, оригінальності, пам'яті, допитливості, упевненості в собі тощо); ІІ – розвиток складного мислення та афективних процесів (аналіз, синтез, метафора, аналогія, фантазія, уява тощо); ІІІ – залучення учасників до постановки та рішення реальних проблем. Відповідно до рівнів застосовувалися «технічні засоби». Це спочатку були завдання репродуктивного типу, які вимагали від учасників активізації вже засвоєних знань, виконання простих мислительних операцій: аналогії, порівняння, визначення типу дефініції, побудови ланцюжка асоціацій. Виконання подібних завдань починалося зі слів: згадайте, дайте визначення (дефініцію), порівняйте, проведіть аналогію тощо. При вирішенні подібних завдань ми прагнули розвинути (активізувати) вміння орієнтуватися, користуватися термінами, підбирати синоніми для більшої виразності мови, вміти «відчувати», що проблема існує практично у будь-якому явищі. Роль репродуктивного мислення (та

його розвиток) у професійному становленні фахівця теж треба брати до уваги, бо воно має багаторівневу структуру (від простого переказування того, що вивчив у ВНЗ, до вміння, наприклад, репродукувати на високому рівні професійні знання, навички, вміння).

Другий ступінь роботи на під час занять – розвиток мислення «більш високого рівня»: виконання операцій аналізу, синтезу, тобто вирішення аналітико-синтетичних задач, оцінювання отриманого результату, щоб побачити всі його позитивні-негативні сторони. При цьому вони означали коло проблем, складали план, вчилися за алгоритмом чітко виказувати свою думку, прогнозувати вирішення ситуації, що було своєрідним «містком» для переходу до вирішення реальних проблем майбутньої діяльності. При виконанні подібних завдань «чуттєвість до проблеми» переростала в уміння формулювати проблему, знаходити її там, де раніше вважали, що її не існує. Іншими словами, щоб виявити сутність будь якої психолого-педагогічної проблеми, знайти шляхи її вирішення, потрібно її зрозуміти (осмислити та передбачити), чому, як ми сподіваємося, навчилися майбутні вчителі [8].

Такий підхід до викладання курсу психології приводить до постійної ініціативи студентів займатися саме дослідженнями з психології, що проявляється у збільшенні кількості курсових, кваліфікаційних робіт, написанні наукових статей, проведенні досліджень. Теми, обрані ними для досліджень, свідчать про внутрішню мотивацію до пізнання природи людської психіки. Зниження тривожності випускників перед незалежним зовнішнім тестуванням, діагностика рівня розвитку інтелекту за допомогою проективних методик, вплив тривалого карантину на емоційну сферу підлітка, психологічні особливості дітей, які сидять «ВКОНТАКТЕ», вплив дистанційного навчання на розвиток пізнавальної активності учнів, визначення професійних властивостей майбутнього вчителя іноземної мови за допомогою психографічного аналізу – це неповний перелік проблем, які обираються студентами для емпіричних досліджень та свідчення стійкого інтересу до психології.

Список використаних джерел

1. Коваленко А.Б. Особливості застосування методів активного навчання у вузі /А.Б.Коваленко // Науковий часопис НПУ ім..М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: зб.наукових праць. – Вип.. 17 (41). – К.: 2007. – С.310-315.
2. Макаренко Н.М. Тренінг як чинник актуалізації креативних моделей поведінки майбутніх практичних психологів / Н.М.Макаренко // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України: Проблеми загальної та педагогічної психології /за ред.С.Д.Максименка. – Т.9. – Ч.4. – К.,2007. – С.222-230.
3. Моляко В.А.Психологическая структура тренинга конструктивного решения / В.А.Моляко //Вопросы психологии. – 1997. - №6. – С.136-141.

4. Пов'якель Н.І. Креативні психотехнології у розвитку творчої культури професійного мислення студентів-психологів в умовах трансформації освіти / Н.І.Пов'якель // Психологія у XXI столітті: перспективи розвитку: Матеріали VI Костюковських читань (28-29 січня 2003 року). – Т.3. – К.:Міленіум, 2003. – С.378-383.
5. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б.Шумакова. – Москва-Воронеж, 2004. – 336с.
6. Treffinger D.J. Encouraging creative learning for the gifted and taltnted. Ventura,
7. CA: Ventura County Superintendent of Schools Office, 1980. – 112p.

Малицкая Лолита Борисовна,
канд. психол. наук, доцент КДПУ

Адаптация способов преподавания к психотипам учащихся

В учебно-воспитательном процессе преподавателям вузов и учителям школ приходилось стакиваться с возникающим дискомфортом в атмосфере взаимодействия. Подобный дискомфорт может свидетельствовать об отсутствии естественной взаимосвязи между преподавателем и его учащимися либо между самими учащимися. Как и любой человек, преподаватель отзывается на контакт с человеком похожего с ним психотипа и менее всего тянется к контактам с индивидуумом противоположного типа. Можно с уверенностью сказать, что из всего разнообразия психологических характеристик учебного процеса, совпадение типов темперамента представляется наиболее существенным фактором для установления точки опоры в процессе выравнивания, приведения в соответствие и согласие разнообразных стилей. Самой большой трудностью в преподавании, даже в неких идеальных его условиях, будет оставаться признание определенного состояния дискомфорта для преподавателя, обучающего учащихся непохожих и тем более противоположных психотипов. Различия в психотипах обуславливают в конечном итоге и различия в ценностях, а с разногласиями в этой области труднее всего смириться. Преподаватель будет инстинктивно обнаруживать собственный психотип. Однако, на заранее предусмотренном и контролируемом уровне вполне возможно встать выше своих инстинктов, чтобы успешно обучать весь разнообразный по индивидуальным стилям класс.

Психотипы складываются из комбинации характерных черт, присущих четырем основным типам личности: 1) интровертно-экстравертный,2) сенсорно-интуитивный, 3) чувствительно-мыслительный и 4) оценивающе-восприимчивый.

1. Интроверсия представляет собой направленность на внутренний мир. Согласно К.Г.Юнгу, энергия интровертов проистекает из них самих. Вот почему они истощаются в процессе общения с большим

числом людей и склонны ограничивать себя узким кругом близких дузей. После встречи с большим колличеством людей, обычно официально знакомых, интроверт чувствует себя физически усталым. Интересы интровертов как и их социальные взаимоотношения с окружающими, отличаются глубиной.

Экстраверты, наоборот, направлены на внешний мир. Они получают энергию из окружающего мира. Вот почему в общении с большим числом людей они чувствуют себя превосходно. В одиночестве их энергия рассеивается. Поэтому они естественно тянутся к как можно большему числу друзей и знакомых. Их интересы, как и их социальные отношения, отличаются широтой. Практические психологические исследования показали, что экстраверты реагируют на внешние стимулы в большей степени, чем интроверты, которые больше углублены в события своей внутренней жизни. На занятиях экстраверты хватаются за любую возможность общения. Интроверты, наоборот, предпочтут работать независимо, не отвлекаясь на общение.

2. Сенсорно - интуитивность.

Следующая психологическая характеристика личности по К.Г.Юнгу определяет сенсорно-интуитивные различия между людьми. Сенсорные люди сосредоточены на деталях, фактах, действительности, реальных возможностях, представленных наглядно. Они работают, опираясь на свои пять чувств. Убедить их можно только конкретными результатами, фактами, цифрами или другими практическими доказательствами. Интуитивные люди опираются на интуицию, возможности предвосхищения будущего. Они прекрасно работают, опираясь на «шестое чувство». Практические психологические исследования показывают, что интуитивисты сильны в абстрактных идеях, оригинальности мысли и склонны к неосознаваемому пониманию. Чтобы убедить интуитивиста, необходимо, прежде всего, вдохновить его, вызвав в нем ответное, но его собственное «внутреннее чувство» того, что вы правы. Интуитивисты часто подозрительны, ищут и находят разнообразные пути интерпритации информации.

3. Мышление и чувство.

В третьей группе психологических характеристик личности К.Г. Юнг рассматривает мыслительно-чувствительность. «Мыслители» обычно ставят принципы, идеи выше людей. Поэтому быть честным для них также важно, как и быть уверенным, что и все вокруг построено на честных принципах. Будучи созидателями систем, мыслители хотят быть оценены по достоинству.

«Чувствительные» ставят людей выше любых принципов. Вместо того, чтобы обращаться к честности и справедливости, они проявляют сочувствие и взывают к милосердию. Чувствительный тип — творец человеческих отношений - хочет, чтобы его усилия в этой области были

заметны. Зная различия между двумя этитми психологическими типами, преподаватель может соответственно по-разному стимулировать их учебную работу. Так «мыслители» могут быть отмечены за хорошую работу только в конце ее, что будет справедливым вознаграждением за проделанный труд. Предвосхищение награды оказывается достаточным стимулом в их работе. «Чувствительные» учащиеся будут лучше работать, если усилия учащегося будут замечены и отмечены с самого начала работы. Важно в связи с этим указать, что общераспространенная идея о том, что только чувствительные люди наделены эмоциями, несостоятельна. Оба типа — мыслительный и чувствительный — являются в равной степени эмоциональными, отличаясь только формой и мерой выражения эмоций. Мыслительный тип выражает их словом и прикосновением, чувствительный — поступком и действием.

4. Оценка и восприятие.

К четвертой групе психологических характеристик, добавленной к типологии К.Г.Юнга Майерсом и Бриггсом, относятся оценивающий и восприимчивый типы. Оценивающий тип склонен к точной организации и планированию своей работы. Точное время окончания теоретической или практической работы важно для него и стимулирует в процессе труда. Обычно, но не всегда, оценивающие люди, приступают к новому типу деятельности или занятий, только завершив предыдущие. В результате они аккуратны на рабочем месте, будь то на работе или дома. Восприимчивый тип более терпим и легче приспосабливается к разнообразным условиям труда. Но он нуждается в определенной свободе и гибкости графика работы. Восприимчивые люди полиактивны, способны к одновременным занятиям несколькими делами.

Эффективность учебного процесса тесно связана со стилем мышления учащегося. Стили мышления отражают разнообразие мыслительных процесов. Мыслить - на основе уже употребленной и воспринятой информации — значит обрабатывать (повторением, ассоциацией, анализом, синтезом и др.), накапливать и воспроизводить информацию и продуцировать на ее основе новую качественную, уникальную идею. Сегодня существует огромное количество «систем», пытающихся обьяснить когнитивные различия между индивидуумами. В действительности для преподавателей не имеет большого значения, какую конкретную систему они возьмут на вооружение для своей практической деятельности. Учить и обучать целый класс — значит смотреть и наблюдать, как каждый конкретный учащийся учится, а затем сравнивать особенности проявления его стиля мышления во взаимодействии с групой. Описание всех частностей и закономерностей обучения даже одного учащегося обычно неповторно. А наиболее распространенной причиной провала практического использования одной какой- нибудь системы в образовании как раз и является попытка подвести под нее

индивидуальность каждого учащегося, а тем более целой группы. В практике преподавания постоянно возникают проблемы, не учтенные ни одной системой, но тем не менее влияющие на эффективность обучения: конкретная мотивация, физическое здоровье учащегося, естественные причины умственной неспособности или отсталости, или же проблемы, связанные с внешкольными, другими жизненными обстоятельствами

Согласно теории и практике психолога Кирси, из всех категорий психотипов в контексте проявления индивидуальных особенностей темперамента, наибольшее значение для обучения имеют четыре психотипа.

Таблица 1.

Темперамент	Условия и способы обучения
Интуитивно-мыслительный	позиция лидера в работе над проэктом; анализ; разработка новой процедуры; новаторство; теоретические размышления, логические проблемы, теоретизирование, исследование, систематизация.
Интуитивно-чувствительный	приватно с преподавателем или в группе равных; реальные задачи, связанные с действительностью; проэкты; игры; стихи; зрительные образы; творческое письмо; метафоры; взаимодействие; письмо; действие.
Сенсорно-оценивающий	организация труда; ясные инструкции; заранее установленный срок окончания работы; учебники с инструкциями; помощь окружающих; детали — вычисления.
Сенсорно-восприимчивый	искусство; разные виды труда; игры; постановки; коллективное обучение; практика; конкретность; действие.

1. Обучение учащегося интуитивно-мыслительного психотипа.

Эти учащиеся не испытывают особенной нужды в преподавателе и не относятся к нему как к непреложному авторитету, только потому, что он занимает директивную по отношению к учащимся позицию.Таких учащихся обычно мало заботит тема очередного текста или мнение преподавателя о его важности. Исследователи по природе, они предпочитают сами решать, что им нужно знать. Императив данного психотипа — это содержание, а не форма или мотивация отношений. Тоже в их отношении к работе. Самостоятельный труд, независимое исследование лучше всего удается им. Самодостаточные от природы, учащиеся не возражают, но пытаются избежать суетной конкуренции, по возможности и совместного труда. Независимые проэкты, самостоятельное чтение и письмо, всегда индивидуальная оценка их труда — базис успешного обучения. Учащиеся данного психотипа учатся тому, чему они хотят научиться, а не тому, чему по мнению преподавателя, им следует

научиться. Поэтому во всех случаях задания для этих учащихся должны быть организованы так, чтобы позволить им выполнить эти задания самостоятельно.Они имеют интерес к теориям и общим знаниям, а не к подробностям. С удовольствием выполняют самостоятельную работу почти по любой теме. Выполняют интелектуально сложные проэкты, пишут оригинальные сочинения и проводят эксперименты.

2. Обучение учащегося интуитивно-чувствительного психотипа.

Это стремящиеся к самоусовершенствованию и творческому росту учащиеся. Им нравится иметь хорошие взаимоотношения с преподавателем и быть замеченными на занятиях. На занятиях они чувствуют себя комфортно в групповой работе тогда, когда преподаватель уделяет им внимание. В стремлении понравиться и услужить эти учащиеся способны, если необходимо, к адаптации собственного когнитивного стиля — стилям своих одноклассников или преподавателя. Зная о потребностях этого психотипа «отношений», преподаватель может помочь учащемуся комфортно устроиться в малой группе того же психотипа, намеренно удовлетворяя их потребность в «отношениях». Эффективно, когда преподаватель старается не упустить случая доброжелательно отметить или прокоментировать домашнее задание , работу, учащегося данного психотипа, даже если она не блестящая.

3. Обучение учащихся сенсорно-оценивающего психотипа.

Учащиеся отличаются стремлением сохранить и передать традицию. Они признают авторитеты, а поэтому заведомо уважительно относятся к перподавателям, предпочитают узнавать заранее тему контрольной работы, тестового задания, чтобы хорошо подготовиться и не упустить наиболее важную, отмеченную преподавателем информацию. Учащиеся данного психотипа наиболее легко обучаемы, поскольку с первого дня стремяться приспособиться к школьному или вузовскому окружению и ритму, но теряются при отсутствии инструкции и порядка, а также когда встречают преподавателей других психотипов.

4. Обучение учащегося сенсорно-восприимчивого психотипа.

Учащеся данного психотипа представляются наиболее сложными для преподавателей не идентичного с ними психотипа. Их привязанность к природе и активным занятиям делают их трудно воспитуемыми для преподавателя в условиях аудитории, где им тесно, где они представляются преподавателю неспокойными, недисциплинированными. Хорошие отношения с этими учащимися начинаются тогда, когда преподаватель позволяет им более свободные действия. Чтобы увлечь учащихся данного психотипа , преподаватель должен подключить их к физической и прикладной работе, хотя они обычно отказываются от того, что считают «бессмысленной работой». Но если учащийся по-настоящему увлечен, он отдает любимому занятию себя целиком.

На эфеективность учебного процеса существенное влияние оказавает адптация преподавания к различным когнитивным стилям учащихся. Познание и когнитивная обработка информации могут характеризоваться следующими параметрами:

1. Целостно-направленность и деятельно-направленность.

Целостный подход к обучению характеризуется восприятием «общей картинки». Обладатели этого подхода видят «лес», а не деревья, а в обработке информации продвигаются «сверху-вниз», сосредоточиваясь, в первую очередь, на общем ее значении. В классной работе такие учащиеся стараются наделить значением все, что они делают. При этом они нередко упускают из виду определенные детали. Если упущенных деталей оказывается достаточно много, то значение, которое они «придумывают» может оказаться очень далеким от реальности. Именно так ведут себя учащиеся, о которых говорят, что они «витают в облаках». Хотя в действительности, в зависимости от их психотипа, целостно воспринимающие учащиеся могут быть очень даже «земными». В работе целостно-направленных учащихся больше промахов, чем грубых ошибок. Если их попросить самостоятельно проверить и исправить свои ошибки, они скорее всего не найдут их. И это видимо та область, над которой им следует работать, то есть приобретать навыки распознавания и исправления собственных ошибок. Самому учащемуся это может показаться жестоким, но возвращение его работы на переписку или переделку до тех пор, пока они, наконец, не будут выполнены точно и аккуратно — один из лучших способов, каким преподаватель может помочь своему учащемуся в приобретении необходимых навыков.Возвращение работы на самостоятельную проверку и исправление еффективнее, чем отмечать ошибки самому преподавателю, потому что целостно-воспринимающие учащиеся как правило не замечают ремарок преподавателя.

Детально-направленные учащиеся ориентированы на точные предметы и детали. Это как раз те, кто «за деревьями не видят леса». Обработка информации в данном случае происходит «снизу-вверх» по закономерности: восприятие формы - первично, общее значение вторично. Бывают случаи, когда интерес к деталям у учащихся этого типа делается всеобъемлющим и независимым от общей концепции познаваемого предмета, что создает дополнительные трудности в их обучении. Детально-направленные учащиеся учатся по принципу поступательной, или поэтапной обработки материала. Поэтому, например, стандартные программы, заключающие в себе вопросы на понимание, работу со словарем, анализ слов и др. обычно прекрасно воспринимаются ими. То же можно сказать обо всех видах учебной деятельности, включающих конкретный эксперимент, который предварительно детально разработан и распланирован.

2. Синтетические и аналитические различия.

Синтетики — учащиеся, создающие из частей целое. Они с легкостью находят связи и объединяют, кажется необъединимое, что помогает им создавать новые интеллектуальные модели или конструкции Синтетический стиль имеет несколько характеристик:

1. Построение гипотезы на базе опыта или просто интуитивно.
2. Процес деятельности — неосознаваемый; продукт — осмысленный.
3. Синтетические учащиеся идут от внутреннего осмысления предмета к его конструкции.

Синтетические учащиеся, знакомясь с новой информацией при чтении, немедленно используют все имеющиеся у них знания и мысли и , обрабатывая новую информацию только в купе с ними, приходят к новым идеям. По завершении этого процесса, детали и части уже не имеют для этих учащихся никакого значения, и они, как правило, не помнят, какие из идей, пришедших им в голову во время чтения, являются их собственными, а какие — заимствованы у других. Вот почему, когда на тестах по чтению учащийся должен ответить на очень подробные вопросы, он теряется, в особенности, если требуется ответить на вопросы относительно намерений автора текста.

Детали и частности, неразличимо соединенные в работе синтетически мыслящего учащегося, оказываются трудными для расчленения. Задания с использованием слов (их конструирование и придумывание) более всего привлекают учащихся синтетического стиля. Они с готовностью отдаются любому из этих видов деятельности. Поэтому преподавателям легче обучать учащихся этого стиля, обьединив их в одну группу для выполнения соответствующего задания.

Аналитики — это учащиеся, разбивающие целое на составляющие его части. Они прекрасно справляются со множеством составляющих частей целого и стремятся разглядеть мельчайшие нюансы во всякой картине. Они живо разберут на части любой предмет, попавший им в руки. Им интересно заниматься грамматическими правилами, потому что они могут разобрать их и использовать при обьяснении феномена. Они легко находят различия в казалось бы самых неразличимых предметах. Им нравится работа со словами, если они вскрывают смысл слова и разбивают его на части — корень, суфикс, приставка. Аналитический способ в качестве стиля мышления включает:

1. Подтверждение гипотезы;
2. Осмысленный процесс деятельности;
3. Взаимообусловленные процес и продукт деятельности;
4. Анализ конструкции предмета, приводящий к его внутреннему осмыслению.

Синтетический стиль может легко быть опознан если дать учащемуся задание прочитать два параграфа или страницы из любого

текста и попросить его предсказать содержание следующих. Учащиеся этого стиля обычно делают очень содержательные предсказания общего плана, но не могут восстановить никаких деталей из уже прочитанного. И знание лексики, когда это важно, может быть проверено, если предложить им определить значение того или иного слова по контексту. Если знание деталей важно, преподаватель может заранее указать учащемуся на те , о которых он в последствии будет спрашивать. Однако не стоит удивляться, если затем учащийся сможет рассказать об указанных деталях, но не будет знать содержания текста.

Аналитический стиль мышления обнаруживает себя в манере учащихся разделить на части любое задание. На полях любого текста учащиеся этого стиля склонны делать для себе пометки детализирующего характера.

3. Уравнительные и усилительные различия.

Уравнительный и усилительный стили характеризуют пути восприятия и запоминания информации в процессе ее когнитивной обработки. Познавая новое, уравнители как бы сплавляют вместе абсолютно различную , полученную из самых разнообразных источников информацию. К примеру, покажите им два фрукта: яблоко и апельсин, и они увидят « фрукт». Поэтому если нужно восстановить или воспроизвести в памяти специфические детали, части из общей массы информации эта работа оказывается для учащихся этого стиля затруднительной. Уравнители инстинктивно удаляют все различия, делая упор на подобии. Анализ противопоставления и аналогии трудно удается им , потому что основывается на различии. Однако низкие оценки учащихся по тестам, требующим установления аналогии между обьектами, не всегда правильно отражают потенциал учащихся этого типа. Низкие показатели не отражают уровня вербального знания или то факт, что учащийся — уравнитель способен представить любой из указаных в тесте ответов возможным только потому, что минуя аналогии, он видит подобие — множество общих связей, никогда бы ни привлекших внимание учащегося усилительного типа. Если учащемуся-уравнителю дать два задания сравнительного типа: одно — на описание различий, а другое — на описание подобия между двумя обьектами, то очевидно, что он получит две полярно противоположные оценки за свой труд.

Усилители в процессе когнитивной обработки новой информации ищут и опираются на различия между обьектами. Усилители готовы воспроизводить в памяти все детали, потому что с самого начала раскладывают их по «полочкам». Они видят различия и только различия, а потому прекрасно справляются с заданием, предлагающим использование этой способности. Уравнители и усилители легко распознаются по тому, что они пишут в своих сочинениях, а также по результатам выполненых заданий (на подобие или контраст). Преподаватель может предложить

собственный неформальный тест и выяснить, чему больше — общему или различному, уделяют внимание те или иные его учащиеся.

4. Импульсивно- рефлективные различия.

Импульсивные учащиеся думают и реагируют почти одновременно. Они заканчивают свою работу быстрее рефлективных, но уступают им в аккуратности выполнения задания. Импульсивные учащиеся чаще других дают легкие непродуманные ответы.

Преподаватели обычно без особого труда и с достаточной степенью уверенности могут определить уровень понимания нового материала у импульсивных учащихся на уроках. Любая учебная деятельность, непродолжительная по времени и требующая быстрой реакции ответа, характеризует этих учащихся. Преподаватель может рассчитывать (и не без основания), что импульсивные учащиеся вовремя закончат задание и ответ у них уже готов (правда, часто недостаточно продуманный). Рефлективный преподаватель может оказать огромное позитивное влияние на импульсивных учащихся. Думая и отвечая практически одновременно, учащиеся этого типа обычно не видят глубинных оснований любого вопроса. Многие из импульсивных учащихся развитием навыков критического мышления обязаны своим рефлективным преподавателям, которые вместе с ними прорабатывали и критически осмысливали их первоначально спонтанные ответы.

Рефлективные учащиеся сначала думают, потом отвечают. Они склонны к более заинтересованному и глубокому образу осмысления вещей. Они работают аккуратно, но медленно, отчего часто не успевают закончить задание к сроку. Это служит причиной распространенного в среде преподавателей нелестного мнения о рефлективных учащихся: считается, что импульсивные учащиеся умнее или способнее рефлективных. Хотя, очевидно, что всякое сравнение между этими типами учащихся возможно только в области их разных когнитивных стилей и могут быть проверены только качеством выполненого ими учебного задания. Когда во мнении преподавателя быстрота и знание ошибочно совпадают, рефлективный учащийся оказывается заранее в проигрыше. И что еще хуже, рефлективный учащийся может сам убедиться в своей слабости и признать свое поражение в сравнении с более быстрыми однокурсниками(не уложился во время теста, не успел ответить на все вопросы). Рефлективные учащиеся нуждаются во времени для осмысления вопросов, независимо от формальных условий задания — тест или классная работа. Для них спонтанный ответ представляется бессмылицей. Поэтому в работе с этими учащимися преподавателю лучше всего не ограничивать их во времени, давая возможность осмыслить новую информацию в естественном для них темпе, а проверить их работу после урока, по домашнему заданию. Продолжительность выполнения заданий у рефлективного учащегося увеличивается, поскольку ему необходимо

время на выполнение задания и время на вхождение в работу (понаблюдать за преподавателем и своими однокурсниками). В преподавательской практике определить импульсивных и рефлективных учащихся несложно. Импульсивные учащиеся уже «тянут» руки с готовым ответом, когда только услышат несколько слов вопроса. Рефлективные редко поднимают руку, не очень активно принимают участие в обсуждении или дискуссии. Импульсивные учащиеся уже отвечают на другую тему, а рефлективные все еще обдумывают и формулируют свои ответы, часто не успевают выполнить контрольную за отведенное время.

