НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
"ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ"

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія «Психологія і педагогіка»

Випуск 22

Острог — 2013

УДК 001. 8 + 159. 9 + 37
ББК 74 + 88
Н 34

Друкується за ухвалою вченої ради
Національного університету «Острозька академія»
Протокол № 9 від 25 квітня 2013 року

Друкується згідно з Постановою ВАК України від 10.02.2010 р. № 1 – 05/1

Редколегія випуску:
Пасічник І. Д., доктор психологічних наук (відповідальний редактор).
Каламаж Р. В., доктор психологічних наук.
Засєкіна Л. В., доктор психологічних наук.
Павелків Р. В., доктор психологічних наук.
Вербець В. В., доктор педагогічних наук.
Жуковський В. М., доктор педагогічних наук.
Хом'як І. М., доктор педагогічних наук.
Максименко С. Д., доктор психологічних наук.
Москалець В. П., доктор психологічних наук.
Савчин М. В., доктор психологічних наук.
Нісімчук А. С., доктор педагогічних наук.
Шугай М. А., кандидат психологічних наук (заст. відп. редактора).
Матласевич О. В., кандидат психологічних наук (відповідальний секретар).

Рецензенти:
Вірна Ж. П., доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Волинського національного університету імені Лесі Українки.
Лісова С. В., доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Степана Дем'янчука.

Н 34 Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка» – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 22. – 260 с.

У збірнику висвітлені актуальні проблеми, пошуки і знахідки в різних сферах теорії і практики психолого-педагогічної науки. Зміст збірника торкається багатьох питань загального та спеціального характеру.

Рекомендовано науковцям, викладачам, учителям, методистам, студентам та всім, хто зацікавлений в освітніх проблемах.

In the collection of articles the actual problems, searches and achievements in different spheres of theory and practice of psychology and pedagogics are illuminated. The contents of the volume deals with many common and special issues.

It is recommended for scientists, lectures, theachers, methodologists, students and other people, who are interested in educational problems.

ISBN 966-7631-15-X

© Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013
© Кафедра психолого-педагогічних дисциплін НаУ ОА, 2013

УДК 159. 92

Бояківська І. О.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ

У статті розглядаються психологічні характеристики обдарованих підлітків, які детермінують їх особистісне самовизначення. Пропонується схема, в якій відображаються соціальні чинники, особистісні, ціннісно-смислові та духовні (енергетичні) характеристики особистісного самовизначення.

Ключові слова: *особистісне самовизначення, обдарованість, підлітки, життєвий план, самореалізація, самопізнання, психологічні детермінанти.*

В статье рассматриваются психологические характеристики одаренных подростков, детерминирующих их личностное самоопределение. Предлагается схема, в которой отражаются социальные факторы, личностные, ценностно-смысловые и духовные (энергетические) характеристики личностного самоопределения.

Ключевые слова: *личностное самоопределение, одаренность, подростки, жизненный план, самореализация, самопознание, психологические детерминанты.*

Examines the psychological characteristics of gifted adolescents determine their personal identity. Investigates the social factors, personal, value-meaning and spiritual (energy) characteristics of personal identity.

Key words: *personal self-determination, giftedness, adolescents, life plan, self-realization,self-knowledge, psychological determinants.*

Сучасне українське суспільство переживає кризовий стан свого розвитку. Ситуація загострюється на соціально-економічному, політичному, духовно-моральному рівнях, переломлюється через особистість. Це створює труднощі у формуванні життєвих орієнтацій та перспектив, є підґрунтям розвитку соціальних девіацій, впливає на систему цінностей та характер взаємостосунків. Особистість, що знаходиться на стадії формування, є особливо чутливою до вищезазначених несприятливих процесів у суспільстві. Тому процес психологічного становлення молодої людини, зокрема підлітка, вимагає підвищеної уваги. Особливої гостроти набуває проблема обдарованої молоді. Адже, з одного боку, суспільство потребує висококваліфікованих, креативних, неординарних, високоефективних працівників, які могли б ініціювати та втілити якісно новий підхід у вирішенні наявних суспільних проблем. Але, з іншого боку, не надається належна підтримка обдарованій молоді з боку держави і суспільства. Це негативно впливає на розвиток обдарованості як суспільного явища.

Обдаровані підлітки часто відчувають себе суспільно ізольованими, використаними на чиюсь користь, що призводить до емоційного відчуження, ускладнення процесу особистісного, а відтак і професійного самовизначення. Так виникає проблема згасання обдарованості та професійної нереалізації. Це завдає шкоди не тільки особистості обдарованої людини, а й усьому суспільству. Адже перешкоджає успішній реалізації інтелектуального і творчого потенціалу нації.

Така критична ситуація загострює актуальність нашого дослідження, спонукає шукати адекватні та ефективні вирішення цієї проблеми. Тому ми вважаємо за доцільне зосередитись на дослідженні психологічних передумов особистісного самовизначення обдарованих підлітків. Адже важливо простежити та зрозуміти, яку лінію розвитку (прогресу чи деградації) обирає обдарована молодь в умовах сучасного суперечливого суспільства, з якими цінностями ідентифікується, який змістовний склад цих цінностей, чим зумовлюються особистісні вибори й особистісне самовизначення загалом.

У психологічній літературі описані різні погляди щодо існування особистісного самовизначення та його детермінації, які спираються на різний ступінь свободи людини від внутрішніх та зовнішніх умов. У сучасній психолого-педагогічній літературі найбільш вичерпний підхід до проблеми особистісного самовизначення був запропонований у роботах вітчизняних психологів М. Р. Гінзбурга, Н. С. Пряжнікова, Ф. Р. Філіпова, М. М. Шибаєвої, Л. І. Божович, А. В. Мудрик, Т. В. Снєгірьової, Н. Ю. Будіч, В. А. Багіної, В. Ф. Сафіна, Н. Толстих, Д. Дубровіна, С. Л. Рубінштейн, Д. О. Леонтьєва.

Дослідники пропонують розглядати самовизначення особистості як своєрідну потребу суб'єкта визначити себе у сфері особистісних особливостей та міжособистісних взаємин [1, с. 32]. Інтенсивне формування зазначеного системного утворення відбувається в підлітковому віці. Адже активне усвідомлення власного життєвого шляху особистості припадає саме на юнацький вік. Тому вже загальноприйнято вважати, що цей період є часом відповідального особистісного, а відтак і життєвого самовизначення особистості.

© Бояківська І. О., 2013

Однак, незважаючи на численні позитивні результати в дослідженні самовизначення та різних його проявів, досі залишається нерозкритою проблема особистісного самовизначення обдарованих підлітків. Відсутність чіткого, систематизованого уявлення про психологічні детермінанти особистісного самовизначення обдарованих підлітків зумовлює наші наукові пошуки, що відображаються в цьому дослідженні.

Серед зарубіжних досліджень приклад поміркованого детермінізму можемо побачити в теорії ідентичності Е. Еріксона [22]. Автор вважає несвідоме фундаментом особистості, але не заперечує вплив навколишнього середовища. Лише сприймаючи себе в співвіднесенні зі значущими, індивід починає формуватися як особистість. Особистісне самовизначення відображається в понятті ідентичність, але включає в себе не тільки пошук та знаходження ідентичності, а й постановку цілей, знаходження смислу життя, конструювання свого життєвого шляху.

Деякі автори відстоювали абсолютну свободу особистості від зовнішніх чи внутрішніх умов. А. Адлер вважав, що існує творча сила, зосереджена в самій особистості, завдяки якій вона самовизначається. За К. Роджерсом, самовизначенню особистості сприяє тенденція актуалізації, завдяки якій особистість розкриває свій потенціал і позбавляється від зовнішнього контролю [12, с. 18].

Ш. Бюлер виходила з того, що самовизначення є вродженою властивістю свідомості та рушійною силою розвитку особистості. Повнота і ступінь самоздійснення залежать від самовизначення, під яким розуміється здатність індивідуума «ставити такі цілі, які найбільш адекватні його внутрішній суті» [5, с. 17]. На її думку, наявність життєвих цілей призводить до інтеграції особистості і є умовою збереження її психічного здоров'я, а їх відсутність викликає неврози.

Класичний підхід до особистісного самовизначення у вітчизняній психологічній науці заснований на принципі детермінізму С. Л. Рубінштейна, згідно з яким «інші люди виступають як фокуси або центри, навколо яких організується «світ» людини» [17, с. 336]. Зовнішня детермінація переломлюється через комплекс внутрішніх умов, у результаті виникає самодетермінація. Провідне місце в особистісному самовизначенні займає пізнання людиною самої себе, завдяки якому вона визначає своє власне ставлення до життя і своє місце в ньому.

Також психологи описують процес особистісного самовизначення через здійснення вибору. Так, Л. І. Божович вважає, що особистісне самовизначення припускає «вибір майбутнього шляху» [4, с. 380], В. Ф. Сафін – «вибір мети та способів її досягнення» [18, с. 70]. Здійснення вибору з подальшою його реалізацією в діяльності, своєю чергою, безпосередньо пов'язано з процесом утворення мотивів і цілей, що супроводжується усвідомленням особистісних цінностей. Л. І. Божович зафіксувала надзвичайно істотну характеристику самовизначення в підлітковому та юнацькому віці – двоплановість: самовизначення здійснюється «через діловий вибір професії і через загальні, позбавлені конкретності пошуки змісту свого існування» [4, с. 215].

У наукових працях представлений ще один підхід, згідно з яким особистісне самовизначення розглядається як процес, який відбувається крізь призму цінностей, що існують у суспільстві, з метою виділення і обґрунтування для себе ціннісно-смислових підстав власної життєвої концепції [23].

Однак найвичерпнішим є поняття особистісного самовизначення, яке запропонував М. Р. Гінзбург [5, с. 20]. Згідно з його моделлю, особистісне самовизначення задає значущу орієнтацію на досягнення певного рівня у системі соціальних відносин, тобто соціальне самовизначення. На його основі виробляються вимоги до конкретної професійної галузі, здійснюється самовизначення професійне. Таким чином, проблема особистісного самовизначення виникає на стику взаємодії особистості і суспільства.

Вибір стратегії життєвого самовизначення детермінується системою чинників, що включає в себе локус суб'єктивного контролю, ціннісно-смислові характеристики життєвого простору людини та креативність.

У міру змістовного аналізу індивідуальних даних виступає ще одна істотна підстава продуктивності самовизначення – наявність суперечностей як свідчення того, що воно здійснюється в активній формі.

На ґрунті попереднього досвіду, своїх можливостей, потреб у підлітка складаються внутрішні позиції щодо того, яке становище він займає в цей час та до чого прагне. Така внутрішня позиція, яка є складником Я-концепції підлітка, зумовлює його ставлення до дійсності, навколишніх, самого себе та моделює його майбутнє місце в суспільстві у вигляді життєвого плану чи життєвої програми [8, с. 71]. Проте, на думку А. С. Виготського, життєвий план існує лише тоді, коли молода людина разом з майбутніми цілями планує і способи їх досягнення, оцінює власні суб'єктивні та об'єктивні ресурси.

Особистісне самовизначення зумовлюється також і особливостями характеру людини, схильностями, здібностями. Задатки і здібності, своєю чергою, впливають на інтереси, нахили і потреби людини [24]. Вони визначають найбільш привабливі для певної людини види діяльності, здійснюють безпосередній вплив на процес професійного самовизначення.

Важливо відзначити, що оцінка окремих якостей, сторін особистості відіграє у такому власному ставленні до себе другорядну роль, а провідним виявляється загальне, цілісне «прийняття себе», «самоповага».

У психологічному плані самовизначена особистість – це «суб'єкт, що усвідомив, що він хоче (цілі життєві плани, ідеали), що він може (свої можливості, схильності, обдарування), що він є (свої особистісні й фізичні властивості), що від нього хоче або чекає колектив, суспільство [6, с. 50].

Особистісне самовизначення являє собою одночасно явище і процес, не завершується в підлітковому і юнацькому віці, а продовжується в період дорослості. Особистість приймає смисли, які їй внутрішньо необхідні в цей період життя.

Повернемось до вікових особливостей особистісного самовизначення. Упродовж підліткового віку (як правило, це період з 15 до 17 років) особистість досягає високого рівня інтелектуального розвитку, збагачує свій ментальний досвід, уперше більш широко та масштабно розглядає свій внутрішній світ, свою індивідуальність, формує цілісний образ «Я», у цей відбувається самовизначення в життєвих і професійних планах, підліток свідомо спрямовує свій погляд у майбутнє [22]. Відтак саме на цей період припадає інтенсивне формування особистісного самовизначення як системного утворення. Готовність до самовизначення є основним із новоутворень підліткового віку.

Становлення самовизначення підлітків пов'язане з потребою зайняти внутрішню позицію дорослої людини. Це спроба відповісти самому собі на питання «Який я?», намагання зрозуміти себе та свої можливості паралельно з розумінням свого місця та призначення в житті. Саме тому підлітковий вік пов'язаний із ситуацією вибору «Яким бути у житті» (морально-психологічний аспект); «У чому сенс життя» (екзестинційний аспект); і головне – «Ким бути» (професійний аспект життєвого вибору особистості). Для підлітка всі зазначені аспекти є взаємопов'язаними і відбуваються одночасно. Головною рушійною силою в зазначений віковий період є перехід від дитячої залежності до дорослої відповідальності і свободи [4, с. 98].

Підліткове «Я» ще не цілісне, не до кінця усвідомлене, нерідко супроводжується тривогою або відчуттям внутрішньої порожнечі, яку особа прагне чимось заповнити. Випробовування різних соціальних ролей та видів діяльності, розвиток рефлексії закладають фундамент для вироблення молодою людиною активної життєвої позиції, власного світогляду. Це змушує серйозно замислюватися над сенсом життя, своїми життєвими перспективами, особистісними життєвими цілями, життєвим шляхом. Усвідомлення підлітком плину часу спонукає до самооцінки, перегляду цінностей, осмислення життєвих суперечностей. У цей період узгодженість подій минулого, актуального сьогодення і потенційного майбутнього є досить невисокою, що може породити внутрішній конфлікт.

У підлітків досить часто також можемо спостерігати відсутність взаємозв'язку між уявленням про своє майбутнє з усвідомленням способів досягнення життєвих цілей, готовністю до самовизначення особистісного та професійного. Неузгодженість у самоусвідомленні та самосприйнятті, суперечливість у мотивах та потребах, слабка диференціація подій минулого, актуального і потенційного може спричинити глибокий внутрішній конфлікт особистості [21, с. 160].

Зазначена проблема є особливо важливою в контексті дослідження обдарованих підлітків. Адже феномен обдарованості за своєю суттю є неоднозначним та суперечливим: це і високий рівень загального та інтелектуального розвитку, пізнавальних та спеціальних здібностей, і разом з тим досить серйозні труднощі в становленні власного «Я», самореалізації та соціалізації обдарованого підлітка. Таким чином, дитяча обдарованість являє собою комплексну категорію, у якій сфокусовані різноманітні, інколи гостро суперечливі особливості особистості.

Розглянемо деякі особливості обдарованих підлітків, розуміння яких допоможе сформувати бачення психологічних детермінант їх особистісного самовизначення. Для того, щоб знайти ефективні засоби підтримки обдарованого підлітка у процесі його особистісного самовизначення, необхідно зрозуміти, що наповнює його внутрішній світ, дослідити, які психологічні механізми впливають на розвиток активної молодої людини як унікальної особистості, сприяють досягненню контролю над життєвими обставинами, формують бажання бути діяльною, продуктивною і щасливою особистістю.

В обдарованих дітей часто виникають труднощі в знаходженні близьких друзів, проблеми в спілкуванні з однолітками (деколи це проявляється у конформності – намаганні підлаштуватися під інших, здаватися такими, як усі, відмовляючись від своєї індивідуальності). У більшості випадків вони втікають від соціальних проблем замість того, щоб їх вирішувати. При цьому переживають ізольованість із боку однолітків, які не розуміють і не приймають їх обдарованості [9, с. 107].

Крім того, нерідко у високообдарованих дітей існують проблеми в емоційному розвитку, підвищена вразливість і пов'язана з нею особлива емоційна чутливість, що проявляються в інфантильних реакціях на критичні зауваження, на невдачі, на неприязне ставлення до їх особи, тощо. У деяких випадках їхня емоційність має прихований, внутрішній характер, проявляючись у сором'язливості в спілкуванні, в безсонні, психосоматичних захворюваннях. Здатність вловлювати те, що залишається непоміченим іншими, поєднуючись із дитячим егоцентризмом, призводить до того, що обдаровані діти все сприймають на свій рахунок. Труднощі в спілкуванні і специфіка емоційної сфери обдарованих дітей нерідко призводять до нестійкості їх самооцінки та формуванню неадекватної «Я-концепції» [11].

Також помітними є проблеми, пов'язані з саморегуляцією. Обдаровані діти переважно займаються лише цікавою для них діяльністю, яка є суттю їх обдарованості. Одночасно з високою пізнавальною мотивацією у них спостерігається знижена навчальна мотивація як потреба у високій успішності.

Таким чином, ця категорія дітей відчуває значні труднощі в особистісному і професійному становленні, що перешкоджає ефективній самоактуалізації, стаючи джерелом особистісних проблем і психосоматичних захворювань внаслідок відчуття «розгубленості», незатребуваності, краху очікувань, конфлікту між сформованою самооцінкою і рівнем домагань та навколишньою дійсністю. З цієї причини, ймовірно, лише невелика частина обдарованих у дитинстві дітей згодом виправдовує покладені на них надії та ефективно реалізує себе.

В особистісному самовизначенні втілюється образ себе як обдарованої особистості. На основі цього стає можливим здійснення власних задумів, більш тонко відчувається оптимальний горизонт досягнень, який сприяє вибору подальшої мети в житті і в професійній діяльності. Таким чином усвідомлюється власна затребуваність і значущість, підвищується мотивація до подальшої діяльності і реалізується можливість виходити на більш високі рівні досягнень у ній [1, с. 165].

Характерним для обдарованих дітей є прагнення досягнути досконалості (перфекціонізм). Але така підвищена вимогливість може перетворюватися в болісну і хворобливу незадоволеність собою і результатами своєї праці, що негативно впливає на творчий процес і на життя самого підлітка. Нерідко завдання, які ставить перед собою дитина, можуть значно перевищувати її реальні можливості на цьому етапі навчання і розвитку. Неможливість досягти поставленої мети породжує глибокі стреси.

Незважаючи на досить вагому роль і вагу природно-обумовлених чинників та вплив цілеспрямованого навчання і виховання на розвиток особистості, значення родини є вирішальним для обдарованого підлітка. Перш за все, особливо важливою для становлення особистості обдарованої дитини є підвищена увага батьків. Саме увага є одним із найважливіших чинників розвитку виняткових здібностей. Але фанатичне бажання батьків розвинути здібності своєї дитини має і негативні сторони. У таких сімях батьки часто не надають достатнього значення формуванню низки соціальних та побутових навичок. Це створює труднощі для подальшої соціалізації та входження в суспільно-побутові відносини обдарованої дитини. Такі підлітки відчувають себе соціально некомпетентними, тяжко адаптовуються до нового середовища та людей [3, с. 320].

Велике значення для розуміння особливостей особистості обдарованої дитини має аналіз її взаємин з однолітками і дорослими. Характер взаємин з навколишніми формується навколо «нестандартності» самого підлітка, значною мірою впливає на історію його життя і тим самим формує його особистість. Спілкування з однолітками у сфері особистісних інтересів займає значно менше місця, ніж у сфорі пізнавальних інтересів. Тому такі діти вкрай рідко стають лідерами у своїй референтній групі.

У багатьох випадках виняткова обдарованість супроводжується незвичайною поведінкою і своєрідними дивацтвами в поведінці дитини. Це нерідко викликає здивування або насмішку в однокласників, зауваження з боку вчителів, сварки з батьками. Іноді життя такої дитини в колективі складається дуже драматично: дитину б'ють, придумують для неї образливі прізвиська, влаштовують принизливі розіграші, висміюють перед іншими, агресивно висловлюють своє незадоволення їхньою поведінкою, тощо. У результаті таких взаємин породжуються ще більші проблеми в спілкуванні та у взаємодії з іншими людьми. У результаті це призводить до своєрідної відчуженості підлітка від групи однолітків, від батьків, і він починає шукати інші ніші для спілкування (друзі за інтересами) або замикається в собі.

Також можливий ще один деструктивний варіант вирішення цієї проблеми – відмова від власної обдарованості. Підліток починає усвідомлювати, що труднощі, з якими йому доводиться стикатись у житті, переважною мірою зумовлені його «незвичайністю», відхиленням від норми. Він розуміє, що він не такий, як інші, і страждає через це. Він помічає, що негаразди й конфлікти виникають на фоні його виняткових здібностей, на межі його талантів та неадекватності їх сприйняття. У такому випадку обдарований підліток має можливість діяти за звичною для нього схемою «уникнення невдач», а тут – заперечення своєї обдарованості як чинника проблем у своєму житті. Цей процес переважно відбувається несвідомо, і дитина та її оточення починають помічати згасання обдарованості, наближення досягнень та проявів обдарованої дитини до рамок середньостатистичного підлітка. Щоправда, багато залежить від самої дитини і системи цінностей, прийнятих у дитячому й педагогічному колективі, у сім'ї.

Звичайно, вибірка обдарованих дітей неоднорідна, особливості, притаманні одній групі, не можна поширювати на всіх обдарованих дітей. Однак дослідники виділяють проблеми особистісного розвитку, які притаманні багатьом обдарованим дітям і перешкоджають у досягненні високих результатів у майбутньому. Тому лише невелика частина обдарованих дітей реалізують свої здібності на відповідному їх можливостям рівні.

Значна частина обдарованих дітей відчуває труднощі в особистісному і професійному становленні, які є перешкодою для процесу самоактуалізації, що, своєю чергою, є джерелом серйозних особистісних і професійних проблем, а також психосоматичних захворювань [9, с. 109].

Важливо підкреслити, що зазначені проблеми виникають в обдарованих дітей не як наслідок самої обдарованості, а як результат особливостей їх виховання і взаємодії. Це дозволяє визначити напрями психолого-педагогічної корекції особистісного розвитку обдарованих дітей та запобігти виникненню в них труднощів у професійному розвитку та особистому житті. Усе це може сприяти ефективності процесу соціального становлення підлітків, допомагає в більш свідомому виборі професії в юнацькому віці, полегшує адаптаційні процеси молодої людини в соціумі, спрямовує їх на шляху до майбутнього дорослого життя.