5. Индукция и дедукция.

Индуктивные учащиеся формулируют гипотезы,затем проверяют их на практике. В построении собственных умозаключений они редко нуждаются в помощи преподавателя. Они переходят от еденичных фактов к общим положениям, правилам. Рассмотрение множества частностей и интуитивный общий вывод доставляет им подлинное удовольствие. На уроках у преподавателя с преимущественно дедуктивным методом исследования и преподавания индуктивные учащиеся могут расстерятся, оказавшись не способными проследить за переходом от общего положения к частному. Индуктивным учащимся обычно не хватает конкретных примеров, единичных фактов. Еще больше осложняют ситуацию логические рассуждения преподавателя, которые заполняют время, необходимое индуктивному учащемуся для собственного анализа или синтеза частностей. Этим ему приходиться заниматься дома, в ходе не классной, а домашней работы. В результате этого такие учащиеся почти всегда лучше понимают новый материал на следующий день после его обьяснения преподавателем. Очевидно, что проблема заключается в несоответствии дедуктивного метода преподнесения нового материала индуктивно мыслящим учащимся. Когда дедуктивно рассуждающий преподаватель переходит от общего к частному, индуктивные учащиеся исследуют частности, чтобы понять целое. Дома возможностей и времени для индуктивного осмысления нового материала у учащегося оказывается больше. На занятиях, обескураженный логикой преподавателя и вконец перестав соображать, индуктивный учащийся обычно перестает работать, переключаясь на посторонние предметы.

Дедуктивные учащиеся исследуют общее положение, правило, а затем практикуются в употреблении его на примерах. Им чужда инстинктивная обработка множества фактов. А потому им нужно, чтобы преподаватель объяснил им правило. Им хочется, чтобы преподаватель изложил новую информацию в логической связи, преподнес им общий вывод, который они затем выучат и будут использовать на практике. Распознать учащегося индуктивного стиля можно, предложив ему самостоятельно ознакомиться с примерами употребления какого-нибудь грамматического явления, переходя от частного примера к общему

правилу. Если данный учащийся действительно представитель индуктивного стиля, он поймет общую концепцию на одних примерах и до всякого объяснения ее. Дедуктивных учащихся легко узнать по просьбе объяснить учебный материал и грамматические правила, дать ссылки на учебники. Полезно обратить внимание, как общаются учащиеся между собой во время работы на занятиях. Дедуктивный учащийся непременно спросит индуктивного, как работает то или иное правило, а индуктивный, наверняка, выдаст ему вполне достоверное объяснение.

6. Абстрактно — конкретные различия.

Абстрактно-конкретные различия изменяются в зависимости от уровня обучения. Так, конкретный характер учебной деятельности является основным для младших классов обучения, но уже в старших классах, и далее — в вузах, очевидно преобладание абстрактного. Именно этим объясняется то, что школьники, бывшие отличниками в младших классах не успевают в старших классах или вузе. И, наоборот, очень средние учащиеся начальной школы вдруг «расцветают» в старших классах и в вузах. Это объясняется тем, что они, наконец, оказываются в благоприятных для их стиля мышления условиях учебной деятельности. Абстракные учащиеся предпочитают схемы и письменные объяснения. Они учатся по лекциям и конспектам, хорошо осваивают теории. Это учащиеся, которых можно назвать «книжниками». Конкретные учащиеся, наоборот, предпочитают работать с конкретным материалом и фактическими примерами в процессе обучения. В начальных классах они хорошо обучаются на материале, которым они могут физически манипулировать. В университетских программах обучения им необходимы графики, модели, таблицы. В любом учебном предмете конкретные учащиеся разберутся лучше, если в процессе обучения они могут что-то реальное и наглядное потрогать , сделать, произвести. Абстрактные учащиеся, напротив, предпочитают отвлеченную форму приобретения информации. Распознать конкретные или, наоборот, абстрактные учащиеся можно по их реакции на новую информацию. Конкретные учащиеся или просят преподавателя привести примеры по новой теме, или же сами додумают их. Абстрактные учащиеся ограничатся короткой записью в своей тетради (если они по преимуществу не слухо-воспринимающие.Тогда усвоив все на слух, они только понимающе посмотрят на преподавателя).

Список использованных источников :

1. Кэлвин С. Холл , Гарднер Линдсей Теории личности — Апрель-пресс, Эксмо-пресс. М., 1999.- 576с.
2. Юнг К. Проблемы души нашего времени — Спб.: Питер, 2002. - 352с.
3. Keirsey D.,Bates M.A. Versteh mich, Bitte. - Del Mar, CA: Prometheus Books, 1990. - C. 152.

4. Leaver B.L. Teaching the Whole Class: Fifth Edition – Dubugue, IA: Kendall Hunt Publishing, 1998. - C. 57.
5. Naigl R.J., Thwaite B.C. Modeling Effects on Impulsivity with Learning Disabled Children // Journal of Learning Disabilities. - 1979. - N 12/- C.331-336.

Пинская Елена Леонидовна,
канд. пед. наук, доцент КГПУ

Эмоциональный аспект профессиональной деятельности учителя

Реформирование общеобразовательной школы на принципах демократизации и гуманизации требует, как указывается в Государственной национальной программе «Освіта (Україна XXI століття)», подготовки новой генерации педагогических кадров, повышения их профессионализма.

Школе нужен учитель, который имеет не только теоретическую и практическую подготовку, но и владеет развитыми свойствами и качествами, умеет использовать в учебно-воспитательном процессе богатство своей личности.

Специфика труда учителя связана с необходимостью молниеносных реакций в многообразных педагогических ситуациях, что требует от него умений сосредотачивать внимание на различных сторонах педагогической деятельности, держать в памяти и в поле зрения большое количество объектов, видеть мельчайшие изменения, происходящие в психике учащихся, быстро и адекватно реагировать на них, переключаться с одного вида деятельности на другой, быть способным к экспромту, установлению контакта. При этом должен чувствовать себя непринужденным в любой ситуации.

Однако повышенная продолжительность рабочего дня (при нагрузке в пределах 18-24 часах в неделю учитель в среднем работает по 10-12 часов в день), многообразие видов деятельности: подготовка к урокам и их проведение, проверка письменных работ, дополнительные занятия и консультации, классное руководство, работа с родителями, разноплановая внеклассная и внеурочная работа, участие в методической работе школы, района, города и т.д. вызывают высокое психоэмоциональное напряжение. Кроме этого стрессогенными факторами в деятельности учителя выступают ответственность, необходимость постоянно быть объектом внимания и оценивания, подтверждать свою компетентность, а также временная изменчивость деятельности. Учитель должен в определенный день недели, в определенное время быть готовым, настроенным на контакт с определенной аудиторией (все классы, разные учебные группы). При этом еженедельная нагрузка разная и таким образом, невозможно организовать регулярную работу. А общеизвестно, что именно регулярность в работе определенный режим дня способствуют снижению утомляемости за счет привыкания к ритму смены труда и отдыха.

На теоретическом и практическом уровнях установлена взаимосвязь между эмоциями и деятельностью. С.Л. Рубинштейн писал :«Как эмоции, так и деятельность выражают отношение субъекта к миру с той разницей, что в эмоциях это отношение выступает в форме субъективных переживаний, а в деятельности оно регулируется субъектом, воплощаясь в реальных результатах» [7, 158]. Положительные переживания являются главным фактором возникновения новых психических структур, поэтому если человек не испытывает положительных эмоций от выполняемой работы, то и результаты этой работы не могут быть полноценными, такого рода деятельность не оказывает благотворного влияния на личность.

Ю.М. Орлов, разделяя точку зрения С.Л. Рубинштейна, отмечает, что «чем сильнее переживание и удовлетворение результатом деятельности у человека …, тем быстрее будет происходить формирование новых знаний, умений и навыков, потому, что без положительных эмоций невозможно формирование новых психических структур. Отрицательное переживание не создает конструктивного поведения, оно способствует использованию уже имеющихся структур для синтеза поведения или оборонительных реакций» [6, 76].

При изучении данного аспекта педагогической деятельности мы опирались на выводы психологической науки о том, что эмоции, формируясь в деятельности, в тоже время выступают ее побудительной силой, регулятором поведения человека. В зависимости от интенсивности продолжительности, качества, эмоции могут положительно или отрицательно влиять на характер и динамику деятельности, накладывать определенный отпечаток, создавать своеобразный фон протекания процесса обучения, оказывать значительное влияние на его продуктивность. Так Н.Д. Левитов отмечал, что в эмоциях или чувствах очень ярко проявляется тенденция специфически окрашивать переживания и деятельность человека, давая им временную направленность и создавая то, что, образно выражаясь можно назвать «тембром или качественным своеобразием психической жизни ». Ученый утверждает, что психические процессы протекают на фоне определенных состояний и эти состояния влияют на течение и результат этих процессов [4].

Высокая интенсивность педагогической деятельности, которая сама по себе является эмоционально напряженной негативно сказывается на психофизическом и психоэмоциональном состоянии учителя его работоспособности. В этих условиях учителя ощущают значительные трудности, связанные с неумением быстро ориентироваться в изменяющихся обстоятельствах школьной жизни, находить оптимальные решения в сложных нестандартных психолого-педагогических ситуациях и сохранять при этом выдержку, а поэтому испытывают высокое психической напряжение, что приводит к появлению нервозности, раздраженности, тревожности и в конечном итоге к истощению нервной

системы. По данным М.Я. Виленского около 80 % обследованных педагогов в той или иной форме больны неврозами, страдают вегетативно-сосудистой дистонией на фоне неврастении. Все это отрицательно сказывается на эмоциональном самочувствии учителя, которое в психологической литературе определяется как «интегральная характеристика состояния личности своеобразно отражающая уровень соответствия внутренних ресурсов человека условиям, содержанию деятельности, намерений, планов, ожиданий индивида» [5, 157].

Эмоциональные состояния дискомфортного характера выступают причиной, дезорганизующей деятельность учителя. Из 124, принимающих участия в нашем эксперименте учителей только 9,7 % считают, что им работать «легко» и «приятно», в то время когда каждый второй учитель говорит, что работать «тяжело». Работа угнетает 3,8 %, утомляет 19,2 % и переутомляет 7,3 % учителей.

Необходимость эмоциональной устойчивости детерминирована и особенностью творчества учителя : творить здесь и теперь, а не тогда когда есть вдохновение. Его творчество часто импровизировано, что требует мгновенного перевоплощения.

Учитель постоянно имеет дело с известным материалом, а увлечься ранее знакомым очень тяжело. Кроме того, творческий замысел учитель реализует посредством собственной личности, то есть субъект влияния сливается с средством влияния. Поэтому личность учителя становится инструментом творчества. Поэтому педагогическое творчество связано с большим психическим напряжением которое отражается на самочувствии учителя и часто характеризуется отрицательными эмоциями. Ощущения эмоционального дискомфорта не создают конструктивного поведения, дезорганизуют деятельность учителя и угнетают его творческие побуждения. Поэтому учителю необходимо уметь создавать у себя творческое рабочее самочувствие, которое В.А. Кан-Калик определяет как процесс, включающий в себя ряд психологических состояний, находящихся в развитии и взаимодействии. Этот процесс, во-первых, опосредован группой позитивных состояний, связанных с нормальным общим настроением педагога, пониманием системы стоящих перед ним педагогических задач и осознанием четкой собственной сверхзадачи, с умением ставить перед собой новые творческие задачи и откликаться на них; во-вторых, обусловлен органичным продуктивным общением с коллективом учащихся, основанным на знании индивидуальных особенностей детей; в-третьих – предполагает высокоразвитую психофизическую природу педагога на основе которой можно систематически и эффективно вызывать в себе творческое самочувствие [3].

Известно, что физическое и психическое состояния взаимообусловлены : мышечная деятельность связана с психическим состоянием-эмоциональное напряжение сопровождается напряжением мышц. Когда

учителя поражает чрезмерное волнение, - оно находит свое выражение в дрожании коленей, треморе рук, нервной бледности или ярком румянце, учащенном дыхании, в результате чего он теряет способность эффективно мыслить, выразительно говорить. Чем сильнее напряжение мышц /«мышечные зажимы » - К.С. Станиславский /, тем интенсивнее нервные импульсы, повышающие психическую возбудимость. Поэтому в творческом состоянии огромную роль играет свобода тела, т.е. освобождение его от того мышечного напряжения, которое безсознательно для нас самих, владеет им … как бы сковывая его и мешая ему быть послушным проводником наших психических движений [8, 234].

Мышечная свобода, выражающаяся в снижении мышечного тонуса, способствует спокойному эмоциональному состоянию. К.С. Станиславский, в этой связи, предлагал отталкиваться не от самочувствия, не от психического состояния, мало подвластных воле и сознанию, а от логики физических действий, которая при верном ее осуществлении способна рефлекторно вызывать и соответствующую ей логику чувств, воздействовать на психику с ее подсознанием [8].

Следует также заметить, что положительное эмоциональное состояние учителя – это и условие эффективной учебной деятельности учащихся. По данным З.И. Курлянд, учащиеся среди факторов, влияющих на их работоспособность (недомогание, болезнь, неподготовленность к уроку и т.п.) на первое место поставили настроение учителя. А.Я. Чебыкин установил, что положительное эмоциональное состояние учителя существенно изменяет функциональные состояния учащихся, которые выражаются в наблюдаемой бодрости, приподнятом настроении, высокой познавательной активности [9]. Однако, наблюдения свидетельствуют, что чрезмерное эмоциональное возбуждение и низкая эмоциональная устойчивость учителя приводят к недостаточной выдержке в процессе взаимодействия, что отражается на его отношении к учащимся. Эмоционально положительно насыщенное обучение создает своеобразный фон протекания учебного процесса, оказывает значительное влияние на его продуктивность. Эмоциональный фактор существенно влияет на протекание когнитивных процессов, активизируя внимание, восприятие, мышление учащихся. Поэтому, учитель должен уметь ориентироваться в психическом мире учащихся, создавать соответствующее положительное эмоциональное поле на уроке.

Все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы: эффективность педагогической деятельности зависит от способности и умений учителя организовывать педагогически целесообразное эмоциональное состояние, создавать у себя творческое рабочее самочувствие, обладать точной ориентировкой в психическом состоянии учащихся и уметь создавать эмоционально положительный климат в учебном процессе в связи с этим возрастает необходимость

педагогического самообладания, внутренней дисциплины, дающих учителю возможность подчинять чувства разуму, организовывать себя, нежелательные эмоциональные состояния переводить в положительные, что обеспечит высокую эмоциональную устойчивость.

Список использованных источников

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1987. – 262 с.
2. Ильин Е.И. Эмоции и чувства. - СПб. : Питер, 2001. – С. 633-634
3. Кан-Калик В.А. О профессионально – творческой подготовки учителя // Советская педагогика. – 1976. - №9. – С. 76-83
4. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М. :Просвещение, 1964. – 344 с.
5. Морозов А.В. Деловая психология : Курс лекций. Учебник для высших и средних специальных учебных заведений. – Санкт-Петербург : СПб : Изд-во Союз, 2000. – 576 с.
6. Орлов Ю.М. Удовлетворенность учением как важнейший показатель эффективности учебной деятельности студента //Научно-педагогические резервы совершенствования обучения и воспитания студентов в медицинском вузе/ Под ред. И.А. Сыченикова. – М. : Педагогика, 1984. – С. 74-78
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : В 2-х т.-М. : Педагогика, 1989. – Т.2. – 323 с.
8. Станиславский К.С. Работа актера над собой. Ч.I. Работа над собой в творческом процессе переживания // Собр. соч. в 8 т. – М. : Искусство, 1954-1955. – Т.2. – 416 с.
9. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно - познавательной деятельности. – Одесса : РИК ОГПУ, 1991. – 171 с.
10. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии . - №4, 1997. – С. 20-27.

Ткаченко Олена Андріївна, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ, Дюбанова Євгенія Валеріївна студентка факультету мистецтв КДПУ

Хореографічна діяльність як засіб актуалізації діалогічності особистості в спілкуванні

Пошук нових ефективних, найбільш адекватних природі людини, діагностичних і психокорекційних методів - важливе завдання сучасної психології та психопрактики. В якості такого методу все частіше вчені розглядають танець.

Ще на початку XX сторіччя відома танцівниця Марта Грехем наголошувала, що між танцем та спілкуванням є природна схожість та взаємозв'язок. Вона розглядала танець як своєрідну мову, засіб

спілкування. Підкреслювала, що будь яка ідея танцю, яку втілюють відомі хореографи взята із життя. Це може бути кохання, радість, смуток, відчай, неймовірний запал, нестримна агресія, але так чи інакше, найголовніша потреба нашого життя на якій базуються всі ці стосунки є спілкування. Спілкування - засіб комунікації, без якого неможливо уявити людського життя. Кожна людина - ланка ланцюжка, що міцним кріпленням з'єднав нас усіх в єдину організовану сукупність, яка зветься суспільством. Суспільство не існує без спілкування. В той же час, невідомо жодного суспільства, що існує без власної танцювальної культури.

На танець, як знак соціальних та індивідуальних характеристик людини, вказував відомий німецький вчений, засновник психологічного підходу до танцю, К. Закс. На його думку, «танець становлять не окремі розрізнені рухи, а насамперед рух, що виражає усю сутність індивідуума» [4, с. 13]. «Новий танець» відомої танцівниці, хореографа, педагога А. Дункан був побудований на принципі, який вона визначала «рух, що виражає у досконалості дане індивідуальне тіло, дану індивідуальну душу» [3, с. 184].

З погляду сучасного психогерменевтичного підходу танець несе в собі характеристики тексту, який можна розуміти як сукупність знаків, що мають просторово-часову структуру, несуть інформацію про стани, риси характеру й відносини особистості. Слід зазначити, що визнання лінгвістичних, семантичних властивостей танцю, усвідомлення його текстуальної природи не є чимось абсолютно новим для людської культури: «Танець - це скрита мова душі» (Марта Грехем), «Танець – це вид безмовної риторики» (Canon Thoinot Arbeau), «Танець - поема, а всі рухи в ньому – слова» (Мата Харрі). Виконавець виражає усю свою сутність, - танець, при цьому, є елементом самовираження, спонтанної невербальної поведінки людини і є пусковим механізмом процесів інтерпретації в спілкуванні [9]. В заданому контексті танець може виконувати наступні функції: виступати показником активного емоційного стану особистості, брати участь у створенні образу партнера, індикації відносин між партнерами та їх зміп. Вказані функції психологи одночасно розглядають як основні функції спілкування.

Погляд на танець як на спосіб пред'явлення тексту, повідомлення, що несе інформацію (до того ж правдиву інформацію - «Тіло ніколи не бреше» (Б.Грем)), в тому числі про самого танцюриста, неодноразово надихало психологів досліджувати взаємозв'зок між різними аспектами хореографічної діяльності та спілкування. Так були знайдені кореляції між «ритмічною синхронністю рухів» і рівнем емпатії, між «копіюванням» рухів у парі та взаємною ідентифікацією і т. ін. [11]. Дослідження такого роду сприяли поширенню відношення до танцю як діагностичного засобу в спілкуванні.

Не менш важливими для психологічної науки і практики є дослідження психокорекційних та психотерапевтичних можливостей танцю. Так з погляду вирішення проблем спілкування та взаємодії, досліджувались особливості впливу часових і просторових параметрів танцювальної інтеракції, заохочення ритмічної синхронної интеракції, а також використання «концепції діалогу» у танцювальних інтеракціях [11]. Використання ритмічної синхронізації та копіювання як методів корекції відносин, часто пов'язують з розумінням «невербальної інтеракції» як процесу «узгодження, підстроювання, переносу програм невербальної поведінки» [6, с. 18] кожного з партнерів.

Не дивлячись на той факт, що дослідження в означеному напрямку ведуться психологами, загалом проблема не втрачає своєї актуальності. Перед науковцями стоїть багато питань щодо пошуку технік використання танцю не тільки в якості способу самовираження, але і як засобу вдосконалення спілкування, зокрема особистісних аспектів останнього. Розробка таких технік вимагає нових знань про взаємозв'язок, взаємовідношення елементів спілкування та хореографічної діяльності.

Часто танцівник переходить до контакту з публікою, або вступає в тісний зв'язок з партнером (партнерами) по танцю, тільки через контакт із самим собою, зі своїм життєвим та професійним досвідом [2]. Сам «танець — це спонтанна трансформація внутрішнього світу в рух, у процесі якої буде пробуджений творчий потенціал і потенціал зміни старого способу життя» [10, с. 152]. Актуалізація, відтворення зв'язків індивідуального та професійного досвіду танцівника при виконанні танців певних напрямів, водночас призведе до актуалізації культурологічно пов'язаних з ними стереотипів, установок, а також особливостей спрямованості особистості в спілкуванні, що були засвоєні нею в процесі соціалізації. Така актуалізація буде базовою умовою, відправною точкою необхідних змін.

Виходячи з того, що було викладене вище, загальне припущення, що танець надає можливість формувати, змінювати, удосконалювати спілкування, було конкретизоване в наступну **гіпотезу:** виконання танців різних напрямків може змінювати особливості спрямованості особистості в спілкуванні.

Як же треба змінити спілкування, щоб можна було вважати його вдалим, ефективнім, досконалим? Згідно з положеннями ситуативного підходу, спілкування буде більш досконалим, якщо відповідає особливостям ситуації, в якій опинився суб'єкт спілкування. В контексті психогерменевтичного підходу великий вплив на розвиток спілкування будуть мати особливості сприйняття, розуміння та інтерпретації суб'єктом ситуації, що склалась. Іншими словами успіх, ефективність спілкування будуть тісно пов'язані з особливостями свідомості та самосвідомості суб'єкта спілкування, в тому числі, особливостями спрямованості його особистості в спілкуванні.

С.Л.Братченко [1] під спрямованістю особистості в спілкуванні (СОС) розуміє сукупність особистісних смислових установок і ціннісних орієнтацій у сфері міжособистісного спілкування як індивідуальну "комунікативну парадигму", що включає уявлення про значення спілкування, його цілі, засоби, бажані і допустимі способи. Вчений виділяє шість основних видів СОС: діалогічну, авторитарну, маніпулятивну, альтруїстичну, конформну, індиферентну. Вони складають загальну структуру СОС і можуть мати різні ступені вираженості в ній.

Враховуючи той факт, що сучасне суспільство (і світове, і зокрема, українське) прагне розвиватись в напрямку гуманізації соціальних відносин, актуальним є питання розгляду конструктивного діалогу як основного механізму розвитку таких відносин. До діалогічних універсалій можна віднести наступні принципи: принцип поваги до партнера, до його рішень, його свободи і гідності; принцип ухвалення партнера таким, яким він є, і разом з тим орієнтації на його найвищі можливості (реальні і потенційні), на перспективу, що відкривається перед ним; принцип такого ж поважного відношення до самого себе; принцип толерантності, суть якої полягає в тому, що ідея партнера береться до розгляду; принцип послідовного наближення, всупереч труднощам, до мети, яка об'єднує учасників взаємодії; принцип можливо повнішого використовування потенціалу культури, розширення та збагачення культурного поля, в якому взаємодіють суб'єкти.

Діалогічне спілкування вимагає від його учасників наступних психологічних компонентів: активності партнерів, психологічної готовності до взаємодії, емоційну відкритість учасників діалогу, оціночну об'єктивність з безумовним прийняттям, взаєморозуміння, співпереживання та проникнення у світ іншого; наявність внутрішньої духовної близькості, взаємна спрямованість дій партнерів, взаємної поваги, визнання цінності кожної особистості, наявність знань та комунікативних навичок і вмінь.

С погляду здатності особистості до такого спілкування важливим є уявлення про діалогізм (за визначенням Н.В. Чепелєвой [7], - інтегральна характеристика особистості, що включає діалогічну інтенцію, орієнтацію на іншого як рівноправного об'єкта спілкування, вміння встановлювати контакти, слухати іншого, наявність особистісної та професійної рефлексії, здатність вести професійно орієнтований діалог) та діалогічність (системна психологічна якість, що має зв'язок з різними підсистемами психіки, припускає здатність індивіда враховувати або продукувати варіанти точок зору реальних або потенційних суб'єктів у процесі розв'язання різних проблемних ситуацій, що виявляється у внутрішньому та у зовнішньому плані [5]).

Авторитарні (провідний суб'єкт соціальних дій взагалі нехтує суб'єктністю реципієнтів цих дій) і маніпулятивні (коли згаданий провідний суб'єкт враховує і використовує суб'єктність реципієнтів, але лише як засіб досягнення своїх цілей) моделі соціальних відносин не менше поширені ніж діалогічна, між тим протиставляються їй та розглядаються як варіанти монологічної стратегії.

Альтруїстична, конформна, індиферентна стратегії в чистому вигляді значно менше поширені в системі побудови відносин і спілкуванні. Їх теж можна віднести до монологічних (крім випадків, коли альтруїстична і конформна поведінка виступають як частина, елемент діалогу).

Важливо зазначити, що звернення до не діалогічних стратегій ще не свідчать про егоїстичну спрямованість їх носіїв, більш того, принципова гуманістична і діалогічна орієнтація взаємодії не виключає можливості (а часом і необхідності) введення в його контекст ситуативно виправданих дій монологічного характеру.

Таким чином, хоча для спілкування в сучасних умовах розвитку суспільства бажано, щоб переважала діалогічна СОС, для забезпечення ефективного спілкування в структурі спрямованості його суб'єкта, повинні бути наявними всі вказані елементи.

Мета даного дослідження: визначити психологічні особливості характеру різних танцювальних напрямків і їх корекційні можливості щодо актуалізації всіх видів СОС, особливо діалогічної.

Предмет: психологічні особливості характеру різних танцювальних напрямків.

Об'єкт: екзистанційне відношення танцюристів до виконання танців різних напрямків.

Для досягнення мети потрібно було виконати наступні **завдання:**

1. виділити основні напрямки хореографічного мистецтва і зробити короткий психологічний аналіз їх характеру;
2. визначити ставлення досвідчених танцівників до різних хореографічних напрямків та їх емоційне відношення до виконання відповідної танцювальної діяльності;
3. емпірично визначити особливості спрямованості танцівників в спілкуванні;
4. за допомогою методів математичної статистики визначити можливості різних танцювальних напрямків щодо підвищення ефективності спілкування особистості, зокрема актуалізації її діалогічності.

Вирішення першого завдання вимагало подолання певних труднощів. В сучасному хореографічному мистецтві виділяють і розрізнюють достатньо велику кількість напрямків танцю. Кожен з них, як і кожна людина моє свої особливості, свою мову, своє емоційне

забарвлення. Об'єднання різних танців у певні напрямки, з одного боку, спрощує дослідницьку процедуру за рахунок укрупнення одиниць аналізу, з іншого, - ускладнює чітке виділення емоційних, комунікативних та інших рис в межах одного напрямку, тому що кожний з них включає танці, які різняться за характером.

Між тим, в контексті проявів міжособистісної взаємодії та особливостей комунікації, основні напрямки сучасного танцювального мистецтва можна охарактеризувати наступним чином:

Бальні танці – це перш за все парні танці, де танцівники, чоловік та жінка є одним цілим, в танці вони проживають одне життя на двох. Тут можна побачити будь який прояв емоцій, від чуттєвої та сповненої коханням румби, до конкурентного та агресивного пасадоблю. В бальних танцях перш за все цінується взаємодія двох людей тобто партнерів, вони мають розуміти та дуже тонко відчувати один одного.

Класичний танець — є основою всіх основ. Це історія яка формувалась роками, це та скарбниця нашого мистецтва яка є безцінною. Класичний танець формує витримку, силу духу, стриманість. Якщо в бальних танцях пара виховується та формується в процесі разом, то в класичному танці кожен сам за себе. Систематизованість, строгість цього танцю диктує неодмінні правила за якими повинен виховуватись кожен, хто зробив крок на шлях до нього.

Хіп-хоп — це культура яка зародилась на вулицях, культура, яка не має певних норм, обмежень, установок. Свобода думки, рухів перш за все. Хіп-хоп включає до себе брейк-данс, крамп, та інші вільні стилі. До цього виду танцю може залучитись кожен, хто прагне танцювати. Самотужки, в парі, в групі - хіп-хоп можна танцювати як завгодно.

Contemporary (контемп) - танець сучасний, що постійно формує свій стиль. Це та ніша в хореографії, де усе ще йдуть пошуки мови, виразних форм. Це не єдиний чітко визначений стиль, а об'єднання баз танцювальних методик, узятих із західного (класичний танець, джаз-модерн) і східного (цигун, тань цзи цюань, йога) мистецтва руху. У даному напрямку танець розглядається як інструмент для розвитку тіла танцівника й формування його індивідуальної хореографічної лексики. Засобами цього виступає синтез, актуалізація та розвиток різних технік і танцювальних стилів. Для сучасного танцю характерна дослідницька спрямованість (обумовлена взаємодією танцю з філософією, що постійно розвивається) на нове розуміння руху й комплекса знань про можливості людського тіла.

Джаз-модерн. Танець-джаз бере початок у техніках ритуальних танців народів Африки та імпровізаційності американської джазової музики. Модерн - танець має європейське коріння, виник, насамперед, як контракадемічна техніка, як протест проти засилля класичного танцю. І якщо досліджувати коріння виникнення цього напрямку, можна помітити,

що модерн виник як авторський танець, він не зв'язаний ні з фольклорним, ні з побутовим танцем – він сам по собі. І перші «піонери» танцю модерн – А.Дункан, М.Грэхэм, Д.Хэмфри, Т.Шоун, Є.Тамарис, Х.Хольм – були творцями свого власного бачення світу й вираження його через рух. Непередбачуваний і майже безмежний, він кидає виклик усім, хто збирається навчитися його танцювати, тому що майстерність у виконанні джаз-модерну визначається, у першу чергу, не знанням технік, зв'язок і елементів, а фізичними та розумовими здібностями.

Народний танець будується на фольклорній основі. Сюжетна лінія народного танцю, часто із збереженими елементами обрядовості й хороводності, як правило, відбиває особливості, закони взаємодії в певному соціальному співтоваристві – народі, народності, етносі. Сценічні варіанти народного танцю передають трактування народного характеру. За загальною думкою класиків наукового дослідження народної хореографії (В.М.Верховинця, П.П.Вірського, В.І.Вронського, В.О.Березової, Н.М.Скорульської та ін..), народний танець не бездушна показна еквілібристика трюків в національному одязі, не танець за ради танцю, а своєрідний прояв почуттів народу пластичною мовою хореографії. В той же час, народний танець - вільна, широка і ні чим не обмежена творчість кожного в танцювальному колі. Він дозволяє танцівнику вступати в танець непомітно, поступово піддаючись впливові музики і тій хвилі, яка розбурхувала його фантазію та примусила творити все нові і нові рухи. Виконання такого танцю сприяє актуалізації толерантності, поваги до самовиявлення партнерів.

Український народний танець відповідає всім характеристикам народного танцю, але звичайно, має свої особливості. Традиційним і онтологічно первинним для українського народного танцю є виконання його під пісню, а лише потім під інструмент. Діалогічний момент тут полягає у необхідності зацікавленості танцем не тільки танцюриста, а і співака, і музиканта. Саме музиканти й співаки виступають головними провідниками українського народного танцю. Самовираження танцівника починається і залежить від тонкощів сприйняття музики.

Привабливість і краса українського народного танцю виявляється як в дуже швидкому іскрометному темпі, так і в повільному, плавному, спокійному русі. Український танець збагачений великою кількістю відкритих рухів та поз. Його виконавець швидко викликає довіру, водночас доволі активно запрошує до спілкування, взаємодії.

Часто демонстрація чоловічої віртуозності обрамляється ліричним контекстом жіночої ніжності, лагідності. Танцівниці своїми плавними, сповненими скромності рухами в багатьох українських танцях створюють контраст чоловічому танцювальному хисту. Такий контраст між основним «повідомленням» і контекстом створюють скриту напругу, протиріччя – умову діалогу, що зароджується, або вже протікає, але ледве помітно.

В поведінці виконавців українського народного танцю виявляється наявність як зовнішнього, так і внутрішнього діалогу. Танцюрист поводиться у колі так, щоб не було йому соромно перед людьми. У парі - щоб дівчині, з якою він танцює, була честь, щоб було приємно на забаві й після забави. Він танцюючи, не зводить ні на мить очей зі своєї пари. Дівчина поводиться в танці скромно, щоб на неї не пішов поговір, щоб не було соромно ні перед родиною, ні перед чужими людьми. Як правило, танцюрист вступаючи в танець, намагається перш за все угадати настрій та думки тієї дівчини, з якою має танцювати: пильно заглядає їй у вічі, наче залицяється до неї. До речі, залежність долі танцю від настрою дівчини, її бажання – характерна риса багатьох українських танців.

В експериментальній частині дослідження брали участь досвідчені танцівники та хореографи (викладачі та студенти хореографічного відділення факультету мистецтв КДПУ) зі стажем відповідної діяльності не менше десяти років. Кількість учасників склала 35 чоловік.

З метою визначити ставлення досвідчених танцівників до різних хореографічних напрямків та їх емоційне відношення до виконання відповідної танцювальної діяльності, ми запропонували танцівникам оцінити ступінь відчуття комфорту під час виконання ними танців різних напрямків. Кількісне відношення було виражено відповідним рангом. Найбільший комфорт під час виконання відзначався сьомим рангом (і відповідною кількістю балів), найменш комфортний - першим. Аналіз отриманих даних (таблиця 1) показав, що найкомфортнішими для виконання досліджуваними виявились контемп, джаз-модерн, та класичний танці. Найменш комфортними - хіп-хоп, український народний та народний танці.

Таблиця 1

Ступінь комфорту танцівника під час виконання танців різних напрямків

Танцювальний напрямок	Бальний	Класичний	Хіп-хоп	Контемп	Джаз-модерн	Народний	Український народний
Ступінь комфорту (сер.арифм. по групі)	3,8	4,72	2,28	5,64	5,08	3,52	2,96

Визначення особливостей спрямованості танцівників в спілкуванні, в тому числі і представленності діалогичності в індивідуальному стилі спілкування людини здійснювалось за методикою С.Л.Братченко [1]. Стімульний матеріал методики є набором незакінчених речень (в даному варіанті 30 речень).

Таблиця 2

Особливості спрямованості особистості в спілкуванні (СОС)

Доля (%) в загальній комунікативній спрямованості (середнє по групі)	СОС					
	Діало-гічна	Автори-тарна	Маніпуля-тивна	Альтруїстична	Кон-форм на	Індифе-рентна
	43,12	34,32	10,6	6,24	2,16	3,56

Аналіз отриманих даних показав (таблиця 2), що діалогічна спрямованість істотно виражена (43,12 %) в свідомості танцівників. Між тим, якщо вважати авторитарну (34,32 %) та маніпулятивну (10,6 %) спрямованість показниками монологічності в їх свідомості, то отриманий відсоток діалогічності буде вказувати на невідповідність бажаним характеристикам свідомості члена гуманістичного суспільства, яке розвивається.

Для визначення щільності зв'язків між показниками різних видів СОС та ступенем комфорту під час виконання танців різних напрямків було використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена r (таблиця 3). Статистична гіпотеза про зв'язок визначених показників знаходила підтвердження, якщо отримане значення кореляції перевищувало його критичне значення для різних ступенів свободи (в даному випадку 0,3246 для ступеня свободи 0,05, або 0, 4182 для 0,01).

Крім того, вибірковий розподіл r, що характеризує кореляцію між двома групами рангів, яка наближається до 0, пов'язаний з t-розподілом Стьюдента (таблиця 4). Нульову гіпотезу про відсутність кореляції між визначеними показниками відхиляють, якщо t(емп) > t(кр) на рівні різних ступенів свободи (в даному випадку t(кр) = 2,3483 для ступеня свободи 0,05 та t(кр) =3,008 для ступеня свободи 0,01).

Таблиця 3

Взаємозв'язок між ступенем комфорту при виконанні танців різних танцювальних напрямків та особлвостями СОС (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена r)

Танцювальні напрямки		Баль-ний	Клас-ич-ний	Хіп-хоп	Контемп	Джаз-модерн	Народний	Україн-ський народний
СОС	Діалогічна	0,03	-0,04	-0,003	-0,1653	0,1342	**0,225**	0,0702
	Авторитарна	-0,05	0,01	**0,2**	**0,2461**	0,1738	-0,0394	-0,0394
	Маніпулятивна	0,13	**0,25**	**-0,3388**	0,0767	**-0,2096**	0,0767	0,1615
	Альтруїстична	0,08	0,03	**0,52**	0,13	0,02	**-0,39**	**-0,37**
	Кон-формна	**0,24**	**0,22**	-0,14	-0,09	-0,11	0,009	0,1336
	Індифе-рентна	-0,015	**0,24**	0,012	0,096	-0,13	0,04	0,038

Таблиця 4

Взаємозв'язок між ступенем комфору при виконанні танців різних танцювальних напрямків та особлвостями СОС (емпіричні показники t-розподіла Стьюдента)

Танцювальні напрямки		Бальний	Класичний	Хіп-хоп	Контемп	Джаз-модерн	Народний	Український народний
СОС	Діалогічна	0,2838	-0,4547	-0,0277	-1,8598	1,4694	2,561	0,7808
	Авторитар-на	-0,6366	0,1599	2,397875	2,8166	1,9578	-2,2525	-0,4375
	Маніпуля-тивна	1,4387	2,8541	-3,9942	2,2162	-2,3775	0,8535	1,8153
	Альтруїс-тична	2,27535	0,3371	6,8204	1,4213	0,177	-4,7191	-4,4089
	Кон-формна	2,7698	2,5241	-1,5615	-1,0562	-1,2208	-0,1023	1,4957
	Індифе-рентна	-0,17	2,6906	0,1343	1,0691	-1,4716	0,4076	0,4268

Виходячи зі сказаного вище, можна констатувати, що у відношенні діалогічної СОС статистичний зв'язок існує тільки з виконанням народного танцю t(емп) = 2,562 > t(кр) = 2,3483 для ступеня свободи 0,05. Авторитарна СОС пов'язана з виконанням контемпу і хіп-хопу.

Маніпулятивна – контемпу і класичного танцю, при цьому має зворотній кореляційний зв'язок з хіп-хопом.

Значні показники коефіцієнтів вказують на наявність доволі тісного прямого зв'язку альтруїстичної СОС з виконанням хіп-хопу і зворотній – по відношенню до виконання народного танцю, в тому числі і до виконання українського.

Конформна СОС корелює з бальними та класичними танцями, індиферентна – з класичним танцем.

Отримані під час проведеного дослідження дані дають підставу зробити наступні висновки:

1. Порівняння характеристик різних танцювальних напрямків дозволяє відмітити, що народний танець (в тому числі український) має потенціал для розвитку здатності особистості до діалогу.

2. Найбільш комфортним для танцівників (переважно юнацького віку) сьогодні здаються контемп, джаз-модерн, класичний танцювальний напрямок. Між тим, як доводить статистичний аналіз, комфорт у виконанні відповідних танців більшою мірою пов'язаний з переважанням

авторитарної та маніпулятивної, а значить на сприяє розвитку діалогічності.

3. Діалогічність в свідомості молоді виражена доволі істотно, але переважають в ній все ж таки показники моно логічності.

4. Низькі значення отриманих коефіцієнтів кореляції хоча і вказують на зв'язок між різними показниками СОС, в тому числі і діалогічною, однак дають тільки змогу говорити про тенденцію залежності між ними.

Таким чином, з одного боку можна визнати, що танець доречно використовувати як засіб актуалізації різних сторін СОС, в тому числі діалогічної, що в свою чергу повинно сприяти розвитку діалогічності особистості. З іншого – дана теоретико-практична проблема потребує подальшого дослідження.

Список використаних джерел:

1. Братченко С.Л. Майевтика, диалог, личностный рост // Тези Міжнар. наук. конф. "Майевтика у системі психолопчних знань". - К., 1993. - С. 19-21.

2. Грёнлюид Э., Оганесян Н.Ю. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика. – СПб.: Речь, 2004. – 288с.

3. Дункан А. Моя жизнь. Танец будущего. — М, 1992.

4. Королева Э. А. Ранние формы танца. — Кишинев, 1977.

5. Крутій О.М. Формування діалогічності як засобу інтелектуального розвитку старшокласника. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 . - Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. — Х., 1998. — 16 с.

6. Лабунская В. А. Введение в психологию невербального поведения. Ростов-на-Дону, 1994.

7. Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелєва та ін.: Підручник. К.: Либідь, 1999. - 536 с.

8. Шкурко Т. А. Танец как средство диагностики и коррекции отношений в группе // Психологический вестник. Выпуск 1, Часть1, Ростов-на-Дону, Издательство РостовскогоУниверситета, 1996, с.327-348.

9. Шкурко Т. А. Теоретическое обоснование использования танца как средства коррекции отношении в семье // Современная семья: проблемы и перспективы. — Ростов-на-Дону, 1994. — С. 67-68.

10. Berger Maria. Psychologie Untersuchungen zur Humanstrukturellen Tanztherapie //Dynamic Psychologie. — 1988. — № 108/109. — P. 128-157.

11. Meekums B. The Love Bugs: Dance Movement Therapy in a Family Service Unit. //Op. cit. — P. 18-38.

Мохначева Ольга Викторовна, канд. филологических наук, доцент КДПУ,
Максимова Н., студентка факультета иностранных языков КДПУ

Особенности художественного психологизма и пути его реализации в новелле Генри Джеймса «Дези Миллер»

Психологизм как универсальное понятие используется в разных сферах научной мысли, оно имеет философский, социологический, искусствоведческий, культурологический, исторический и другие аспекты. Энциклопедия указывает: «Психологизм - тенденция в философии и гуманитарном знании к объяснению духовных явлений и идеальных сущностей работой индивидуального или коллективного сознания. Наиболее известны психологистические системы в логике и математике»[11]. Социологический словарь определяет психологизм как «методологический подход, стремящийся объяснить социальные отношения и структуры на основе психологических данных, свойств человеческой психики, анализа непосредственного взаимодействия людей» [Цит. по: 7].

В самом широком смысле этого понятия психологизм понимается как философская позиция, в соответствии с которой в основу анализа картины мира ставятся данные психологии. В культуре примерами реализации принципов психологизма служат идеи И. Тэна, Д.Н. Овсянико-Куликовского, А.С. Лаппо-Данилевского, Л. Уорда, И.А. Бодуэна де Куртенэ, Г. Пауля, Л.В. Щербы и других мыслителей. При этом совершенно бесспорной представляется мысль Шлейтерса: «во-первых, приходится признать, что не существует общепринятого определения психологизма и тем более общепринятых критериев его оценки; во-вторых, из этого следует, что могут существовать только частные определения психологизма, тесно связанные с основаниями того или другого учения; в-третьих, психологизм - нечто вроде Феникса или Гидры, т. е. постоянно возрождающееся (иногда под другой личиной) явление» [10, с.6]. Это же подтверждает Г. В. Сорина: «Психологизм всегда стремился воспроизвести того, кто мыслит (в логике), либо того, кто пишет, читает (в литературоведении), либо того, кто движется, как молекула, в историческом хаосе (в истории), либо того, кто является инициатором или изобретателем идеи или поступка, ставшего примером для подражания (в социологии), либо того, кто вспоминает представления и действия, выводимые из ощущений по закону ассоциации (в психологии), либо того, чьим естественным, подчеркнуто индивидуальным признаком является язык (в лингвистике), и так далее» [8].

В литературной деятельности проявление универсального «психологизма» выразилось в понятии «художественный психологизм», которое в равной мере вбирает в себя общие смыслы определения, и имеет

специфические особенности. В одной из современных работ по проблеме художественного психологизма, его истории и сущности, Е. В. Асмолова подчеркивает, что он «является одной из важнейших и интереснейших проблем в литературе XX века. В художественной антропологии современного текста изменились природа и структура взаимообусловленных категорий личности, характера, пространства, времени, истины. Язык в целом оказался огромным экспериментальным полем, на котором были поставлены уникальные опыты с человеческим сознанием и художественной реальностью. При всем различии и многообразии точек зрения на проблему психологизма, исследователи сходятся во мнении, что авторы-новаторы в XX веке искали и находили совершенно особые, не применявшиеся ранее способы исследования внутреннего мира человека» [1].

Художественный психологизм активно изучается в литературной науке и базируется на работах В.Д. Днепрова, В.Е. Хализева, Л.А. Колобаевой, А.М. Зверева, В.В. Компанейца, Е.Г. Эткинда, И.Б. Ничипорова. Особую роль в его разработке сыграли исследования А.Б. Есина, Л.С. Выготского, Л.И. Тимофеева, Л.Я. Гинзбург. Важную роль в интерпретации психологизма XX в. сыграли работы М.М. Бахтина о «философии поступка», М.К. Мамардашвили об онтологических аспектах современного романного мышления, А.Г. Асмолова о личности как предмете психологического исследования и т.д. Вместе с тем, развитие концепции психологизма в научной мысли сегодняшнего дня позволяет находить актуальные аспекты его проявления в творчестве различных писателей, в особенности, это касается наследия Генри Джеймса – признанного мастера психологической прозы.

Психологизм в литературе это одновременно и методология, и творческое задание, и авторская установка. Согласно А. Б. Есину, психологизм – это достаточно полное, подробное и глубокое изображение чувств, мыслей, переживаний вымышленной личности (литературного персонажа) с помощью специфических средств художественной литературы. Психологизм функционирует в художественной литературе в трех «ипостасях»: как родовой признак литературы (и искусства в целом, поскольку, что они такое, как не исследование своими средствами человека), как определенное выражение психики автора, как сознательно выбранный писателем эстетический принцип, определяющий художественное целое произведения [5]. В литературе психологизм наметил особую область художественного поиска, связанную с выделением таких субъектов, для описания которых нужны были конкретные факты биографии (например, место и время учебы), любимые занятия, склонности, стиль в одежде, место в обществе, общественные ориентиры, быт и так далее. Цели такого подхода - не просто изображение

индивидуальной душевной жизни персонажей, а раскрытие загадок поведения через анализ открытый и скрытый, прямой и косвенный.

«Одно из основополагающих открытий аналитического психологизма XIX века – это открытие нового отношения к текучим и устойчивым началам душевной жизни. К художественному познанию человека по-своему может быть применено то, что психологи называют «стереотипизацией» психических процессов. Называние, определение словом уже само по себе обобщает, абстрагирует, закрепляет явление, и нужны особые усилия, дополнительная работа словом, чтобы отчасти вернуть явлениям их единичность и их динамику» [3, с. 284].Психологизм исследует реакции человеческой психики на какие-либо нестандартные, исключительные ситуации и пытается наиболее точно их передать, указав на скрытые причины поведения человека. В этом проявляется аналитичность психологической прозы, стремящейся выявить «многостороннюю обусловленность» (Л.Гинзбург) поступков героев, их реакции на «разнокачественные воздействия».

Психологический анализ в художественном тексте реализуется разными средствами. Он осуществляется в форме прямых авторских размышлений или в форме самоанализа героя, или косвенным образом – в изображении их жестов, поступков, которые должен аналитически истолковать подготовленный автором читатель. Среди всех этих средств анализа особое место принадлежит внешней и внутренней речи персонажей. Их поведение, переживания писатель переводит на язык слов, тогда как, изображая речь человека, он пользуется той же системой знаков, и средства изображения тождественны тогда изображаемому объекту. В прямой речи действующих лиц таятся поэтому особые возможности непосредственного и как бы особенно достоверного свидетельства их психологических состояний. Слово персонажа может стать до предела сжатым отражением его характера, переживаний, побуждений, своего рода фокусом художественной трактовки образа. В теории литературы наиболее распространенными считаются такие виды психологизма: вербальный, косвенный, психологический анализ в форме внутреннего монолога и несобственно-прямой «внутренней речи».

Родоначальником психологической прозы в литературе США конца 19 века является Генри Джеймс. Его психологизм определяют как этический: художник стремился исследовать модель характера, который определяется прежде всего положительными исходными данными или высоким «призванием». Выступая как писатель этически-психологической направленности, Джеймс осуществил ряд блестящих открытий в области теории литературы, предвосхитил возникновение и расцвет психологического романа, который стал одним из основных жанров в европейской и американской литературе XX века. Роман для писателя – это «личное, непосредственное впечатление от жизни; в этом в первую

очередь состоит его большая или меньшая ценность, определяемая силой впечатления». Однако под «жизнью», или опытом, Джеймс понимал «отпечаток, оставленный на сознании». Поэтому он предпочитал описывать не событие, но чье-либо впечатление от него. «Разработанная им техника драматизирования мыслей героя оставила глубокий след в теории романа. Его модель романа намеренно устремляется к синтезу двух начал – реалистического и романтического» [6, с. 81–83].

Для Джеймса главным является внутренний мир человека, исследование психических состояний, обусловленных отношениями с другими людьми и с окружающим миром. Причем внутренний мир его персонажей не стабилен, а изменчив, динамичен, загадочен, непредсказуем. Все это определило прозу Джеймса как психологическую. Писатель заявлял: «Психологические мотивы, на мой взгляд, дают блестящие возможности для живописи словом; ухватить их сложность – такая задача может вдохновить на титанический труд». Побуждение читателя к размышлениям, догадкам и домысливанию можно рассматривать как специфическую черту психологической прозы Джеймса. Исследуя сложность человеческих взаимоотношений и психологических мотивов поведения людей, он зачастую пренебрегал и остротой сюжета, и занимательностью – характерными особенностями литературы того времени.