Отож, як бачимо, у науковій літературі представлені підходи, що по-різному пояснюють вплив зовнішніх та внутрішніх чинників особистісного самовизначення. Ми пропонуємо об'єднати їх, запропонувавши схему психологічних нашарувань внутрішньої та зовнішньої обумовленості. Отже, ми вважаємо, що вихідною, центральною ланкою особистісного самовизначення обдарованих підлітків є їх особистісні характеристики. Навколо них створюється своєрідне коло специфічних соціальних відносин, які ми позначаємо як соціальні чинники. Безумовно, важливим є нашарування, що детермінує особистісне самовизначення – це ціннісно-смислові характеристики обдарованого підлітка. Найтоншим, але таким, що має досить сильний вплив на особистісне самовизначення обдарованої особистості, є духовний (або енергетичний) шар. Його доцільність ми вбачаємо в необхідності відображення характерної для обдарованої особистості емоційної, духовної чутливості, на основі якої відбувається чуттєве сприйняття світу та себе як його частини. Адже для високообдарованих людей властивим є сприйняття на енергетичному рівні.

Ми пропонуємо детальніше розглянути чинники, які детермінують особистісне самовизначення.

Особистісні характеристики:

– рівень сформованості самоконтролю; локус суб'єктивного контролю; сформованість самопрезентації, самоорганізації (як рівень домагань);

– суперечливість-узгодженість внутрішнього світу, внутрішня цілісність особистості;

– самоставлення; стійкість уявлень про себе; рівень задоволеності собою; особливості ставлення до власного Я крізь чинник часу (уявлення про себе в минулому, теперішньому і майбутньому); самоповага;

– емоційність; чутливість; креативність; потребнісно-мотиваційні характеристики; вольові зусилля; впевненість у собі; рефлексивні вміння; егоцентризм; перфекціонізм;

– усвідомлення своїх психологічних властивостей та якостей; сукупність компетенцій і навичок, їх усвідомлення; усвідомлення своїх можливостей, суб'єктивних та об'єктивних ресурсів; задатки, схильності, здібності, прагнення до їх реалізації;

– всебічний розвиток особистості; прагнення до самовдосконалення;

– самооцінка як ставлення до своїх можливостей, фізичних та духовних сил; здатність відокремити успішність чи неуспішність у конкретній діяльності від оцінки себе як особистості; розбіжності між Я-реальне та Я-ідеальне.

Соціальна обумовленість:

– характеристики соціальної сміливості; усвідомлення соціальної спрямованості;

– ускладнені адаптаційні процеси; адаптивні цінності – ерудиція, доросле мислення, товариськість, фізична сила, краса і т.д. (горизонтальна перспектива);

– значущі інші як «фокуси», навколо яких організовується світ підлітка; співвідношення із значущими іншими; трудність у переорієнтації із зовнішньої оцінки на самооцінку;

– конфлікт у сфері міжособистісних стосунків; вплив попереднього досвіду стосунків;

– рольове експериментування; залучення до процесу самотворення;

– інформаційно-педагогічне поле (педагогічний колектив, батьки, соціальні служби); атмосфера успіху та взаєморозуміння;

– система соціально-моральних самооцінок; беззаперечне прийняття цінностей своєї сім'ї;

Ціннісно-смислові характеристики:

– складність пошуку свого місця в житті; активна життєва позиція; прагнення до самовдосконалення;

– невисока узгодженість подій минулого, актуального сьогодення, потенційного майбутнього; опозиційні уявлення (на кого прагнуть не бути схожими);

– смислове уявлення про світ та його структурованість; розуміння сенсу життя;

– динаміка основних життєвих цінностей у часі; відторгнення дитячого одночасно з формуванням почуття психологічної близькості з особою іншої статі;

– цінності, що стають мотивом розвитку, забезпечують безстрокову вертикальну перспективу;

– усвідомлення власної цінності.

Духовні (енергетичні) характеристики:

– позавікові та надіндивідуальні духовні цінності;

– пошук ідентичності (самозаглиблення), духовний пошук себе;

– філософська життєва позиція;

– зміна внутрішньої позиції від дитячої залежності до дорослої відповідальності на основі відчуття енергетичного (духовного) потенціалу;

– вираженість етичних, релігійних, моральних представлень про світ себе в ньому;

– ставлення до дійсності як до можливості бути;

– розвиток саморозуміння (на основі усвідомлення не стільки своїх власних особливостей, скільки своєї соціальної сутності та неповторності, своїх нематеріальних можливостей);

– усвідомлення свого «Я» як активного, діяльнісного начала крізь призму чуттєвого сприйняття реальності.

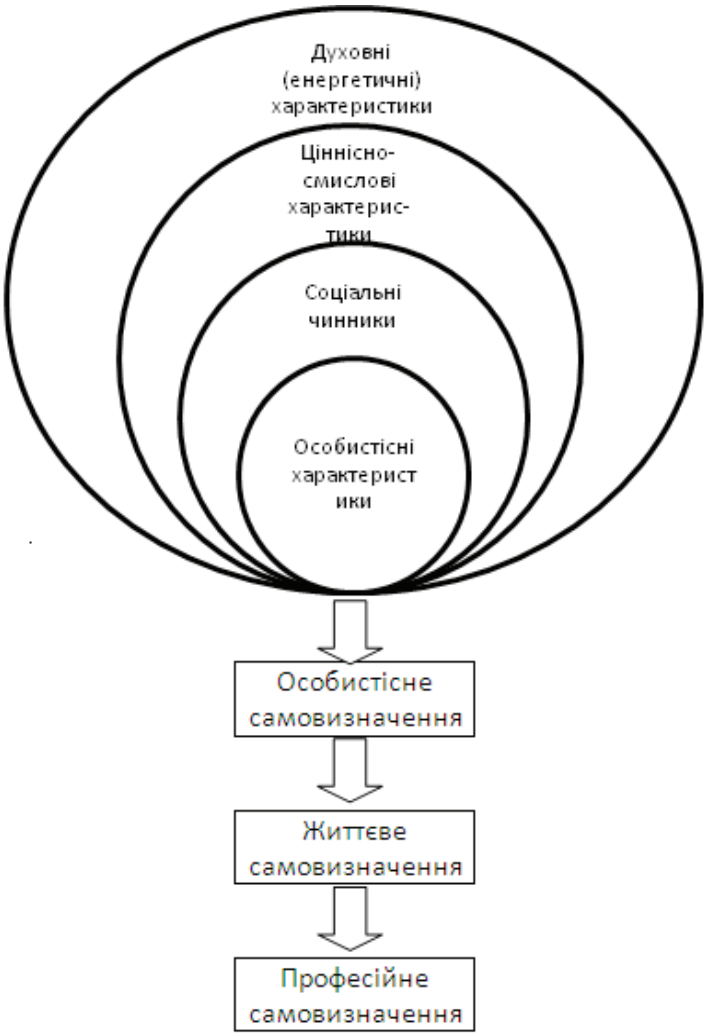


Рис. 1. Схема «нашарування» психологічних детермінант особистісного самовизначення обдарованих підлітків

Висновок. Усі чотири шари розглянутих параметрів самовизначення – особистісні характеристики, соціальні чинники, ціннісно-смислові характеристики, духовні (енергетичні) характеристики – цілісно, системно співвідносяться один з одним. Кожен знаходить підтвердження і продовження в іншому, створюючи в підсумку цілісну картину процесу особистісного самовизначення, змикається з типом розвитку особистості. Відтак на основі особитісного самовизначення відбувається більш ширше – життєве самовизначення як визначення себе стосовно до загальнолюдських критеріїв сенсу життя і професійної самореалізації. Професійне самовизначення виявляє найтісніші зв'язки з життєвим самовизначенням, оскільки пов'язане з ним ситуативно і змістовно. Водночас, воно невіддільне від самовизначення людини у сфері світогляду, моральної позиції, життєвого сенсу і Я-концепції, які зумовлюють її багатосторонні зв'язки зі світом, у тому числі характер її діяльності. Це своєрідний процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність. Як бачимо, поняття особистісного, життєвого та професійного самовизначення є тісно взаємопов'язаними, такими, що взаємозумовлюють та взаємодоповнюють один одного. Проте вихідним поняттям усе ж залишаєть-

ся особистісне самовизначення як важливий чинник, що сприяє адекватній соціальній та громадській ідентифікації особистості.

Наші подальші наукові розвідки розгортатимуться навколо емпіричного вивчення особливостей особистісного самовизначення обдарованих підлітків.

Список використаних джерел:

1. Арон И Личностное развитие и профессиональное самоопределение одарённого ребёнка в образовательном пространстве школы: учебно-методическое пособие [Текст] / Авт.-сост. И.С.Арон. – Йошкар-Ола: ГОУ ДПО (ПК). – 204 с.

2. Барабанова В Представление студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения [Текст] / М.Е. Зеленова // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 5-20.

3. Богоявленская Д Основные современные концепции творчества и одаренности [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 328-348.

4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст]. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

5. Гинзбург М Личностное самоопределение как психологическая проблема [Текст] / М.Г. Гинзбург // Вопросы психологи. – 1988. – № 2. – С. 19-26.

6. Гинзбург М Психологическое содержание личностного самоопределения [Текст] / М.Г. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43-52.

7. Дубовина И. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту [Текст] / под ред. И.В. Дубровиной. – М.,1983.

8. Дубровин Д Психологическая адаптация как фактор личностного самоопределения в старшем подростковом воздасте [Текст] / Д.Н. Дубровин // Мир психологии. – 2007. – № 4. – С. 64-75.

9. Кулемзина А Одаренные дети как группа риска по формированию невротического состояния [Текст] / А.М. Кулемзина //Сибирский психологический журнал – 2003. – № 18. – С. 105-110.

10. Легун, О. Поняття самовизначення у психології. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України [Текст] / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 7. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 360-370.

11. Лейтес Н Психология одаренности детей и подростков [Текст] / М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.; Стр. 187-195.

12. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности [Текст] / Д. А. Леонтьев. // Психологический журнал. – 2000. – №1. – С. 15-25

13. Мудрик А В поисках своего «Я» [Текст] / А.В. Мудрик // Семья и школа. – 1998. – № 10.

14. Прихожан А К анализу генезиса самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте [Текст] / А.М.прихожан // Воспитание,обучение и психическое развитие. – М.,1984. – С.76-88.

15. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1976. – 418 с.

16. Сафин, В Психологический аспект самоопределения [Текст] В.Ф. Сафин // Психологический журнал, 1984. – №4. – С. 65-74.

17. Толстых, Н Жизненные планы подростков и юношей [Текст] Н.О. Толстих // Вопросы психологиии. – 1984. – № 3.

18. Филиппов Ф Социальная ориентация и жизненные планы молодежи [Текст] / Ф.М. Филипов // Молодежь: интересы, стремления, идеалы. – М.,1969.

19. Шибанкова С Ценностно-смысловые детерминанты профессионально-личностного самоопределения молодёжи [Текст] / С. В. Шибанкова // Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования : межвуз. сб. науч. тр. / РАХИ. – М., 2005. – Вып. 6. – С. 158-168.

20. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / под ред. Толстых А. В. – М., 1996.

21. INTERNATIONAL SCIENTIFIC ANALYTICAL PROJECT [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://gisap.eu/ru/node/918 – Дата доступу: 04.04.2013. – Загол. з екрану.

22. Електронний журнал Вопроси психологи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.voppsy.ru/issues/1988/886/886031.htm. – Дата доступу: 04.04.2013. – Загол. з екрана.

23. Наука и педагогика [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-01/dissertaciya-uverennost-v-sebe-kak-faktor-lichnostnogo-samoopredeleniya.– Дата доступу: 04.04.2013. – Загол. з екрана.

24. Научно-методичний журнал Физическая культура [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://lib.sportedu.ru/Press/FKVOT/2007N2/p7-13.htm. – Дата доступу: 04.04.2013. – Загол. з екрана.

УДК 159.9.072.43

Васюк К. М.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ЕМОЦІЙ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ АНАЛІЗУ НЕПРАВДИВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Стаття присвячена проблемі дослідження емоційної складової брехні, а також ставлення до неї на різних етапах аналізу неправдивої інформації. За допомогою опитувальних методів вивчаються розбіжності у поглядах на різні аспекти брехні, як власної, так і з боку навколишніх, а також порівнюються суб'єктивні уявлення про брехню з об'єктивно наявною схильністю говорити неправду. Експериментально вивчається емоційне ставлення до неправдивої інформації та деякі аспекти її розпізнання на прикладі навчальної ситуації у ВНЗ.

Ключові слова: *емоційна складова, неправдива інформація, обман, ставлення, схильність.*

Статья посвящена проблеме исследования эмоциональной составляющей лжи, а также отношения к ней на различных этапах анализа ложной информации. С помощью опросных методов изучаются расхождения во взглядах на разные аспекты лжи, как собственной, так и со стороны окружающих, а также сравниваются субъективные представления о лжи с объективно существующей склонностью говорить неправду. Экспериментально изучается эмоциональное отношение к ложной информации и некоторые аспекты ее распознания на примере учебной ситуации в вузе.

Ключевые слова: *ложная информация, обман, отношение, склонность, эмоциональная составляющая.*

The article is dedicated for the problem investigation of the emotion aspect of lie, and attitude to it on the different stages of analyzed of information. We have divergence of views on the various aspects of lies using polling methods. The lies can be as their own, and others. We compared the subjective ideas of lying with objective tendency to lie. It been studied experimentally the emotional relation to the false information, and some aspects of its recognition in the learning situation in the university.

Key words: *attitude, deception, emotional component, false information, propensity.*

Теперішні реалії життя у суспільстві та розвиток цивілізації йдуть шляхом тотальної інформатизації. Інформаційний простір слугує для роботи, спілкування, навчання, придбання необхідних речей і розваг, тому інформація стала не просто продуктом, але й засобом маніпуляції. Скільки існує людство, відбувалися спроби її використання як зброї та інструменту впливу. Одним із найдавніших таких засобів є брехня.

Сказати неправду досить легко, набагато важче її викрити і розпізнати. Це потребує ґрунтовних знань психологічних особливостей людини, володіння техніками виявлення брехні, уявлення про обставини, у яких відбувається ця дія, розкриття можливих мотивів такого вчинку. Але й у цьому випадку важко поручитися за достовірність викриття брехні. Щоб уберегти себе від обману, людство з давніх часів намагалося створити засоби її ефективного виявлення – від експериментів і спостережень за поведінкою до спеціальних опитувальників і поліграфа.

Але проблема технічного інструментарію другорядна. На першому місці постає питання про інтегральні, фундаментальні психологічні дослідження, яких надзвичайно мало для такої актуальної проблеми, особливо у вітчизняній психології. У переважній більшості випадків брехню розглядають психологи практики, які у своїй професійній діяльності стикаються з необхідністю її діагностування для поліпшення ефективності своєї праці, але їх напрацювання суто індивідуальні, дуже рідко подібні цінні спостереження набувають теоретичної форми та поширюються в публікаціях, доступних широкому колу спеціалістів.

Профайлери не поспішають ділитися своїм досвідом, а ті, хто, можливо, і бажає, часто не володіють достатньою мірою навичками науково-дослідної роботи, тому нагромаджують знання, так би мовити, «інтуїтивно».

Другою проблемою є недостатня точність змісту наукових понять. Автори досить вільно використовують термінологію, характеризуючи той чи інший прояв брехні. Як наслідок, у психологічних працях з цієї тематики існує безліч назв одного і того ж явища, або, навпаки, різні явища мають одну назву. У наукових публікаціях мають місце найчастіше такі поняття, як: «брехня», «неправда», «брехливість», «введення в оману», «диверсійна неправда» тощо. Подібні висновки були підтверджені експериментальними дослідженнями В.П. Зінченка, який довів слабку диференційованість різних понять цієї тематики у свідомості звичайних людей і навіть фахівців-психологів.

Третя складність полягає в слабко розробленій базі методичного і діагностичного інструментарію. Більшість методик ґрунтується на виявленні феномену соціальної бажаності або частоті вживання брех-

© Васюк К. М., 2013

ні, навколо використання методик цих двох типів не вщухають дискусії – перші занадто суб'єктивні і мало піддаються перевірці, а другі об'єктивніші, але ознаки, які вони діагностують, досить неоднозначні та не захищені від феномену каузальної атрибуції.

Особливу складність додає той факт, що часто розробники методик спираються на зарубіжні дослідження, що викликає справедливі зауваження з боку критиків, у зв'язку з тим, що вони мало враховують національно-культурні відмінності в поведінкових ознаках брехні.

На сучасному етапі розвитку науки основна частина досліджень представляє собою експериментальні розробки, які спрямовані на виявлення конкретних поведінкових ознак брехні (П. Екман, М. Ю. Коноваленко, А. Піз, С. І. Симоненко, О.Фрай)) [3; 4]. Інший теж популярний напрямок – це дослідження філософсько-моральних аспектів брехні (Д. І. Дубровський, В. В. Знаков, Н. Г. Любимова, В. Ю. Щербатих) [1; 2].

Розгляд такої складної тематики неможливий без систематизованого аналізу окремих аспектів цього явища. Такими аспектами ми вважаємо види брехні. Без урахування цього критерію неможливо адекватно аналізувати проблему психологічного дослідження брехні та розробляти стратегії її розпізнання і запобігання їй.

У сучасній науці існує декілька відомих класифікацій брехні. Найбільш відомою є, наприклад, класифікація Ж.Дюпра, який спирався на критерій усвідомлення, виділяючи свідому брехню і несвідому, тобто таку, де людина не має наміру казати неправду. Це розділення занадто просте і не дуже вдале для діагностування і практичної роботи.

В. В. Знаков [2] виділяє види брехні залежно від мотивів того, хто говорить неправду:

– відверта – базується на хибному знанні про події і де відсутній попередній намір ввести в оману;

– егоцентрична – відображає егоцентричну позицію суб'єкта, у випадку коли він прагне задовольнити таким способом свої потреби, не враховуючи ні інтереси навколишніх, ні моральні норми;

– професійна – керується вимогами певної професії. Також до цієї категорії належить дослідницька брехня, коли вона необхідна для проведення експерименту;

– доброчинна – це випадки, коли, говорячи неправду, людина керується власними уявленнями про благо для інших і себе, не розуміє при цьому негативні наслідки;

– брехня заради спасіння – цей вид застосовується з метою запобігти втручанню в особисте життя і завдати шкоди близьким з боку зацікавлених навколишніх, найчастіше використовується публічними людьми, але так чи інакше буває в житті кожної людини.

Г.Ласистер виділяє 3 види брехні на основі типів агресії:

– просоціальний – неагресивний тип брехні, коли людина керується необхідністю зробити собі і іншим вигоду або мінімізувати шкоду. При цьому обов'язково враховуються інтереси інших;

– санкціонована – містить незначний рівень агресії, не виходячи за межі суспільної моралі, але дозволяє суб'єкту зняти психоемоційну напругу. Наприклад, це жарти, розіграші, насмішки, вигадки, приховування інформації;

– антисоціальна – спрямована на завдання значної шкоди навколишнім, порушує норми моралі або навіть закон [3].

У вітчизняній психологічній науці слід відзначити класифікації О. Ігнатенка та І. Шкуратової. О. Ігнатенко виділяв такі форми брехні:

– власне брехня – навмисна дезінформація співрозмовника з корисливою метою;

– амфіболія – брехня, яка базується на неправильному трактуванні інформації, у випадку її неоднозначності;

– підміна – це ненавмисне викривлення опису предметів, людей або явищ, коли відбувається спрощення інформації за рахунок відкидання деталей;

– неправдиві свідчення – це зумисне повідомлення про поведінку іншої особи, що спрямоване на її дискредитацію в очах інших людей за допомогою інформації, яка не відповідає дійсності;

– провокація – це повідомлення неправдивих фактів з метою викликати бажану поведінку у співрозмовника;

– лицемірство – цей вид брехні виражається в демонстрації фальшивих емоцій та повідомлень, що мають за мету отримання певної вигоди від співрозмовника;

– створення неправдивих обставин – найбільш складний за структурою і для діагностування вид брехні, який складається з декількох етапів і може мати як довільний, так і мимовільний характер.

Ще одна дослідниця брехні, яка створила одну з найдетальніших класифікацій, це І. П. Шкуратова. Вона виділяє такі види брехні:

– замовчування – власне не є суто брехнею, але теж нещирість, бо виражається в приховуванні інформації і може призводити до негативних наслідків;

– брехня як благо – виражається в мотивах принести користь чи мінімізувати негативні наслідки правди;

– брехня-самопрезентація – виражається в прагненні подати себе з більш вигідної позиції;

– брехня-приховування – на відміну від замовчування людина прагне активно приховати правду, вдаючись до надання неправдивої інформації;

– етикетна брехня – по суті є компліментом або санкціонованою брехнею, яка призначена зберегти формально хороші стосунки з оточенням;

– помилка – це несвідома брехня, коли людина щиро впевнена, що ця інформація правдива;

– фантазія – характерна дітям та творчим особистостям. У широкому сенсі майже вся літературна творчість може бути зарахована до цієї категорії;

– виправдання – провляється в ситуації розкриття аморального вчинку;

– брехня-жарт – один з небагатьох позтивних видів брехні, звісно, якщо він не принижує об'єкт жарту і не спричиняє загрози безпеці людей;

– наклеп – цей вид брехні зумисний і має на меті завдати шкоди репутації іншої людини;

– шахрайство – антисоціальний вид брехні, метою якого є збагачення за рахунок інших;

– професійна – санкціонований вид брехні, який обумовлений вимогами професійної діяльності у випадку, коли позитивні наслідки від неї переважають негативні.

Спираючись на проведений теоретичний аналіз підходів до вивчення брехні, ми зробили висновок, що найчастіше при оцінці наслідків і її ступеня «аморальності» керуються емоційною складовою, тобто тим, які емоції супроводжують процес обману, а також, як сам індивід ставиться до свого вчинку, чи отримує задоволення від того, що сказав неправду, чи переживає почуття провини, сорому, страху тощо. Відповідь на це питання є дуже важливою в плані прогнозування повторення актів брехні та мотивів, якими керується людина, а також в діагностуванні загальної схильності особистості до обману як показник її аморальності. З метою виявлення таких тенденцій ми провели експериментальне дослідження емоційної складової брехні на вибірці студентів Донецького національного університету у кількості 410 осіб, серед яких 70 досліджуваних чоловічої статі і 340 – жіночої. Дослідження проводилося в декілька етапів.