Генри Джеймс разрабатывал оригинальные темы, к которым другие реалисты не обращались, прежде всего, проблему своеобразия американского сознания в сравнении с европейским. Вполне закономерно, что одной из главных тем его творчества было столкновение американской и европейской культур, глубокий психологический анализ форм проявления этого конфликта идеологий, обрисовка внутреннего ощущения его носителей. «В литературе США никто, кроме него, не испытывал мораль американцев с точки зрения европейских этических норм, богатейшего многовекового культурного наследия Старого Света. Конфликт между растущей, еще не создавшей ценностей духа Америкой и аристократической Европой, верной патриархальным и консервативным традициям, занимал Джеймса» [2, с. 78].

Как видно из записных книжек и предисловий Джеймса, отправным пунктом для него как новеллиста чаще всего служили реальные жизненные факты. Иногда это был случайно услышанный и поразивший его воображение анекдот; иногда – воспоминание о какой-нибудь мимолетной дорожной встрече или подмеченное во время прогулки выражение лица, поза, облик попавшегося ему прохожего. Как писал сам Джеймс, внутренний голос подсказывал ему: «Драматизируй! Драматизируй это!».

Известно, что художественной задачей Г. Джеймса была достоверная передача внутренней жизни человека во всей ее сложности, многообразии и многоплановости. С этой целью он разработал собственные приемы

психоанализа, которые характерны для его творчества в целом и особенно явно проявились в его самой известной новелле «Дэзи Миллер».

Героиня новеллы появляется в европейском курортном городке в Швейцарии в среде изысканного общества, о жизни которого читатель узнает не от автора, а «изнутри» – от одного из персонажей. Этого персонажа Джеймс впоследствии назвал «центральное сознание» – прием, позволивший автору через призму иного, субъективного видения переоценить все события новеллы. С образом фиктивного рассказчика писатели экспериментировали и до Джеймса, но этот образ был достаточно условным, собственного лица не имел, в событиях не участвовал, лишь пересказывал увиденное и услышанное. «Персонаж, выполнявший функцию «центрального сознания», был, как правило, одним из главных действующих лиц. Его видение обуславливалось свойствами собственного характера, особенностями и процессами собственной душевной жизни, которые, в свою очередь, обнаруживались в ходе повествования» [9, с. 547]. Такое видение не обладало позицией «всеведущего автора» и не показывало всех оттенков психологического напряжения в передаче событий. Повествование, таким образом, обретало некоторую зыбкость, неопределенность, многозначность, разнонаправленность.

Псевдо-повествователь Джеймса, Фредерик Уинтерборн - молодой человек, типичный представитель своего круга. В создании такого образа «центрального сознания» и устранении автора-повествователя заключалось определенное новаторство Джеймса. Благодаря этому участнику и комментатору событий возникает своеобразная двойная перспектива. Вдумчивый читатель видит и то, что видит этот скептический наблюдатель, и значительно больше, делает другие – более глубокие выводы и оценки, переживает более яркие эмоции. Таким образом, писатель будто раскрывал перед читателем определенные возможности соавторства, оригинального, личностного прочтения и толкования текста в зависимости от своего опыта, знания людей и мира, и всех в совокупности черт, которые составляют личность читателя. Этот прием исключал категоричность оценок и давал простор воображению читателя.

Известный критик джеймсовского творчества И.Анцыферова предлагает свое название приему психологического анализа, использованного автором в ходе создания образа Дези – «отраженное существование». Этот термин подразумевает собой то, что Дези Миллер практически не участвует в действии повести, происходит своего рода «показ» её жизни. Её «отраженность» достигается в произведении различными способами. Одним из них является своеобразная композиция.

В экспозиции, когда художник знакомит читателя с главным героем Уинтерборном, становится очевидным, что он устанавливает дистанцию между повествователем и персонажем, тем самым, обнаруживая, что повествователь не всеведущий – он не полностью владеет внутренним

миром своих героев. Таким образом, уже в экспозиции писатель заявляет художественный принцип произведения – отсутствие однозначности воссоздаваемой реальности.

Завязкой служит знакомство Уинтерборна с Дези Миллер. Этому эпизоду предшествует диалог главного героя с ее младшим братом Рэндольфом. Именно этот персонаж своим поведением, манерой держаться и, безусловно, репликами затрагивает одну из важнейших проблем в новелле – сущность американского национального характера. Здесь Г. Джеймс использует прием иронического повествования в качестве отражения авторского «Я». В лице этого юного американца, жалующегося на то, что от климата противной Европы зубы сами собой выпадают, считающего, что американские конфеты и американские мужчины – самые лучшие в мире, мы можем угадать типичный образ гражданина США, проникнутого чувством национальной гордости и снобизма.

Появление главной героини на страницах новеллы сопровождается возгласом Рэндольфа: «Вон моя сестра! Вот уж кто настоящая американка! Американские девушки самые лучшие в мире!» [4, с. 22]. Дэзи предстает перед читателем прежде всего такой, какой ее видит Уинтерборн. И эта позиция закрепляется за ним с самого начала повествования.

Читатель, по воле автора, рисует портрет молодой американки, исходя из впечатлений и оценок героя. Уинтерборн восхищается нежностью Дейзи, но находит в ее лице некоторую незаконченность, ему не хватает выразительности. На неискушенность и непосредственность указывает то, что « в чертах её милого, свежего и маловыразительного личика нельзя было подметить ни насмешливости, ни иронии» [4, с. 24].«Отраженное» существование героини заключено в том, что, даже не участвуя в тех или иных событиях, Дези всегда присутствует в рассказе. Для читателя это становится единственным путем для того, чтобы проследить эволюцию взглядов Уинтерборна в оценке «ветреной американки».

Г. Джеймс никогда почти не описывает своих героев изнутри, таким образом закрывая перед читателем двери во внутренний мир героя. Его героям, как правило, не свойственен самоанализ. Поэтому мы становимся предельно внимательными ко всем деталям, способствующим раскрытию характера героини. Постепенно становится явным, что «закрытость» внутреннего мира Дези Миллер компенсируется в определенной степени яркостью ее поведения.

Особое внимание необходимо обратить на прямую речь главной героини. Г. Джеймс полагал, что прямая речь не столько выявляет, сколько прячет глубинные движения мыслей и чувств, создавая ситуацию подтекста. В прозе писателя часто находим такой прием, когда за небрежно сказанным, как будто обычным, незначительным словом скрывается очень глубокий смысл, сильное чувство. Так, например, на

первый взгляд, судя по высказываниям Дези, у читателя может создаться о ней впечатление живой, легкой в общении, беззаботной и веселой девушки, не обращающей ни малейшего внимания на светские условности. Но при более внимательном прочтении, при учете средств психологического анализа, используемых Г. Джеймсом, можно прийти к более глубокому пониманию этого образа. Становится явным, что за видимой наивностью девушки скрывается очень чуткая натура. Натура, способная уловить и понять все оттенки человеческого поведения и их мотивы.

Итак, Г. Джеймс наделяет образ Дэзи естественностью, живостью, простодушием, что является главными качествами характера этой девушки. Джеймс использует в психологической характеристике центральных персонажей полутона, незавершенность. Не поступки, действия, а внутренние переживания, слова со скрытым смыслом, движения души, которые проявляются в жестах, улыбке, выражении глаз, – всё это составляет основную материю его новеллы.

Г. Джеймс использовал прямую речь как средство сокрытия глубинных движений мыслей и чувств персонажей, создавая ситуацию подтекста. Но при внимательном прочтении, при учете средств психологического анализа, используемых автором, можно прийти к глубокому пониманию образа Дэзи. Не поступки, действия, а внутренние переживания, слова со скрытым смыслом, движения души, которые проявляются в жестах, улыбке, выражении глаз, – всё это составляет основную материю новеллы.

Психологическая характеристика литературного персонажа чаще всего осуществляется в форме прямых авторских размышлений; в форме самоанализа героев (внешняя и внутренняя речь); косвенным образом – в изображении жестов, поступков, действий героев. Важную роль здесь играет речевая характеристика персонажей, портрет (обычно иллюстрирует те стороны натуры героя, которые являются особенно важными для раскрытия образа), описание интерьера (иногда является ключом к отдельным характерам, которые изображает писатель).

Г. Джеймс строит повествование иначе: на контрасте, на внешнем и внутреннем ритме, когда своим чередом сменяются события и по-своему, то опережая их, то заметно от них отставая, движется мысль героев, не сопровождаемая авторским комментарием. Достоверно передать внутреннюю жизнь человека во всей её сложности, многообразности и многоплановости – такова была художественная задача, по мнению Джеймса. Небольшое количество характеров, строгая ограниченность во времени, незначительность действия делают произведения Джеймса статичными и позволяют ему перейти от показа картины нравов к показу состояния души.

В новелле «Дэзи Миллер» воплотились открытия писателя в области психологизма. Именно в этом произведении автор ввел героя, роль которого после была обозначена термином «центральное сознание»; героиня новеллы показана именно через его восприятие. Ни внешний, ни тем более, внутренний облик Дэзи не показан сразу в начале повествования. Она раскрывается от эпизода к эпизоду, от сцены к сцене, каждая из которых добавляет, уточняет, проясняла его особенности и свойства. Это постепенное накапливание черт, ведущее к выявлению сути изображаемого характера и создающее предпосылки к его оценке, и составляет движение сюжета. Дэзи не склонна к самоанализу (это особенность персонажей Джеймса), поэтому читатель предельно внимателен ко всем деталям, способствующим раскрытию характера героини. Конец повествования подводит итог внутренней борьбе в сознании Дэзи, служит последним штрихом ее психологического портрета.

Список использованной литературы:

1. Асмолова Е. В. Своеобразие художественного психологизма в романах Г. И. Газданова : Дис. канд. филол. наук: - Москва, 2006.- 201 с.- [Веб. ресурс] // Режим доступа: http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/187671.html#contents

2. Богословский В. Н. История зарубежной литературы XX века (1871 – 1917). – М.: Просвещение, 1989. – 416с.

3. Гинзбург Л. О психологической прозе. - Л.: Советский писатель, 1971. - 464с.

4. Джеймс Г. Повести и рассказы. – М.: Худож. литература, 1973. – 432с.

5. Есин А. Б. Психологизм русской классической литературы: Книга для учителя / А. Б. Есин. – М.: Просвещение, 1988. - 176 с.

6. Засурский Я. Н. Писатели США. Краткие творческие биографии. – М.: Радуга, 1990. – 624с.

7. Смирнова Е.Д. Психологизм и вопросы обоснования логического знания // Логическое кантоведение-4: Труды международного семинара / Калинингр. ун-т. - Калининград, 1998. - 256 с. – [Веб. ресурс] // Режим доступа: http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000562/st001.shtml

8. Сорина Г.В. Психологизм и антипсихологизм: возникновение, циклы подъема и спада в культуре // Логическое кантоведение-4: Труды международного семинара / Калинингр. ун-т. - Калининград, 1998. - 256 с. –[Веб. ресурс] // Режим доступа: http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000562/st001.shtml

9. Шеришевская М. А. Генри Джеймс и его роман «Женский портрет» // Джеймс Г. Женский портрет. – М.: Наука, 1982. – С. 532-578.

10. Шлейтерс А. Р. Психологизм как принцип философского учения // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. - №1. - 1995. - С. 3-8.

11. Энциклопедия – [Веб. ресурс] // Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki,8F

Максименко Ірина Григорівна, канд. пед. наук, доцент, Криворізький технічний університет

Підготовка майбутніх інженерів-педагогів до комунікативної діяльності

У сучасних умовах розвитку вітчизняної професійної освіти результативність підготовки майбутніх кваліфікованих робітників залежить не тільки від глибоких фундаментальних знань та умінь інженерів-педагогів, а й від розвинутих у них мислення, творчих здібностей, здатності до організації взаємодії з учнями.

Вирішення цього завдання потребує пошуку шляхів удосконалення підготовки студентів технічного університету до комунікативної діяльності в навчально-виховному процесі професійно-технічних навчальних закладах.

Проблемі формування комунікативної діяльності випускників вузів присвячено праці О.О.Бодальова, В.О.Кан-Калика, О.В.Киричука, Я.Л.Коломинського, Н.В.Кузьминої, В.А.Семиченко та ін., в яких досліджуються наукові основи сутності, особливостей і структури спілкування, обґрунтовуються уміння, які забезпечують цей процес. Деякі дослідження стосуються розробки системного підходу до формування комунікативних умінь (В.В.Каплинський, Л.О.Савенкова), вивчення зв'язку комунікативних умінь з педагогічною (М.П.Васильєва), загальною (О.П.Рудницька) та творчою діяльністю вчителя (В.О.Моляко, С.О.Сисоєва).

Проте зазначені дослідження не вичерпують усіх проблем комунікативної підготовки до педагогічної діяльності майбутніх інженерів-педагогів.

Практика свідчить, що інженери-педагоги, які працюють з специфічним контингентом учнів професійно-технічних навчальних закладів, зустрічаються зі значними труднощами в організації комунікативної діяльності в навчально-виховному процесі. Нинішній процес професійно-педагогічної підготовки в технічному університеті не забезпечує належного рівня готовності майбутніх інженерів-педагогів до комунікативної діяльності. Переважна більшість викладачів, акцентуючи основну увагу на оволодінні студентами спеціальними знаннями і уміннями, залишає поза увагою комунікативний аспект майбутньої професійної діяльності в цілому і педагогічної зокрема.

Такий стан речей породжує протиріччя між фундаментальної фаховою підготовкою майбутніх інженерів-педагогів і недостатнім рівнем їх підготовки до організації взаємодії з учнями.

Подолання цього протиріччя обумовлює необхідність удосконалення підготовки інженерів-педагогів до комунікативної діяльності в навчально-виховному професійно-технічних навчальних закладах

Теоретичне осмислення проблеми поставило нас перед необхідністю визначення сутності комунікативної діяльності, що потребувало аналізу різних позицій науковців у вирішенні питання щодо характеру взаємозв'язку категорій «спілкування» і «діяльність».

Одна група авторів (Б.Г.Ананьєв, Л.П.Буєва, М.С.Каган, О.О.Леонтьєв, В.М.Мясищев та ін.) розглядають спілкування як особливий вид діяльності – комунікативної. З точки зору О.О.Бодальова, В.С.Грєхнєва, А.Б.Добровича, Н.В.Кузьміної, Б.Ф.Ломова та інших спілкування розглядається як засіб, умова предметної діяльності.

Спробу синтезувати різні підходи зробила Г.М.Андрєєва, яка розглядає спілкування і як спільну діяльність, і як своєрідний продукт цієї діяльності.

Спираючись на концепцію діяльнісного підходу, відповідно до якого співвідношення спілкування і діяльності розглядається як діалектичний синтез одночасного перебігу комунікативних діяльностей двох або більше індивідів, в дослідженнях Б.Г.Ананьєва, Г.М.Андрєєвої, М.С.Кагана, О.М.Леонтьєва та інших, комунікативна діяльність розглядається як процес взаємодії конкретних особистостей, які певним чином сприймають один одного, відносяться один до одного та впливають один на одного.

Виходячи з вище сказаного, комунікативний компонент як самостійний можна виділити лиш умовно, тому що він є необхідною і обов'язковою частиною кожного компоненту педагогічної діяльності. Педагогічний процес якби розчиняється в комунікативному процесі, тому можна говорити, що комунікативна діяльність виступає соціально-психологічною основою навчально-виховного процесу і робить його комунікативно спрямованим.

Комунікативно спрямоване навчання визначається як навчання, в процесі якого студенти оволодівають комунікативною діяльністю, яка виконуючи функції засобу і умови навчання, стає і його метою.

Сутність такого підходу в тому, що навчання будується таким чином, що студент у всіх видах інтелектуальної і практичної діяльності включений в процес взаємодії на основі співробітництва.

Реалізація комунікативного потенціалу навчальної діяльності потребує використання таких форм і методів навчання, які б створювали можливості для педагогічної комунікації, яка досягає успіху тільки тоді, коли зовнішній вплив сприяє створенню комунікативної спільності. Педагогічна комунікація повинна залишати для студента поле вільної дії, яке створює умови не тільки для співдії, але і для співучасті, для співпереживання. Тільки за такої умови комунікативний зміст проникає у внутрішній світ студента, в силу чого отримана інформація стає предметом роздумів, збудженням до дії.

В процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін в технічному університеті широко застосовуються такі методи як рольові і ділові ігри, вирішення професійних задач, дискусійний метод.

Навчальна дискусія на лекціях і практичних заняттях створювалася шляхом звернення викладача до аудиторії з запитаннями: «А як думаєте Ви?», «Хто думає інакше?», «Давайте поміркуємо разом» і т.п. Виникнення прихильників і противників тієї чи іншої думки, обґрунтування студентами власних позицій стимулює розумову діяльність, посилює потребу в отриманні аргументованої відповіді, що в свою чергу, активізує пізнавальну самостійність. Відмінності в точках зору студентів придають заняттю проблемний характер, що активізує їх комунікативну діяльність. Дискусію можна організувати і при аналізі навчальної літератури, монографій, в яких одні і ті ж педагогічні явища розкриваються з різних позицій.

При організації дискусій використовувались три стратегії їх проведення: вільне ведення дискусії, яке передбачало невтручання викладача у її хід; програмування діяльності студентів, яке передбачало організацію дискусії у відповідності з планом при наявності безпосереднього керівництва з боку викладача; змішана стратегія, яка поєднувала елементи першої і другої. Факторами, які забезпечували ефективність проведення дискусії, виступали наступні: підготовленість аудиторії до діалогічного спілкування, уміння викладача імпровізувати, швидко реагувати на зміни у ході дискусії, упорядковувати, узагальнювати судження, формулювати висновки. У ході дискусії основна увага зосереджувалася не стільки на вироблені спільної думки, скільки на процесі її формування.

Ефективність процесу формування комунікативної активності забезпечується також шляхом залучення студентів до діяльності, яка максимально моделює навчально-виховний процес і створює умови для професійно орієнтованого навчання. Найбільш результативними виступають такі методи, як рольові та ділові ігри. Саме ігрове моделювання професійних ситуацій давало можливість матеріалізувати і об'єктувати різні аспекти діяльності студентів.

При організації ігрових занять ми виходили з того, що успішність їх проведення детерміновано адекватністю змісту ігрової діяльності знанням, що вивчаються; чіткістю визначення проблеми гри; організацією діалогічного спілкування учасників; врахуванням індивідуального комунікативного досвіду студентів; розв'язанням задач на основі теоретичних знань, а не власної позиції чи власного бажання.

У дослідженні використовувалися такі різновиди ігор: сюжетні, які вимагали тільки імітації відповідних дій, заданих роллю; ситуаційно-рольові ігри, які створювали можливості для часткової, або повної імпровізації; ділові ігри, в ході яких професійна діяльність не моделювалася, а відтворювалася, копіювалася з максимальним приближенням до дійсності.

В імітаційній грі студенту з метою знайдення дій, які характеризують образ і відтворення їх, необхідно було поставити себе в позицію даного персонажу. Ця своєрідна "гра в поведінку"

/К.С.Станіславський/ вимагала від студентів уміння легко і швидко приймати рішення в умовах, запропонованих ситуацією, пристосовуватися до них і обирати адекватний спосіб комунікативного впливу на партнерів.

Для формування умінь імпровізації використовувалися ситуації, які потребували самостійного прийняття рішень відповідно до особливостей учасників гри. Потім для гри пропонувалися ситуації, структура і межі змісту яких були частково означені, що створювало студентам можливості для свободи комунікативної діяльності.

На наступних етапах навчання ми розв'язували ситуації, які містили в собі елементи імітації та імпровізації, в результаті чого студенти мали можливість обирати власний шлях їх розв'язання.

При організації ділової гри ми виходили з того, що вона, включаючи в себе імітаційні вправи, аналіз педагогічних ситуацій, ігрове проектування, дозволяє в умовах варіативності навчального спілкування формувати комунікативну активність студентів.

Використання зазначених методів створює можливості для кожного студента стати безпосереднім учасником навчального процесу, здійснювати спільний пошук комунікативних засобів розв'язання навчальних завдань.

Проведене дослідження довело, що в умовах комунікативно спрямованого навчання кожне заняття стає для студентів "школою" мислення, яка перетворює їх із свідків в активних учасників наукового пошуку, стимулює пізнавальну діяльність, вчить творчо підходити до вирішення професійних проблем.

Таким чином, комунікативно спрямоване навчання, яке становить собою співробітництво на основі різних видів спільної роботи студентів над навчальними задачами і взаємодію в процесі їх розв'язання, зумовлює демократизм міжособистісних стосунків, діалогізм педагогічної взаємодії, співробітництво та співтворчість між викладачем і студентами в процесі навчальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания, - Л.:Изд.-во ЛГУ, 1987. – 295с.
2. Андреева Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности //Под ред. Г.М.Андреевой, Я.Яноушека. – М.: МГУ, 1987. – 302с.
3. Бодалев А.А. Общение и формирование личности //Социальная психология личности. – М.: Наука, 1979. – С.25-34.
4. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319с.
5. Киричук А.В. Проблемы общения как объект педагогического исследования // Рад.школа. – 1973. - №6. – С. 5– 14. укр.
6. Коммуникативность обучения – в практику школы: Кн. для учителя /Под ред.И.Е.Пасова. – М.: Просвещение, 1985.– 127с.

7. Леонтьев А.А. Психология общения. – 2- е изд., испр. и доп. – М: Смысл, 1997. – 365с.
8. Нечепоренко Л.С. Ділові педагогічні ігри для студентів //Рад.школа. - 1998. - №4. – С.90-93.
9. Сагач Г.М. Мистецтво ділової комунікації: Навч.посіб. – К.: Україна,1996. -180с.

Шаповал Іванна Миколаївна, канд. психол. наук, доцент КІДВНЗ(КНЕУ) ім. В.Гетьмана , Прудська Олена Вячеславівна, викладач кафедри педагогіки та психології КІДВНЗ(КНЕУ)ім.В.Гетьмана

Психологічні умови забезпечення адаптації студентів-першокурсників до системи навчання у внз

Актуальність дослідження. Конкурентоспроможність сучасного вищого навчального закладу визначається якістю освітніх послуг. Але є необхідність визначити сутність поняття «освітні послуги» як психологічного феномену, тобто як процесу навчально-професійної підготовки, яка відбувається в умовах навчально-виховної взаємодії студентів і викладачів. Причому, в цій взаємодії і студент, і викладач виступають як активні учасники, а саме, суб'єкти, що визначають, організують та регулюють свої індивідуальні дії та їхні результати. Таким чином, якість освітніх послуг залежить не тільки від рівня професійної підготовки викладачів ВНЗ, але й від індивідуальної пізнавальної активності студентів.

Метою даного дослідження є визначення сутності та вивчення закономірностей формування пізнавальної самостійності як детермінанти забезпечення успішної та ефективної адаптації студентів першого курсу до умов вузівського навчання, яка, у свою чергу, є основою подальшого професійного становлення майбутніх фахівців.

Результати теоретичного аналізу та експериментального дослідження проблеми. Розв'язання проблеми професійної підготовки сучасного конкурентоспроможного фахівця потребує організації навчально-професійної підготовки, спрямованої на:

1) підвищення продуктивності самостійної інтелектуальної діяльності студента;

2) збереження особливостей та подальший розвиток індивідуального стилю інтелектуальної діяльності студента;

3) розвиток властивостей особистості студента і, в першу чергу, його активної суб'єктивної позиції в умовах навчально-виховного процесу у вищій школі.

Перший напрямок організації системи підготовки майбутніх фахівців пердбачає формування та розвиток пізнавальної самостійності студентів, яка розуміється як якість особистості, що виявляється у потребі

та вмінні набувати нові знання з різних джерел, розкривати сутність понять, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати і систематизувати знання, оволодівати способами гностичної діяльності, удосконалювати їх та творчо застосовувати для розв'язання конкретних проблемних ситуацій.

Підвищення продуктивності самостійної інтелектуальної діяльності студента не можливе без одночасного удосконалення індивідуального стилю його пізнавальної діяльності, що є другим напрямком підготовки фахівця. Результатом навчальної діяльності у цьому напрямку є формування у студента професійного мислення, яке виступає як професійно важлива якість особистості та полягає у наступному: виражає ставлення суб'кта до реалізації завдань професійної діяльності; забезпечує його інтелектуальну та мотиваційну готовність до осмислення явищ, що складають зміст професійної діяльності; визначає напрямок та закономірності процесу формування професійного досвіду.

Таким чином, успішна реалізація завдань перших двох напрямків, а саме: формування високого рівня продуктивної самостійної інтелектуальної діяльності студента з яскраво вираженим індивідуальним стилем; забезпечують розвиток професійно важливих якостей особистості та подальше успішне професійне становлення конкурентоспроможного фахівця.

Очевидно, означене завдання вирішується протягом усього навчання студентів у вищому навчальному закладі, тому ми вважаємо, що процес адаптації студентів до системи вузівського навчання є першим та основним етапом у професійній підготовці, а його успішність визначає особливості реалізації подальшого професійного становлення фахівця.