На *першому етапі* був проведений експеримент, у ході якого студентам повідомляли чотири новини: позитивну правдиву, позитивну неправдиву, негативну правдиву і негативну неправдиву. У спеціальній анкеті студенти відзначали, які емоції викликала у них кожна новина, потім вказували, які новини, на їх погляд, правдиві, а наостанок – за якими ознаками вони виявили неправдивість новини.

На *другому етапі* за допомогою спеціальних шкал «Брехня», «Достовірність» і «Корекція» Мінесотського багатофакторного опитувальника в адаптації Л.Собчик ми виявляли суб'єктивну схильність досліджуваних до брехні, а також оцінювали достовірність взаємозв'язку схильності до брехні та суб'єктивним ставленням до неї.

Результати експериментального дослідження першого етапу показали, що досліджувані виявилися досить довірливими. Майже 39% навіть не сумнівалися в правдивості поданої інформації, хоча деякі її складові були підозрілими і малоймовірними. 41,7% засумнівалися в достовірності деяких повідомлень. Можливим поясненням такої довірливості з боку студентів є статус викладача, тобто його апріорна незацікавленість в обмані. У цьому випадку спрацьовує досить відомий у соціальній психології «ефект авторитета», коли людині, яка має певні повноваження, беззаперечно довіряють і навіть не намагаються перевірити інформацію.

Цікаві результаті отримані і в аспекті, який стосується критеріїв визначення правдивості інформації. 41% досліджуваних в оцінці правдивості інформації покладається на логіку, намагаючись проаналізувати, наскільки інформація може бути адекватною, ймовірною. Звичайно, такий спосіб непродуктивний, бо характеризується надмірною суб'єктивністю. Те, що одному здається малоймовірним з позиції свого досвіду, може насправді бути цілком логічним і реальним.

Лише 7% досліджуваних в аналізі неправдивості спиралися на невербальні ознаки, такі як тон голосу, легка посмішка та ще такі сигнали, які характеризувалися як «інтуїтивні», тобто досліджуваний і сам не міг описати, що в поведінці викладача викликало у нього сумніви в правдивості інформації. Такі техніки виявлення брехні більш об'єктивні й ефективні, але для збільшення надійності результату необхідно тренуватися використовувати їх свідомо, точно знаючи, які ознаки вказують на нещирість у розповіді, в іншому ж випадку вірогідність помилки залишається занадто високою.

Ще 3% досліджуваних не помилилися у визначенні правдивості повідомлення, але неправильно визначили мету брехні, зробивши висновок, що це спеціальна стимуляція їхньої активності. У даному конкретному експерименті це не мало суттєвого значення, але в реальних умовах життя подібні помилки, так звана каузальна атрибуція, достатньо важливий чинник.

Цікавим, на наш погляд, є показник оцінки емоційного ставлення досліджуваних до факту обману. Звичайно, емоційне ставлення формується в першу чергу під впливом того, які наслідки для себе вбачали досліджувані у випадку, коли б інформація виявилася правдивою. Зважаючи на те, що новини були і позитивні, і негативні, 34% все ж таки відчували радість, а ще 22% – полегшення і заспокоєння.

19% охарактеризували свої емоції як змішані, тобто такі, де радість поєднувалася з образою за неправдивість доброї новини або гнівом на себе, що не зміг розрізнити неправдиву інформацію. За результатами дослідження виявилося, що більшість студентів досить позитивно сприймає факт такого виду обману, наче своєрідний жарт викладача. Якщо немає прямої шкоди та матеріальних втрат, негативні почуття, наприклад, гнів чи відразу, переживають лише 12% досліджуваних.

У поодиноких випадках (5%) осіб відчували навіть вдячність за те, що ці новини виявилися неправдивими, тобто позитивні емоції від повідомлення про неправдивість негативної інформації витіснили той факт, що вони були введені в оману досить вдало. На нашу думку, такі особистості є потенційними жертвами шахрайства та брехні з корисливою метою з боку навколишніх. Тобто подібні тенденції можуть бути критерієм діагностики схильності до віктимної поведінки, але це припущення ще потребує додаткової експериментальної перевірки на значно більшій вибірці досліджуваних.

Траплялися також випадки, коли досліджувані не переживали ніяких, більш-менш виражених емоцій. Ми вважаємо причиною цього байдуже ставлення до навчального процесу, завдяки чому і повідомлення, які стосуються навчання, не викликають особливої емоційної реакції.

На *другому етапі* експерименту ми проведи діагностику особистісної схильності досліджуваних говорити неправду. З цією метою ми використовували методику, яка складається зі шкал Мінесотського багатофакторного особистісного опитувальника (МБОО) в адаптації Л. Собчик «Брехня», «Достовірність», «Корекція» з метою виявлення осіб, які говорять неправду. Н. Пирятина довела можливість використання цих шкал окремо від основного опитувальника з метою діагностики особистісної схильності до брехні. Діагностування дозволило розділити вибірку на дві групи 180 та 150 осіб відповідно. До складу першої ввійшли ті, хто має низькі показники схильності до брехні, а до другої – з високою схильністю.

Також ми використовували анкетування за допомогою спеціально розробленої анкети, що виявляє ставлення людини до різних аспектів брехні та неправди в повсякденному житті. Анкета містила аспекти, які стосувалися досвіду досліджуваних щодо використання брехні та частоти їх введення в оману з боку навколишніх, їхньої думки щодо випадків, коли брехня може бути виправдана об'єктивними обставинами або добрими намірами, виявлялася також інформованість юнаків про техніки виявлення брехні та чинників, що впливають на схильність говорити неправду і їх думка про можливі причини схильності людини до брехні.

Результати оброблялися за допомогою статистичного критерію – кутового перетворення Фішера, який оцінює достовірність різниці між відсотковими частинами у відповідях представників двох вибірок – чоловічої та жіночої. У результаті проведеного якісного і кількісного аналізу виявилося, що між представниками двох груп існують статистично достовірні відмінності у відповідях на деякі питання анкети. Зокрема, оцінювалися такі аспекти, як: частота обману з боку навколишніх, частота використання брехні самими, емоції, які переживають під час обману інших, можливості обману різних категорій осіб та вірогідність уникнення обману, а також важливе питання про біологічну або соціальну детермінованість схильності до брехні.

Таблиця 1.
Порівняльна таблиця відсоткової пропорції ставлення до брехні в групах з високою та низькою схильністю до неї

№ з/п	Зміст питань і відповідей	Схильність до брехні	
		Низька (%)	Висока (%)
1	Як часто вас обманювали:		
	Часто	16,7	6,7
	Періодично	66,7	66,7
	Зрідка	5,6	26,6
	Ніколи	11	0
2	Як часто Ви самі говорите неправду		
	Часто	0	0
	Періодично	89	73,3
	Зрідка	0	1
	Ніколи	11	25,7
3	Які емоції переживаєте, говорячи неправду		
	Страх	11	13,3

	Сором	39	80
	Задоволення	5,5	6,7
	Азарт	22	0
	Жалість	22,5	0
4	Кому простіше говорити неправду		
	Родичам	22	26,7
	Незнайомим	50	40
	Чужим, але знайомим	28	33,3
5	Схильність до брехні якого походження		
	Вроджена	11	20
	Набута	50	60
	Не знаю	39	20
6	Чи всіх людей можна обманути		
	Так, будь-кого	39	33,3
	Так, за рідким винятком	27,7	33,3
	Залежно від людини, обставин	33,3	26,7
	Ні, не всіх	0	6,7

Проаналізувавши отримані дані за допомогою кутового перетворення Фішера, з'ясували, що деякі з анкетних відповідей в двох групах мають статистично достовірні відмінності. Зокрема, особи не схильні до брехні, відзначали, що частіше бували обманутими, але в той же час 11% вважають, що їх ніколи не вводили в оману. Переважна ж більшість в обох вибірках дотримувалася середніх показників, вибираючи відповідь «періодично».

Найбільш інформативне і важливе питання в анкеті, яке стосується аналізу частоти використання брехні самими досліджуваними. У цьому випадку можна порівняти, наскільки визнання своєї схильності до брехні збігається з реальними показниками, отриманими за допомогою тестування. Цікаво, що жодний із досліджуваних в обох групах не визнав, що використовує брехню часто. У випадку з особами, які належать до групи з вираженою схильністю до брехні, це вбачається дуже сумнівним. Показник соціальної бажаності проявив себе у виборі відповіді «ніколи». Особи, які схильні до брехні, статистично достовірно частіше вибирають цей варіант, що додатково підтверджує їх необ'єктивність в оцінці себе або намагання себе прикрасити.

Також достовірні відмінності виявилися і в емоціях, які переживають представники обох вибірок під час брехні. В осіб з низькою схильністю більш різноманітні емоції, які хоча і нерівномірно, але охоплюють весь представлений спектр. Особи ж з високою схильністю особливо підкреслюють переживання сорому, якого, вірогідно, не відчувають, зважаючи на їх схильність. Але показовим є і той факт, що ці досліджувані не вказали жодного разу на почуття жалю до жертви обману, що може свідчити про низьку емпатію. На відміну від сорому, жалість менш просоціальне почуття, тому соціальна бажаність, очевидно, не поширилася на нього.

З цього аспекту випливає питання про значення для прийняття рішення про обман родинних зв'язків та дружніх стосунків. Хоча статистично достовірних відмінностей між вибірками не виявилося, на рівні тенденцій особам з низькою схильністю до брехні дещо складніше брехати родичам, ніж особам з високим рівнем схильності до брехні.

Також нас цікавило питання про можливості, які приписують брехні представники двох груп. Єдина важлива відмінність полягає в тому, що особи, які схильні до брехні, більш самовпевнені, тому що вважають, що існують люди, яких неможливо обманути. Можливо, такими вони вважають саме себе, але це припущення не перевірялося в нашому дослідженні і потребує додаткового розгляду. Щодо питання про вродженість або набутість схильності до брехні, то особи з групи з низькою схильністю обережніші у висловлюваннях про вирішальні чинники її формування і частіше використовують неоднозначні відповіді, але загалом представники обох груп вважають схильність до брехні набутою властивістю.

Таким чином, за результатами експериментального дослідження виявилось, що особи, які більше схильні до брехні, частіше в самозвітах і описах себе вказують соціально прийнятні відповіді, мають більш виражений показник соціальної бажаності у відповідях, ніж особи з низьким рівнем схильності. Отже, методики, які не містять шкал перевірки цього показника, мають низьку надійність у випадку діагностики таких особистостей. В емоційній сфері виявлений негативний взаємозв'язок схильності до брехні з почуттями сорому та жалістю до жертви обману. Також особи, які частіше використовують

брехню, більш самовпевнені щодо можливості самим постраждати від обману. Ці результати свідчать, що гіпотези, поставлені на початку дослідження, підтвердилися частково.

Потребують подальшого вивчення чинники, що детермінують появу схильності до брехні та впливають на рівень її вираженості, особливо в дорослих. Потрібно детальніше розглянути віковий і гендерний аспекти схильності до брехні, а також виявити, з якими особистісними якостями вона взаємопов'язані.

Список використаних джерел:

1. Дубровский Д. И. Обман. Философско-психологический анализ / Д. И. Дубровский. – М., 1994 – 358 с.
2. Знаков В. В. Макиавеллизм и феномен вранья / В. В. Знаков // Вопросы психологии, 1999. – № 6. – С. 59-70.
3. Фрай О. Детекция лжи и обмана / О. Фрай. – М.: Олма-Пресс, 2005. – 314 с.
4. Экман П. Психология лжи / П. Экман. – СПб: «Питер», 1999. – 272 с.

УДК 378.14+378.147

Гагіна Н. В.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КОНСТРУКТИВНОЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті висвітлюються методичні аспекти організації заняття англійської мови на основі навчальної кооперації для формування навичок конструктивної міжособистісної взаємодії майбутніх менеджерів. Автор наводить приклади інтерактивних завдань для формування навичок активного слухання, переконливої аргументації, ведення рівноправного діалогу і розвитку толерантності та емпатії.

***Ключові слова: конструктивна взаємодія, формування навичок конструктивної взаємодії, кооперативне навчання, інтер**активні вправи.*

В статье рассматриваются методические аспекты организации занятия по английскому языку на основе учебной кооперации для формирования навыков конструктивного межличностного взаимодействия будущих менеджеров. Автор приводит примеры интерактивных упражнений для формирования навыков активного слушания, убедительной аргументации, ведения равноправного диалога и развития толерантности и эмпатии.

***Ключевые слова:** конструктивное взаимодействие, формирование навыков конструктивного взаимодействия, кооперативное обучение, интерактивные упражнения.*

The article deals with some methodic aspects of organizing English lessons on the basis of educational cooperation to develop constructive interaction skills of future managers. The author gives examples of interactive exercises to form skills of active listening, persuasive argumentation, conducting equal dialogue and to develop tolerance and empathy.

***Key words:** constructive interaction, development of constructive interaction skills, cooperative learning, interactive exercises.*

Сучасний соціально-економічний стан розвитку суспільства, соціальний запит на висококваліфікованих і компетентних фахівців вимагають постійного вдосконалення підготовки майбутніх менеджерів. З огляду на специфіку роботи менеджера, однією з важливих складових його професійної і соціальної компетентності є здатність до конструктивної міжособистісної взаємодії, яка забезпечує налагодження ефективної комунікації, продуктивність спільної діяльності, досягнення взаєморозуміння, консенсусу та прийняття раціональних рішень у складних ситуаціях, що, своєю чергою, впливає на ефективність управління, успішність функціонування організації та мікроклімат у колективі.

Попередні дослідження автора конструктивної взаємодії [1; 2] дозволяють визначити такі особливості конструктивної міжособистісної взаємодії, як об'єктивність сприйняття суб'єктом взаємодії навколишньої дійсності; позитивність спрямованості взаємодії, що виявляється в намірах та ставленні до партнера; рівноправність, повага, довіра, відкритість для впливу; прагнення до співробітництва та співтворчості; узгодженість дій, продуктивність і результативність співпраці; передбачення наслідків своїх вчинків і особиста відповідальність за них; емоційний комфорт, адекватність прояву психічних переживань; побудова стосунків на засадах гуманності й толерантності; взаєморозуміння, що ґрунтується на прийнятті культурних, духовних цінностей; прагнення до особистісного зростання та самоактуалізації; створення умов для самореалізації партнера і розкриття власних можливостей.

Дослідження конструктивної міжособистісної взаємодії в навчально-виховному процесі (Т. В. Безродних, М. Бейкер, І. Д. Бех, М. А. Власова, І. Ю. Іванкіна, Е. В. Коротаєва, І. В. Манжелей, К. Роджерс, В. С. Смирнов) також свідчать, що конструктивна взаємодія зумовлює розвиток та самоактуалізацію особистості, забезпечує ефективний процес навчальної діяльності та створює умови для успішного формування гуманістичних якостей майбутніх фахівців.

Оскільки у будь-якій сфері діяльності конструктивна міжособистісна взаємодія за своєю суттю є ефективною кооперацією, де кожен із її учасників є активним суб'єктом, відкритим для впливу, вважаємо, що розвиток навичок конструктивної взаємодії майбутніх менеджерів у процесі вивчення іноземної мови буде ефективно відбуватися в умовах кооперативного навчання.

Методика кооперативного навчання набула широкого застосування в різних країнах світу завдяки науковим дослідженням і доробкам Е. Аронсона, Д. ДеВри, Д. Джонсона, Р. Джонсона, К. Едвардса, С. Кагана, Е. Коен, Н. Медден, Р. Славіна, Е. Холубек, Ш. Шарана, Й. Шарана та інших науковців.

Проблема впровадження технологій кооперативного навчання активно розробляється і вітчизняними педагогами (О. М. Ващенко, Т. С. Кошманова, Т. В. Кравченко, К. Ф. Нор, Л. В. Пироженко, Т. Ю. Плахтієнко, О. І. Пометун, Г. О. Сиротенко, В. Ю. Стрельніков та ін.).

© Гагіна Н. В., 2013

Кооперативне навчання в процесі вивчення іноземної мови досліджують Н. В. Бєляєва, С. Л. Бояринцева, Н. І. Гасилова, Л. М. Пінчук, Є. С. Полат, О. Ю. Пришляк, О. Б. Тарнапольський, Л. Т. Тишакова, Н. М. Філяровська та ін.

Вважаємо, що кооперативна форма навчання дозволить створити сприятливе середовище для активної взаємодії студентів, що водночас забезпечить формування навичок конструктивної взаємодії та сприятиме розвитку навичок і вмінь іншомовної комунікації майбутніх фахівців із менеджменту.

Мета статті – розкрити методичні аспекти організації заняття англійської мови на основі навчальної кооперації для формування навичок конструктивної міжособистісної взаємодії майбутніх менеджерів.

Основними загальновідомими в педагогічній практиці елементами кооперативного навчання є позитивна взаємозалежність учасників, індивідуальна відповідальність, стимулююча міжособистісна взаємодія, формування соціальних навичок міжособистісної взаємодії в малій групі, груповий аналіз результатів взаємодії. Розглянемо кожний із них для обґрунтування доцільності використання моделі кооперативного навчання для формування навичок конструктивної міжособистісної взаємодії майбутніх менеджерів.

Одним із основоположних елементів кооперативного навчання є позитивна взаємозалежність, яку М. Дойч концептуалізував у своїй теорії кооперації і конкуренції, а його учні Д. Джонсон і Р. Джонсон розвили й узагальнили в подальших дослідженнях. Кооперація, що виникає при позитивній взаємозалежності, передбачає досягнення індивідом своєї мети тільки за умови досягнення мети іншими членами групи. При конкуренції, навпаки, досягнення мети одним індивідом виключає досягнення мети іншими.

Позитивна взаємозалежність у процесі кооперативного навчання означає, що досягти спільної мети навчальної діяльності студенти можуть тільки разом, об'єднавши свої зусилля, що, своєю чергою, спонукає їх до вироблення механізмів продуктивної співпраці й ефективної комунікації, узгодженості дій, досягнення порозуміння при виникненні конфліктів у процесі навчання тощо. Позитивна взаємозалежність також сприяє активізації навчальної діяльності та підвищенню успішності студентів, оскільки забезпечує мотивацію навчання, взаємодопомогу в оволодінні матеріалом, спонукає партнерів до взаємної відповідальності, зумовлює необхідність взаємоконтролю.

У малій групі, що складається з осіб різної статі і різного рівня навчальних можливостей, позитивна взаємозалежність досягається завдяки визначенню спільної мети діяльності, спеціального розподілу навчального матеріалу або ресурсів (наприклад, коли кожен студент має тільки частину матеріалу, необхідного для виконання завдання); призначення ролей (лідер, організатор, дослідник, контролер, експерт, доповідач, спостерігач); підсумовування балів, отриманих членами групи при оцінюванні; надання додаткових балів кожному з учасників у випадку успішності всієї команди, призначення колективної винагороди тощо.

Іншим важливим елементом кооперативного навчання є індивідуальна відповідальність. Усвідомлення студентами, що оцінка за індивідуальну роботу підвищується, якщо всі студенти групи успішно справилися з виконанням завдання і досягли поставленої мети, значним чином стимулює навчальну діяльність і зміцнює почуття відповідальності за навчання. А для того, щоб унеможливити виконання завдання одними студентами замість інших, викладач здійснює постійний моніторинг навчальної взаємодії в групі, перевіряє й оцінює не тільки кінцевий результат, а й роботу кожного студента окремо за допомогою індивідуальних тестів, опитування або інших видів контролю.

Навчання за кооперативної моделі ґрунтується на активній міжособистісній взаємодії, у процесі якої студенти надають допомогу, підтримують, стимулюють навчальні зусилля один одного, отримують зворотній зв'язок, когнітивно й емпатійно реагують на поведінку партнерів. Співпраця породжує конфлікт думок, ідей, підходів тощо, а вміле вирішення таких суперечок забезпечує навчальну мотивацію, глибше розуміння та краще запам'ятовування матеріалу, студенти вчаться вести рівноправний діалог, аргументувати свою точку зору, переконувати партнерів по взаємодії, поважати та толерантно сприймати думки інших.

Варто зазначити, що для студентів, що не відчувають себе впевнено, спілкуючись іноземною мовою у великій групі, створюються умови для подолання мовного бар'єру та невпевненості під час відповіді. Навчання відбувається в атмосфері захищеності, комфорту і взаємодопомоги, що надзвичайно важливо під час вивчення іноземної мови. Окрім цього, навчаючись у тісній співпраці, у студентів з'являється можливість більше дізнатися один про одного, що сприяє встановленню довірливих і дружніх стосунків, виникненню взаєморозуміння та довіри, які відіграють важливу роль у побудові конструктивної взаємодії.

Отже, соціальні навички міжособистісної взаємодії цілеспрямовано формуються в процесі кооперативного навчання в малій групі. Д. Джонсон, Р. Джонсон [3] виділяють чотири рівні кооперативних навичок. Навички першого рівня (називати один одного на ім'я, не підвищувати голос, говорити по черзі, не заважати, уважно слухати партнерів тощо) потрібні для згуртування команди та встановлення норм поведінки. Навички другого рівня (спрямовувати роботу групи, виражати підтримку, заохочувати до роботи, висловлювати прохання про допомогу, описувати власні почуття, перефразовувати й уточню-

вати ідеї інших членів команди тощо) необхідні для організації та забезпечення ефективної групової роботи. Навички третього рівня (підсумовувати прочитане чи обговорене, виокремлювати головні ідеї, доповнювати та виправляти інформацію, пов'язувати новий матеріал з попередньо вивченим, використовувати підказки для запам'ятовування, планувати групове навчання тощо) забезпечують ментальну співпрацю для глибшого розуміння та оволодіння матеріалом. Навички четвертого рівня (критикувати ідеї, а не партнерів; інтегрувати думки для вироблення спільної позиції; аргументувати свої ідеї та робити висновки; переконувати; ставити додаткові питання, які забезпечують краще розуміння та заохочують до аналізу; знаходити альтернативи та робити вибір тощо) є навичками найвищого рівня, що сприяють глибокому розумінню та переосмисленню навчального матеріалу, стимулюють когнітивний конфлікт, творчий пошук раціональних рішень.

Важливим елементом кооперативного навчання є групова обробка результатів взаємодії, метою якої є аналіз успішності та результативності взаємодії студентів під час виконання завдання, виявлення труднощів взаємодії для їх подальшого усунення, визначення найбільш продуктивних моделей поведінки, прийняття рішень щодо подальшої ефективної співпраці тощо. Таким чином, групова рефлексія сприяє подоланню складнощів, конфліктних ситуацій, що виникають у процесі міжособистісної взаємодії, виробленню та узгодженню механізмів співпраці, вибору ефективного способу взаємодії для спільного вирішення творчих завдань, розвитку і вдосконаленню індивідуальної рефлексії студентів.

Ефективна реалізація моделі кооперативного навчання передбачає чітке визначення навчальної мети, об'єднання студентів у групи, забезпечення їх навчальним матеріалом, пояснення завдання та постійний моніторинг навчальної взаємодії студентів, оцінку виконання завдання та аналіз міжособистісної взаємодії в групі.

Наведемо приклади інтерактивних вправ для формування навичок конструктивної взаємодії на занятті іноземної мови.

Вправа 1. Мета: формування навичок активного (рефлексивного) слухання, перефразування, розвиток емпатії.

Етапи виконання:

1. Студенти об'єднуються в групи з трьох і отримують ролі розповідача, слухача і спостерігача.
2. Розповідач розказує вигадану історію чи випадок з реального життя, описує свої почуття.
3. Слухач уважно слухає, запам'ятовує деталі, намагається зрозуміти емоції розповідача, ставить уточнювальні запитання, потім переказує почуту історію, намагаючись відтворити все дослівно.
4. Спостерігач оцінює, наскільки точно й правильно слухач відтворив почуту історію, передав емоції розповідача.
5. Відбувається зміна ролей, і завдання виконується знову.

Вправа 2. Мета: формування навичок ефективного обміну інформації, застосування переконливої аргументації, навичок активного слухання, ведення рівноправного діалогу, самоконтролю поведінки.

Етапи виконання:

1. Студенти об'єднуються в групи з трьох осіб, у кожній групі один студент виконує роль спостерігача.
2. Викладач пропонує проблемну тему, наприклад: «Is management an art or a science?», студенти обирають позицію, яку будуть відстоювати.
3. Один студент висловлює свою думку, намагаючись переконати партнера. Інший студент, у свою чергу, аргументує власну точку зору. Кожний із учасників має однакову кількість часу на відстоювання своєї думки. Час, що відводиться на висловлювання, контролюється спостерігачем, який стежить за часом і попереджає про його закінчення, аналізує поведінку учасників.
4. Після закінчення висловлювань кожен із пари повинен знайти один пункт, за яким він може дійти згоди з опонентом.

Вправа 3. Мета: формування навичок чіткого і зрозумілого висловлювання за обмежений період часу, навичок переконливої аргументації, ведення рівноправного діалогу.

Студенти поділяються на групи з чотирьох, у яких два студенти виконують роль спостерігачів, а згодом самі будуть виконувати вправу. Завдання полягає в тому, щоб чітко і зрозуміло висловити свою точку зору щодо запропонованого викладачем проблемного питання за обмежений проміжок часу. Кожен із учасників має можливість висловитися тільки три рази по одній хвилині. Два спостерігачі стежать за часом та оцінюють зваженість і чіткість аргументації кожного учасника та визначають, хто з пари є більш переконливим.

Вправа 4. Мета: формування навичок переконливої аргументації, розвиток толерантності, поваги до точки зору іншої людини.

Етапи виконання:

1. Усі студенти розподіляються на дві групи А і Б, що мають протилежні погляди на якусь проблему.
2. У парах студенти А і Б аргументують свою точку зору, намагаючись переконати свого партнера.

3. Через 10 хвилин відбувається зміна ролей і формуються нові пари, у яких студенти повинні представити точку зору своїх опонентів з першої пари як свою власну і спробувати переконати студента з нової пари.

4. Учасники повертаються до першого партнера і складають список тверджень, які об'єднують дві протилежні позиції.

5. Списки порівнюються, визначається пара, яка змогла скласти більше за всіх об'єднуючих тверджень.

Після закінчення виконання вправ студенти аналізують ефективність групової роботи, свою поведінку та здійснюють самооцінку.

Запропоновані інтерактивні вправи сприяють формуванню навичок ведення рівноправного діалогу, активного слухання, переконливої аргументації, стимулювання партнера виражати думки і почуття; розвитку здатності критично мислити, нестереотипно сприймати інших людей, виявляти довіру, критично оцінювати власні судження, оцінювати результати взаємодії, а також розвитку таких особистісних якостей, як емоційна врівноваженість, повага до точки зору іншої людини, толерантність, емпатійне сприйняття партнера по взаємодії, готовність до співпраці, підтримки, взаємодопомоги.

Окрім інтерактивних вправ для формування навичок конструктивної взаємодії, широко використовуються різноманітні групові дискусії, рольові та ділові ігри, що дозволяють моделювати професійні ситуації.

Отже, кооперативний контекст навчання та використання спеціально розроблених інтерактивних вправ дозволяють успішно формувати навички конструктивної взаємодії на занятті іноземної мови, створюючи умови для взаємовигідної кооперації, підвищення мотивації навчання, самооцінки, саморозвитку та професійної майстерності.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці на матеріалі іноземної мови комплексу завдань, спрямованого на формування конструктивної міжособистісної взаємодії майбутніх менеджерів.

Список використаних джерел:

1. Гагіна Н. В. Конструктивна взаємодія менеджера в ситуації конфлікту / Н. В. Гагіна // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2009. – Вип. 46. – С. 67–71.

2. Гагіна Н. В. Педагогічні умови формування у майбутніх менеджерів умінь конструктивної взаємодії у ситуації конфлікту: дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Гагіна Наталія Вікторівна. – Житомир, 2011. – 275 с.

3. David W. Johnson Circles of learning. Cooperation in the classroom / David W. Johnson, Roger T. Johnson, Edythe Johnson Holubec, P. Roy. – Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1984. – 89 p.

УДК 159.9:316.613

Гандзілевська Г. Б., Левандовська М. Б.

РОЗВИТОК САМОЦІННОСТІ ОСОБИСТОСТІ, ЩО ПЕРЕЖИВАЄ КРИЗУ СЕРЕДИНИ ЖИТТЯ, ЗАСОБАМИ ПСИХОДРАМИ

У статті досліджується проблема розвитку самоцінності особистості, що переживає кризу середини життя. У зв'язку з цим проаналізовано особливості самоцінності особистості, що переживає кризу середнього віку; виокремлено напрямки роботи методу психодрами в контексті цієї проблеми.
Ключові слова: *самоцінність; криза середини життя; психодрама; внутрішній критик.*

В статье исследуется проблема развития самоценности личности, переживающей кризис середины жизни. В связи с этим проанализированы особенности самоценности личности, переживающей кризис среднего возраста; выделены направления работы метода психодрамы в контексте данной проблемы.
Ключевые слова: *самоценность; кризис середины жизни; психодрама; внутренний критик*

The article deals with the issue of the development of self-realisation of the personality that deals with the crises of the mid-years. Thus the pecularities of the individual's self-evaluation are highlighted. The problem is investagated from the perspective of psychodrama method.
Key words: *self-evaluation, crises of the mid-years, psychodrama, internal critic.*

Актуальність дослідження питань, пов'язаних із підтримкою особистості, що переживає кризу середини життя, посилюється у зв'язку з недостатнім інтересом науковців власне до самого періоду зрілості. Більшість науковців вважає період зрілості етапом «зупинки», «завмирання» психологічного розвитку, періодом «закам'янілості» (В. Джеймс, Е. Клапаред та ін.). Так, Л. Анциферова [2], виокремлюючи дві протилежні концепції розвитку, наголошує, що одна з них базується на постулаті про необмеженість особистісного розвитку як основного засобу існування людини. Відповідно до іншої – за межами зрілості розвиток зупиняється, заміщується простими змінами. Теоретичний аналіз літератури дає підстави стверджувати про величезну кількість досліджень щодо періоду становлення особистості. Однак період реалізації актуалізованого потенціалу особистості, зокрема криза середини життя, на нашу думку, досліджено недостатньо. Підтвердження знаходимо у працях Л. Просандєєвої, яка стверджує, що у психології розвитку 90% дослідників займаються психологією дітей. Однак, слід відзначити, що криза середини життя, яку прийнято вважати «екзистенційною кризою» (В. Франкл), що опосередковує духовне зростання особистості (У. Андрушко), відповідно до сучасних досліджень є найбільш складною для подолання. Ядром духовного світу особистості є її самоцінність, призначення якої є можливість повної всебічної самореалізації особистості (Л. Просандєєва). А тому в умовах кризи середини життя перед особистістю постає необхідність спрямувати свою увагу на розвиток цього феномену. У зазначеному аспекті, на нашу думку, актуальним є терапевтичний метод психодрами, який дозволяє особистості пізнати істину за допомого дії. Таким чином, метою нашого дослідження є теоретично дослідити можливості застосування психодрами для розвитку ціннісного ставлення до себе особистості, що переживає кризу середнього віку. Завдання дослідження: дослідити специфіку самоцінності особистості, що переживає кризу середнього віку; виокремити напрямки роботи методу психодрами в контексті цієї проблеми.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Самоцінність людини, на думку сучасної дослідниці Л. Просандєєвої [9], є важливим особистісним показником, механізмом цілісності особистості та передбачуваності її діяльності. Аналізуючи праці М.Александрова, М.Маршал, М.Діксон, науковець підкреслює фактор вікового впливу на самоцінність особистості. Крім того, дослідниця цього феномену виокремлює два погляди на розвиток самоцінності: один з них наголошує на ретроспективний характер і нестійкість (Л.Бороздіна, О.Молчанова) самоцінності, інший – на те, що самоцінність із віком підвищується (Р.Соктап). Таким чином, становлення самоцінності авторка розглядає як психічний процес, що поступово розгортається в часі й характеризується все більш ускладненими формами самопізнання. Слід відзначити, що самоцінність часто як ідентифікують з поняттям самооцінка, так і розмежовують ці два феномени (Бех). Так, Л.Просандєєва визначає самооцінку, як і самовідчуття, самосприймання, самовідношення, саморозуміння, формами самоцінності.

Самоцінність особистості в психологічній літературі найчастіше розглядається як почуття цінності своєї особистості (В. Сатир, С.Пантелєєв, В. Столін); як довіру особистості до себе (Н. Єрмакова); як установки на схвалення чи несхвалення (С.Куперсміт); як функції, яку реалізує рефлексія (Бех); як емоційну складову самосвідомості (Л. Просандєєва); як складову Я-концепції та ін.. Так, Н. Кульбіда[6], аналізуючи

© Гандзілевська Г. Б., Левандовська М. Б., 2013

дослідження Г. Уайтта, який вивчав характер впливу Я-концепції на процес прийняття рішень у ситуації ризику, вказує на специфічне співвідношення двох взаємодоповнюючих компонентів Я-концепції – самоефективності та самоцінності «Я», а саме уникненню ризикованих ситуацій людей з високим рівнем самоцінності, які мотивовані підтримувати цей рівень. Люди з низьким рівнем, зазначає науковець, можуть більше ризикувати для самоствердження або «з огляду на те, що їм немає,що втрачати».

Нашому дослідженню імпонує визначення самоцінності як емоції самоставлення (С. Пантелєєв). Так, Р. В. Каламаж [5], досліджуючи самоставлення як складову частину емоційно-оцінного компоненту Я-концепції, аналізує праці С. Р. Пантелєєва, який емоцію самоставлення позначає термінами «аутосимпатія», «відчуття власної гідності», «самоприйняття», «самоцінність». Слід зазначити, що ставлення особистості до самої себе Л. Просандєєва виділяє і як функцію самоцінності. А тому в контексті нашого дослідження варто зупинитись детальніше на аналізі феномену емоційного ставлення особистості до себе.

Виклад основного матеріалу та результати дослідження. Відповідно до праць Т. Титаренко «…у ставленні до себе, самоприйняття інтегруються ставленням до міри самореалізованості на кожному етапі життєвого шляху….» [11, с. 139]. Дослідниця наголошує, що «…ставлення до себе стає в індивідуальній біографії ставленням до творця свого життя, суб'єкта життєдіяльності, людини, яка насправді повсякденно творить власний світ. Новоутворенням кризи середини життя є саме поява такого стійкого творчого ставлення до себе та світу» [11, с. 149].

З метою вивчення особливостей суб'єктивного емоційного ставлення до себе та інших у періоді кризи середнього віку в чоловіків та жінок нами було проведено відповідне дослідження. У ньому взяли участь 112 чоловіків та 111 жінок віком від 35 до 45 років (держслужбовці) [7]. Для визначення особливостей неусвідомленого емоційного ставлення до себе був використаний метод кольорово-асоціативного експерименту (Є. Ф. Бажин, О. М. Еткінд), що базується на припущенні про взаємозв'язок суттєвих характеристик невербальних компонентів ставлення до значущих інших (і до себе) та кольорових асоціацій. Процедура опитування полягала в необхідності здійснити кольорові асоціації до себе та значущих соціальних стимулів: «я», «сім'я», «робота», «кар'єра», «майбутнє». Аналізуючи шкалу «самоставлення», визначено, що в цілому і чоловіки, і жінки при визначенні емоційного самоставлення надають перевагу зеленому, червоному та синьому кольорам, а жінки – ще й фіолетовому. При цьому встановлено, що чоловіки достовірно частіше за жінок обирають зелений колір (39,3% та 21,6% відповідно), а жінки – фіолетовий (16,2% та 3,6%) та чорний (2,7%). Це може бути ознакою того, що чоловіки в періоді кризи середнього віку частіше за жінок відчувають підвищену чутливість до соціальних критеріїв зовнішнього оцінювання власної особистості, значущість соціально-економічного статусу. Крім того, вони прагнуть до самостійності, власної стабільності та соціального визнання. Вибір жінками фіолетового та чорного кольору свідчить про ускладнення самоадаптаціїї в цей період життя, певні протестні реакції, можливо, через тривалу емоційну напруженість. Таким чином, результати дослідження підтвердили важливість психотерапевтичної підтримки особистості, що переживає кризу середини життя.

У працях Т. Титаренко[11] знаходимо, що в перекладі з грецької криза – це зміна напряму рішення, вибір. «Серед перекладів слова криза є значення суд. Близьким до нього семантично є і слово критика, як уважає Ф. Василюк, спираючись на думку С. Аверинцева (1995)» [11, с. 245-246]. Тобто у кризовій ситуації «людина завзято звинувачує себе, потім починає потроху виправдовувати і нарешті виносить вирок, як їй жити далі» [11, с. 245-246]. Найбільш характерними ознаками екзистенційної кризи, на думку О. Пурло [10] є відчуття самоти, невпевненість у собі, відчай, агресія щодо навколишніх, відчуття ворожості з їх боку, актуалізація базових питань екзистенції, зміна системи цінностей, суб'єктивне переживання несправедливості життя, страх смерті. Проходження екзистенційної кризи, на думку науковця, ставить людину перед вибором: повернутися до колишнього способу життя або переглянути життєві цінності і сенси.

Кризу середнього віку за своїми екстраординарними наслідками, відповідно до праць Т. Титаренко, порівнюють з кризою підліткового віку [11, с. 149]. Дослідники віку середньої зрілості, відповідно до її дослідження, вважають, що для людини важливо «стати у власних очах справжнім, істинним». Людина вже має мужність для тверезої оцінки своїх досягнень… Потреба самоповаги, самоактуалізації є домінантною [11, с. 150]. Рівень індивідуальної відповідальності за все, що трапляється, дуже високий [11, с. 151]. «Це вік креативності, …це другий і останій шанс зробити свою справу… Максимальні очікування з боку соціуму поєднуються з реорганізацією особистісних рис, консолідацією інтересів, цілей та обов'язків» [11, с. 257]. Полегшити «ускладнення на шляху прямування особистості до власної самоцінності», на думку Беха [3], зможе лише рефлексія. Самоцінність дослідник пов'язує з духовністю особистості, з тим, наскільки духовно-моральні цінності як категорії етики набувають для неї особистісного сенсу і стають основою відповідного самоставлення. У такому розумінні самоставлення еквівалентне самоцінності особистості і є її узагальненим внутрішнім утворенням. Реально воно функціонує як почуття самоповаги, впевненості в собі, любові до себе [3].

При успішному виході з кризи особистість «іде по життю далі щаслива та здорова» (О.Хухлаєва [12]). Тобто результатом кризи, з одного боку, може стати збагачення ресурсів особистості, психологічне зцілення і глибокі позитивні зміни, а з іншого – наслідки кризи можуть бути несприятливими, вона може призводити до небезпеки і потребує психотерапії (У.Андрушко [1]). Один з конструктивних способів виходу з кризи, на думку О.Пурло [10], полягає у становленні авторської позиції щодо власного життя.

А тому, спираючись на вищевказане та виокремлені Л.Просандєєвою[8] механізми самоцінності (зіставлення образів реального та ідеального «Я» і оцінювання людини іншими), для роботи з розвитку самоцінності особистості нами був виокремлений метод психодрами, а саме робота з таким процесом, як самокритика. Досить часто у дослідженнях, пов'язаних з окресленою проблемою, вживається поняття «внутрішній критик». Сучасний дослідник цього феномену Д.Гуляєв [4] трактує його як метафору, якою позначають контролюючу частину психіки, що відповідає за відповідність наших дій певним критеріям та цілям. Акцентуючи увагу на деструктивній функції цього процесу, дослідник виокремлює вказаний феномен як вид внутрішнього дискомфорту, що викликає неприємні емоції. Автор наголошує на понятті інтроекту, так званому внутрішньому «вихователю», який був привласнений дорослою людиною ще в дитинстві. На його думку, «зовнішній контроль» інторіорізується і стає внутрішньою функцією. Слід відзначити, що дитина разом з алгоритмом дій засвоює емоції та критерії оцінок своїх дій [4]. А тому засвоєна деструктивна критика часто спричиняє внутрішньо особистісний конфлікт.

У контексті нашого дослідження феномен «внутрішнього критика» трактуємо як заснований на рефлексії процес самопізнання, спонукальною силою якого є вибір шляхів реалізації своєї сутності. Цей процес передбачає оцінку на рівні переживання в одних випадках внутрішньої гармонії та свободи, в інших – деструктивних емоцій. Метафорично можна виокремити три складові «внутрішнього критика», які фактично і визначають напрямки роботи з цією фігурою», а саме: деструктивні та конструктивні інтроекти батьків; інтроекти значущих дорослих (вихователів, учителів, тренерів і т.д.); власний досвід. Як вже зазначалось, почуття любові до себе, відчуття самоцінності, почуття самоповаги під час переживання кризи середини життя зазнають змін. Особистість, осмислюючи результати попереднього періоду, запускаючи процес рефлексії, часто виявляє токсичні (деструктивні) прояви «внутрішнього критика». Ключовими характеристиками особистості, яка знаходитися у фокусі роботи, є втрата спонтанності, зниження адаптивності до реальності, ригідність у реакціях на нові життєві умови, втрата інтересу до новизни, відсутність бажань. Як вже зазначалось, один з конструктивних способів виходу з кризи полягає у становленні авторської позиції щодо власного життя. А тому метод психодрами, на нашу думку, має бути спрямований саме на підтримку особистості у пошуках власних потреб, розмежування їх від батьківських інтроектів та напрацювання способів їх реалізації. Це і стало основним завданням у роботі з розвитку самоцінності особистості, що переживає кризу середини життя. Реалізація завдання передбачає спрямування центральної теми на розмежування деструктивної і підтримуючої (конструктивної) критики, формуючої самоцінність протагоніста (учасника, на якого працює група) в батьківських фігурах (мати, батько). У подальшому передбачається інтеграція підтримуючої частини батьківських інтроектів. Таким чином, відбувається усунення рольового зараження з рольових кластерів протагоніста. Слід відзначити, що для внутрішньої фіксації на емоційному стані та «зустрічі» з так званою критичною частиною Я сприяє інтереорізація почуттів через малюнок і в подальшому обговорення його та вправи для малих груп, зокрема «Сцени зустрічі з критикою, оцінювання дій» (наприклад, захист диплома (дисертації) (ролі: дисертант, науковий керівник, представник ученої ради, опонент; зустріч закоханої пари з «бабусями» біля під'їзду (ролі: молодий чоловік, дівчина та дві пліткарки) та інші) і «Батьківські збори». Зазвичай після цих вправ формується і фокусується клієнтський запит, пов'язаний з інтерперсональним конфліктом, який у подальшому, в ході психодраматичної роботи розгортається в інтраперсональний конфлікт. Досвід прийняття себе в подальшій роботі протагоністом відбувається на двох рівнях, як «там і тоді» – відновлення ядерної сцени, де відбулась деструктивна зміна в самопрезентації особистості, так і «тут і тепер», включаючи шеррінг учасників групи та ведучого. Завершення роботи з протагоністом з новим позитивним досвідом у цьому напрямку підсилює техніка «проекцією в майбутнє» або інша – «тест на реальність». Ці психодраматичні техніки закріплюють позитивні зміни в самоставленні та самоцінності людини.

Висновки. Отже, самоцінність особистості, її уявлення про своє реальне та ідеальне «Я», що знаходиться в стані кризи середнього віку, можна коректувати за допомогою методу психодрами. Фігурою для роботи є виділений феномен – «внутрішній критик». Цей феномен, запускаючи процес рефлексії, дає оцінку, що відбувається, як у внутрішньому світі, – наші реакції на ті чи інші події, на способи взаємодії особистості зі світом, на вибори, які особистість здійснює, так і на те, що відбувається у взаємодії із зовнішнім світом і у взаємодії з іншими людьми. За допомогою методу психодрами відбувається розмежування і видалення деструктивної та інтеграція конструктивної частини батьківських інтроектів, і як наслідок зростання самоцінності особистості.

Перспективою подальших розвідок вбачаємо в експериментальній перевірці впливу психодрами на розвиток самоцінності особистості, що переживає кризу середини життя.

Список використаних джерел:

1. Андрушко У. Криза середини життя як умова розгортання духовних інтенцій особистості // Психологія особистості:Науковий теоретико методологічний і прикладний психологічний журнал. – Івано-Франківськ, 2010. № 1. – С. 195-2021.

2. Анцыферова Л.И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы // Психологический журнал. – Т. 15. – 1994. – № 3.