Студент-першокурсник потрапляє в нову для нього соцально-психологічну ситуацію, що виявляється в нових соціальних умовах вузівської системи навчання, до яких йому необхідно пристосуватися через формування і розвиток певних інтелектуальних та операційних можливостей, які саме і визначаються високим рівнем сформованості пізнавальної самостійності.

Остання забезпечує цілеспрямований процес формування системи знань, способів діяльності по їх застосуванню та надбанню нових, а також складається з наступних структурних компонентів.

Мотиваційний компонент визначає потребу в пізнанні, прагнення до отримання нової інформації, готовність до подолання протиріч, які виникають в процесі пізнання; визначає інтерес особистості до процесу пізнання.

Змістовно-операційний компонент включає володіння суб'єктом системою базових знань, методів, прийомів і способів пізнавальної діяльності, а також методами отримання цих знань.

Вольовий компонент пізнавальної самостійності передбачає як прагнення досягти мету пізнання, так і володіння довільними формами організації та регуляції процесу засвоєння нових знань.

Причиною низьких адаптаційних можливостей студента є несформованість в нього пізнавальної самостійності, а наслідком – тривалий та складний за своєю психологічною природою процес його адаптації до навчання, який супроводжується цілою низкою негативних явищ: сумніви, апатія, стрес тощо, які виражаються у виникненні тривожності.

Тривожність – психічний стан емоційного напруження, неспокою, підвищеної вразливості при утрудненнях в діяльності та спілкуванні, загострене почуття провини та недооцінки себе в ситуаціях очікування, невизначеності, передчуття неусвідомленої загрози.

Висока тривожність призводить до дезорганізації поведінки через відчуття життєвої катастрофи, страху, нервового збудження. Причому особистість не усвідомлює істинних причин своїх страхів, тому починає вбачати причини свого тривожного стану в певних конкретних обставинах та боятися цих обставин. Отже тривожність продукує страхи, але відрізняється від них неконкретністю предмета побоювань, що переживаються.

На інтенсивність тривожності впливає рівень мотивації досягнень, складність задач, дефіцит часу, здатність особистості до емоційно-вольової саморегуляції.

В психології розрізняються тривожні стани (ситуативні) та тривожні властивості (стійкі) як особистісні прояви неспокою. В умовах перших етапів навчання у вищому навчальному закладі першокурсники стикаються з новими обставинами, завданнями, цілями. Тому рівень їхньої ситуативної тривожності в цей час значно підвищується. Постає необхідність сприяти більш успішній адаптації до нових умов, оскільки якщо цей процес відбуватиметься довго і болюче, можлива трансформація тривожного стану в тривожну властивість особистості студента – навчальну тривожність.

Навчальна тривожність – загальний емоційний стан студента, що пов'язаний з різними формами його включення в навчально-виховний процес в системі вищої школи. Змістовими характеристика навчальної тривожності студентів-першокурсників є:

1. Переживання соціального стресу – емоційний стан студента, на фоні якого розвиваються його соціальні контакти у вузі.
2. Фрустрація потреби в досягненні успіху – несприятливий емоційний фон, який не дозволяє студентові розвивати свої потреби в успіху, в досягненні високого результату в навчальній діяльності.
3. Страх самовираження – негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних з необхідністю саморозкриття, демонстрації себе іншим, демонстрації власних можливостей.

4. Страх ситуації перевірки знань – негативне ставлення і переживання тревоги в ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей.
5. Страх не відповідати очікуванням оточуючих – орієнтація на значущість інших в оцінки власних результатів, вчинків, думок; тривога з приводу оцінок.
6. Низька фізіологічна опірність стресу – особливості психофізіологічної організації, які знижують пристосованість студента до ситуацій стресогенного характеру, а також підвищують вірогідність неадекватного деструктивного реагування на тривожний фактор оточення.
7. Проблеми і страхи у відносинах з викладачами – загальний негативний емоційний фон взаємин з викладачами, який знижує успішність навчання.

Дослідження феномену навчальної тривожності студентів першого курсу та її змістових характеристик відбувалось з використанням модифікованого варіанту методики Філіпса «Шкільна тривожність» та в процесі опитування студентів щодо їхніх емоційних переживань в умовах навчання. В експериментальному дослідження приймали участь студенти першого курсу всіх факультетів Криворізького економічного інституту ДВНЗ «Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана» (738 осіб).

Модифікацію методики здійснено авторами статті відповідно до вікових психологічних особливостей студентів-першокурсників та специфіки навально-виховного процесу у ВНЗ.

Аналіз експериментальних даних за методикою навчальної тривожності показав наступне. Показники таких змістових характеристик, як переживання соціального стресу (33,3%), страх не відповідати очікуванням оточуючих (31,5%), проблеми і страхи у відносинах з викладачами (29,7%) свідчать про те, що студентами умови навчання у ВНЗ не сприймаються як вороже соціальне середовище. Показник фрустрації потреби в досягненні успіху (45,0%) свідчить про недостатню сформованість у досліджуваних внутрішньої мотивації до навчання. Це можна пояснити відсутністю активного ставлення до навчання та недостатньою сформованістю пізнавальної самостійності. Причому, останній висновок ілюструється показниками страху самовираження (74,8%) та страху ситуації перевірки знань (89.5%), які свідчать про невпевненість студентів у собі через рефлексію недорозвинутості відповідних інтелектуальних можливостей, зокрема пізнавальної активності. Показник низької фізіологічної опірності стресу (74,6%) демонструє знижену пристосованість піддослідних до стресогенних ситауцій, до яких вони відносять і ситуації навчальної діяльності у ВНЗ, що може бути причиною деструктивної поведінки студентів-першокурсників.

При опитуванні були отримані наступні результати. 87,2% опитуваних визначили навчальну діяльність такою, що постійно викликає певні емоції. Така ж кількість респондентів визначають емоції, що їх викликає навчання, суттєво важливими для засвоєння навчальної інформації.

Відповідь на питання «Які емоційні стани Ви переживаєте найчастіше під час навчання?» передбачала диференціацію переживань в різних ситуаціях навчальної діяльності: вдома та в аудиторіях інституту.

№ з/п	Емоційні стани	Кількість виборів	
		Вдома	В аудиторіях інституту
1.	Спокій	39,5%	34,9%
2.	Зацікавленість	38,4%	34,9%
3.	Інтерес	33,7%	46,5%
4.	Невпевненість	28,0%	15,1%
5.	Стрес	18,6%	14,0%
6.	Відчай	16,3%	10,5%
7.	Подив	16,3%	18,6%
8.	Розпач	12,8%	5,8%
9.	Збудження	12,8%	8,1%
10.	Задоволення	10,5%	10,5%
11.	Гнів	8,1%	3,5%
12.	Гордість	7,0%	5,8%
13.	Страждання	5,8%	9,3%
14.	Радість	4,7%	15,1%
15.	Жах	3,5%	3,5%
16.	Сором	3,5%	2,3%
17.	Презирство	2,3%	0,0 %

Коефіцієнт рангової кореляції між цими двома рядами показників – 0,82 (дуже високий). Це вказує на те, що два ряди майже співпадають, тобто такий особистісний емоційний фон є стабільним для студентів першого курсу на початку їхнього навчання у вищому навчальному закладі.

В процесі опитування було визначено, що позитивні емоції у студентів першого курсу під час навчання можуть викликати чинники, пов'язані:

- з навчальним матеріалом: цікавий навчальний матеріал (74,4%), пояснення, для чого саме потрібні запропоновані знання (32,6%);
- із викладачами: високий фаховий професіоналізм викладача (43,0%), ввічлива манера викладача спілкування зі студентами (37,2%), приємна інтонація та голос викладача (34,9%), привабливий викладач (32,6%);

- з комфортними умовами навчання: психологічними – позитивна оцінка (69,7%), жарт викладача як ілюстрація навчального матеріалу (39,5%), приємна інтонація та голос викладача (34,9%), привабливий викладач (32,6%), матеріальними – комфортні умови для навчання (обладнання аудиторій меблями, освітлення, температурний режим) (31,4%).

Наведені результати експериментального вивчення навчальної тривожності першокурсників та їхніх емоційних переживань, пов'язаних з навчальною діяльністю, підтверджують теоретично обгрунтовану наявність в них низьких адаптаційних можливостей та необхідність їх підвищення. Способом підвищення означених психологічних явищ є формування самостійних інтелектуальних можливостей студентів, завдяки яким вони зможуть не тільки успішно адаптуватися но нової соціальної ситуації навчальної діяльності, але й самостійно виробляти інші види і форми діяльностей, зокрема професійної.

Шляхи формування пізнавальної самостійності студентів-першокурсників є наступними.

1. Формування мотиваційної сфери особистості: свідомої внутрішньої мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, позитивного ставлення як до самого навчально-пізнавального процесу, так і до його змісту.
2. Формування когнітивної сфери особистості: здатності цілісно, предметно, категоріально, структурно сприймати інформацію, здатності осмислено запам'ятовувати інформацію, здатності аналізувати і співставляти нову інформацію з тією, яка вже є в досвіді суб'єкта, здатності узагальнювати, класифікувати та систематизувати інформацію, визначати можливості і сфери її застосування.
3. Формування вольової сфери особистості: здатності планувати власну навчально-пізнавальну діяльність та передбачати її результати, здатності довільно регулювати хід власних навчально-пізнавальних дій, здатність коригувати реалізацію передбачених дій та способів їх виконання.

Висновки. Перспективи роботи вищої школи щодо розв'язання зазначеної проблеми полягають, насамперед, у створенні системи психологічної служби. Це дасть можливість реалізувати психологічний супровід процесу адаптації першокурсників до навчання, створити необхідні умови для формування в них пізнавальної самостійності, вивільнити викладачів від тих завдань, які вони не можуть здійснити через брак часу на заняттях та через відсутність спеціальної психологічної підготовки. Професійний психолог-консультант може забезпечити: наукове обгрунтування методів навчання та способів їх впровадження в навчально-виховний процес; розробку індивідуальної програми навчальної

діяльності студентів відповідно до способів її організації та прийомів пізнавальної активності; розробку та проведення тренінгового навчання студентів і викладачів; здійснення консультативної і корекційної роботи зі студентами, що є надзвичайно важливим для адаптаційного періоду першокурсників і виступає як один з профілактичних заходів щодо попередження їхньої деструктивної поведінки та особистісних порушень.

Шепеленко Тетяна Леонідівна, канд. пед. наук, доцент, Криворізький економічний інститут ДВНЗ КНЕУ ім.В.Гетьмана

Емоційна саморегуляція як детермінанта гуманізації відносин в системі «викладач-студент»

В умовах демократизації суспільства, гуманізації суспільного життя, гуманістичний принцип підходу до навчання та виховання повинен розглядатися як першооснова формування особистості майбутнього педагога. В силу цього все більш очевидною стає нагальна потреба змін в системі відносин «викладач-студент» в навчальному процесі.

Практика засвідчує, що значна частина викладачів, позитивно оцінюючи свій рівень загальноосвітньої та методичної підготовки, відчуває труднощі у встановленні доброзичливих стосунків зі студентами.

Складнощі в роботі викладача виникають в силу того, що педагогічна діяльність є емоційно напруженою, що характеризується негативними емоціями, надмірним збудженням і часто призводить до психологічного стресу. В цих умовах викладач втрачає здатність володіти своїм настроєм, швидко і адекватно реагувати на дії студентів, приймати вірні рішення у нестандартних ситуаціях педагогічної взаємодії.

В структурі педагогічної взаємодії, як свідчить теоретичний аналіз і практика, на перше місце ставляться емоційні переживання викладача. Я.Л.Коломинський вважає, що « внутрішній фундамент педагогічної взаємодії – це педагогічне відношення: почуття, образи, думки, що їх викликають учні у вчителя та взагалі його власна педагогічна діяльність» [2, с.47]. Присутність негативних емоцій (роздратованість, гнів, обурення незадоволення та ін.) викривляє сприймання і розуміння студентів. І чим глибші ці негативні стани, тим менш адекватне сприймання викладача і студентів один одним.

Проведене нами дослідження переконливо це доводить.

Відносини «викладач-студент» ніколи не бувають нейтральними: вони або сприяють вихованню майбутнього педагога, або заважають йому. Не дивлячись на вік, студенти шукають в особі викладача доброзичливу, розуміючу їх людину. Безпосередні стосунки викладача створюють атмосферу емоційної взаємодії і впливають на розвиток особистості

студента. Характер відносин, які складаються в навчальному процесі, в значній мірі визначається установками викладача на спілкування зі студентами, його власною позицією в процесі взаємодії з ними, тактикою в поведінці та професійній усталеності.

В результаті анкетування, бесід, спостережень за діяльністю викладачів на заняттях, був виявлений великий спектр відносин, домінуючими серед яких виступають ті, що дозволяють виділити три групи викладачів.

До першої групи (27,7%) відносяться викладачі, які відзначаються м'яким, задушевним, доброзичливим відношенням, почуттям поваги до студентів. В характеристиці студентів відмічають перш за все позитивні якості. Їх відрізняє розвинута комунікативна спрямованість, вони здатні відчувати настрій студентів і адекватно реагувати на нього. В роботі спостерігається постійний творчий пошук способів оптимальної взаємодії з студентами. Виходячи з принципу гуманізму, ставлячись до кожного студента як до вищої цінності, викладачі даної групи будують спілкування на основі довіри та відкритості, як спілкування рівноправних партнерів в однаковій мірі достойних поваги.

Кожен студент сприймається як повноцінна особистість, здатна впливати на викладача, збагачувати його, як і викладач на студента. Вирішуючи на заняттях різноманітні проблеми, викладачі та студенти в пошуках істини йдуть спільно, хоча часто і різними шляхами.

Разом з тим в системі відносин «викладач-студент» показовою є і інша картина: мається група викладачів (39,9%), для яких характерні холодність, моралізування, слабка орієнтованість на внутрішні якості студентів, акцентування уваги на їх недоліках. Взаємодія в навчальному процесі будується на основі підкорення, свідомого обмеження контактів зі студентами, в силу чого порозуміння з ними досягається важко.

Робоче самопочуття викладачів, як правило, нестабільне, в настроях переважає незадоволення студентами, а тому низьку результативність спілкування вони пояснюють невихованістю останніх. З меншою силою усталеності такі ж показники характерні і для викладачів, які відрізняються ситуативною позицією в ставленні до студентів. Слабко розвинуті комунікативні вміння, нестабільність психічного стану, схильність до зовнішніх впливів відображається негативно на стосунках зі студентами, що істотно знижує ефективність взаємодії. У викладачів другої і третьої груп психологічний фон взаємодії зі студентами наповнений часто негативними емоційними проявами. Їх палітра різноманітна: нервозність, роздратованість, пригніченість і навіть агресивність. При цьому, викладачів можна розділити на дві групи: до першої відносяться ті, хто створює напружену атмосферу спілкування, а до другої – хто на собі відчуває її вплив, коли негативний фон створюють студенти, а викладач нічого не може змінити.

Ці групи викладачів не відзначаються абсолютною стабільністю свого контингенту. Незмінним, як свідчить досвід, залишається продукт таких проявів – негативний емоційний стан як викладачів, так і студентів, який в багатьох випадках ускладнює процес спілкування. Це відображається на взаємній незадоволеності: викладачі звинувачують студентів у недисциплінованості, а студенти скаржаться на неповажний тон у спілкуванні з ними, порушенні педагогічного такту. Даючи характеристику ставлення викладачів до них, студенти вказують, що в 30,6% випадків воно сухо офіційне, в 48,1% - байдуже і тільки в 21,3% - зацікавлене.

Ці складнощі виникають із-за не натренованості емоційного самопочуття педагога в професійній діяльності, недостатній сформованості способів керування почуттями і настроями студентів, низьким ступенем емоційної активності і самовладання. Для них характерна миттєва реакція-розрядка, пов'язана з переносом власних негативних емоцій на студентів.

Тому емоційний стан педагога став такою ж професійною проблемою, як і професійна компетентність.

У зв'язку з цим у педагога постійно виникає потреба в емоційній саморегуляції в напружених ситуаціях професійної діяльності.

В психолого-педагогічній літературі саморегуляція визначається як «свідома активність індивіда, спрямована на приведення внутрішніх резервів у відповідність з умовами зовнішнього середовища, як здатність індивіда самостійно забезпечувати адекватність власних дій і вчинків вимогам діяльності» [1, с.18].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виділити систему способів управління емоційною і поведінковою саморегуляцією: способи виховання доброзичливості і оптимізму; способи контролю за діяльністю організму; аутогенне тренування.

Перша група способів пов'язана з формуванням особистісних професійно значимих якостей: доброзичливості, впевненості в собі, душевної рівноваги, педагогічної пильності, емоційної чутливості, почуття відповідальності, прагнення до адекватної самооцінки.

При навчанні студентів прийомів контролю за діяльністю організму ми опиралися на теорію К.С.Станіславського, згідно з якою необхідно йти не від самопочуття, не від психічного стану, який мало піддається впливу свідомості, а від логіки фізичної дії, яка при правильному її здійсненні здатна рефлекторно викликати і відповідну логіку почуттів. При цьому зміна психічного стану завдяки впливу на фізичний стан відбувається за принципом прояву ефекту «зворотної дії». Позитивні результати дає такий спосіб як імітаційна гра – програвання суб'єктом ролі такої людини, якою йому хотілося б бути. Тобто, виконуючи дії веселої людини, хмура людина виходить із похмурого стану.

Важливими є способи управління собою, які основані на вольовому регулюванні психічного стану, що вимагає розвинутої уяви та органів чуття. Зняти психічне напруження, що виникає стихійно, допомагає довільне направлення свідомості на будь-як іншу діяльність. Досягається це за допомогою відключення, переключення та відвернення уваги.

Для цілеспрямованого розвитку уяви доцільно використовувати спеціальні вправи, які базуються на прийомах з театральної педагогіки «якщо б», « запропоновані обставини».

Навчання студентів засобам збереження «тілесної свободи», повного підкорення фізичного апарату починається із самоспостереження з метою виявлення групи напружених м'язів і свідомого їх розслаблення.

Практика свідчить, що м'язові напруження, які виникають як результат зосередженості довільної уваги та волі, на здійсненні тих рухів, які у реальному житті відбуваються автоматично, впливають на емоційний стан. В свою чергу певні емоційні реакції викликають напруження певної групи м'язів. Так, наприклад, при емоції страху напружуються м'язи артикуляційного апарату і потиличні.

Тому для активізації емоційного стану необхідно напружити м'язи правої (лівої) руки і дати собі команду бути впевненим, сильним, бадьорим, енергійним. Якщо треба загальмувати певний емоційний стан, досить розслабити м'язи за допомогою уяви про тепло і вагу в руках.

Саморегуляція настрою може бути здійснена за допомогою зміни ритму дихання, мовлення, рухів.

Ефективними способами, які приводять до розрядки, є бібліотерапія (спосіб управління психічним станом шляхом читання художньої літератури), музикотерапія (зняття напруги за допомогою музики), трудотерапія (включення в активну трудову діяльність).

Способом, за допомогою якого здійснюється комплексне регулювання психофізичного стану, є аутогенне тренування, яке передбачає оволодіння уміннями входити в стан релаксації (фізичного і психічного спокою) і умінь за допомогою словесних формул самонавіювання та образних уявлень здійснювати вплив на різні функції власного організму. Подальший розвиток умінь саморегуляції і перехід їх на рівень навичок здійснювався шляхом залучення студентів до проведення міні-уроків, міні-спектаклів, виконання навчальних етюдів, участі в рольових іграх. Цінність даних форм роботи визначається тим, що в них формується позиція студента як суб'єкта педагогічного процесу, який вимагає творчого підходу до вирішення завдань.

Закріплення і удосконалення вмінь здійснювалося в умовах реального педагогічного процесу, в період педагогічної практики. В ході самоаналізу студент-вчитель повинен був вияснити причини виникнення негативних емоційних станів та нейтралізувати їх шляхом використання різноманітних засобів саморегуляції.

Проведе нами дослідження дозволяє стверджувати, що систематична цілеспрямована робота по формуванню умінь саморегуляції допомагає студентам швидше адаптуватися в складних ситуаціях навчально-виховного процесу, прогнозувати можливі результати педагогічного впливу на учнів та створювати доцільні, позитивно насичені взаємовідносини в системі «вчитель-учень», без чого творча праця вчителя стає неможливою.

Список використаних джерел:

1. Борышевский М.И. Развитие саморегуляции поведения. – К.: Искусство, 1992.-168 с.
2. Ильин Е.И. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. –С.633-634
3. Коломинский Я.Л. Психология педагогического взаимодействия. – Речь, 2007. – 240с.
4. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития //Вопросы психологии.- №4, 1997. – С.20-27.

Косенчук Ольга Геннадіївна, методист КЗ «Інноваційно-методичний центр», завідуюча міським тренінговим центром

Система просвітницько-профілактичної роботи у Кривому Розі

Питання збереження та зміцнення здоров'я громади, особливо учнівської, в нашому суспільстві набуває пріоритетного значення, а тому й потребує інноваційних підходів до її вирішення.

Основне завдання, яке виникає перед педагогами, психологами, науковцями, практиками – розробка таких педагогічних технологій, які були б спрямовані на формування особистісних установок на здоровий спосіб життя, усвідомлення підлітком здоров'я як найважливішої життєвої цінності.

Під час проведення аналізу та оцінки діяльності навчальних закладів Управлінням освіти і науки виконкому Криворізької міської ради було зроблено висновок, що педагоги загальноосвітніх навчальних закладів не достатньо володіють новітніми технологіями превентивної роботи, що негативно позначається на виборі методів, форм роботи з дітьми, що значно знижує якість засвоєння учнями матеріалу.

Враховуючи зазначене вище, була спланована система просвітницької роботи серед педагогів-тренерів, щодо їх ознайомлення зі змістом просвітницько-профілактичних програм та впровадження цих програм в подальшому в начально-виховну систему закладу.

Визначена структура спільної діяльності адміністрації школи та педагогів-тренерів сприятиме посиленню тенденції до зниження вживання наркотичних речовин, формуванню безпечної поведінки та налагодженню взаємозв'язку вчителі –діти – батьки – соціальне середовище. Важлива

функція школи щодо превентивної роботи – привернення уваги до якості шкільного життя , зокрема, відносинам діти – батьки – школа - соціальне середовище.

Серед розмаїття форм організації, що застосовуються в середній школі, змістовні компоненти превентивної освіти знаходяться або в структурі навчальних дисциплін, або поза системою шкільного компоненту, то вибір форм та методів залишається в компетентності підготовлених на курсах з підвищення кваліфікації педагогічних працівників (педагогів-тренерів).

З 2006 року в нашому місті на базі Міського палацу дитячо-юнацької творчості «Горицвіт» створений та функціонує міський тренінговий центр який є осередком інноваційно-превентивної роботи, ресурсним центром де накопичений сучасний методичний інструментарій для ефективної роботи з дітьми, педагогами, батьками.

Відповідно до запитів педагогічної громади, щомісяця згідно плану Управління освіти і науки в міському тренінговому центрі проходять семінари-тренінги для різних цільових груп: підлітки, педагоги, батьки, директори та заступники директорів позашкільних та загальноосвітніх навчальних закладів, методисти, завідуючі дошкільних навчальних закладів.

Вперше на Україні саме в місті Кривому Розі створені умови для функціонування семи районних тренінгових центрів, які є «передовими освітньо - педагогічними інноваціями».

Завдання яке поставлене перед тренінговими центрами полягає у впровадженні інтерактивних, інноваційно-превентивних програм щодо формування здорового способу життя дітей різних категорій, формування успішної життєво компетентної особистості, здатної адаптуватися у сучасному життєвому просторі, розширення пізнавального діапазону педагогів загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів, батьківської громади.

Тренінгова форма роботи дібрана не випадково. Адже тренінги дозволяють сформувати в людині нові моделі керування власною поведінкою та діяльністю. Саме у тренінговій діяльності досягається більша відкритість, прямота у ставленні до себе та інших, розширюється усвідомлення потенціалів власного особистісного зростання та розвитку.

Спектр просвітницької роботи у Кривому Розі досить широкий: усвідомлене батьківство, захист прав дитини, попередження насильства та популяризації здорового способу життя, створення соціальних рекламних кампаній, інтерактивних технологій, курси підвищення кваліфікації за програмою «Сприяння просвітницькій роботі «Рівний-Рівному» серед дітей та молоді України», «Культура життєвого самовизначення», «Форми організації дозвілля дітей та учнівської молоді». Всі учасники міських семінарів отримують методичний інструментарій, сертифікати, які зазначають їх фахову компетентність за вказаною темою.

В місті створено ініціативну групу з числа досвідчених педагогів-тренерів, які пройшли навчання в міському тренінговому центрі та активно впроваджують на практиці отриманні знання, на сьогодні у нашому місті 54 педагога-тренера мають відповідну підготовку, яка підтверджена відповідним документом – сертифікатом.

Педагоги-тренери районних тренінгових центрів систематично проходять навчання за новими методиками та технологіями, після чого впроваджують отримані знання у районі, тим самим кількість учасників семінарів збільшується у геометричній прогресії, завдяки визначеній мережі інноваційно-освітнього простору.