3. Бех І.Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості // Педагогіка і психологія: Вісник академії пед. наук україни. – Вип. 7. – № 3. – К., 2011. – С. 3-16.

4. Гуляєв Д. http://danilling.livejournal.com/44931.html.

5. Каламаж Р. В. Самоставлення як складова частина емоційно-оцінного компонента Я-концепції // Психологічні перспективи. – Випуск 15. – Луцьк, 2010. – С. 72-81.

6. Кульбіда Н. М. Структурний аналіз Я-концепції як основи функціонування феномену економічної суб'єктності особистості потенційного підприємця // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П.Драгоманова. Випуск 20. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – С. 215-222.

7. Левандовська М.Б. Особливості суб'єктивного емоційного ставлення до себе та інших в період кризи середнього віку у чоловіків і жінок // проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статтей: – Ялта: РВВ КГУ, 2011. – Вип. 34. – Ч.1. – С. 236-242.

8. Просандєєва Л.Є. Концептуальні засади теорії самоцінності//Актуальні проблеми психології: Зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.– Т.7. – Вип.13. – К., 2007. – С. 282-288.

9. Просандєєва Л.Є. Специфіка самоцінності літніх людей // Соціальна психологія : Український науковий журнал. – К., 2008. – N 3. – С. 171-179.

10. Пурло О.Ю. Особливості психотерапії екзистенційної кризи // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т.Х, част. 3. – К., 2008. – С. 400-407, С. 282-288.

11. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 367 с.

12. Хухлаєва О.В. Кризисы взрослой жизни. Книга о том, что можно быть счастливым и после юности. – М.: Генезис, 2009. – 208 с.

УДК 159.923.2

Грищук М. М.

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ КРИЗ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ В КОНТЕКСТІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ (СИСТЕМНИЙ ПОГЛЯД)

Автор статті розглядає провідні концептуальні положення наукової полеміки відомих вітчизняних та зарубіжних психологів про вплив різного перебігу криз на психічний розвиток людини.

Ключові слова: *концептуальні положення наукової полеміки, психічний розвиток людини, криза, психологічна допомога.*

Автор статьи анализирует основные концептуальные положения научной полемики отечественных и зарубежных психологов о различном воздействиии механизмов кризиса на формирование личности.

Ключевые слова: *концептуальные положения научной полемики, психическое развитие человека, кризис, психологическая помощь.*

The author of the article looks upon the major conceptual provisions scientific debate famous domestic and foreign psychologists about the impact of different flows of crisis on the mental development of man.

Key words: *conceptual provisions scientific debate, mental development of man, crisis, psychological support.*

У складних умовах змін та розвитку українського суспільства перед психологічною наукою як у суто науковому, так і в практичному значенні постають першочерговими завдання збереження психічного здоров'я населення [1; 2; 8].

Здорова людина, на відміну від особистості з психічними розладами, здатна керувати своїм життям, ставити адекватні цілі та досягати їх, має активну життєву позицію. Формування життєвих перспектив особистістю залежить від того, наскільки процес становлення психіки є гармонійним та як під дією різних стресових факторів людина напрацьовує життєздатні патерни поведінки. Одним із чинників, що при певних несприятливих умовах може порушити психічну рівновагу особистості, є кризи її розвитку.

Розглянемо різні підходи до вивчення феномену криз та їх значення у формуванні хворобливих станів людини.

У наукових публікаціях поняття «криза» трапляється у найрізноманітніших тлумаченнях. З. Генцл, спираючись на конструктивістсько-системні ідеї, указає на те, що «кризу можна розуміти і як процес порушення балансу, ... і як перехід, вимогу пристосування до нових змін, вищого функціонального рівня» [4, с.4]. Таке бачення автора свідчить, що, наприклад, вікові кризи в онтогенезі людини можуть набувати значення нормативного переходу організації психіки на її вищий рівень, або – дестабілізуючого процесу, що призводить до підвищеної вразливості особистості.

Феномен вікових криз як психологічного явища в контексті теорій періодизації розвитку людини досліджували такі вітчизняні та зарубіжні науковці: Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, Л. Божович, Я. Неверович, В. Давидов, Л. Обухова, І. Славіна, І. Кон, О. Донченко, Т. Титаренкщ, С. Холл, З. Фройд, Е. Еріксон та ін. [3; 5; 6; 7; 9]. Дослідники встановлюють індивідуальні характеристики переживання вікових криз розвитку та зараховують їх до нормативних процесів формування особистості, на відміну від криз травматичного характеру (процес порушення балансу). У контексті нормативних криз перехід людини від одного вікового етапу до іншого безпосередньо пов'язаний із системними якісними перетвореннями у сфері її соціальних взаємин, діяльності та свідомості. Вивчення позитивних та негативних наслідків цього переходу дозволило науковцям більш ширше підійти до окреслення понять про вікову / життєву кризу та описати релевантні форми психологічної допомоги.

Сучасні психологи при вивченні життєвого шляху особистості спостерігали, що на кожному етапі є проблеми, події, які люди долають успішно, а є й такі, що стають причиною їхніх життєвих криз. У кризовій ситуації особистість стає перед необхідністю оновлення, перебудови не окремих планів, цінностей, стосунків, а також усього життєвого світу. Тому в науці з'явились такі поняття, як мотиваційна криза, життєвий шлях особистості, стратегія життя, переживання критичних ситуацій та ін.. Так, І. Кон поділяє життєві кризи на нормативні, природні, статистично нормальні, минущі і на «ненормативні», які не є результатом нормальної логіки розвитку особистості, а є наслідком особливих випадкових обставин.

Т. Титаренко визначає кризу як конфлікт між актуальним, сьогоднішнім напрямком життєвого шляху та майбутньою магістральною лінією, головною життєвою траєкторією.

У зарубіжних концептуальних підходах до проблеми криз було виявлено такі особливості. З. Фройд у психоаналітичній теорії етапам розвитку людини надає значення стадій психосексуального розвитку.

© Грищук М. М., 2013

Відповідно кризи переходу, адаптації та розвитку він пов'язує з можливим викривленням подальшого розвитку через «фіксацію афекту», що призводить до формування невротичної (психопатичної) структури особистості.

Досліджуючи поетапне формування цілісної особистості, Е. Еріксон надавав віковим кризам важливого значення. Він підкреслював, що психологічна напруга, яка пов'язана з формуванням цілісної особистості, залежить не тільки від фізіологічного дозрівання, особистої біографії, але й від духовної атмосфери суспільства, в якому живе людина, від внутрішньої суперечливості суспільної ідеології. Тобто кризові стани людини, на його думку, можуть спричинятися зовнішніми чинниками.

Існує чимало визначень кризи, і визначення ці різні, оскільки автори підкреслюють значущість явища в житті людини. Simon, Stierlin визначають кризу як «переломний момент», ситуацію порушеного внутрішнього/зовнішнього пристосування (індивіда чи системи). Напрацьовані дотепер механізми пристосування вже є недостатніми, щоб утримувати необхідні для виживання процеси рівноваги. Henzl відзначає медичні аспекти кризи як певної фази гострого захворювання, під час якої максимально мобілізується здатність організму до самолікування, але й у той же час невідомо, чи це закінчиться одужанням, чи смертю пацієнта.

Ураховуючи відповідні дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, ми виділяємо ефективні, конструктивні та непродуктивні, а то і деструктивні форми переживання криз розвитку, що певним чином детермінують порушення психічної рівноваги особистості, кризи її розвитку. При цьому внутрішньоособистісні конфлікти визначають феноменологію кризи, але не вичерпують її. З-поміж факторів, що впливають на виникнення та розвиток криз особистості та формують психічні розлади особистості, доцільно виокремити дві великі групи – інтрапсихічні та екзопсихічні (впливи середовища).

Такі інтрапсихічні фактори, як різні акцентуйовані риси характеру та деформація пізнавальної діяльності, сприяють дезадаптації індивідуального розвитку людини. Це стосується, наприклад, підлітків, у яких не склалася адаптаційна система.

Об'єктивно дезадаптація виявляється у зміні поведінки людини в соціальному середовищі, в обмеженій здатності справлятись із соціальними функціями або в патологічній трансформації поведінки. Суб'єктивним проявом дезадаптації є широкий діапазон психоемоційних порушень – від негативних переживань до клінічних, патопсихологічних синдромів. Таким чином, як зазначають деякі дослідники (Ю. Антропов, Ю. Шевченко та ін.), соціально-психологічна дезадаптація не тотожна поняттю хвороби і проявляється в непатологічній і патологічній формах. Непатологічна дезадаптація виступає у формі відхилень у поведінці й переживаннях суб'єкта, пов'язаних із недостатньою соціалізацією, наявністю соціально не схвалюваних установок особистості, різкою зміною умов існування, утратою ціннісних орієнтирів – початковою невротизацією. Патологічна форма адаптації формує ригідні психічні структури, клінічні синдроми психічних розладів. Структура і механізм непатологічної й патологічної дезадаптації мають суттєву відмінність. У першому випадку викривлення розвитку відбувається за рахунок звуження сфери діяльності й послаблення її інтенсивності, однак тут не спостерігається структурне порушення дезадаптаційних механізмів – вони тимчасово обмежуються. У разі патологічної дезадаптації відбувається руйнування основних напрямків адаптаційної діяльності з появою патологічних варіантів адаптації, фіксуються патологічні форми поведінки. За певних умов елементи двох форм дезадаптації переходять одна в одну.

Досягнення віку кризи збільшує поріг чутливості людини до екзогенних факторів, які спричиняють «страждання» [10]. «Психосоціальна криза» виникає тоді, на думку Henzl та Brosch, коли якась особа стикається на шляху до досягнення важливих життєвих цілей із перешкодами, життєвими обставинами чи подіями, які вона не може подолати звичними для неї методами вирішення проблем. Тобто дослідники встановили таку різницю між поняттями: травматичні кризи – процеси, що виникають через раптові, несподівані і/або непередбачувані події (смерть особи, раптова загроза стосункам, нещасні випадки чи операції, важкі хвороби, масивні негативні соціальні впливи тощо); для криз життєвих змін характерні переживання більш-менш очікуваних та неминучих подій у процесі життя – (поступлення в дитячий садок або школу, професійна освіта, робота, переїзд із батьківського житла, партнерство, сім'я, відокремлення дітей, пенсія тощо)

Таким чином, у статті проаналізовані провідні концептуальні положення наукової полеміки відомих вітчизняних та зарубіжних психологів про вплив різного перебігу криз на психічний розвиток людини. Поєднання цих знань при плануванні кризисного консультування / психотерапії надасть фахівцю можливість більш ефективно здійснювати захист психічного здоров'я особистості громадян України.

Список використаних джерел:

1. Абрамова А. Г., Тихоненко В. А., Бергельсон Л. Л. Социально-психологическоя дезадаптация личности и профилактика суицида // Вопросы психологии. – № 4. – М., 1981.

2. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості. – Харків : Фоліо, 1996. – 237 с.

3. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. – М., 1984.– 13 с.

4. Генцл З. Криза як ритуал переходу. Ідеї до конструктивістсько-системної концептуалізації кризи та кризової інтервенції / Генцл З. ; [пер. з німецького] – Львів, 1998. – 22 с.

5. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: конфликт, гармония. – К., 1989.

6. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989.

7. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.

8. Основи практичної психології / Панок В., ТитаренкоТ., Чепелєва Н. та ін.: Підручник. – К.: «Либідь», 1999. – 536 с.

9. Титаренко Т.М. Криза як глибинний внутрішньоособистісний конфлікт. Природа, феноменологія та динаміка конфліктів у сучасному світі // Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції 19 – 21 жовтня 1993 р. – Чернівці, 1993.

10. Фон Шліппе А. Системна психотерапія та консультування / А. фон Шліппе, Й.Швайцер; [пер. з німецького]. – Львів: ВНТЛ – Класика, 2004. – 320 с.

УДК 81'243

Дем'янчук Ю. І.

СИСТЕМАТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ДІЛОВОЇ ГРИ ЯК НЕВІД'ЄМНОГО КОМПОНЕНТА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття розглядає проблему активізації комунікативно-когнітивної діяльності студентів ВНЗ на прикладі ділових ігор. Для досягнення цієї мети вищі навчальні заклади України мають головним пріоритетом усебічний розвиток майбутнього випускника. Навчання іноземної мови, за допомогою ділових ігор, передбачає створення сприятливих умов для творчого, активного саморозвитку студентів.

Ключові слова: *Комунікативно-когнітивна діяльність, навчання іноземних мов для спеціальних цілей, ділові ігри, види навчальної діяльності.*

Статья рассматривает проблему активизации коммуникативно-когнитивной деятельности студентов вузов на примере деловых игр. Для достижения этой цели высшие учебные заведения Украины имеют главным приоритетом всестороннее развитие будущего выпускника. Ообучение иностранному языку, с помощью деловых игр, предусматривает создание благоприятных условий для творческого, активного саморазвития студентов.

Ключевые слова: *Коммуникативно-когнитивная деятельность, обучение иностранным языкам для специальных целей, деловые игры, виды учебной деятельности.*

In this article the problem activation of communicative and cognitive activities of students in universities as an example of business games is considered. To achieve this goal, universities of Ukraine have main priority– Comprehensive development of future graduate. Learning of foreign language through business games, involves the creation of favorable conditions for creative, active self-development of students.

Keywords: *Communicative and cognitive activities, learning of foreign languages for special targets, business games, educational activities.*

Відповідно до сучасних міжнародних освітніх вимог випускник вищого навчального закладу має володіти вміннями швидко й вільно висловлюватись іноземною мовою, без помітних ускладнень. Для досягнення цієї мети вищі навчальні заклади України мають головним пріоритетом усебічний розвиток майбутнього випускника. Навчання іноземної мови, за допомогою ділових ігор, передбачає створення сприятливих умов для творчого, активного саморозвитку студентів [1, с. 79-82].

Аналіз публікацій. Вагомий вклад у дослідження методики навчання іноземних мов здійснили вітчизняні вчені С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Тарнопольський, Л. М. Черноватий [2; 3; 4]. Найбільш докладно методика впровадження та використання ділових ігор у навчанні іноземних мов розроблена у роботі Л. Г. Вишнякової [5]. Дослідниця розглядає ділову гру в навчанні іноземної мови як таку, що моделює різні аспекти професійної діяльності. Мета статті – показати порівняльну характеристику застосування ділової гри у вивченні англійської мови.

Виклад основного матеріалу. Організація навчального процесу, основу якого становить комунікативна взаємодія студентів, забезпечує участь кожного як об'єкта і суб'єкта пізнавальної діяльності [6, с. 69-72]. Найвищою формою комунікативно-когнітивного підходу є занурення в іншомовне середовище, де професійні проблеми обговорюються тією мовою, яка вивчається. У такому разі вивчення мови відбувається одночасно з вивченням предметного змісту спеціальності [3, с. 38]. Головною функцією викладача стає надання напрямків та орієнтирів, а також необхідної допомоги в процесі творчого самонавчання студентів [7, с. 193-195].

Інтегрованість видів мовленнєвої діяльності у навчальному процесі (у тому сенсі, у якому така інтегрованість розуміється в англо-американській методиці викладання іноземних мов [8; 9]) реалізується через самі види навчальної діяльності, що є провідними для комунікативного підходу до навчання іноземної мови для спеціальних цілей. До таких видів навчальної діяльності відносяться рольові та ділові ігри професійної спрямованості мовою, що вивчається [10].

У діловій грі є ролі, ситуації, дії для реалізації ролі, різні ігрові об'єкти тощо. Поетапність ділової гри є її основною особливістю, вона розвивається як обговорення та прийняття деякого «ланцюжка» професійних (ділових) рішень, кожне з яких обумовлено попередніми та обумовлює наступні. Конфлікти у діловій грі є невід'ємними, без них немає основи для прийняття рішень, проведення дискусій, зникають як зміст, так і основна форма проведення ділової гри (обговорення різних професійних питань).

Ділові ігри розподіляються за: кількістю учасників (від двох до всієї навчальної групи студентів); місцем проведення (досить характерні та надзвичайно корисні позааудиторні ділові ігри – на виробни-

© Дем'янчук Ю. І., 2013

цтві, у фірмі тощо, оскільки повніше моделюються реальні професійні умови); більшим або меншим використанням різноманітних опор під час проведення; більшим або меншим використанням зовнішньої мовної підтримки учасників (ключові слова тощо); більшою або меншою «заданістю» рольової поведінки учасників; більшою або меншою участю викладача у проведенні гри [11].

У ділових іграх потрібні детальні інструктажі та жорстка система правил, щоб забезпечити адекватне моделювання професійної діяльності, поетапність і конфліктність ситуацій. Методичні закономірності та особливості залежать від основних принципів розробки та проведення ділових ігор засобами іноземної мови у навчальному процесі з цієї мови. Ці принципи та їх трактування подаються за класифікацією Л.Г. Вишнякової [5]. Першим із цих принципів є принцип імітаційного моделювання професійної діяльності. Згідно з ним, у процесі гри виконується квазіпрофесійна діяльність в умовах, наближених до реальних. Саме реалізація цього принципу сприяє формуванню у навчанні мови не тільки мовленнєвих навичок і вмінь, але й навчальної мотивації. Другим принципом є принцип спільної діяльності тих, хто навчається. Уся ділова гра базується на ділових стосунках тих, хто навчається: вони спільно шукають оптимальні рішення, пропонують свої варіанти, сперечаються, відстоюючи свою точку зору. Третім є принцип діалогічного спілкування. Завдання до ділової гри вважаються проблемними, якщо для їх виконання існують труднощі теоретичного та практичного характеру, які потребують творчого дослідження. Останнім принципом є принцип двоплановості ігрової навчальної діяльності. Його суть полягає у такому. У кожній діловій грі є умовні (ігрові) компоненти, а також реальні елементи. Якщо перші значно переважають, гра може втратити своє навчальне та виховне значення. Навпаки, коли переважають реальні елементи, у грі можна досягти тільки навчальних цілей, а заняття, де вона проводиться, перетвориться на заняття тренувального типу. Тільки при збалансованості обох видів компонентів гра розвиває особистість теперішнього або майбутнього спеціаліста, тобто власне і є діловою грою. Загальна мета навчальних ділових ігор – активізація процесу навчання та прискорення формування у тих, хто навчається, комплексу знань, навичок і вмінь, необхідних для підвищення ефективності діяльності спеціалістів [11].

Дуже велике значення викладач надає розробці ситуацій, з урахуванням яких ґрунтується рольова гра. Наприклад, «Засідання Піквікського клубу», де Mr.Pickwick збирається відвідати Росію і збирає інформацію про неї. Члени клубу (і деякі студенти отримують імена Tracy Tupman, Augustus Snodgrass,Nathaniel Winkle) висловлюють свої міркування про цю країну, показують карту і фотографії, і, нарешті, намічають маршрут подорожі. Повідомлення кожного учасника, залежно від його характеристики і схильностей, відрізняються. Для цього складають рольові картки:

Mr.Tupman – дуже імпульсивний. Постарайся відмовити Mr.Pickwick від подорожі, використовуючи висловлювання: I am afraid that a wild country …New president so cold, so big a lot of nationalists.

Mr.Snodgrass– дуже обережний, м’який. Постарайся зрозуміти бажання Mr.Pickwick подорожувати Росією. Використай висловлювання: I suppose....Many traditions and customs …So interesting… Tasty food …A lot of trade opportunities.

Mr.Winkle – любитель слабкої статі і розширення політичних пристрастей. Використай висловлювання : It’s so interesting…Elections …Movements and parties… New president beautiful girls.

Учасники гри будують свої повідомлення з урахуванням рольових карток. Потім іде діалог, обмін думками. Найбільш сильний студент виконує роль Mr.Pickwick. Він ставить запитання про Росію іншим учасникам клубу. Інформацію про Росію студенти використовують із російських газет, радіо – повідомлень, віршів, пісень. Завдання цієї рольової гри – це переконати Mr.Pickwick у необхідності подорожі. Наприкінці пари обговорюються міста, місця та регіони, куди слід поїхати герою. Для цього студенти використовують висловлювання:

I’ll begin with.....First I will go to.....then by plane I’ll travel to.....There I’ll see..... After that I’ll take a train.....I’d like to finish by trip [12].

На думку А.А Вербицького, важливими є цілі і завдання, які ставить перед собою викладач перед семінарськими заняттями (повторення, закріплення знань, контроль). Найбільш значну роль у формуванні навичок професійної діяльності має семінар – дискусія. Необхідною умовою розгортання продуктивної дискусії є особисті знання, що розвиваються студентами з попередніх лекцій і під час самостійної роботи. При організації семінару-дискусії бажаний принцип, «круглий стіл», сприяє зростанню активності, збільшенню кількості висловлювань, створенню менш формальної обстановки. Звичайно розвитком дискусії може бути використання елементів «мозкового штурму» і ділової гри. У першому випадку учасники прагнуть висунути якнайбільше ідей, не піддаючись критиці, і потім виділяються головні, які обговорюються і розвиваються. Дискусія дозволяє запровадити ролі ведучого (одержує всі повноваження в організації дискусії), опонента чи рецензента (відтворює процедуру опонування доповіді), експерта (оцінює продуктивність усієї дискусії), логіка, психологи і т. ін. Інші учасники дискусії повинні стежити за її перебігом, запитувати доповідача, опонента, рецензента, висловлювати критичні зауваження, щодо теми суперечки, поводитися коректно з кожним учасником семінару. Роль

викладача у проведенні підготовчої роботи: визначення теми і підбір літератури, розподіл функцій і форм учасникам семінару. Викладач може зробити загальні висновки, підбити підсумки, оцінити внесок кожного і групи лише із закінченням семінару-дискусії [13].

Л.В. Волкова проводила дослідження щодо ефективності застосування педагогічної технології ділової гри у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів. У дослідженні розроблено технологію послідовного залучення студентів до ігрової діяльності та визначено систему оцінювання її ефективності, яка передбачала діагностику знань кожного з учасників гри.

Шкала вимірів має такий вигляд:

– від 1 до 2,9 бала – індекс незадовільного рівня підготовленості до комунікативної діяльності (механічне відтворення завчених виразів, нездатність включатися у розмову тощо);

– від 3 до 5,9 бала – індекс задовільного рівня підготовленості до комунікативної діяльності (спроможність використовувати вивчені вирази відповідно до ситуацій реального спілкування, але наявність певної мовленнєвої обмеженості не дозволяє подолати комунікативні бар'єри);

– від 6 до 7,9 бала – індекс середнього рівня підготовленості до комунікативної діяльності (спроможність використовувати розмовні фрази в конкретній ситуації, реагувати на запитання чи висловлювання співрозмовника, перефразувати речення та пояснювати поняття тощо);

– від 8 до 10 балів – індекс високого рівня підготовленості до комунікативної діяльності (спроможність творчо використовувати знання, вміння вільно виражати свої думки іноземною мовою тощо).

Проведений якісний аналіз результатів експерименту за показниками індексу підготовленості студентів до іншомовної комунікативної діяльності як важливої складової професійної підготовки спеціалістів фінансово-економічного профілю засвідчив про значну перевагу застосування педагогічної технології ділової гри у навчальному процесі. Зокрема, після завершення експерименту на високому рівні розвитку комунікативних умінь (високий індекс підготовленості до комунікативної діяльності) в експериментальних групах знаходилося 36,7% студентів (3,3% – на початку), на середньому рівні відповідно 55% (22,3% – на початку), на задовільному рівні залишилося лише 8,3% (63,3% – на початку) і не було студентів, які мали незадовільний рівень (10% – на початку). У контрольних групах відбулися менш інтенсивні якісні зміни. Так, після завершення експерименту високий індекс підготовленості до комунікативної діяльності мали 6,7% (3,3% – на початку), середній індекс відповідно 61,7% (41,6% – на початку), задовільний індекс мали 31,7% (50% – на початку) і також не залишилося студентів із незадовільними показниками (5% – на початку). Як бачимо, у процесі експерименту відбувалися якісні переміщення студентів з одного рівня на інший. При цьому в експериментальних групах темпи приросту позитивних результатів були значно вищими. Так, в експериментальних групах зростання кількості студентів із високим індексом підготовленості до комунікативної діяльності за весь період вивчення іноземної мови становило 33,4%, а в контрольних групах – 3,4%, із середнім – 32,7% в експериментальних групах і 20,1% в контрольних групах. Зменшилася відповідно і кількість студентів із задовільним індексом підготовленості, про що свідчать темпи переміщення студентів із задовільного на середній та високий рівні володіння мовою, які в експериментальних групах становили 55%, а в контрольних групах – 18,3% [14].

Рис. 1. Розвиток комунікативних умінь в експериментальних групах

Джерело: розраховано за даними проведеного дослідження

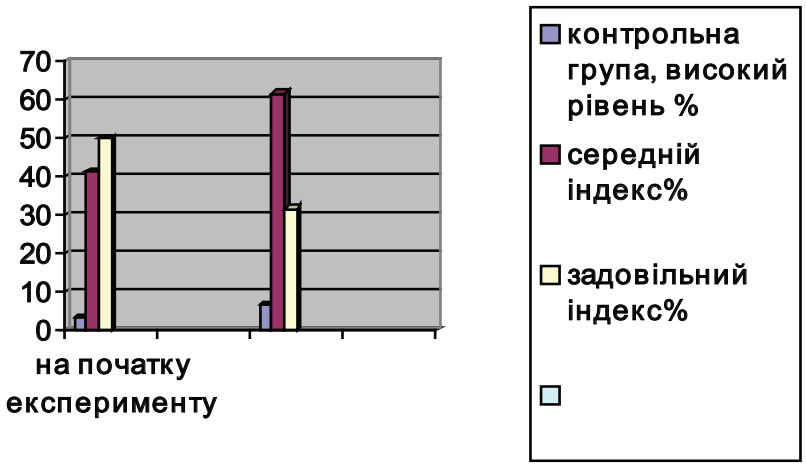


Рис. 2. Розвиток комунікативних умінь у контрольних групах

Джерело: розраховано за даними проведеного дослідження

Наведена порівняльна характеристика свідчить про помітну перевагу застосування ділової гри щодо оптимізації навчального процесу. Так, за один і той же проміжок часу іншомовні комунікативні уміння досягали різного якісного рівня свого розвитку в експериментальних та контрольних групах, що дає змогу стверджувати, що експериментальна технологія залучення студентів до ділової гри створює сприятливі умови для інтенсифікації процесу формування та розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

Викладачам ВНЗ слід частіше застосовувати ділову гру як один із методів навчання для покращення результатів. Оскільки це не лише сприяє удосконаленню процесу навчання, але, своєю чергою, більшому залученню студентів до перебігу навчання.

Таким чином ділові ігри мають певні переваги в процесі вивчення іноземних мов. Це: активна участь усіх студентів; інтенсивний обмін досвідом і знаннями між учасниками; розвиток навичок і здібностей у прийнятті рішень при неповній інформації та при дефіциті часу; підвищення інтересу до читання спеціальної літератури; інтеграція теорії та практики; високий рівень комунікативної та інтенсивної навчальної діяльності. Ділова гра може слугувати ефективним засобом підвищення професійно спрямованої іншомовної підготовки студентів немовних ВНЗ.

Основними педагогічними ідеями, які регулюють та спрямовують організацію та використання ділових ігор у професійній підготовці студентів, є ідея підпорядкування конкретних цілей, розробки та використання ділових ігор у процесі досягнення загальної мети професійної підготовки майбутніх фахівців; ідея єдності та взаємообумовленості всіх складових структурних елементів ділової гри – мети, змісту, функцій, етапів, засобів, результату; ідея розвитку в процесі ділової гри творчого потенціалу студентів, їх духовного, морального та професійного зростання.

Використання ділових ігор у процесі вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі зумовлює позитивні зміни в іншомовній комунікативній компетентності студентів, оскільки процес ділової гри пов'язаний із розвитком умінь майбутніх спеціалістів використовувати мову як засіб спілкування у сфері майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Бабочкин П.И. Проблемы становления специалистов в высшей школе / Бабочкин П.И. – М., 1997. – С. 193-195. – (Высшее образование: проблемы и перспективы развития).

2. Вишнякова Л.Г. Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного / Вишнякова Л.Г. – М. : МГУ, 1987. – 110 с.

3. Вербицький А.А. Теорія контекстного навчання: суть і практичного значення/ Вербицький А.А. – К.: Шкільні технології.– 2006. – № 4. – С. 41-45.

4. Вербицький А. А. Контексти змісту освіти/ Вербицький А. А., Дубовицька Т. Д. – М.: РИЦМГОПУ ім. М. А. Шолохова, 2003. – 80 с.

5. Волкова Педагогічна технологія застосування ділової гри у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів фінансово – економічного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 : Теорія та методика професійної освіти / Л. В. Волкова. – К., 2006. – С. 12-15.

6. Игнатова И.Б. Коммуникативно-когнитивный подход в современной лингвометодике обучения РКИ / Игнатова И.Б. – Р.: Мир русского слова, 2007. – № 3. – С. 69-72.

7. Кравець Р.А. Застосування інноваційних методів навчання як одна із педагогічних умов успішного формування творчого мислення майбутніх учителів іноземних мов / Кравець Р. А. – Г.: ГДППМ, 2010. – С. 79-82.

8. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Ніколаєва С.Ю. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с. – (підруч. – 2-ге вид. випр. і перероб) [кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої].

9. Тарнапольський О. Б. Принцип інтегрованості навчання різних видів мовленнєвої діяльності у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей у немовних ВНЗ / О.Б Тарнапольський [Електронний ресурс]. – Режим доступу :http://www.nbuv.gov.ua/portal/ Soc_Gum/Go/2012_2/Tarnopol.pdf.

10. Тарнапольський О. Б. Ділові ігри у навчанні іноземних мов для спеціальних цілей у вищій школі / О. Б. Тарнапольський [Електронний ресурс]. – Режим доступу :http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Go/2012_2/ Та rnopol.pdf.

11. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку : учеб. пособ. / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.

12. Черноватий Л. М. Практична граматика англійської мови з вправами. Базовий курс / Л. М. Черноватий, В. І. Карабан. – В. : Нова книга, 2007. – 248 с.

13. Byrne D. Integrating skills / D. Byrne // Communication in the classroom. Applications and methods for the communicative approach / [ed. by K. Johnson and K. Morrow]. – Harlow; Essex : Longman, 1987. – P. 108–114.

14. Oxford R. Integrated skills in the ESL/EFL classroom [Електронний ресурс] / R. Oxford // ERIC Digest, EDO– FL-01-05. – 2001. – Режим доступу : http://www/cal.org/ericcll/0105oxford.html.

УДК 159.9.07:378.147

Демчук О. О.

ПРОЕКТНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

У статті висвітлено особливості застосування методу проектів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів. Аналіз дидактичних можливостей і результатів використання методу проектів дає підстави стверджувати, що цей метод сприяє активізації навчального процесу, поєднанню теоретичних знань і практичних умінь, формуванню нових способів та прийомів роботи з інформаційними технологіями, набуттю досвіду встановлення стосунків у групі, усвідомленню своїх емоційних переживань, підвищенню самоконтролю. Сформульовано вимоги і особливості використання методу проектів у процесі навчання.

Ключові слова: *Метод проектів, суб'єкт, професійна підготовка, самоактуалізація, майбутні практичні психологи, спрямованість навчально-виховного процесу.*

В статье отображены особенности использования метода проектов в учебно-воспитательном процессе высших учебных заведений. Анализ дидактических возможностей и результатов использовании метода проектов дает основание утверждать, что этот метод способствует активизации учебного процесса, сочетанию теоретических знаний и практических умений, формированию новых способов и приемов работы с информационными технологиями, приобретению опыта построения отношений в группе, осознанию своих эмоциональных переживаний, повышению самоконтроля. Сформулировано требования и особенности использования метода проектов в процессе обучения.

Ключевые слова: *Метод проектов, субьект, профессиональная подготовка, будущие практические психологи, самоактуализация, направленность учебно-воспитательного процесса.*

The article outlines the features of using project method in the educational process in higher education. The analysis of didactic possibilities and results of the use of method of projects grounds to assert that this method is instrumental in activation of educational process, combination of theoretical knowledge and practical abilities, forming of new methods and receptions of work with information technologies, acquisition of experience of construction of relations in a group, awareness of the emotional experiencing, increase of self-control. The requirements and features of the use of method of projects are formulated in the process of teaching.

Key words: *Method of projects, the subject, professional training, future practical psychologists, selfactualization, orientation of the educational process.*

Метод проектів є однією з педагогічних технологій, яка відображає реалізацію особистісно зорієнтованого підходу в освіті і сприяє формуванню уміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини постіндустріального суспільства. Означена технологія використовується для побудови процесу навчання, спрямованого на активізацію діяльності суб′єктів навчання відповідно до їх інтересів для здобуття певних знань, відчутного теоретичного чи практичного результату [11, с. 73-79].

Розробку методу проектів здійснювали Дж. Дьюї, Д. Каттерік, В. Кілпатрик, В. Монда, А. Папандреу, Д. Снезден та ін. У вітчизняній педагогіці метод проектів досліджували російські вчені В. Гузєєв, Д. Левітес, Є. Полат, Г. Селевко та українські К. Баханов, С. Ізбаш, А. Касперський, Т. Кручиніна, О. Олексюк, О. Пєхота, О. Пометун, С. Сисоєва, М. Чобітько та ін. Практичні аспекти використання методу проектів детально розробили автори системного курсу «Intel Teach to the future (Навчання для майбутнього)» [7, с. 3-5].

Метою статті є теоретично обґрунтувати проектний метод навчання майбутніх практичних психологів.

На підставі проведеного літературного пошуку та аналізу літературних джерел, серед відомих сьогодні методів психологічного впливу нами був виокремлений сучасний ефективний інструментарій, який найбільш повно відповідає поставленому завданню поєднання активної діяльності, відповідальності, творчості та отримання життєвого досвіду. Обраний метод відомий у науковій літературі як метод проектів. Розглянемо його особливості.

Проектну діяльність І. Єрмаков, С. Шевцова розглядають як суспільно значущу цінність компетентісно спрямованої освіти, яка має носити випереджувальний характер і сприяти формуванню в учнів проективної культури [9, с. 38]. На думку Г. Ковганича, проектна діяльність стимулює процес саморозвитку кожної особистості, передумовами якого є самоусвідомлення, самовизначення, самоствердження, самореалізація. Наслідком саморозвитку є усвідомлення соціально ціннісних особистих життєвих перспектив [4, с. 22].

У процесі проектної діяльності майбутній практичний психолог виступає архітектором свого розвитку як особистості, демонструючи автономність, відповідальність, обов'язковість. І. Єрмаков тлума-

© Демчук О. О., 2013

чить проектування як ідеальну побудову «практичного втілення того, що можливо, або того, що має бути» [1, с. 32]. Проектна діяльність дозволяє визначити смисложиттєві орієнтації особистості: цілі в житті, насиченість життям (через рефлексію теперішнього), задоволеність самореалізацією (через аналіз минулого), керованість життям (через активну творчість) [5, с. 161].

Позиція творчого ставлення до життя – складова частина проектної діяльності у світлі ідей життєтворчості. У процесі проектування студенти демонструють свободу волі, керуються потребами як джерелом активності; суб'єктна активність виступає поштовхом для творчості, яка є передумовою самореалізації особистості [5, с. 280-281].

Метод проектів дозволяє розвивати пізнавальні інтереси студентів, уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити. Він завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів (індивідуальну, парну, групову) протягом визначеного часу. Вирішення проблеми методом проектів передбачає, з одного боку, використання сукупності різноманітних засобів навчання, а з іншого, необхідність інтегрування знань і умінь із різних сфер науки, техніки, культури тощо. Результати виконаних проектів мають бути відчутними: теоретична проблема вимагає конкретного її вирішення, практична – конкретного результату, готового для впровадження. Тому метод проектів сприяє створенню соціально значущих ситуацій. При цьому соціальна ситуація розвитку не створюється ззовні, а складається в процесі живого спілкування між студентом та його оточенням. Метод проектів постає як технологія створення самого себе, а студенти-психологи, створюючи життєтворчі проекти, мають змогу здійснювати певні дії над душею, думками, поведінкою, способом життя, перетворюють себе для досягнення щастя, мудрості, досконалості, а здатність до самовдосконалення – «один із складників успіху» [2, с. 7]. У проектній технології однаково цінними є як результати діяльності, так і сам процес.

С. Сисоєва виокремлює такі основні вимоги щодо використання методу проектів:

– формулювання значущої у дослідницькому і творчому аспектах проблеми (задачі), вирішення якої потребує інтегрованого знання, дослідницького пошуку;

– практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;

– самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;

– структуризація змістовної частини проекту з визначенням результатів окремих етапів;

– використання дослідницьких методів, що передбачає певну послідовність дій: обговорення методів дослідження, способів оформлення кінцевих результатів, збір, систематизація, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, оформлення результатів, їхня презентація, висновки, висування нових проблем для дослідження.

Вибір тематики проектів може бути різним. В одних випадках викладачі визначають тематику з урахуванням навчальної ситуації з конкретного предмета, в інших, особливо в проектах для позаурочної діяльності, тематика пропонується самими студентами і цілком відповідає їхнім інтересам: пізнавальним, творчим, прикладним.

За кількістю учасників можна виділити такі проекти:

– особистісні (одноосібні або за участю двох партнерів, які знаходяться в різних регіонах, країнах);

– парні (між парами учасників);

– групові (між групами учасників).

За тривалістю виконання проекти можуть бути:

– короткостроковими (для вирішення невеликої проблеми або частини більш складної проблеми), які можуть бути розроблені на декількох уроках за програмою одного предмета чи як міждисциплінарні;

– середньої тривалості (від тижня до місяця);

– довгостроковими (від місяця до декількох місяців).

На практиці найчастіше доводиться мати справу зі змішаними типами проектів. Кожен тип проекту характеризується тим чи іншим видом координації, термінами виконання, етапами, кількістю учасників. Тому, розробляючи проект, необхідно враховувати його ознаки і характерні риси.

Окремо варто наголосити на важливості зовнішньої оцінки всіх проектів, оскільки тільки в такий спосіб може відстежуватися їхня ефективність, недоліки, необхідність своєчасної корекції. Характер зовнішньої оцінки великою мірою залежить як від типу проекту, так і від його теми (змісту), умов проведення.

Вимоги до структурування проекту:

– починати завжди необхідно з вибору теми проекту, його типу, а також кількості учасників;

– викладачеві необхідно продумати можливі варіанти проблем, доцільні для дослідження у межах визначеної тематики;

– важливим моментом є розподіл задач по групах, обговорення можливих методів дослідження, пошуку інформації, творчих рішень;

– здійснюється самостійна робота учасників проекту щодо вирішення індивідуальних чи групових дослідницьких, творчих задач (на уроках, заняттях, наукових товариствах);

– необхідним етапом виконання проектів є їхній захист;

– завершується робота колективним обговоренням, експертизою, оголошенням результатів зовнішньої оцінки, формулюванням висновків.

За допомогою методу проектів вирішується низка важливих дидактичних завдань для досягнення поставленої мети:

1. Орієнтація навчального процесу на тих, хто навчається – особистісна спрямованість проектного навчання з урахуванням цілей, завдань, потреб, інтересів, мотивації, життєвого досвіду, індивідуальних особливостей та здібностей особистості.

2. Підготовка тих, хто навчається, до реальної діяльності шляхом практичних дій, що стосуються їх емоційної сфери та посилюють мотивацію навчання внаслідок більш тісного зв'язку ідей проекту з реальним життям.

3. Самостійне мислення при виявленні й вирішенні проблеми на основі знань з різних галузей науки, використання різноманітних дослідних та пошукових методів і способів навчання.

4. Уміння встановлювати шляхом аналізу причинно-наслідкові зв'язки між явищами, передбачати можливі наслідки різних варіантів рішень, планувати і прогнозувати результати, здійснювати дії для реалізації прийнятих рішень.

5. Отримання навичок використання різних форм організації навчальної діяльності як стосовно взаємодії тих, хто навчається, між собою, так і з викладачами, які стають рівноправними партнерами та консультантами.

6. Підвищення індивідуальної і колективної відповідальності тих, хто навчається, у рамках проекту у зв'язку з необхідністю координації дій для отримання результату [11].

Перелік розглянутих завдань свідчить про те, що особливістю проектного методу є постановка особистісно значущої проблеми, яку необхідно практично вирішити для того, хто навчається. Якщо це теоретична проблема, то процес проектування полягає в розробці певного механізму її розв'язання, якщо практична – то в досягненні конкретного, готового для впровадження результату [4].

Розглядаючи можливості інтеграції проектів у процес навчання, М. Федорець виділяє три основні підходи:

• використання проектів як однієї з форм позааудиторної та самостійної роботи;

• використання як альтернативного способу впровадження та організації комунікативно спрямованого навчання під час практичного курсу;

• інтегрування в традиційну систему навчання.

Проект, який використовують на занятті, відповідає принципам комунікативності, наступності й поступового ускладнення навчального матеріалу. Результати виконаної роботи можуть бути унаочнені у вигляді стенду, брошури, радіопрограми, відеофільму, театрального дійства тощо (залежно від поставленої мети і вибраного типу проекту) [12, с. 138–143].

Отже, в літературних джерелах метод проектів представлено як сучасну інноваційну технологію, що володіє широкими виховними, навчальними, розвивальними і трансформаційними можливостями. Метод уособлює реалізацію особистісно зорієнтованого підходу в освіті, використовується в межах компетентнісного підходу, у педагогіці та психології життєтворчості особистості на усіх рівнях освітнього процесу – у системі навчальної (урочної та позаурочної) роботи в школі, на етапі первинної професіоналізації, у системі професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів, – як ефективний засіб розвитку навчання майбутніх практичних психологів. Зважаючи на широку представленість у вищенаведеному матеріалі виховних, навчальних та соціальних аспектів ефективності методу проектів, вважаємо за доцільне висвітлити також його психологічні можливості. На нашу думку, одна з головних рис, що характеризує психологічні аспекти методу, полягає у розумінні діяльнісного характеру процесу створення будь-якого проекту. Йдеться про врахування та формування мотиваційної готовності студента до проектної діяльності, вивчення особистості студента та його діяльності як цілісного процесу. Проектна діяльність дозволяє розвинути особистісні якості, стимулює процеси самоусвідомлення, самовизначення, самоствердження, самореалізації та саморозвитку особистості, спонукає до усвідомлення соціально ціннісних особистих життєвих перспектив та творчого ставлення до життя, сприяє формуванню та усвідомленню підвалин власної «Я»-концепції. Розвиває активність, автономність, відповідальність, обов'язковість, прояснює смисложиттєві орієнтації. Метод проектів дозволяє розвивати також пізнавальні інтереси, уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити. Він зорієнтований на самостійну діяльність (індивідуальну, парну, групову) протягом визначеного часу. Містить у собі сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних, творчих за самою своєю сутністю підходів, сприяє творчому розвитку студентів, використанню ними певних навчально-пізнавальних прийомів, які в результаті самостійних дій дозволяють вирішувати ту чи іншу проблему. Крім того, метод проектів передбачає обов'язкову презентацію результатів. В проектній технології однаково цінними є як результати діяльності, так і сам процес. Обов'язковою також є оцінка результатів проекту.

Застосування методу проектів сприяє підвищенню рівня культури професійного спілкування, формуванню готовності майбутніх фахівців до активної позиції у професійному спілкуванні, розвитку вмінь і навичок співпраці й взаємодії з партнерами, зростанню самооцінки студентів і підвищенню рівня їхньої фахово-практичної компетентності.

Теоретичний аспект вивчення проектного методу розкриває перспективи подальшого емпіричного аналізу феномену розвитку майбутніх психологів у взаємозв'язку з особистісними характеристиками індивідуальності студентів-психологів.

Список використаних джерел:

1. Єрмаков І. Проектний підхід у школі життєвої компетентності / Іван Єрмаков // Підруч. для дир. – 2005. – № 9–10. – С. 32–49.

2. Клепко С. Компетенізація освіти: обмеження та перспективи / С. Клепко // Завуч. – 2005. – № 19. – С. 6–13.

3. Клюева Н. В. Технология работы психолога с учителем / Н. В. Клюева. – М. : ТЦ «Сфера», 2000. – 192 с.

4. Ковганич Г. Метод проектів у формуванні життєвої компетентності особистості / Г. Ковганич // Завуч. – 2005. – № 19. – С. 19–22.

5. Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посіб. : у 2 ч. / ред. рада : В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань та ін. – К., 1997. – Ч. 1. Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.