У районних тренінгових центрах знаходиться методичний інструментарій у вигляді сучасної літератури (модулі по тренінговим програмам, настільно-друковані ігри).

Професійна робота керівників районних тренінговий центрів дозволяє ефективно впроваджувати інноватику в систему превентивної роботи району, що позитивно відображується на виховній роботі міста.

№п/п	Назва району	Заклад	Керівник районного тренінгового центру
1.	Міський тренінговий центр	МПДЮТ «Горицвіт»	Косенчук Ольга Геннадіївна, психолог КМЦ
2.	Дзержинський	КЗШІ №1	Козуб Тетяна Павлівна, директор КЗШІ №1
3.	Довгинцівський	ЦДЮТ «Гармонія»	Груша Людмила Георгіївна, методист
4.	Інгулецький	ЦДЮТ «Мрія»	Солдатенкова Лариса Євгенівна, методист
5.	Жовтневий	ЦДЮТ «Дивосвіт»	Совенко Лариса Володимирівна, методист
6.	Саксаганський	ЦДЮТ «Сонях»	Пероган Вікторія Анатоліївна, методист
7.	Тернівський	ЦДЮТ «Терноцвіт»	Меделян Людмила Георгіївна, методист
8.	Центрально-Міський	ПДЮТ	Бригінець Тетяна Вікторівна, методист

Зважаючи на те, що молодь схильна до сприйняття як позитивного, так і негативного впливу свого оточення, а наявність стимулюючих чинників ризику для стану здоров'я призводить до вживання алкоголю, тютюну, підлітки – категорія, що найбільше піддається соціальному впливу.

На сьогодні доведено, що з суми всіх факторів детермінуючих здоров'я людини 50 % приходиться на спосіб життя.

Міським тренінговим центром з метою формування безпечної поведінки підлітків запроваджуються різноманітні інноваційні форми

роботи, наприклад, вже традиційною в нашому місті стала соціальна рекламна кампанія «Разом до здоров'я», яка проводилася за підтримки Європейської комісії в Україні, Українського фонду «Благополуччя дітей» у партнерстві з управлінням освіти і науки, Міським центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Так, під час тренінгових марафонів «Твоє життя – твій вибір» підвищувався рівень інформованості підлітків з питань формування свідомого ставлення до власного здоров'я.

Про позитивні результати превентивної роботи у Кривому Розі свідчать наступні факти:

✓ Впроваджено інтегративний курс «Культура життєвого самовизначення» у 10 навчальних закладах міста, ще 16 шкіл міста бажають також впроваджувати даний курс у наступному навчальному році.

✓ Пройшли навчання за програмою "Виховання на основі здорового глузду" – 145 осіб, впроваджують даний курс – 75 педагогів (відповідно до програми створено "Школи для батьків" у 5 позашкільних навчальних закладах міста).

✓ Розроблено та проведено міську соціальну рекламну кампанію «Разом до здоров'я».

✓ Управлінням освіти створено 7 районних тренінгових центрів.

✓ Проведено дводенний тренінговий марафон «Твоє життя – твій вибір» одночасно на тренінгових майданчиках міста, куди були залучені понад 648 підлітків загальноосвітніх навчальних закладів міста. Проводили тренінговий марафон педагоги-тренери, які пройшли відповідне навчання.

✓ Проведено заходи щодо організації змістовного дозвілля під час літньої оздоровчої кампанії та пришкільних майданчиках.

✓ Працюють ініціативні групи з числа учасників семінарів-тренінгів по поширенню інформації про покращення громадського здоров'я, формування життєво компетентної особистості.

✓ На базі 5 дошкільних навчальних закладів організовані курси для батьків по ранньому розвитку дитини.

✓ Вивчається та поширюється передовий педагогічний досвід кращих навчальних закладів міста щодо впровадження просвітницько-профілактичних програм.

✓ Систематично проводиться здоров'язберігаючу просвіту

✓ Створено систему проведення семінарів на базі міського та районних тренінгових центрів.

✓ Видаються сертифікати всім учасникам семінарів-тренінгів у міському тренінговому центрі.

✓ Здійснюється методичний супровід підготовлених фахівців, щодо реалізації програм.

✓ Проводяться обласні курси підвищення кваліфікації для педагогів-тренерів на базі Кривого Рогу.

Підсумовуючи вище викладене, можна зробити висновок, що тренінгова діяльність повністю змінила підходи, як до навчально-виховної так і до позаурочної діяльності. По-новому здійснюється управлінська діяльність навчальними закладами. Просвітницькі програми, які впроваджуються у всіх навчальних закладах міста дали поштовх до змін ставлення дітей, педагогів та батьків до власного здоров'я, як однієї з основних цінностей в житті людини.

Місто Кривий Ріг – це єдине місто в Україні, де створені та забезпечуються умови для функціонування інноваційної освітньої моделі «Тренінговий центр». Це дає можливість професійно готувати потужний, кваліфікований потенціал кадрів педагогів-тренерів, в рамках партнерських стосунків вдосконалювати механізм міжсекторної взаємодії з урядовими та неурядовими організаціями, залучати батьківську громаду до активної співпраці в питаннях виховання дітей.

Чёрная Ольга Дмитриевна,
практический психолог КОШ№85

Профилактика эмоционального выгорания педагогов

Здоровый не тот, у кого нет проблем,
а тот, кто умеет их решать.
Н. Пезешкиан

Модернизация образования предъявляет все возрастающие требования к качеству профессиональной деятельности учителя. При этом роль профессии носит не только позитивный, но порой негативный и даже разрушительный характер по отношению к личности учителя. Одним из таких негативных показателей является так называемый «эффект эмоционального выгорания» (термин появился в середине 70-х годов XX века в результате исследований Х.Дж. Фрейденберга).

«Эмоциональное выгорание» – это состояние изнеможения, ощущение собственной бесполезности, дегуманизация, деперсонализация, негативное самовосприятие в профессиональном плане. По определению Н.Е. Водопьяновой, это долговременная стрессовая реакция, возникающая вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности [4,25].

Е. Махер (1983г.) разработал симптомокомплекс качеств, характеризующих состояние и поведение человека, подверженного синдрому «эмоционального выгорания»:

- усталость, утомление, истощение, бессонница;
- негативное отношение к собеседнику;
- негативное отношение к работе;
- скудность репертуара рабочих действий;
- злоупотребление табаком, кофе, алкоголем;
- отсутствие аппетита или переедание;

- негативная «Я-концепция»;
- агрессивные чувства;
- тревожность, раздражительность;
- упаднические настроения и связанные с этим эмоции: цинизм, пессимизм, апатия, депрессия;
- переживание чувства вины.

К основным факторам, обусловливающим «выгорание» педагогов, относят ежедневную психическую перегрузку, самоотверженную помощь, высокую ответственность за учеников, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, ролевые конфликты, поведение «трудных» учащихся. Кроме того, большинство школьных педагогов – женщины, поэтому к профессиональным стрессорам добавляются загруженность работой по дому и дефицит времени для семьи и детей. Существуют внутренние предпосылки формирования синдрома «выгорания»[5,2]:

1. Сниженное чувство собственного достоинства. Для этих людей стрессогенными являются ситуации социального сравнения, что внешне может проявляться как неудовлетворенность своим статусом, плохо скрываемое раздражение в адрес более успешных людей. Сниженное самоуважение приводит к появлению трудоголизма, высокой мотивации успеха вплоть до перфекционизма (быть лучше всех всегда и во всем). Поэтому любое снижение результатов труда может вызвать неадекватную реакцию: уход в себя, депрессия, агрессивные вспышки.

2. Склонность к интроверсии, направленность интересов на свой внутренний мир. Эти люди с трудом перестраивают жизненные планы, поведенческие стереотипы, поэтому редко могут самостоятельно справиться с проблемой эмоционального выгорания. В результате велик риск наступления следующего этапа развития профессиональной дезадаптации - психосоматических заболеваний.

Следует отметить, что только внутренних предпосылок бывает недостаточно, чтобы вызвать эмоциональное выгорание. Сюда должны подключиться внешние факторы, связанные с организацией работы и социокультурными условиями общества.

К внешним факторам следует отнести:

1. Неэффективный стиль руководства. «Мужской» стиль руководства не может обеспечить людям необходимую эмоциональную поддержку. «Женский» поднимает уровень тревоги до непереносимого, поскольку нечеткие, неопределенные требования ставят под угрозу стремление все делать лучше всех.

2. Работа в условиях временного дефицита. Поскольку такие люди будут стараться сделать работу идеально, недостаток времени приведет к эмоциональной и физической перегрузке.

3. Отсутствие сплоченного социального окружения, которое могло бы оказать поддержку.

Существуют следующие **стратегии психологической помощи педагогам:**

- первым этапом психологической поддержки педагогов должно стать информирование их о существовании проблемы профессиональной дезадаптации и эмоционального выгорания.
- второй этап стоит посвятить осознанию и принятию педагогами своего страха сделать ошибку, не достигнуть обязательного успеха.
- третий этап - знакомство с различными техниками саморегуляции. Работа по накоплению ресурсов для изменения старой модели поведения.

Следует заметить, что при схожих условиях жизни, в одной и той же школе одни педагоги выгорают, а другие нет и не всегда это связано с возрастом. По мнению О.И.Бабич [1,1], существует понятие « ресурсов преодоления синдрома профессионального выгорания». Это сложная система внутренних (личностных) и внешних ресурсов, которая самоорганизуется при взаимодействии факторов выгорания и личности.

К внутренним ресурсам относятся позитивное восприятие, соответствие Я-реального и Я-идеального, ощущение смысла жизни, вера в достижение поставленных задач, хорошее физическое здоровье, умение использовать эффективные способы преодоления стресса, высокий уровень психолого-педагогической культуры.

Внешние ресурсы – это межличностная и социальная поддержка (близких, друзей, коллег); отношение к своему статусу (семейному, социальному, должностному).

Г.А.Широкова [8,74] рекомендует следующие направления в работе по преодолению синдрома «эмоционального выгорания».

1. Диагностика личностных качеств и эмоциональной сферы педагогов.

- диагностика уровня эмоционального выгорания;
- тест на определение уровня стрессоустойчивости;
- диагностика личностной тревожности;
- тест САН;
- вопросник Басса-Дарки.

2. Снятие психоэмоционального напряжения и улучшение личного самочувствия педагогов:

- снижение негативных переживаний, их трансформация в положительные;
- ознакомление с техниками самоуправления и саморегуляции эмоциональных состояний;

- формирование потребности в самоуправлении и саморегуляции.

3. Формирование потребности в саморегуляции:

- работа с мотивационной сферой педагога;
- помощь в организации самоменеджмента учителя;
- индивидуальное консультирование педагогов;
- работа над постоянным повышением уровня психолого-педагогической культуры.

Одним из самых важных аспектов в профессиональной деятельности педагога является саморегуляция[2,63]. Психологические основы саморегуляции включают в себя управление, как познавательными процессами, так и личностью: поведением, эмоциями и действиями. Важная роль отводится процессу самопознания, поскольку, зная себя, свои потребности и способы их удовлетворения, человек может более эффективно и рационально распределять свои силы в течение каждого дня, целого учебного года.

Развитие навыков психологической саморегуляции включает в себя обучение различным техникам . К ним относятся

Аутотренинговые упражнения:

1. Сеанс психофизической настройки.
2. Приятный сон.
3. Мобилизация и др.

Релаксационные упражнения:

1. Релаксация по Бенсону(«один»)
2. Антистрессин («Я…расслабленный»)
3. «Гора с плеч».

Медитативные техники:

1. Дыхательные техники.

- Концентрация на дыхании.

2. Зрительные техники:

- «Внутренний луч»;
- «Хрустальное путешествие»;
- «Пресс»;
- «Целительные воспоминания».

3. Голосовые техники:

- «Гудение»;
- «Да-да-да»;
- Медитативное пение;
- «Разговор на чужом языке».

Тактильные техники

- «Качели»;
- Коллективный массаж;
- «Прогноз погоды».

Одной из главных задач психолога в организации профилактики эмоционального выгорания педагогов является установление контакта доверия. Только в этом случае работа даст ощутимый эффект.

Конфиденциальность в индивидуальном консультировании, принцип добровольности в диагностике, индивидуальный подход в организации тренинговых групп помогут снизить негативные переживания, создать позитивную мотивацию в работе над проблемой. В противном случае педагоги с синдромом «эмоционального выгорания» неохотно идут на сотрудничество, проявляя пассивный негативизм, используя простейшие механизмы психологической защиты (отрицание, проекцию, вытеснение).

Рекомендации для педагогов по профилактике «эмоционального выгорания»:

- Развивайте навыки определять краткосрочные и долгосрочные цели, как необходимость повышения уровня самовоспитания. В конце учебного года очень важно учитывать цели, которые помогают получать наслаждение от жизни.
- Усовершенствовать навыки эффективного общения с окружающими для социальной поддержки.
- Постоянно овладевать новыми разнообразными навыками и умением психологической саморегуляции.
- Всесторонне развивать положительное восприятие себя, окружающих и мира в целом, как необходимость основ психологического здоровья.

Поддерживать свое физическое состояние с помощью физических упражнений и рационального питания.

Проблема профессионального выгорания педагогов в нынешних условиях должна стать не просто значимой, но особо актуальной. От того, насколько «здоров» и личностно профессионально развит педагог, зависит качество обученности и развитости подрастающего поколения. Именно поэтому организация систематического психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагогов (с учетом раскрытия факторов синдрома профессионального выгорания) обретает особый смысл. Результатом психологического сопровождения является профессиональное развитие, реализация личного потенциала, обеспечение профессионального самосохранения, удовлетворение своим трудом.

Список использованной литературы:

1. Бабич О.И.Личностные ресурсы преодоления синдрома профессио - нального выгорания педагогов festu.khv.ru
2. Белухин Д. А. Учитель: от любви до ненависти (Техника профес - сионального поведения). Кн. для учителя. М., 1994.-143 с.
3. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. [Текст] / В. В. Бойко. - СПб.: Питер, 1999. – 434 с.

4. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. [Текст] / Н. Е. Водопьянова – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
5. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. Статья 1978. // сайт: www.mgeneral.com/3-now/98-now012498ml/htm.
6. .Митина Л.М., Асмоковец Е.А. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001.-234с.
7. Селье Г. Стресс без дистресса: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1982. — 126с.
8. Г. А. Широкова, Е. Г. Жадько. Практикум для детского психолога. Серия: Психологический практикум. - М.: Феникс, 2010.-320с.

Чаплипська Л.М.,
соціальний педагог КПГ

Соціально-психологічний супровід учнів молодшого шкільного віку з ЗПР

Часто від батьків, і особливо від учителів, можна почути скарги на те, що діти не можуть засвоїти програмний матеріал масової загальноосвітньої школи, хоча для цього вони докладають чималих зусиль.

У чому ж причини низької успішності учнів? Вони різні і їх багато, тому необхідно розібратися, в яких випадках це лінощі, небажання вчитися, а в яких — захворювання. Якщо хвороба має неврологічний або психічний характер, її можна одразу навіть не помітити. Це виявиться пізніше, коли дитина почне навчатися в школі і коли до вищих психічних процесів — пам'яті, уваги, інтелекту — почнуть ставити підвищені вимоги.

Термін затримка психічного розвитку (ЗПР) традиційно вживається у вітчизняній літературі для опису стану дитини, пов'язаного з її специфічним навчальним відставанням.

Педагогічний словник за редакцією Ярмаченка М.Д. так визначає затримку психічного розвитку: «порушення нормального темпу психічного розвитку, в результаті чого дитина, що досягла шкільного віку, продовжує залишатись в колі дошкільних, ігрових інтересів». При ЗПР діти не можуть включитися у шкільну діяльність, сприймати шкільні завдання і виконувати їх. Вони поводяться в класі так само, як і в іграх дитячого садка чи сім'ї. ЗПР виникає в результаті різних соматичних захворювань (фізично ослаблені діти) або органічної поразки Центральної нервової системи (діти з мінімальною мозковою дисфункцією).

У дітей з затримкою психічного розвитку спостерігається значне зниження працездатності як наслідку явищ церебрастенії, психомоторної розгальмованості, афективної збудливості. У них ускладнене засвоєння навичок читання, письма, рахунку, ослаблені пам'ять і увага, наявні легкі порушення мовних функцій. Ці вади компенсуються педагогічними

засобами. У дітей з ЗПР, спостерігається частковий недорозвиток вищих психічних функцій тимчасового характеру, що успішно долається у дитячому чи підлітковому віці, завдяки соціально-психологічному супроводу навчально-виховного процесу, який передбачає цілеспрямовану, грамотно сплановану роботу з усіма категоріями учасників навчально-виховного процесу – вчителями, учнями, батьками, громадськістю з дотриманням наступності з 1 по 11 клас.

З урахуванням гострої необхідності підтримки соціально незахищених верств населення (зокрема дітей з обмеженими фізичними і/або розумовими можливостями) у системі освіти країни ведеться активна цілеспрямована робота зі створення умов, за яких такі діти могли б безперешкодно й якісно навчатися. У цьому беруть активну участь не тільки педагоги шкіл, але й фахівці інших організацій, відомств.

Хочеться зупинитися на ролі соціального педагога у процесі, що реалізує діагностичний і корекційний напрямки діяльності.

Діагностичний напрям – вихідний у діяльності соціального педагога. Його реалізація починається з комплексного соціально – психолого – педагогічного дослідження, яке вимагає серйозного аналізу та інтерпретації отриманих результатів. Соціальний педагог діагностує розвиток дитини в соціальному середовищі, особливості впливу цього середовища на соціалізацію дитини, її позитивні можливості, негативні впливи, а потім, здійснюючи прогностичний напрям, проектує діяльність усіх суб'єктів соціального виховання. На основі моніторингу соціальний педагог здатен скоординувати позитивні впливи всіх суб'єктів соціального виховання з метою надання комплексної (соціально – психолого – педагогічної) професійної допомоги дитині в її особистісному розвитку, успішній самореалізації в процесі соціалізації інноваційної особистості.

Соціальний педагог може використовувати різні методи дослідження: педагогічні, психологічні, медичні, соціологічні. Наприклад: лист обстеження дитини. (автор Ю.В. Мельник), діагностика особистості та її соціальних зв'язків (автор С.В. Шаргородська), адаптована анкета «Я і мої друзі» (автор Ю.В. Мельник), анкета «Взаємини в сім'ї» (автор Ж.В. Серкіс) [3; С.47-52].

Під психологічною корекцією розуміють певну форму психолого-педагогічної діяльності з виправленням таких особливостей психічного розвитку, які за прийнятих у віковій психологічній системі критеріїв не відповідають оптимальній моделі цього розвитку, нормі, або швидше, віковому орієнтуванню як ідеальному варіанту розвитку дитини на тому, чи іншому ступені онтогенезу.

Принципи психолого-педагогічної корекційної роботи:

- Єдність корекції та розвитку. Це значить, що рішення про необхідність корекційної роботи приймається тільки на підставі психолого-педагогічного аналізу внутрішніх та зовнішніх умов розвитку дитини;

- Єдність вікового та індивідуального розвитку. Здійснюється індивідуальний підхід до дитини в контексті її вікового розвитку;
- Єдність діагностики та корекції розвитку;
- Діяльнісний підхід здійснення корекції, побудований на визнанні того, що саме активна діяльність самої дитини є рушійною силою розвитку, що на кожному етапі розвитку існує так звана провідна діяльність, яка значною мірою сприяє розвитку певному періоді онтогенезу;
- Перехід у корекційній роботі на будь-якому рівні до особистості як до талановитої та унікальної.

Корекція ЗПР – довготривалий і складний процес, що потребує поєднання навчального та виховного впливів психолога, вчителя, соціального педагога та батьків.

Психолог та соціальний педагог на підставі психологічного та соціально-педагогічного обстеження або аналізу певної ситуації формують рекомендації, які реалізуються під час роботи з дітьми. Корекційна робота має будуватися не як просте тренування вмінь і навиків, а як окремі вправи з удосконалення психічної діяльності як цілісно-усвідомлюваної діяльності людини, яка органічно вписується в систему її реального життя.

Важливим є включення в корекційно-розвивальні програми різноманітної творчої діяльності: образотворчої, ігрової, трудової. Дуже важливо, щоб корекція носила випереджуючий характер. Вона повинна мати за мету не вдосконалення того, що вже є, а активне формування, що має бути досягнуте в найближчій перспективі у відповідності до законів та вимог вікового розвитку та становлення індивідуальності. Цінність такого підходу в тому, що він дає можливість людині відчути себе перспективною в тій діяльності яка є для неї найбільш важливою. При здійсненні психолого-педагогічної корекції важливо відрізняти труднощі, які виникають у зв'язку з різного роду порушеннями та відхиленнями розвитку і тому підлягають корекції, від проблем, пов'язаних з надмірними вимогами, які батьки та педагоги часто висувають до дітей без урахування вікових психологічних особливостей та можливих індивідуальних варіантів переживань дитини цього віку.

Інструкторами соціалізації дітей є їх батьки і тому для успішної адаптації дітей в сучасному соціальному просторі необхідно створити всі умови. Соціальний педагог проводить соціальну діагностику і на її основі складає програму допомоги сім'ї, яка включає виховання дітей, організацію догляду за ними, оформлення опікунства, усиновлення, захисту дітей, турботу про дітей з відхиленнями в розумовому і фізичному розвитку, організацію відпочинку, підвищення освітнього і культурного рівня батьків, відродження народних традицій, закріплення духовних зв'язків між членами сім'ї, популяризації здорового способу життя.

Не слід забувати, робота буде ефективною тільки в тому випадку, якщо паралельно буде вестись робота з батьками і вчителями. Тому в цьому напрямку потрібно проводити психопросвітницьку роботу, використовуючи зокрема тренінгові вправи..

Вправа «Інший погляд»

Мета: пошук нового, незвичайного і нетрадиційного погляду на проблему, що дає нові можливості і здібності для її вирішення.

Матеріали: папір, ручка.

Людина на 90% отриману інформацію сприймає критично і негативно, а головне побачити в кожному вчинку позитив.

Ми з вами за своєю природою схильні до гармонізації свого життя. Я пропоную вам сьогодні до роботи техніку, яка називається «позитивний погляд на проблему».

«Позитивне» - у перекладі з латини означає дійсне, «дане раніше», «чинне». Головна мета позитивної інтерпретації – побачити реальність, яку не видно «вночі», бо вона «ховається за тінь», і дати їй змогу «проявитися вдень». На прикладах позитивної інтерпретації ми з вами зможемо побачити, що проблема несе в собі не тільки смуток, а і нові можливості людини, розкриває раніше «приспані» сфери життя.

На батьківських зборах можна запропонувати роботу в групах: кожен учасник називає свою проблемну ситуацію, а інші підбирають до неї позитивну інтерпретацію. Учасник вибирає найбільш близький і відповідний до свого життя варіант і дякує автору. Проблеми називаються по черзі.

Симптом	Позитивне бачення
Мій син – непосидюча дитина.	Мій син проявляє нову модель поведінки, він – енергійна і творча дитина.
Сина притягують проблемні підлітки.	Мій син шукає досвіду спілкування з іншими людьми.
Син інколи краде гроші.	Син хоче мати свої власні гроші і бути незалежною людиною.
Мої діти багато брешуть.	Мої діти прагнуть відгородитися від негативних емоцій.
Моя дочка дуже лінива.	Моя дочка здатна відмовлятися від сильно завищених вимог.
Мій син дуже впертий.	Мій син здатний сказати «ні», посперечатися з авторитетом, має власну думку.
Моя дитина всього боїться.	Моя дитина здатна ігнорувати загрозливі ситуації.
Моя дитина проявляє агресивність по відношенню до інших дітей.	Моя дитина здатна реагувати на що-небудь спонтанно, емоційно і чесно.

Запитання для обговорення

- що ця вправа вам показала?
- які висновки ми можемо зробити?
- чи змінилося ваше відношення до даних ситуацій?

Висновок. Приклади позитивної інтерпретації допоможуть нам вчитися бачити свої проблеми з іншого, реального боку.

Поняття «сім'я» у кожного своє власне. Сім'я – це складне і цікаве явище, яке вирізняється вже тим, що, по-перше, ніхто її не мине у своєму житті, і, по-друге, не існує двох однакових сімей (ні щасливих, ні навпаки).

Вправа «Метафора» (східна мудрість).

Мета: активізація образного мислення.

Східна притча «Невелика різниця»

Якось один східний правитель побачив страшний сон: у нього випали один за одним усі зуби. Сильно хвилюючись, він покликав тлумача снів. Той вислухав його і сказав: «Повелителю, я повинен тобі сказати сумну новину: ти втратиш один за одним усіх своїх близьких!». Ці слова викликали гнів і обурення у правителя, і він наказав покликати іншого тлумача, який, вислухавши сон, промовив: «Я щасливий повідомити тобі, о великий правителю, радісну новину: ти переживеш своїх рідних!». Правитель дуже зрадів і щедро нагородив його за тлумачення. Придворні дуже дивувалися: «Ти ж сказав йому те ж саме, що і твій сердега-попередник. Чому ж його покарали, а тебе нагородили?» - запитали вони. На що почули відповідь: «Ми обидва однаково тлумачили сон. **Але все залежить від одного: не що сказав, а як!**».