6. Нищета В. Метод проектів і його життєво-компетентнісний потенціал / Володимир Нищета // Укр. мова та літ. –2008. – № 8 (552) лют. – С. 3–5.

7. Нищета В. Метод проектів на уроках літератури / В. Нищета // Укр. мова та літ. – 2006. – Ч. 17 (465) трав. – С. 4–9. – (Шкільний світ).

8. Основи практичної психології / [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін.] : підручник. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.

9. Особистісні кризи студентського віку : зб. наук. ст. / [за ред. Т. М. Титаренко]. – Луцьк : Вежа : Волин. Держ. ун-т ім. Лесі Українки, 2001. – 112 с.

10. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / В. Г. Панок // Практ. психологія та соц. робота. – 1998. – № 4–5 – С. 5–7.

11. Сисоєва С. Особистісно орієнтовані педагогічні технології: метод проектів // Неперервна проф. освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 1(5). – С. 73–79.

12. Федорець М. Метод навчальних проектів – ефективний засіб інтелектуального розвитку студентів педагогічного коледжу // Вісн. Львів. ун-ту. Серія педагогічна. – 2007. – Вип 22. – С. 138–143.

УДК 159.9 [78:37]

Димченко С. С.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ УЧАСНИКІВ АНСАМБЛЮ УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДО КОНЦЕРТНОГО ВИСТУПУ

У статті розглядаються основні завдання розвитку фахового виховання, які є головними факторами виконавської майстерності студента. У логічній послідовності автор аналізує цікаві підходи до розв'язання багатьох питань співпраці педагога та студента в класі ударних інструментів.

Ключові слова: *фахове виховання, музичне мислення, виконавська майстерність, професійне спілкування.*

В статье рассматриваются задачи и пути эффективного музыкального воспитания студента класса ударных инструментов. В логической последовательности автор анализирует проблемы творческого процесса совместной работы преподавателя и студента на занятиях по специнструменту.

Ключевые слова: *музыкальное воспитание, музыкальное мышление, исполнительское мастерство, профессиональное общение.*

The main tasks of the development of the musical education of students are represented in this article. The interesting approaches to solving problem of cooperation of teacher and student are analyzed here.

Key words: *musical education, musical thinking, performer's skills, professional communication.*

Психологічні аспекти майстерності є актуальними для виконавської практики музикантів-інструменталістів, їх необхідно враховувати в процесі підготовки фахівців у музичних закладах, що сприятиме вдосконаленню педагогічного процесу на виконавських кафедрах, а отже, зростанню рівня української виконавської культури [3, с. 3].

Музика – особливий вид мистецтва, який впливає на емоційну сферу людини. Вираження емоцій засобами музики має давню традицію. Згідно з Аристотелем, музика відтворює рух; будь-який рух несе в собі енергію, яка має етичні властивості. Подібне прагне подібного, тому людина отримуватиме насолоду від музики такою мірою, якою музика відповідає її характеру, настрою у певний момент. Аристотель, Платон, піфагорійці вважали музику засобом урівноваження психічного стану людини. Музикант – інструменталіст може донести емоційний зміст виконуваного твору до слухача засобами адекватної виконавської техніки. Він передає емоційний зміст твору не тільки технічними засобами гри, а й мімікою, позами, рухами тощо.

Отже, робота професійного музиканта являє собою один з найбільш складних видів людської діяльності, що вимагає багаторічної щоденної праці, нерідко фізичної й психологічно виснажливої. Навантаження постійно зростають, оскільки збільшується конкуренція серед молодих музикантів, при цьому рівень виконавства безупинно зростає. І сьогодні переможцем нерідко стає той, хто виявився витривалим, працездатним, зібраним, міцним фізично і морально.

Свій внесок у розвиток зазначеної тематики зробили такі вчені: Л. Гаккель, В. Апатський, В. Білоус, М. Давидов, Г. Костюк, Г. Нейгауз, А. Прохоров, Т. Сирятинська, Ю. Цигареллі та інші. Проте ця проблема є не повністю вивченою, тому потребує подальшого дослідження. За визначенням відомого російського музикознавця професора Л.Е. Гаккеля в першому томі «Музичної енциклопедії», «Ансамбль – це група виконавців, які виступають спільно. До ансамблю належать невеликі за кількістю виконавців гурти, у яких кожну партію виконує один музикант». Також він дає визначення ансамблевому виконавству: «Мистецтво ансамблевого виконавства засноване на вмінні виконавця розмірювати свою художню індивідуальність, свій виконавський стиль, технічні прийоми з індивідуальністю, стилем, прийомами виконання партнерів, що забезпечує злагодженість та чітке виконання в цілому» [1, с. 170-171].

Ансамбль для виконавців – це спільна дія у народженні музичного твору, однакове бачення кінцевого результату та узгоджені між виконавцями шляхи досягнення та реалізації поставлених завдань. Саме в цьому поєднанні багатьох складових кожного індивідуума, а саме: творчого, технологічного, психічного, інтелектуального тощо, і полягає складність підготовки учасників ансамблю до концертного виступу [15].

Метою статті є спроба визначити і проаналізувати психологічні чинники, від яких залежить не лише формування, а й самостійне удосконалення вже набутих навичок музичної майстерності, які дають можливість музиканту-виконавцю впливати на власну емоційну сферу, постійно контролювати її, застосовувати до виконання творчих завдань вроджений темперамент та вже набутий досвід. Це дозволить знаходити правильні шляхи і методи формування індивідуального стилю концертної діяльності музиканта та прийомів самовдосконалення.

© Димченко С. С., 2013

Кожна людина – це індивідуальна, неповторна особистість. Нейротизм– це позначення внутрішньої психологічної нестійкості людини [10, с. 66].

На нашу думку, початковий період у підготовчий роботі студента до відповідального виступу дуже впливає на формування комплексу емоційних етапів і стійких психофізіологічних відчуттів, відтворюваних його організмом на концертній арені. І перший часовий відрізок, що відокремлює студента від зустрічі з публікою, чи то конкурсний виступ, чи давно запланований концерт, покликаний вирішити низку завдань, а саме:

– оцінка рівня нейротизму й реактивності власної нервової системи;
– побудова режиму й гігієни занять та виступів;
– післяконцертна оцінка попереднього виступу й робота над помилками;
– вибір механізмів і прийомів досягнення оптимального концертного стану.

Мета роботи на початковому етапі полягає у формуванні стійкості нервової системи до зовнішніх подразників (депресантів), що впливають на виконавця, досягнення оптимального концертного стану.

Щоб грамотно вибудувати роботу на початковому етапі, насамперед потрібно об'єктивно оцінити рівень нейротизму й реактивності нервової системи кожного з виконавців. Від цих факторів багато в чому залежать тимчасові рамки першого етапу підготовки й особливості використання прийомів саморегуляції психічних станів студентів.

М. Д. Левітов вказував, що одним із важливих показників рівня реактивності нервової системи є здатність до нагромадження й використання психічної енергії [7, с. 171-177]. Індивіди відрізняються один від одного чутливістю до навколишнього оточення. Однакові за своєю силою подразники викликають в одних людей більше, в інших – менше збудження. Сила реакції, з якою індивід відповідає на впливи зовнішнього середовища або зовнішніх подразників, прийнято називати реактивністю, що може бути високою і низькою. Між реакцією нервової системи на стимул існує зворотня залежність. Чим вище реактивність, тим меншої сили стимул, необхідний, щоб викликати реакцію. Тому студентів можна умовно розділити на низькореактивних, які мають слабку реакцію на стимул, і на високореактивних, які мають сильну реакцію на самий стимул.

Для того, щоб нервова система нормально функціонувала, їй потрібно перебувати в певному оптимальному режимі збудження.

Серед вітчизняних учених помітний вклад у вивчення психічних станів вніс К. А. Ушинський. У своїх працях він детально описує ситуативні відчуття, що (рос. «чувствования») переходять у чуттєві стани душі» [14].

С. Л. Рубінштейн вважав, що сукупність таких понять, як «психічний процес», «якість особистості», «переживання», «дія», достатні для опису феноменів психічної активності [11].

Фізіологічний аспект психічних станів вивчали І. М. Сєченов, В. М. Бехтєрев, О. О. Ухтомський, І. П. Павлов та інші. Вони глибоко розкрили умовнорефлекторні механізми психічних станів і роль, яку відіграє у їх виникненні й перебігу динаміка нервових процесів.

Однією з причин, що розгортається на концертно-виконавській сцені, є те, що ті студенти, які мають більш тонко організовану нервову систему й відрізняються вразливістю, а отже, і натхненністю виконання, особливо болісно переживають стрес публічного виконання. Людей, що належать до так званого «слабкого» типу, І. П. Павлов називав «художнім» типом, тобто особливо схильним до творчого виду діяльності [3]. Однак саме цей тип виявляється найбільш вразливим в атмосфері концерту.

На думку В. М. Апатського, оптимальному концертному стану протистоять такі два несприятливі для виступу стани, як естрадна лихоманка й апатія [2]. У першому випадку наростаюче хвилювання перестає врівноважуватися процесом гальмування. Це відбувається через те, що в більшості людей сила збудження нервової системи сильніша від сили гальмування. Сильне хвилювання проявляється в напружених рухах, тремтінні рук і ніг, квапливій мові з проковтуванням слів і окремих складів, а також в акцентованій міміці й жестикуляції. Рухи стають напруженими, плечі злегка піднятими, подих прискореним і поверховим. Шкіра на обличчі починає покриватися червонуватими плямами, долоні стають вологими. Зрозуміло, що довго перебувати в такому стані людина не може. Нервова система починає виснажуватися, й після якогось часу організм входить у стан апатії, байдужості. У такому стані людина стає млявою, замикається в собі, може з'явитися сонливість. Рухи стають незграбними, пропадає координація, мова вповільнюється, стає тихою, маловиразною, з довгими паузами. Студент відчуває нездужання й слабкість. Так буває в результаті довгого очікування черговості виступу не тільки в музикантів, але й у початківців спортсменів, акторів, артистів цирку.

Початковим періодом підготовки до відповідального виступу або конкурсу може служити момент, коли студент вивчив програму цілком і стабільно виконує її напам'ять. Доцільним буде сказати, що вивчити програму необхідно не пізніше, ніж за місяць до призначеної дати концерту, оскільки музичний матеріал повинен вкорінитися у рефлекторних відчуттях і власному слуховому сприйнятті.

Якими б не були психологічні складності публічного виконання, вони можуть бути з успіхом усунуті, якщо студент буде володіти відповідними прийомами й способами їх подолання.

Як правило, вдалі виступи супроводжуються підняттям настрою, бажанням грати добре, виникненням відчуття бойового запалу, відсутністю стомлення, нормальним фізичним здоров'ям.

Невдалим виступам передують загальне стомлення й перевтома, погане харчування, відсутність режиму роботи й відпочинку, погана фізична підготовка, зниження настрою.

Г.Г. Нейгауз наводить слова А. Корто про те, що найважливіше для музиканта, що концертує, здійснює турне – це міцний сон і здоровий шлунок. Для самого Г.Г. Нейгауза найважливішою передумовою вдалого концерту був попередній відпочинок, бадьорий стан здоров'я [8, с. 128-130].

Важливий момент на початку щоденних занять – це розігрування. Воно необхідне не тільки для розминки м'язів, що беруть участь у грі, але, насамперед, для психічного апарату студента окремо і учасників ансамблю в цілому.

К.С.Станіславський відзначив, що будь-яку складну роботу, хоч як би людина звикла до неї, ніколи не можна починати стрімко. Це потрібно робити з деякою поступовістю [13, с. 3-5]. У процесі розігрування організм входить у стан «бойової готовності» – підвищується частота пульсу, ритм подиху, чутливість аналізаторів, швидкість протікання розумових процесів.

Корисно мати щоденні плани роботи, а також здійснювати планування професійного росту на тиждень, на місяць, на рік вперед, починаючи від найближчих цілей, до далеких і ставити перед собою все нові й нові завдання.

Проблема кількості щоденного часу занять пов'язана з тим, що гра на духових та ударних інструментах вимагає від виконавців неабияких фізичних зусиль роботи м'язів рук, губного апарату, м'язів дихання [4].

Спираючись на концепцію А.О. Прохорова, вироблення ігрових рефлексів можливе тільки при працездатному стані нервових клітин. При настанні в них гальмуючих процесів формування рефлексів ускладнюється. Тому робота повинна припинятися для відпочинку організму. Відповідно до законів фізіології, після відпочинку працездатність нервових клітин зростає й тому рівень досягнень помітно підвищується, навіть без видимих зусиль [9].

Усе це, так чи інакше, впливає на виконання й вимагає постійної корекції, миттєвого пристосування до обставин, що змінюються. Хто завжди готовий до подібних змін, у кого добре розвинена швидкість реакції, спритна фантазія, тому не страшні ніякі випадковості. Навпаки, вони можуть активізувати уяву, стати джерелом творчих здобутків.

Оцінка попереднього програвання й робота над помилками також входить у систему підготовки до концертного виступу.

Отже, виступ відбувся. Він міг бути успішним або неуспішним, але кожного разу необхідно проаналізувати його й зробити корисні висновки для підготовки до наступних виступів. На особливу увагу заслуговують недоліки виконання, з'ясування вихідних причин зривів. Осмислення причин помилок перший крок до їхнього усунення. Перше питання, що вимагає ясної відповіді, стосується психологічного настрою виконавців. Тут варто з'ясувати характер хвилювання: згадати, коли вдалося позбутися зайвої напруги; яким був емоційний стан до виступу, у момент виконання й у паузах між п'єсами; що дратувало й відволікало; чи вдалося встановити психологічний контакт з аудиторією.

Для того, щоб вдало виступити в концерті, зіграти на іспиті чи заліку, студентові необхідно досягти оптимальної концертної готовності. Оптимальний концертний стан за психологічними параметрами відповідає тому, що спортсмени називають «оптимальний бойовий стан». Подібних поглядів дотримувався Г.С.Костюк. Він зазначав, що логічно розглядати подібний стан за трьома найважливішими параметрами: фізичному, емоційному, розумовому [6].

При хорошому фізичному самопочутті, коли виникає відчуття здоров'я у всьому організмі, тіло здається сильним, гнучким, слухняним. Фізична підготовка студента може містити в собі такі види спорту, як біг, плавання тощо. Не рекомендуються вправи, пов'язані з силовими напругами рук, плечей, оскільки надмірна напруга м'язів формує м'язові затиски. Гарна фізична підготовка, що дає відчуття здоров'я, сили, витривалості й гарний настрій прокладають шлях до гарного емоційного стану під час публічного виступу, позитивно позначаються на протіканні розумових процесів, пов'язаних із концентрацією уваги, мислення й пам'яті, настільки необхідних і під час виступу. Відомо, що багато визнаних виконавців могли, виходячи на сцену при поганому фізичному самопочутті, виступати добре. Сучасники відзначали такі сили й можливості у Рахманінова, Гілельса, Караяна. Виходячи на естраду, ці виконавці у фізичному плані починали себе почувати краще. Концертний стрес активізує захисні сили організму музиканта, відпускає його недуги. Але для молодих виконавців підтримка гарної фізичної форми є актуальною умовою зростання професійної майстерності.

Емоційний компонент оптимального концертного стану складається з відчуттів емоційного підйому, радісного передчуття майбутнього виступу, бажання грати для інших людей і приносити їм радість.

Одним з найважливіших показників оптимального емоційного стану перед виступом на сцені є частота серцевих скорочень, що кожний музикант повинен відчувати під час вдалих і невдалих виступів. Користуючись методом психоемоційної регуляції, можна знижувати або підвищувати частоту пульсу, приводячи його до оптимальних для цього музиканта показників.

Розумовий компонент оптимального концертного стану складається з ясності й швидкості мислення, здатності чітко представляти програму музично-ігрових рухів, втілюваних слухових образів. Метою є досягнення єдності розумових уявлень і технічного апарату студента. Це здійснюється за допомогою цілеспрямованої виконавської волі та контролюючої уваги щодо дії психічних процесів (мислення, пам'яті, уяви). Вольове зосередження уваги дозволяє студентові перенести все, що було зроблено в розумовому плані в процесі попередньої роботи, у зовнішній план, тобто показати свою роботу слухачам.

М. А. Давидов наголошує на тому, що існує низка базових положень, дотримання яких допомагає розвитку мотивованої концентрованої уваги (вмінню зосередитися не на три, а на п'ять, десять хвилин і т.ін.) і збільшенню його тимчасового обсягу (розширення обсягу уваги вкрай важливий показник навчання виконавству). Уміння зосереджувати увагу й довгостроково втримувати її на певному об'єкті – такий же важливий компонент оптимального концертного стану, як і підтримка фізичної форми та вміння регулювати частоту серцевих скорочень [5, с. 67-68].

Кожний студент по-різному описує свій найкращий концертний стан, знаходячи для цього власні визначення відчуттів, що виникли. Проаналізувавши й запам'ятавши відчуття, які передували вдалому виступу, студент може потім свідомо відтворювати такий же стан перед наступними виступами. Для цих цілей застосовується психорегулююче тренування, проведене на тлі зміненого стану свідомості.

Загалом, музиканти легко і швидко збуджуються, їхнє емоційне життя багатше, ніж у фахівців інших професій, вони більш вразливо реагують на життєві реалії. Тим часом виконавець мусить щоденно працювати над удосконаленням чи хоча б над підтриманням рівня своєї майстерності. Часто він змушений виконувати цю роботу навіть тоді, коли його нервова система перебуває не в найкращій формі. Йому дуже шкодить хвилювання. Наші дослідження дозволили охарактеризувати цей стан і, що дуже важливо, показати, коли хвилювання може впливати позитивно, а також висловити поради, як боротися з його негативними наслідками.

Можна висловити такі практичні поради музикантам-виконавцям:

– сприймай своє хвилювання, воно може мобілізувати до кращого виконання;

– працюй системно, але не механічно, пам'ятаючи, що недотримання системності обертається сильним хвилюванням;

– виконуючи вправи, якнайчастіше уявляй ситуацію публічного виступу, включаючи красу, урочистість власного концертного вбрання;

– переконуй себе, що вправи ефективно вплинуть на результати;

– повір у власні можливості;

– переконуй себе, що можеш добре грати, але не сподівайся, що краще, ніж завжди; відкинь думку, що допустиш помилку чи зіграєш погано;

– не бійся помилок, вони властиві навіть найкращим виконавцям;

– слухай свою гру і грай, щоб тобі подобалося, грай більше для себе, ніж для слухачів;

– оволодіння основними способами релаксації, це дозволить контролювати напруження м'язів та знайти найкращий для себе спосіб підготовки до виступу;

– не довіряй пам'яті лише одного виду, під час вправ використовуй різні види пам'яті;

– пам'ятай, що важкі фрагменти твору за допомогою вправ можуть стати легкими;

– перевіряй якість вивчення твору;

– вивчай (тренуй) твір в уяві;

– знаходь у виконанні твору радість, не бійся виявляти свої почуття, емоції;

– не вважай слухачів своїми супротивниками, вони на твоєму боці, своєю грою ти приносиш їм приємність;

– не перебільшуй значення невдалого виступу (програний бій– це не програна війна);

– перед виступом не розігруйся довго на творі, який будеш виконувати;

– розраховуй час так, щоб твір, який виконуватимеш публічно, міг «відлежатися»;

– вдавайся до різних форм поведінки, які відволікають увагу від стресових ситуацій (наприклад, прогулянки, фізичні вправи, зустрічі з друзями, тощо);

– запрошуй на свої виступи людей, які надають тобі почуття впевненості;

– грай там, де тільки можливо, тренуй свою гру в різноманітних умовах [3].

Наведені поради не вичерпують усіх можливих способів забезпечення виконавської майстерності. Збагачення власного досвіду (життєвого і виконавського) дасть можливість виробити індивідуальні способи.

Відомо, що музичне виконавство – це своєрідна творчість, вона тим колоритніша, чим вищий рівень майстерності музиканта, як технічної, так і художньої. Художня майстерність музиканта-інструменталіста – це не тільки атрибут професії, а й специфіка його психічної структури. Щоб досягти найвищої музичної майстерності, слід докласти максимальних зусиль, не стільки фізичних, скільки психічних [12].

Для самозвіту перед виступом можна відповісти на такі питання:

– що Ви відчували, думали й робили напередодні вашого вдалого виступу й перед самим виходом на сцену?

– чи вмієте Ви цілеспрямовано створювати для себе оптимальний концертний стан?

– за допомогою яких прийомів Ви цього досягаєте?

– хто з інших людей допомагає Вам досягти найкращого концертного стану?

– за який час до початку виступу Ви почуваєте настання оптимального концертного стану?

– чи є Ваш оптимальний концертний стан стійким? Від чого це залежить?

– можливо, що найкращий оптимальний концертний стан Ви випробували не на сцені, а граючи в класі або в дружньому колі. Опишіть цей стан;

– якщо Ви рідко випробовуєте оптимальний концертний стан або не випробовуєте його зовсім, помрійте, яким би цей стан міг бути?

Як засвідчує практика, оптимальний концертний стан найчастіше проявляється у тих студентів, які мають музично-виконавську обдарованість.

Підсумовуючи вищевикладений матеріал, можна зробити висновок, що зазначена проблема є великою за обсягом і потребує продовження вивчення психологічних процесів, пов'язаних із концертним виконанням і визначенням нових раціональних шляхів у досягненні стабільних і успішних виступів. Виконання у складі ансамблю ще більше загострює і ускладнює цю проблему, що пов'язана не з одним виконавцем, а з групою студентів, які мають індивідуальні темпераменти, свої індивідуальні здібності та індивідуальну реакцію у відповідальний момент. Складність роботи викладача полягає в тому, щоб враховувати все сказане й удосконалити виступ ансамблю.

Розглянути усі психологічні аспекти художньої майстерності музиканта-інструменталіста у межах статті неможливо, однак висвітлення окремих її аспектів сприятиме подальшому вдосконаленню методики формування музично-виконавської майстерності.

Список використаних джерел:

1. Ансамбль // Энциклопедический словарь / сост. Б.Штейнпресс и И.Ямпольский: [отв. Л.Е.Гаккель]. – М.: ГНИ БСЭ, 1953. – С. 170-171.

2. Апатский В.Н. Камерный ансамбль и воспитание оркестрового музыканта / В.Н. Апатский // Дослідження, досвід, спогади. – Вип. 6. – К., 2005. – С. 138-143.