Якщо ми критично сприймаємо і даємо негативну оцінку вчинкам дітей, то і наслідки можуть бути теж негативними.

Вправа «Зроби навпаки»

Мета: самостійне усвідомлення учасниками неефективності використання певних звернень до дитини.

Дуже часто під час виховної роботи батьки використовують несприятливі для дитини форми звернень, які принижують її особистість та гідність.

На дошці висить ромашка, на пелюстках, якої написаний вислів звернення батьків до дитини. Учасникам пропонується витягти з ромашки пелюстку зі зверненням, зачитати його і перефразувати у вигляді «Я-повідомлення».

1. «Швидше ... я сказав!».
2. «Сідай їсти, негайно!».
3. «Я почну рахувати, а потім ...».
4. «У тебе є 5 хвилин ...».
5. «Мені набридли твої сльози ...».
6. «Я сказала: не можна!».
7. «Що ти бубониш, говори голосно, я не чую!».
8. «Швидше йди, незграбо!».

Висновок. Батьки і ми, як батьки, повинні усвідомлювати, які наслідки можуть бути у внутрішньому світі дитини при негативній оцінці її діяльності і завжди думати як сказати те чи інше зауваження. Адже основним об'єктом нашого впливу є діти.

Пам'ятка батькам

Якщо:

- дитину постійно критикувати, вона вчиться ненавидіти;
- дитину висміюють, вона стає замкненою;
- дитину хвалять, вона вчиться бути вдячною;
- дитину підтримують, вона вчиться цінувати себе;
- дитина росте в терпимості, вона вчиться розуміти інших;
- дитина росте у чесності, вона вчиться бути справедливою;
- дитина росте у безпеці, вона вчиться вірити в людей;
- дитина росте у ворожості, вона вчиться бути агресивною;
- дитина росте в докорах, вона вчиться жити з почуттям провини;
- дитина живе в розуміння й привітності вона вчиться знаходити любов у світі.

Список використаних джерел:

1. Алиева М.А., Гришанович Т.В., Лобанова Л.В., Травникова Н.Г., Трошихина Е.Г. Я сам строю свою жизнь/ Под ред. Е.Г. Трошихиной. – СПб.: Речь, 2003. – 216 с.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга с детьми младшего школьного возраста. Психотехники: Учебное пособие. – 3-е изд., перераб. И доп. – М.: Издательство «Ось - 89», 2005. – 256 с.
3. Главник О.П. Професійна діяльність соціального педагога. – К.: 2005. – 223 с.
4. Воспитание и обучение детей с нарушением развития, 2008. - № 2-3
5. Практична психология та соціальна робота, 2009. - № 8-9
6. Початкове навчання та виховання, 2008. - № 22-24

Третяченко Оксана Вікторівна, практичний психолог, спеціаліст вищої категорії Криворізької Центрально-Міської гімназії

Психологічний супровід профільного навчання в гімназії

Підготовка молоді до професійної діяльності, самоорганізація особистості – одна з основних проблем в сучасній освіті, вирішення якої протягом двох століть шукають учені-педагоги всього світу. Вважається, що підготовка учнів до вибору профілю навчання – це, фактично, перший важливий етап вибору професії. Адже профільне навчання – особливий вид диференціації та індивідуалізації навчання, форма організації навчальної діяльності старшокласників, у якій враховуються їхні інтереси, здібності, створюються умови для максимального розвитку пізнавальних та професійних намірів.

Мета профільного навчання – забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти протягом усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства. Профільне навчання спрямоване на формування ключових компетентностей старшокласників, набуття ними навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти. [3]

Принципи, на яких ґрунтується профільне навчання: [3]

- Фуркації
- Варіативності й альтернативності
- Наступності й неперервності
- Гнучкості
- Діагностико-прогностичної реалізованості

Протягом багатьох років у практиці роботи Криворізької Центрально-Міської гімназії поділ учнів на класи, групи для диференційованого навчання, зокрема у старших класах, відбувався за такими критеріями, як успішність навчання у попередніх класах, бажання батьків та деякі окремі анкетування, тестування, що не являло собою повної системи. Виявилося, що профільна диференціація та диференціація учнів за здібностями особливо актуальною є у старших класах.

Профільне навчання висуває деякі вимоги до особистості учня - це:

- високої самоорганізації й самостійності;
- уміння встановлювати ділові, партнерські стосунки з дорослими;
- збільшується інтелектуальне напруження, що потребує сформованості розумових операцій узагальнення, класифікації, абстрагування, володіння методами творчого мислення;
- збільшення навантаження на нервову систему учня.

Нами розроблена та впроваджується у практику роботи модель «Психолого-педагогічного супроводу профільного навчання». В першу чергу психолого-педагогічний супровід - це професійна діяльність дорослих, які взаємодіють з учнями у шкільному середовищі на всіх етапах навчання.

Психолого-педагогічний супровід складається з трьох частин:

1. Підготовка учнів до свідомого вибору профільного навчання (до-профільне навчання 5-9 класи). Саме тут проводиться діагностика з метою виявлення особливостей мислення молодшого підлітка; визначення інтересів та схильностей; прогнозування як успішності оволодіння знаннями, так і адаптації підлітка до нових вимог і умов навчання; проведення психологічного консультування з учнем та його батьками з надання рекомендацій з розвитку його уваги, мислення, пам'яті;

2. Здійснення профільного навчання на двох (трьох) факультетах, 10-11 класи.
3. Адаптація учнів до нових умов навчання.

Всі етапи допрофільного і профільного навчання в гімназії супроводжує психологічна діагностика (ПД), яка виконує такі функції:

- діагностика інтересів, здібностей, які можуть визначити характер і успішність освітньої діяльності учнів;
- прогнозування успішності опанування учнями навчального матеріалу, який передбачено відповідними програмами;
- діагностика готовності учнів до самостійного вибору профілю навчання (9-й клас) та галузі професії, професійного самовизначення як ключового етапу самоосвітньої діяльності (11 клас).

На кожному етапі психологічного супроводу гімназистів існує три напрямки роботи, які не є змінними і використовуються постійно:

1. Психологічна просвіта учнів, батьків, учителів.
2. Консультування гімназистів, батьків, учителів.
3. Корекційно-розвиваюча робота (тренінги, робота психологічного гуртка, уроки психології).

Ключовий етап психологічного супроводу учнів – створення умов для розвитку особистості і свідомого вибору професії. На цьому етапі гімназія працює з обдарованою, талановитою учнівською молоддю, залучає до науково-дослідницької діяльності з метою задоволення потреб старшокласників у професійному особистісно-смисловому, життєвому самовизначенні, з метою формування майбутньої наукової еліти.

Пакет методик для здійснення психологічного тестування містить:

- Шкільний тест розумового розвитку (ШТРР-5) для молодших школярів – (тест визначає загальний рівень інтелекту, рівень учнів за здібностями: фізико-математичні, суспільно-гуманітарні, природничо-наукові). [6] Результати діагностики заносяться до таблиці.

№ п/п	К-ть продіаг.		Рівень					Здібності																	
	клас	осіб	В	ВС	С	НС	Н	Суспільно-гуманітарні					Фізико-математичні					Природничо-наукові							
								В	ВС	С	НС	Н	В	ВС	С	НС	Н	В	ВС	С	НС	Н			

- Анкета для батьків «Чи розвиваєте Ви здібності своєї дитини?» [2], яка створена на підставі узагальнення матеріалів з досвіду виховання обдарованих дітей. В основу їх покладено добірку запитань, складену Д. Льюїсом (1979 р.) Одаренные дети / Пер. С англ.; Общ. Ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слуцкого.- М.: Прогрес, 1991.-376с.

- Прогресивні Матриці Равена (чорно-білий варіант, 30 задач) – методика призначена для вимірювання рівня інтелектуального розвитку («чисті» гуманітарії в методиці показують результати нижчі від норми, у найкращому разі нормативні результати). [6]

Діагностичні процедури охоплюють учнів від 7-го до 11-го класів. Психологічний супровід учнів 7-9 класів є найважливішим у роботі практичного психолога навчального закладу з профільним навчанням, тому що дає змогу вчасно сформувати в учня систему світоглядних цінностей, на підставі якої йому легше визначитися з майбутнім напрямком і профілем навчання, з обранням професійної стежини.

У 7-8 класах проводиться комплексна діагностика, мета якої – визначити коло інтересів учнів (методика «Карта інтересів»); виявити рівень інтелекту (методика ШТРР). Для точного визначення напрямку і профілю навчання проводиться анкетування вчителів, учнів та їх батьків, за результатами анкет і методик складається зведена таблиця, в якій кожній дитині на даний момент рекомендовано напрямок і профіль навчання. Усі результати діагностики враховуються під час розробки профорієнтаційних заходів (це і вправи, і бесіди, і тренінгові заняття).

Здійсненню правильного професійного вибору в нашій гімназії допомагає допрофільна підготовка, яка починається вже з 5-го класу при формуванні класних колективів відповідних напрямків навчання, що визначаються на підставі результатів вступних іспитів та проведеній початковій психодіагностиці.

Її мета – формування у гімназистів реалістичного самосприйняття й рівня притягань, розкриття здібностей, виховання трудової мотивації. Це підготовка учнів до свідомого вибору профільного навчання. На цьому етапі практичний психолог і вчитель можуть об'єктивно оцінити професіональні інтереси й схильності підлітків, рівень інтелектуального розвитку, становлення «Я-концепції», уявлення особистості про себе і свої можливості.

Далі - комплексна діагностика 9-х класів, яка спрямована на виявлення та оцінку психологічної готовності гімназистів до навчання за обраним профілем та прогнозування професійної успішності й профілактики шкільної дезадаптації.

Обстеження проводиться у 1-му семестрі 9-го класу. Складається з психологічного обстеження учнів та експертного опитування батьків. Блок методик складено з урахуванням індивідуальних особливостей підлітків. Основний акцент спрямовано на діагностику мотиваційної сфери (мотиваційна готовність) – інтереси, схильність, потреби, особливість мислення (інтелектуальна готовність). В своїй роботі я використовую традиційні й модифіковані методики.

Учні обстежуються за груповою формою за такими методиками:

1) для виявлення інтересів: методика «Профіль» (модифікація «Карти інтересів»); [4]

2) для виявлення схильностей «Опитувальник професійних схильностей Л. Йоваши» (модифікація Г.В. Резапкіної); [4]

3) для діагностики особливостей мислення: Опитувальник типа мислення. [4]

4) рівень розвитку невербального інтелекту: Тест інтелектуального потенціалу (П.Ржичан); [4]

5) для виявлення рівня сформованості мислинневих операцій: Тест розумового розвитку (модифікація «ШТУРа»). [4]

6) анкета для вивчення типу вищої нервової діяльності (автор Н.М. Самошкіна) [5]

Можуть використовуватися й інші засоби й методи діагностування, наприклад, опитувальник професійних переваг Дж. Голанда, «Карта інтересів» А. Е. Голомштока, Опитувальник професійної готовності школярів Л. Н. Кабардової, тест структури інтелекту Амтхауера.

Батьки на батьківських зборах заповнюють анкету для батьків учнів 9-х класів (модифікація Л.О.Морозової) [4]

Результати діагностування учнів і опитування батьків дозволяють досить точно прогнозувати успішність учнів у рекомендованому профільному навчанні. Але однієї діагностики замало для прийняття рішення про зарахування учня до того чи іншого профільного класу: необхідно враховувати об'єктивні досягнення в засвоєнні профілюючих предметів (оцінки).

Педагогічний консиліум розглядає зведені дані обстеження учнів, анкетування батьків та вчителів, робить рекомендації. (див. Таблицю 1.)

Таблиця 1

№ п/п	П.І.учня	Рівень досягнень	Тип темперамента	Інтереси	Ведуча півкуля	Тип мислення	Професійний вибір	Інтелектуаоьний потенціал	Рівень розумового розвитку	Тип особистості	Бажання учня	Бажання батьків	Рекомендації
1	Іванов І.	Достатній	Слабкий, меланхолік	Медиціна	Права	Словесно-логічний	Лікар	Високий рівень	високий, соціально-економічного спрямування	Соціальний	Економіко-математичний	Гуманітарний	Економіко-математичний

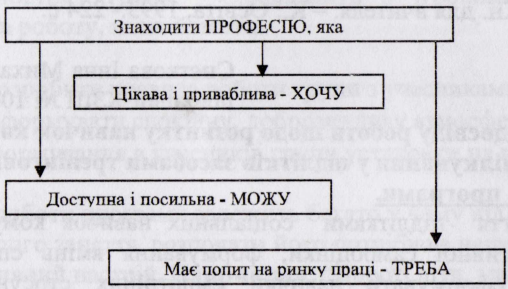
Наступним кроком є розробка й реалізація індивідуально-розвиваючих програм особистісного розвитку учня гімназії. Створення максимально сприятливих умов для розвитку й саморозвитку особистості учня.

У 10-х класах продовжується вивчення рівня адаптації, задоволеність профілем, здібностей. В 11-х класах вся ПД спрямована на усвідомлений вибір професії випускником, на професійне й особистісне самовизначення. Щоб допомогти старшокласникам сформувати свій особистий професійний план (діагностика професійних переваг і діагностика особистісних рис, тобто усвідомлення своїх потенційних можливостей, перспективи особистісного і професійного росту, пошук, творчість і можливість вибору), використовуються комп'ютерні технології:

- тест «Профорієнтатор» - особистісний блок, який допоможе зрозуміти, в яких професіях особисті риси допоможуть досягти успіху;
- тест «Профорієнтатор +» (блок «Інтереси»), спрямований на усвідомлення розподілу інтересів до різних сфер діяльності, що допомагає в професійному самовизначенні;
- «Оцінювання ваших можливостей» - визначення ділових характеристик;
- самостійне створення учнями особистих освітніх траєкторій, визначення психологічного типу і формування автопортрету особистості.

Готуючи учнів до життя, ми вчимо їх робити правильний вибір (див. схему 1).

Схема 1



Відстежуючи вибір дитиною сфери професій в 11-му класі й співвідносячи його із попитом на ринку праці, ми бачимо: щороку на передових позиціях залишаються сфери професій «людина-людина» і «людина-знакова система».

Накопичення матеріалів дає змогу учням 11-х класів виконати творчу роботу по складанню професіограми з обраної професії, що дозволяє гімназистам більш ретельно зрозуміти себе й оцінити свою спроможність до обраної професії, допомагає визначити ті якості, які необхідно розвинути в собі, щоб у майбутньому оволодіти даною професією.

Дуже важливим моментом роботи є попередження й корекція проявів соціальної адаптації (аномальна поведінка: депресія, суїцидна поведінка, фобії та інші психічні розлади).

Навчання саме у профільних класах сприяє формуванню специфічних для навчальних предметів умінь та навичок, орієнтує на вибір

професії, пов'язаної з цими предметами, поглиблений зміст профільних предметів сприяє розв'язанню принципу наступності та неперервності в освіті, ліквідації розриву між вимогами школи і вузу.

Наше завдання - навчити дітей бути конкурентоздатними, орієнтуватися у світі, де швидко змінюються запити й можливості.

Література:

1. Бурлачук Л., Морозов С. Словарь-справочник по психологической диагностике.- К.: Наукова думка, 1989

2. Дарда І.М., Токарєва Л.Д,, Чи розвиваєте ви здібності своєї дитини? // Обдарована дитина.- 2001 р. - № 4. – стор. 16-19.

3. Зламанюк Л.М. Профільна освіта: шляхи реалізації. // Нива знань. – 2005р. - № 1. – стор. 15-17.

4. Методическое пособие. Психодиагностические минимумы в школе. Психологический инструментарий / Днепропетровский областной методический центр практической психологи и социальной работы.: г. Днепропетровск, ООО «Реклама Днепр» РА «Южная Столица», 2008 – 107 с.

5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 1995

6. Фурман А.В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання: Кн. для вчителя. – К.: Освіта, 1993.- 224 с.

Снєткова Інна Михайлівна, практичний психолог КЗШ № 106.

З досвіду роботи щодо розвитку навичок конструктивного спілкування у підлітків засобами тренінгових занять

Мета програми.

Набуття підлітками соціальних навичок комунікації; створення умов позитивної самооцінки; формування вмінь співчуття, емоційної підтримки, сформувати навички емпатійних стосунків з оточуючими; розширення рольового репертуару дітей для забезпечення ефективності конструктивного спілкування.

Задачі програми.

- Набуття адекватних і ефективних навичок спілкування.
- Формування ціннісних та соціальних орієнтацій на толерантне прий-няття поведінки та особистих рис характеру іншої людини.
- Формування навичок співпраці у колективі, надання емоційної під-тримки.
- Подолання агресії, депресивного стану, підвищення самооцінки.

Структура програми.

Програма складається із трьох етапів:

1. Діагностичний етап.
2. Корекційний етап.

3. Закріплюючий етап.

Методичні рекомендації.

- Ця програма може використовуватися як психологами так вчителями і вихователями шкільних та позашкільних закладів.
- Кожне заняття триває 1,5 - 2 години, що дозволяє надати йому форму закінченої події.
- Оптимальна кількість учасників 10-16 учнів.
- Користь від цих занять буде лише в тому випадку, якщо в групі будуть займатися одні й ті ж діти.
- При наданні завдань, необхідно наголошувати на регламенті виконання кожної вправи.
- Відбір дітей в групу здійснювати за допомогою класного керівника .
- Заняття за програмою проводити один-два рази на тиждень, тривалість програми відповідно 6 - 12 тижнів.

Зміст програми.

1. Діагностичний етап.

Мета: завдяки створенню ігрової атмосфери на заняттях розпочати діагностику групи. Ознайомити з ігровими нормами, включити дітей в роботу, познайомити.

Задача:

- Розробити правила роботи групи з учасниками тренінгу.
- Сформувати спокійну, доброзичливу атмосферу.
- Формування в учасників групи установки на взаємодію.

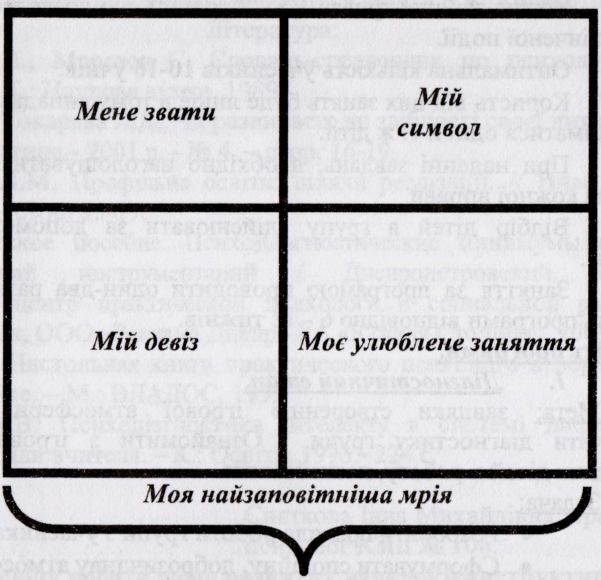
1 заняття.

Так як успіх роботи програми залежить багато у чому від організації та проведення першого заняття, розпочати його потрібно з налаштування учасників на позитивний настрій. **Наприклад**: "Дорогі діти, ми зібрались з вами для того. Щоб краще вивчити себе, розібратися у своїх життєвих проблемах. На наших зустрічах ми говоритимемо про Ваші стосунки з іншими людьми. Ви дізнаєтесь про свої сильні та слабкі сторони, навчитесь краще розуміти себе і розберетесь, чому Ви дієте саме так, а не інакше і що можна зробити, щоб вчинити краще. Ви навчитесь мислити позитивно і зрозумієте, що наші стосунки з іншими залежать від того, як ми сприймаємо іншу людину. Разом ми зможемо відповісти на ці та інші складні питання, засвоїти ефективні засоби для спілкування. Чим більше уваги, тепла, розуміння вкладе кожний з нас у спілкування один з одним, тим більшу користь принесе Вам участь у цих заняттях".

1. Вправа "Знайомство".

Нам необхідно познайомитись (навіть якщо учасники вже знайомі), але незвичайним способом. Уявіть, що Ви лицарі та дами, що з'їхались на дружній турнір із різних королівств і, звичайно,

кожне королівство має свій родовий герб, будь ласка, представте свій герб. (Тренер роздає заготовки "гербів", які вони заповнюють, потім по черзі розповідають, що саме вони зобразили на своїх гербах і кріплять їх на дошку).



2. Вправа "Мої очікування".

На аркуші паперу А – 1, малюється і вирізається дерево, яке висить прикріплене до дошки протягом усього циклу занять. На початку і в кінці кожного заняття підліткам пропонується зробити вибір вирізаних заздалегідь із кольорового паперу фігур, на яких вони детально пишуть про свої враження і потім їх обговорюють – листочки, квіточки, фрукти (яблука, груші), де: листочки – учасник не зовсім активний чи щось йому не подобається; квіточки – залишились не зрозумілими деякі питання; фрукти – учасник готовий сприймати інформацію і виконувати все належним чином.

3. Вправа "Прийняття правил".

"Для того, щоб робота була більш ефективною, нам необхідно прийняти правила за якими ми будемо працювати". Учасники по черзі пропонують свої правила. Якщо дітям важко висловитися тренер пропонує правила сам і по кожному із правил висловлюють свою думку і виносять рішення – прийняти його чи ні. Після цього, якщо у дітей виникнуть додаткові правила, їх також необхідно внести у запропонований список.

4. Вправа "Заплутана розповідь".

Вправа полягає у тому, що один із учасників висловлює ряд вільних асоціацій, а потім будь-хто інший "розплутує" розповідь, тобто повторює той же ряд асоціацій у зворотному порядку. В якості першого розповідача виступає тренер (для того, щоб дітям було зрозуміло, що від них вимагається).

Його задача - показати дітям приклад вільного імпровізування. Після закінчення своєї розповіді тренер пропонує одному із учасників його "розплутати". Після того, як "розплутає" розповідь тренера, учасник розповідає свою розповідь. Всі повинні уважно слухати, так як ніхто не знає. Хто буде наступним ведучим. Психолог може припинити гру. Якщо помітить, що цікавість і інтерес дітей помітно знизились.

До уваги! Вправа "заплутування", а тим більш "розплутування" дуже корисна. Так як активізує цілий ряд психічних процесів – оперативну пам'ять, логічне мислення, уяву. Для психолога – це перше джерело інформації про учнів. Зазвичай в їх розповідях так чи інакше відображаються захоплення, соціальні установки, риси характеру.

5. . Зворотній зв'язок по всьому заняттю.

2 заняття.

Мета: показати учасникам групи, що кожна людина – індивідуальність; продовжити діагностику групового процесу.

На початку заняття учні діляться своїми враженнями, повторюють правила роботи у групі, висловлюють свої очікування відносно заняття.

1. Вправа «Оголошення про оголошення».

Учасникам пропонується заявити про себе, це може бути оголошення у газеті чи усна реклама. *Необхідно звернути увагу на те, що є основним у бажанні заявити про себе: бажання допомогти комусь, отримати чи придбати щось чи потреба показати себе, як неповторну особистість.*

2. Вправа «Знайомство - рекомендація».

Учням пропонується об'єднатися у пари, після чого познайомитись зі своїм партнером і представити його всій групі. При цьому необхідно звернути увагу на вміння виділити основне в особистості, що могло б зацікавити усіх присутніх, на співвідношення позитивних і негативних сторін виділених у партнері. *Після проведення вправи обов'язково провести обговорення за питаннями: «Що вам більше сподобалось? Коли Ви більше хвилювалися , коли Ви представляли чи коли представляли Вас?».*

3. Вправа «Покажи проблему».

Учасники по черзі або показують без слів, одними рухами та мімікою у вигляді пантоміми свою проблему, інші, спостерігаючи за ними, висловлюють свої припущення відносно цієї проблеми. Останнім висловлюється той, хто показував проблему. Він розповідає про те, що він

прагнув показати, але при цьому не дає оцінку думкам товаришів, що висловлювали свої припущення. Вправа повторюється стільки разів, скільки в ній учасників. *В кінці проводиться обговорення. Ця вправа має мету покласти початок відвертій розмові про свої особисті проблеми. Учасник сам вирішує, до якого ступеню він може «розкритися» перед групою.*

4. Зворотній зв'язок по всьому заняттю

3 Заняття.

Мета: через виконання вправ виявити актуальні проблеми учасників групи

На початку заняття діти пригадують про що йшла мова на минулому занятті, повторюють правила роботи в групі.

1. Вправа «Сьогодні я…»

За допомогою цієї вправи учасникам пропонується розповісти про свій стан (психічний, емоційний, фізичний).

2. Вправа «Що говорить тобі лялька».

Психолог приносить на заняття ляльку і звертається до всіх учасників зі словами: « До нас у гості завітала дуже поважна дама», потім звертається до учасника: «Візьми її так, щоб вона дивилась на тебе. Що вона тобі говорить?» . Учасник повинен відповісти на питання прямою мовою. Після того, як всі дадуть відповідь на питання тренера, провести обговорення. *Ця вправа допомагає витягти із підсвідомості дитини актуальну для неї проблему, яка пов'язана зазвичай із усвідомленням свого певного недоліку.*

3. Вправа «Заборонений плід».

На стіл у центр кола кладуть будь - який предмет і психолог звертається до дітей із словами: «Діти, уявіть собі, що на стільці лежить щось дуже потрібне Вам, бажане, але заборонене. Зараз кожен із Вас за допомогою пантоміми ,без слів, покаже, як би він вчинив по відношенню до цього предмету».

Після виконання вправи кожен розповідає, що цей предмет символізував для нього і що він хотів передати своїми рухами. Як правило обговорення переходить в розмову під час якої діти діляться своїми враженнями і думками про те, як іноді буває важко примусити себе чинити добре. Психологу ця вправа дає багато інформації, а дітям можливість замислитись рад своїми вчинками.

4 Зворотній зв'язок заняттю.

4 Заняття.

Мета: затвердити в очах учасників значущість окремої особистості, сприяти напрацюванню в учасників групи комунікативних навичків психодіагностичного характеру.

На початку заняття кожен із учасників ділиться своїм настроєм і очікуванням відносно заняття.

1. Вправа «Я пам'ятаю тебе, на минулому занятті ти…»

За допомогою цієї вправи активізувати психічні процеси учасників групи та відтворити минуле заняття

2. Вправа «Розбір».

За допомогою лічилки чи за бажанням перший учасник, кого будуть обговорювати виходить за двері, всі інші об'єднуються у дві групи, перша з якої буде говорити про позитивні риси, друга – про негативні риси характеру учасника, що вийшов за двері. Команди роблять свої заяви по черзі декілька разів, після чого слово надається тому, про кого говорили з чим він погоджується, а з чим ні. Краще розділити дітей так, коли друзі будуть говорити критичні зауваження, а добрі риси – довірити дітям, що у поганих стосунках із цим учасником. *Практика* показує, *що всі учасники прагнуть почути про себе все, що скажуть інші, але все одно після цієї вправи ОБОВ'ЯЗКОВО необхідно провести вправу на зняття психологічного напруження чи рухавку.*

3. Вправа «Мої сильні якості».

Кожному учаснику пропонується розповісти про свої сильні сторони про те, що він любить, цінить, про те, що надає йому почуття впевненості. Важливо, щоб той, хто говорить, не применшував своїх позитивних якостей. Ця вправа спрямована на вміння мислити про себе у позитивному плані. *В кінці заняття задати дітям домашнє завдання – написати невеличкий твір один про одного у фантастичному стилі чи у вигляді казки. Це завдання допоможе перейти до наступного етапу роботи групи.*

4. Вправа «зворотній зв'язок»

6. Корекційний етап.

Мета: Розвити в учасників групи уміння надавати емоційну підтримку. зафіксувати у свідомості дітей форми поважального поводження з людьми та неконфліктного спілкування.

5 Заняття.

Мета: надати можливість дітям нестандартним і творчим чином виразити своє ставлення один до одного.

1. Вправа «Асоціація»

Кожному учаснику пропонується розказати про всіх членів групи з ким, або чим вони асоціюються у його уяві. Якщо дітям буде важко, розпочати повинен тренер.

2. Вправа «Домашнє завдання».

Кожний учасник читає свій твір, а всі інші намагаються відгадати про кого іде мова. *Може статися так. що багато учасників напишуть твори про одну дитину. В кінці необхідно обговорити, чому саме написали саме про нього і поцікавитись думкою, що означає «бути цікавою особистістю»*?

3. Зворотній зв'язок.

6 Заняття.

Мета: формування комунікативних навичок та умінь спілкування, показа-ти неприглядність деяких форм спілкування, що спостерігаються у підліт-ків.

1. Вправа «Ви мене впізнаєте?»

Іноді обставини складаються так, що призначається зустріч із зовсім незнайомою людиною. Добре, якщо є фото цієї людини. А якщо ні? Спробуйте описати себе так, щоб людина, яку Ви зустрічаєте одразу Вас впізнала. Найдіть такі ознаки! Це може бути звичка поправляти окуляри, чи можливо жест.

2. Вправа «День народження».

Психолог пропонує розіграти день народження, роздає завдання на листочках кожному учаснику групи. На листочку написана роль, яку гратиме дитина, зміст цього листка зберігається в таємниці до кінця програвання вправи, і тільки потім, під час обговорення можна дізнатися, що кому було задано.

Варіанти ролей: **Іменинник**, намагається розважити гостей загальною розмовою; **«Всезнайка»**, намагається «влізти» в будь-яку розмову; **Той, хто усім суперечить**; **Миротворець**, намагається загасити конфлікти; **Людина, яка незадоволена усіма і всім**; **Тамада**, помічник іменинника; **Оригінал**, намагається будь-яку розмову повернути в інше русло; **Нетактовна людина**;

Практика показує, що при програванні ролей може статися конфліктна ситуація. Тому психологу слід бути обережним і вчасно зупинити вправу. Але при обговоренні цей конфлікт може сприяти затвердженню соціально затверджених норм поведінки і ще раз довести підліткам що пристойна поведінка – запорука добрих стосунків.

3. Вправа «Озвучування».

Учасників об'єднують у дві команди. Після чого одна команда придумує ситуацію і розігрує сюжет, але без слів. Інша команда придумує текст до даної ситуації і озвучує усіх персонажів повторюючи при цьому жести, пози. Потім обидві команди порівнюють тексти обох команд. *Метою цього завдання показати як іноді не співпадають думки щодо поведінки інших людей, коли їх оцінюють за невербальними ознаками спілкування.*

4. Зворотній зв'язок.

7 Заняття.

Мета: розвинути в учасників уміння співпрацювати у групі, розвити творчу уяву.

1. ***Вправа «Реклама»***

Учасників об'єднують у дві групи. Психолог : «Протягом багатьох занять Ви провели час разом і вже непогано знаєте один одного. Зараз Вам

необхідно створити рекламу своєї групи, при цьому Вам необхідно врахувати знання та уміння кожного члена групи.»

2. Соціально-ділова гра «Створи свою планету».

Учасники об'єднуються у декілька груп після чого їм пропонується створити свою планету:

Придумати їй назву, географічне положення, корисні копалини, закони., мову, зобразити міське населення., розповісти цікаву історію про свою планету.

На виконання завдання дається 30 хвилин.

Перед початком гри необхідно обговорити ролі, які будуть виконувати учасники при виконанні завдання. Обрати капітана, який буде керувати командою, хронометриста, який слідкуватиме за часом, доповідачі. Після презентації всіх планет необхідно провести обговорення, що сподобалось, які були труднощі у виконанні завдання.

Необхідно звернути увагу на розподіл ролей та уміння співпрацювати у групі.

3. Звортній зв'язок.

8 Заняття.

Мета: показати підліткам види спілкування, навчити ефективному неконфліктному спілкуванню.

1. Вправа «Комплімент».

Тренер робить інформаційне повідомлення про позиції у зверненні (за Е. Берном). *Позиція «Зверху» - коли співрозмовник звертається грубим тоном, кричить, перебиває, ображає або завжди повчає. Позиція «На рівних» - співрозмовник поводиться тактовно, уважно вислуховує, допомагає дружньою порадою, роз'яснює правила чи закономірності того, що відбувається, звертається дружелюбним тоном. Позиція «Знизу» - співрозмовник підлещується, намагається догодити будь за що, звертається «плаксивим» тоном. Бажано, щоб на дошці висів плакат із поясненням позицій у спілкуванні.*

Далі часникам пропонується зробити комплімент своєму сусіду по колу, і т.д., враховуючи позицію у зверненні (спочатку учасники один одному передають компліменти «зверху», потім «на рівних» і «знизу»).

При обговоренні вправи звернути увагу на почуття, які відчували підлітки, коли їм говорили ті чи інші компліменти. Можна спробувати програти варіанти: привітатися, побажати щасливої дороги і таке інше.

2. Вправа «Ситуація».

Учасників об'єднують у пари, далі підліткам на листочках роздаються схеми позицій спілкування. Наприклад: «Знизу» - «На рівних» - «Знизу». Учасникам пропонується придумати і розіграти діалог за цими схемами.

(***Приклади ситуацій до правил рівноправного спілкування***.

• Славко із Сергієм добрі друзі. Славко позичив свою комп'ютерну приставку з дозволу батьків на декілька днів Сергію. Але Сергій не повертає річ, все каже, що завтра віддасть.

• Оксана та Ольга подруги. Одного разу дівчата домовились піти до кінотеатру. Але на зустріч Ольга не прийшла. Оксана прочекала її ще майже дві години.

3. Вправа «Зворотній зв'язок»

10 заняття.

Мета: ознайомлення з перевагами конструктивного (неконфліктного) стилю спілкування і тренування у відстоюванні власної позиції.

1. Вправа «Моя улюблена іграшка»

У кожного із нас в дитинстві є улюблена іграшка, яка пов'язує нас із чудовим світом дитинства. А чи пам'ятаєте Ви її? Яка вона? Розкажіть про неї та про свої почуття, що визвали ці спогади.*Після пояснення завдання можна включити спокійну музику і дати можливість учасникам деякий час спокійно пригадати своє дитинство.*

2. .Вправа Інформаційне повідомлення **«Правила рівноправного безконфліктного спілкування.»**

Одним із головних умінь на шляху до спілкування без конфліктів є уміння відстоювати власну позицію, з повагою ставлячись до опонента. Збудувати такі стосунки не просто, цього треба вчитися. Практикуючись у цьому із друзями, ви почуватиметесь в реальному житті. Зараз ми розглянемо правила рівноправного відстоювання власної позиції і ознайомимося з їх перевагами. (Бажано, щоб правила були написані на аркуші , а в кінці заняття можна роздати кожному учню, як пам'ятку).

Правила рівноправного безконфліктного спілкування.

Правило № 1: ***поясніть у чому проблема і свої почуття без звинувачень.*** Скористуйтеся формулою: «Дія – наслідки – почуття» і Я-повідомленнями. Примітка: «Я-повідомлення» починають словами: «я відчуваю», «мені боляче», «мене прикро вразило» тощо. Їх вживають, щоб пояснити свої почуття, не ображаючи інших людей. На відміну від «Ти-повідомлень», які звинувачують співрозмовника і спонукають його захищатися, «Я-повідомлення» викликають у людини бажання допомогти.

Наприклад.«Коли ти обіцяв прийти на вихідні, а в останню мить відмовився, це не лише зруйнувало мої плани, а і дуже образило мене».

Переваги: якщо ви так повідомляєте про проблему і свої почуття, співрозмовник уявляє себе на Вашому місці. А якщо Ви почнете звинувачувати, ще навпаки викличе бажання захиститися і у відповідь Ви почуєте: «А минулого разу ти вчинив так само».

Правило № 2: ***чітко сформулюйте свою пропозицію чи вимогу у вічливій формі. Наприклад.***«Мені б хотілося, щоб ти попереджав мене заздалегідь», «Мені б не хотілося, щоб таке трапилось й наступного разу», «Будь ласка, як станеться щось несподіване, одразу попередь про це».

Переваги: висловлювання у такий спосіб допоможе людині краще зрозуміти, чого саме ви хочете і сприйняти Ваші слова як прохання допомогти, а не як категоричну вимогу.

Правило № 3: ***запитайте співрозмовника, що він про це думає.***

Наприклад.«Що ти думаєш про це?», «Тебе це влаштовує?», «Ми домовились?».

Переваги: Давши людині цю можливість, Ви продемонструєте повагу до неї, це позитивно вплине на сприйняття Ваших слів.

Правило № 4: ***уважно вислухайте сказане і, якщо відповідь Вас влаштує, подякуйте за розуміння. Наприклад.***«От і добре», «Дякую за розуміння».

Переваги: демонстрація поваги і доброзичливого ставлення сприятиме розвитку Ваших стосунків.

3. Вправа «Чи вмію я сказати «НІ»».

За допомогою наступного завдання ви матимете змогу потренуватися у парах у розв язанні конфліктних ситуацій з друзями, вживаючи слова. наведені у правилах рівноправного спілкування.

Підлітків об'єднують в три групи, їм роздається завдання обіграти ситуації, де один учасник – «жертва», на нього буде чинитися тиск, зробити те, що йому недовподоби, його задача переконати інших у тому, що він не погодиться на їхні вмовляння. *При обговоренні рольової гри важливо звернути увагу учасників на такі висновки: ми самі відповідаємо за свої рішення. Якщо ми поважаємо самих себе, ми відмовимося від будь-яких дій, що можуть завдати шкоди, визначивши свої моральні кордони треба навчитися чітко роз'яснювати їх навколишнім.* В кінці тренер пропонує підліткам інформаційний матеріал «Стратегії як сказати «Ні».

4. Вправа «Зворотній зв'язок»

Закріплюючий етап.

11 Заняття.

Мета: затвердити в очах групи значущість окремої особистості, сприяти вирішенню діагностичної задачі учасниками групи.

1. Вправа «Не хочу хвалитися, але я…»

Учасникам групи пропонується розповісти про себе три речі, які він досяг у своєму житті. *Ця вправа одразу вимагає налаштування учасників на активний пошук своїх позитивних вчинків, що сприяє підвищенню самооцінки*

2. Вправа «Думка».

Одному із учасників пропонується вийти за двері, а всім іншим – висловити свою думку про того, хто вийшов і записати їх на аркуші паперу, потім віддають список йому для того, щоб він прочитав їх в голос і відгадав, кому яка думка належить.

По своєму призначенню вправа схожа на вправу «Розбір». Однак проводиться вона ближче до завершення циклу занять, коли всі учасники

вже добре знають один одного. Тому список, який отримує кожний учасник від своїх товаришів містить більш глибоке судження учасників групи один про одного. Це примушує замислитися про свій характер. Після цієї вправи необхідно провести вправу на психологічне розвантаження.

3. Вправа До кого ти звертаєшся?».

Учасники об'єднуються у пари, на листочках їм пропонуються ролі людей різного віку, статі, професії, соціального статусу. Далі учасникам пропонується у залежності від ролі, розказати про останні новини спорту, кінострічку і т.д. так, щоб усі бачили особисту спрямованість інформації (саме це і саме йому). Можна використовувати будь-які теми: погода, спроба виправити конфліктні відносини, розповісти про шкільні справи і т.д.*При обговоренні вправи звернути увагу на те, що людина перш за все чує інтонацію, а не слова.*

4. Вправа «Зворотній зв'язок»

12 заняття.

Мета: за допомогою модулювання ситуації проаналізувати поведінку учасників групи, уміння співпрацювати у групі, знаходити спільну мову.

1. Вправа «Я хочу тобі подарувати…»

Сьогодні замість привітання ми будемо дарувати один одному подарунки, але не реальний, а вигаданий. Запитувати «що тобі подарувати?», не можна. Кожен самостійно орієнтується на конкретну людину, думаючи про неї, її захопленнях та смаках.

Після того, як всі учасники «вручать» подарунки, той, кому дарували, повинен висловити своє враження, сподобались йому подарунки чи ні і що б він хотів отримати

2. Вправа «Вавилонська вежа».

Учасників об'єднують у дві групи і пропонують збудувати вежу, яка команда найшвидше і найміцніше. Стимульний матеріал: 3 аркуші паперу А-3; 13 аркушів – А-4; 1,5м скотча, ножиці. Час на виконання – 15-20 хвилин. *При обговоренні звернути увагу на те, як діяли члени команд (чи були розподілені ролі, хто за що відповідав).*

3. Вправа «Подаруй квітку».

Одному із учасників пропонується квітка. Володар квітки може пода-рувати її тому, кому забажає, всі інші намагаються отримати цю квітку, по черзі звертаються до хазяїна з відповідним бажанням. Володар вислу-ховує всі прохання, а потім робить свій вибір, тобто віддає квітку. Після цього проводиться обговорення. Той , хто віддав квітку, пояснює чому саме це прохання його зворушило. *За допомогою цієї вправи діти мають можливість перевірити, які форми поведінки приводять до бажаного результату, а які ні.*

Підведення підсумків усіх занять.

Дітям роздаються аркуші паперу у формах фруктів та ягід, на яких вони пишуть чи справдились їх очікування та побажання. Потім читають їх вголос і кріплять на дошку, де заздалегідь висить намальований пиріг (тобто ці аркуші будуть начинкою для пирога). Після того, як всі прочитають, і прикріплять свої листочки, психолог заносить до кімнати вже справжній пиріг. Всі учасники матимуть змогу продовжити спілкування та поділитися враженнями.

Сметана Ольга Анатоліївна,
практичний психолог ККДНЗ № 71

Інноваційні стратегії психокорекційної роботи з дітьми, які мають затримку психологічного розвитку

«Найкраща для малюка та іграшка, - писав К.Д. Ушинський, - яку він може примусити по-різному змінюватися: для маленьких дітей найкраща іграшка– купа піску».

Дійсно малюків завжди приваблює можливість активно і різноманітно діяти з ним – пересипати, копати, будувати. Ігри з піском і водою підводять дитину до опредмечування думки, реалізації її в матеріалі. Це, власне, одна з перших шкіл діалектичного мислення. Пісок і вода – найулюбленіші матеріали для ігор і занять дітей, починаючи з раннього віку.

Якщо ми запитаємо в дорослої людини, де вона навчилася домагатися свого,домовлятися з партнерами, відстоювати свою думку, захищати свою територію, творити разом з кимсь і всупереч комусь, то ми отримаємо відповідь: «У пісочниці».

Пісок нерідко діє на дітей як магніт. Перш ніж вони встигнуть усвідомити, що вони роблять, їхні руки самі починають просівати пісок, будувати тунелі, гори тощо. А якщо до цього додати мініатюрні фігурки, іграшки – тоді створюється цілий світ, розігруються драми, і дитина повністю поринає у гру.

Саме процес пересипання піску навчає дитину і часових стосунків (пісковий годинник заснований на принципі пересипання піску), і поняття міри (у цебро вміщується 10 совочків - а у формочку тільки один), і понять «більше-менше», і початкових уявлень про архітектуру, дизайн і фізику. Багато чого цікавого з дорослого світу можна зрозуміти, саме граючи в піску. Крім того, вологий пісок добре утримує форму: за цим принципом діють такі чудові іграшки, як пасочки (формочки для гри в пісок). У розсипчастий пісок можна щось сховати, а потім шукати, відкопувати. Дітям дуже подобається ця гра: вона допомагає пережити і зникнення цінного предмета, і зміцнити впевненість у власних силах (якщо постаратися, то все вийде), а також відчути радість знахідки. При цьому дитина може закопувати і відкопувати іграшку багато разів, щоразу щиро радіючи знахідці. Для дитини така гра є дуже корисною, оскільки виробляє механізм подолання власної тривожності й зміцнює впевненість у власних силах.

Гра з піском як консультативна методика була описана англійським педіатром Маргарет Лювенфельд у 1939 році. Формуванням концепції « піскової терапії» займалися, в основному представники юнгівської школи. Проте для навчальних цілей унікальні можливості піску донедавна практично не використовувалися. Щоб заповнити цю прогалину було створено цикл занять з дітьми «Піскові уроки» , спрямований на навчання і розвиток особистості в цілому. Його мета – познайомити психологів-початківців та вихователів дитячих садків з ігровою технікою яка здатна не змінювати або переробляти дитину, не вчити її якимось спеціальним поведінковим навичкам, а надати дитині можливість бути самою собою. Маленькі діти часто зазнають труднощів у вираженні своїх переживань через недостатній розвиток вербального апарата, бідність уявлень або затримку розвитку. Запропонована техніка може виявитися у такому разі досить корисною.

Які діти мають особливу потребу у цій грі? Діти, що мають проблеми в психічному розвитку, конфлікти у взаєминах, страхи тощо, мають особливу потребу в пісочниці. Як свідчать особисті дослідження, пісочниця має психотерапевтичний ефект, допомагаючи дитині позбутися страхів, сором'язливості, конфліктності в спілкуванні й багатьох інших проблем.

Гра в піску з фігурками особливо плідна з тими дітьми, які ніяк не можуть виразити свої переживання. Діти із заниженою самооцінкою, підвищеною тривожністю та сором'язливістю зазвичай охоче вибирають фігурки й переключають на них свою увагу. Діти ж з нестійкою увагою досить експресивні, гра надає їм багаті кінестетичні відчуття.
Агресивні діти легко вибирають персонажів, що символізують «агресора» та його «жертву». Діти, які зазнали психічної травми, знаходять у цій грі багато користі: вона допомагає їм знову пережити травматичну подію і, можливо, позбутися пов'язаних з цією подією переживань . Які принципи покладено в основу циклу «Піскові уроки»

1. Створення природного стимулюючого середовища, в якому малюк почувається комфортно і захищено, проявляючи творчу активність. Для цього ми добираємо завдання, яке відповідає можливостям дитини; формулюємо інструкцію до ігор у казковій формі; уникаємо негативної оцінки дій, ідей, результатів малюка, заохочуючи фантазію і творчий підхід.
2. «Оживлення» абстрактних символів: букв, цифр, геометричних фігур тощо. Реалізація цього принципу дозволяє сформувати і підсилити позитивну

мотивацію до занять і особистісну зацікавленість дитини в тому, що відбувається.

3. Реальне «переживання», програвання різних ситуацій разом із героями казкових ігор.

На основі цього принципу здійснюється взаємний перехід Уявлюваного в Реальне і навпаки. Наприклад, опинившись у ролі Рятівника Принцеси, малюк не просто пропонує вихід із ситуації, але й реально розігрує її на піску за допомогою мініатюрних фігурок. Так, він «на ділі» переконується в правильності або неправильності свого шляху.

ЩО ПОТРІБНО ДЛЯ ГРИ З ПІСКОМ?

1. Водонепроникний дерев'яний ящик. Якщо ви займаєтесь з малюками в малій групі (3-4дитини) або індивідуально, його розмір має бути – 50х70х8 см. Такий розмір ящика відповідає оптимальному полю зорового сприйняття, і це дозволяє охоплювати його поглядом цілком. Піскові терапевти називають ящик з піском «тацею» - із боків в нього можуть бути ручки для зручності транспортування.

Для занять із великими групами дітей знадобиться ящик значно більшого розміру.

Внутрішня сторона «таці» (дно і стінки) фарбуються у синій або блакитний колір. Таким чином, дно символізуватиме воду, а стінки – небо.

2. Чистий, просіяний пісок. Піском заповнюється менша частина ящика, визначаючи символічну «лінію обрію»

3. Колекція мініатюрних фігурок. У наборі іграшок може бути: персонажі людей, будівлі: будинки, церкви, школи, палаци; тварини: домашні, дикі, морські ,машини: сухопутні, водні, космічні, бойові; рослини: дерева, кущі, овочі, квіти; споруди: мости, огорожі, портали; природні предмети: черепашки, гілочки, камінчики; символічні предмети: скринька зі скарбами, джерела, дорогоцінності; домашній посуд, пляшечки з-під парфум, гаєчки, гвинтики ;пластикові або дерев'яні букви і цифри, геометричні фігури,пісочні набори: відерця, сіялки, пасочки .Словом, все, що зустрічається в навколишньому світі, може посісти гідне місце у вашій «колекції». Збір матеріалу для ігор не буде для вас обтяжливим, тому що кожна дитина має змогу допомогти вам у цьому. Якщо для занять не вистачить якихось фігурок-образів, їх можна виліпити Граючись в пісочниці ,в процесі «Піскових уроків», діти вирішують дуже складне завдання оптимізації своєї поведінки: за дуже обмежених ресурсів, великої кількості конкурентів вони хочуть отримати максимальну користь для себе (побудувати задумане, одержати задоволення

від гри, заволодіти найцікавішими іграшками та ін..)

Заняття з дітьми з циклу «Піскові уроки» дуже подобаються дошкільнятам та мають велике практичне значення, вони сприяють:

1. Навчанню дітей грати разом;
2. Формуванню комунікативних навичок;
3. Розвиткові пізнавальних процесів (сприйняття, уваги, пам'яті,образно-логічного мислення,просторової уяви);
4. Формуванню процесів саморегуляції (керування власними емоціями й поведінкою);

5. Розвиткові словесно-перцептивної сфери й творчого потенціалу кожної дитини;
6. Тренуванню дрібної моторики рук;
7. Гармонізації психоемоційного стану;
8. Формуванню настанови позитивного ставлення до себе.
9. Цикл занять «Піскові уроки» складається з трьох розділів.
10. У І розділі викладені заняття, які проводяться під час прогулянки і мають загальну назву «Піскова країна».

ІІ розділ практичного матеріалу присвячений навчальним іграм. Вони полегшать процес навчання дитини читання, письма, лічби і грамоти. ІІІ розділ приведе у країну пізнавальних ігор. За їх допомогою діти дізнаються про те, який багатогранний наш Світ, ознайомляться з історією свого міста, історичними героями і подіями.

Список використаних джерел:

1. Базова програма «Я у світі»
2. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О.Ступени общения: от года до семи лет._ М.,1992.
3. Гребенко Т.М., Зинкевич-Естигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. – СПб.:Институт специальной педгогики и психологи, 1988.