3. Білоус В.П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності / В.П.Білоус: навч.–метод.посібник. – К.: ДАККК. – М., 2009. – С. 3.

4. Григор'єв Г.М. Характеристика і класифікація духових та ударних інструментів та правила їх використання: методичний посібник / Г.М. Григор'єв. – К., 2007. – С. 25.

5. Давидов М.А.Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста / М.А. Давидов. – К.: Музична Україна, 2004. – С. 67-68

6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк; за ред. Л.М. Прокопенко. – К.: Рад. школа, 1989. – С. 403-409.

7. Левитов Н.Д. Проблема психических состояний / Н.Д.Левитов // Вопросы психологии. – М., 1971. – № 6. – С. 171-177.

8. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Г.Нейгауз // Записки педагога.– 5-е издание. – М.: Музыка. – 1988. – С. 128-130.

9. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А.О. Прохоров. – Казань: Изд-во Казанского ун-та,1991. – 165 с.

10. Психологічний словник / За ред. В.Г. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – С. 66.

11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд.-во АН СССР, 1957. – 328 с.

12. Сирятинська Т.І. Виконавська інтерпретація в аспекті психологічної особистості музиканта-артиста: автореф. дис. канд..мистецтвознавства / Т.І.Сирятинська. – Харків, 2008. – 17 с.

13..Станиславский К.С. Собрание сочинений в 9-ти томах / К.С.Станиславский. – Т. 3. – М.: Искусство, 1990. – С. 3-5.

14. Ушинский К.Д. Человек как предмет познания / К.Д.Ушинский // Пед. соч. в 6-ти том. – Т. 6. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.

15. Цагарелли Ю.М. Психология музыкально-исполнительской деятельности / Ю.М. Цагарелли. – С.-П.: Композитор, 2008. – 367 с.

УДК 316.6(043.3)

Камінська О. В.

ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ

У статті розкривається актуальність дослідження проблеми інтернет-залежності, описується її вплив на формування та розвиток особистості, досліджується її місце в контексті споріднених понять.
Ключові слова: *інтернет-залежність, комп'ютерна залежність, психологічна залежність, адиктивна поведінка.*

В статье раскрывается актуальность исследования проблемы интернет-зависимости, описывается ее влияние на формирование и развитие личности, исследуется ее место в контексте похожих понятий.
Ключевые слова: *интернет-зависимость, компьютерная зависимость, психологическая зависимость, аддиктивное поведение.*

The article reveals the relevance of research on Internet addiction, describes its impact on the formation and development of personality, examines its psychological features.
Key words*: internet addiction, computer addiction, psychological addiction, addictive behavior.*

Науково-технічна революція, котра продовжує відбуватися у світі в цілому та в Україні зокрема не може не впливати на всі сфери життя людини, підпорядковуючи його новим вимогам та даючи нові можливості для розвитку та вдосконалення діяльності особистості.

Мережа інтернет постає сьогодні як найважливіший та найрозповсюдженіший засіб отримання інформації та встановлення соціальних зв'язків. У зв'язку з поширенням комп'ютерних технологій кардинально змінилося ставлення суспільства до процесу отримання інформації, який став значно простішим та швидшим, а будь-яка інформація – доступнішою. Комп'ютерні технології за останні десятиріччя глибоко укорінилися в науку, освітній процес та стали невід'ємною частиною повсякденного життя. Завдяки використанню інтернету стало можливим віртуальне спілкування, встановлення зв'язків з людьми, що перебувають на значній відстані один від одного, анонімне спілкування в чатах тощо.

Однак поряд з позитивними аспектами науково-технічного прогресу ми стикаємось і з його негативним впливом на формування та функціонування особистості, одним з яких є комп'ютерна та інтернет-залежність. Це зумовило потребу в організації та проведенні досліджень цього феномену, яким займаються психологи, лікарі, педагоги, філософи та соціологи.

Усе це зумовлює актуальність проблеми інтернет-залежності, оскільки все більша кількість людей отримує вільний доступ до інтернет-ресурсів, що перетворило інтернет із засобу отримання інформації на сферу віртуальної реальності, де особистість може вільно встановлювати контакти зі значною кількістю людей, часто презентуючи при цьому не справжнє своє «Я», а бажаний, ідеальний образ; спробувати себе в новій ролі, яка є недоступною для людини в реальному житті; демонструвати незвичні моделі поведінки. Усе це часто робить віртуальний світ більш бажаним, ніж реальний, у якому особистість обмежена певними рамками, страждає від фрустрації та неможливості задоволення важливих потреб, втиснута в рамки соціального статусу, соціальної ролі, відчуває незадоволення, оцінюючи свою зовнішність, кар'єру тощо. Це призводить до того, що людина починає сприймати інтернет як засіб задоволення потреби в спілкуванні, спосіб підвищення самооцінки та позбавлення від різного роду комплексів, що спонукає її до збільшення кількості часу, яку вона проводить в інтернет-мережі на шкоду взаємодії з реальним навколишнім світом, що стає одним із кроків до формування інтернет-залежності.

Віртуальний простір дозволяє особистості знайти однодумців, що мають з нею спільні інтереси та потреби, обговорити свої проблеми, що в реальному житті не завжди є можливим. Це може слугувати основою формування адикції, в основі якої лежить постійне бажання спілкуватись на форумах, утворювати нові групи за інтересами.

Широке розповсюдження інтернету зробило можливим спілкування між людьми, що знаходяться на значній відстані один від одного, у різних країнах тощо. Однак доступність широких контактів в інтернеті часто призводить до зниження мотивації особистості до встановлення контактів у реальному житті, розширення сфери своєї взаємодії, безпосереднього спілкування з друзями, родичами, навколишніми.

Наявність інтернет-залежності призводить до негативних змін в особистості, впливає на процес її соціалізації, знижує здатність до соціальної адаптації, що і зумовлює активний інтерес дослідників до цієї проблеми. І хоча явище інтернет-залежності досліджується багатьма вченими, воно потребує подальшого аналізу і пошуку шляхів профілактики та корекції інтернет-адикції, зокрема в молодіжному середовищі.

© Камінська О. В., 2013

Враховуючи це, метою статті є узагальнення поглядів на проблему інтернет-залежності.

Методологічну основу дослідження становлять наукові праці щодо небезпеки зловживання інтернет-мережею (О.М. Арестова, К.В. Боярова, О.Є. Войскунський, А.Є. Жичкіна, М.С. Іванов, Н.В. Чудова, К.С. Янг); особливостей формування та прояву інтернет-залежності (А. Ґолдберґ, Д. Ґрінфілд, Дж. Сулер, Р. Девіс, М. Орзак, М. А. Анциборов, В. Астаф'єв, В. Бурова, Л. Пережогін); наслідків інтернет-залежності для особистості (Т. Карабин, О. Петрунько, В. Посохова, А. Церковний) та інші.

Однією з найбільш вразливих категорій, що підпадають під вплив інтернет-залежності, є молодь, яка сприймає інтернет як основний засіб отримання інформації та комунікації. Оскільки особистість молодої людини є ще не до кінця сформованою, вона залишається чутливою до впливу психологічних та соціальних чинників, що можуть призвести до її деформації. Порушення структури особистості, відірваність від реальності, зниження здатності до презентації себе при встановленні реальної взаємодії через зростання ваги віртуальних стосунків призводить до дезадаптації особистості, порушення її зв'язків із соціумом, загострення проявів акцентуйованих рис. Відсутність психопрофілактичних засобів разом зі швидким розповсюдженням та збільшенням доступності інтернету серед молоді стало передумовою поширення інтернет-адикції.

Т. О. Ісакова [9], проаналізувавши швидкість поширення інтернет-мережі, стверджує, що вона має вражаючі тенденції. Станом на 31 березня 2011 року у світі з населенням 6 930 055 154 чоловік налічувалось 2 095 006 005 інтернет-користувачів [16]. Результати опитування серед молодих людей у 26 країнах світу показали, що більше 45% усіх опитаних без персонального комп'ютера та підключення до інтернету не змогли б жити [18].

За даними досліджень, інтернет-залежні проводять у мережі понад 18 годин на день; 15% людей у світі притаманна надмірна захопленість роботою в мережі (інформаційний вампіризм); 60% європейців прирівнюють віртуальних друзів до реальних; 3% європейців віддають перевагу віртуальним шлюбам; 40% американців майже не виходять з дому, а все необхідне вони замовляють через Інтернет, мають віртуальні гаманці, віртуальний секс і відправляються у віртуальну відпустку [4].

За даними К. Янг, 25% залежних набули інтернет-адикцію протягом півроку після початку роботи в інтернеті, 58% – протягом другого півріччя, а 17% – після року роботи [17].

У контексті аналізу цієї проблеми слід визначити місце інтернет-залежності серед інших видів адикцій.

Залежність – набута гостра потреба здійснювати якісь дії або вживати якісь речовини. Термінологія «залежності» в різних галузях медицини вживається по-різному. Фармакологи та інші практикуючі лікарі продовжують говорити про залежність із фізіологічної точки зору (називаючи це «фізичною залежністю»); а психіатри, посилаючись на хворобливий-пригнічений стан людини, називають це наслідком «психологічної залежності» [7].

Психологічна залежність – неоднозначний психологічний термін. У сучасній західній психологічній літературі він використовується в основному в контексті аналізу залежності від наркотиків. Тим не менше, таке явище бере основу в нормальній психічній діяльності людини, і в цьому випадку адиктивний засіб може виступати для заміни відсутнього джерела певних емоцій [12].

У цьому визначенні робиться акцент на психологічній природі залежності, в основі формування якої лежить фрустрація важливої для особистості потреби, що спонукає її шукати шляхи задоволення за рахунок зміни об'єкта впливу. Тобто, перебуваючи в стані депривації, людина прагне її позбутися за рахунок перенесення психічної енергії з бажаного об'єкта, яким людина не може оволодіти, на інший об'єкт, який є доступним. Таким чином, страждаючи від самотності, низької самооцінки чи підвищеної тривожності, людина прагне отримати задоволення, взаємодіючи з об'єктом залежності. Можливість отримати позитивні емоції сприяє швидкому звиканню до контакту з об'єктом адакції та робить його важливою частиною життя людини.

Термін «адикція» використовується як синонім поняття «залежність» та розглядається як нав'язлива потреба до певної діяльності, яку відчуває людина.

Із медичної точки зору залежність розглядається як нав'язлива потреба у використанні звичних стимулів, що супроводжується зростанням толерантності і вираженими фізіологічними та психологічними симптомами. Із психологічної ж точки зору адикція розцінюється як прагнення до відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану [1].

Спільним у цих визначеннях є потреба емоційного відділення від реальності. Особистість прагне забути про проблеми, з якими стикається в повсякденному житті, відволіктися від рутини, отримати позитивні емоції та переживання з незвичного джерела, яким стає об'єкт адикції. Нездатність особистості до подолання труднощів, що виникають у реальному житті, бажання утекти від проблем породжує потребу в знаходженні альтернативної реальності, зміні стану свідомості, що досягається за рахунок вживання певних речовин у першому випадку та виконанні специфічних видів діяльності в другому.

Усі залежності можна умовно поділити на три групи.

До першої групи слід зарахувати хімічні адикції, такі як алкогольна – одна з найбільш поширених видів залежностей, що змушує людину вживати спиртні напої; наркотична – в її основі лежить необхідність прийняття хімічних речовин, що викликають розлади сприйняття (ілюзії, галюцинації), нечутливість до болю, ступор; залежність від лікарських засобів – може виникати на фоні прийому медикаментозних препаратів; паління – варіант залежності, коли тютюн та його похідні стають необхідними людському організму для нормального функціонування.

До другої групи адикцій належать проміжні її форми, а саме анорексія – відмова від їжі; булімія – прагнення до постійного споживання їжі.

До третьої групи належать нехімічні адикції: залежність від азартних ігор (лудоманія) – при цьому виді залежності центром життя людини стають азартні ігри; залежність від сексу – при такій залежності людина веде безконтрольне статеве життя, секс стає метою всього її існування; перфекціонізм (прагнення до досконалості) – такий вид залежності може поширюватися як на самого себе, так і на навколишніх; трудоголізм – один з варіантів прояву перфекціонізму, при якому робота стає основою всього життя людини; здирництво (жадібність) – залежність, яка полягає в придбанні всіляких матеріальних цінностей, нагромадження грошей стає метою всього життя людини; шопоголізм – залежність від постійного придбання всіляких речей; релігійний фанатизм – метою життя стає дотримання принципів певної релігії; емоційна залежність – виникає патологічна прихильність, любов до когось; ургентна адикція – залежність від стану постійної нестачі часу, стан, зумовлений необхідністю брати участь у багатьох видах діяльності, прискоренням темпу життя, загальної гіперстимуляції.

До цієї ж групи належить інтернет-залежність – сучасний вид залежності, при якому виникає нав'язливе бажання постійно перебувати у всесвітній мережі [6].

Існують різні погляди і тлумачення інтернет-залежності. Одним із перших інтернет-залежність почав розглядати І. Голдберг [15] який визначив, що вона призводить до появи стресу чи дистресу, шкідливо впливає на міжособистісний, економічний, психологічний та соціальний статус особистості.

Тобто, незважаючи на те, що первинним мотивом особистості, яка приділяє занадто багато часу перебуванню в інтернеті, є пошук позитивних емоцій, прагнення до відчуття задоволення та реалізація фрустрованих потреб, у кінцевому рахунку зловживання інтернетом має протилежний вплив на людину, яка починає страждати від втоми, стає дратівливою і виснаженою, а перебування в інтернеті переростає в актуальну потребу та стає самоціллю.

В. А. Лоскутова [10] та Л. Н. Юрьєва [13] стверджують, що небезпечність поширення інтернет-залежності зумовлюється тим, що вона має спільні риси з адикцією, яка викликана вживанням психотропних речовин та призводить до розладів особистості.

Тобто, ці вчені проводять яскраву паралель між хімічними та нехімічними адикціями, основуючись на тому, що і в першому, і в другому випадку відбуваються зміни біоритмів мозку, специфічним стає функціонування нервової системи в цілому. Наслідком впливу як хімічної, так і нехімічної адикції є особистісні зміни, зрушення у структурі характеру людини, порушення її емоційного фону та психологічної рівноваги.

Дослідники К. С. Янг [14] та А. Гольдберг [15] ставлять інтернет-залежність в один ряд із такими нехімічними адикціями, як шопоголізм та залежність від азартних ігор. У цьому контексті проводиться паралель між цими видами залежностей, оскільки вони мають такі спільні ознаки, як нав'язливе прагнення до взаємодії з об'єктом залежності; надання йому переваги при усвідомленні того, що такий контакт завдає шкоди, негативно впливає на стосунки з навколишніми та на саму особистість; витрачання багато часу та грошей на об'єкт адикції.

Більш точним, на нашу думку, є визначення М. І. Дрепи [5], яка розглядає інтернет-залежність як різновид технологічних адикцій, що виявляється зміщенням цілей особистості у віртуальну реальність для заповнення фрустрованих сфер реального життя.

Тобто, інтернет-залежність формується на основі використання інтернету як засобу задоволення потреб, які людина не може задовольнити в реальному житті. Наприклад, постійне спілкування на форумах може виникати через нереалізованість комунікативного потенціалу особистості; встановлення значної кількості віртуальних знайомств – нездатність налагодити взаємодію в реальному житті; нав'язливе бажання грати в онлайн-ігри – відсутність друзів, з якими можна було б розважитись, разом провести час.

Інтернет-залежність також розглядається як психічний розлад, нав'язливе бажання підключитися до інтернету і хвороблива нездатність вчасно відключитися від нього [8]. У цьому контексті інтернет-адикція прирівнюється до психічного розладу, що супроводжується змінами в структурі особистості, порушенням адекватності її поведінки, зниженням здатності до самоконтролю.

А. Голдберг поряд з поняттям інтернет-залежність використовує термін «патологічне використання комп'ютера». При цьому він розглядається в більш широкому контексті, а інтернет-адикція – як один з його видів, специфіка якого полягає у використанні комп'ютера для встановлення соціальної взаємодії.

При цьому залежність від азартних ігор за своєю психологічною суттю та механізмами формування є найбільш близькою до інтернет-адикції, яку можна розглядати як розлад імпульс-контролю, тобто як адикцію, що не викликає інтоксикації [15].

К. Янг [14] виділила низку симптомів інтернет-залежності, віднесши до них нав'язливе бажання перевірити e-mail, постійне очікування наступного виходу в інтернет, скарги навколишніх на те, що людина проводить занадто багато часу в інтернеті, витрачає занадто багато грошей на інтернет.

А. Мінаков розглядає інтернет як новий тип реальності, що характеризується набагато меншою жорсткістю бар'єрів і обмежень та допускає набагато більший ступінь свободи для своїх «мешканців». Також його особливістю є міфологічність – інтернет нагадує чарівну казку, у якій «користувач» має надприродні можливості, на відміну від реального життя. Ці властивості віртуального середовища сприяють значній регресії користувачів, у чому простежується секрет його надзвичайної привабливості [11].

А. Воропай вважає, що залежність від інтернету є одним із видів соціальної залежності, який є характерним для осіб з певними психологічними особливостями та, за їх відсутності, формує адикцію. Формуванню залежності сприяє анонімність, доступність, невизначеність, безпечність, простота використання комп'ютерних мереж. Завдяки цьому, при сприйнятті людини людиною, знімаються деякі комунікативні бар'єри, які викликані зовнішнім виглядом партнера: його стать, раса, вік і належність до певного соціального прошарку. Це породжує такі феномени: в інтернеті стає можливим використання віртуальних особистостей та програвання неможливого у реальності життєвого досвіду; формування елементів специфічної «культури мережі»; завдяки відмінностям реального спілкування від віртуального виникає загроза залежності від інтернету [2].

Існує також точка зору, що інтернет-залежність слід віднести до кібернетичних розладів, під якими розуміють втрату відчуття часу та реальності в ситуації захоплення комп'ютером. Їх порівнюють із наркотичною чи алкогольною залежністю, але питання щодо віднесення цього відхилення до ряду хвороб досі викликає дискусії [3].

А. Голдберг виділяє критерії інтернет-залежності:

– толерантність – кількість часу, яку потрібно провести в інтернеті, щоб досягти задоволення, помітно зростає, якщо ж людина не збільшує кількість часу, яку вона проводить в інтернеті, то ефект помітно знижується;

– «синдром відмови» – характеризується двома або більше з таких симптомів, як психомоторне порушення, тривога, нав'язливі міркування про те, що зараз відбувається в інтернеті, фантазії про інтернет, довільні чи мимовільні рухи пальцями, що нагадують друкування на клавіатурі;

– інтернет використовується протягом більшої кількості часу або частіше, ніж було задумано;

– існує постійне бажання чи безуспішні спроби припинити або почати контролювати використання інтернету;

– величезна кількість часу витрачається на діяльність, пов'язану з використанням інтернету;

– значуща соціальна, професійна діяльність, відпочинок припиняються або редукуються у зв'язку з використанням інтернету;

– використання інтернету продовжується, незважаючи на знання про наявні періодичні чи постійні фізичні, соціальні, професійні та психологічні проблеми, що викликаються його використанням [15].

Узагальнюючи проаналізовані позиції щодо аналізу інтернет-залежності, ми розглядаємо її як вид психологічної, нехімічної адикції, в основі якої лежить нав'язливе прагнення перебувати в інтернет-мережі, нівелювання всіх інших сфер суспільного життя, зведення до мінімуму спілкування та взаємодії в реальному житті, надання переваги віртуальним стосункам та контактам. Довготривале вимушене перебування поза інтернет-мережею викликає тривогу, роздратування, непереборне бажання підключится до неї.

Отже, інтернет-залежність є актуальною проблемою, дослідження якої зумовлене запитами суспільства, що пояснюється швидким темпом розвитку комп'ютерних технологій, отриманням вільного доступу все більшої кількості людей до інтернету. Відсутність дієвих засобів психопрофілактики та психологічна неготовність до адекватного сприйняття інтернет-мережі часто призводить до формування інтернет-адикції, яка супроводжується постійним бажанням перебувати в інтернеті, сприйняттям його практично як єдиного засобу отримання інформації та соціальної взаємодії. При цьому справжні друзі поступово замінюються на віртуальні, людина стає не здатною підтримувати гармонійні стосунки з особами протилежної статі, оскільки в інтернеті будувати стосунки набагато легше, є можливість створити собі альтернативне Его, яке мало б риси, якими людина хотіла б володіти в реальному житті. Створення та використання альтернативного Его швидко призводить до розмитості кордонів між вимислом та реальністю, зумовлює небажання людини повертатися у справжнє життя, насичене труднощами, проблемами та конфліктами. Людини стає залежною від перебування в інтернеті, тільки там починає відчувати себе щасливою. Це, своєю чергою, може призводити до деперсоналізації осо-

бистості, амбівалентності її «Я-концепції», яка починає включати як справжні риси людини, так і риси альтернативного Его, що провокує внутрішні конфлікти, може призводити до формування неврозів. Особистість втрачає свою цілісність, розчиняється у віртуальній реальності.

Розповсюдження явища інтернет-залежності вимагає подальшого аналізу цієї проблеми та розробки ефективних методів і засобів, спрямованих на психокорекцію та психопрофілактику цього виду адикцій.

Перспективним є дослідження механізмів виникнення інтернет-залежності, аналіз її проявів та детермінант, формування психологічного портрета особистості, що страждає від цієї адикції.

Список використаних джерел:

1. Аддикция // Википедия [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%B4%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D1%86%D0%B8%D1%8F.

2. Воропай А. Соціально-психологічні чинники Інтернет залежності / А. Воропай [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2012/Psihologia/12_98727.doc.htm.

3. Вплив індивідуально-психологічних особливостей підлітків на характер інтерактивної взаємодії з електронними ресурсами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.referat-sochinenie.ru/list/psihologiya/vpliv_ndivdualno_psihologchnih_osoblivostei_pdltkv_na_harakter_nteraktivno_vzamod_z_elektronnimi_resursami.html.

4. Вредные привички. Интернет-зависимость опаснее азартных игр [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://medland.ru/psychology/a-94.html.

5. Дрепа М. И. Психологическая профилактика Интернет-зависимости у студентов / М. И. Дрепа. Текст.: диссер...канд. псих. наук. – Ставрополь, 2010. – 277 с.

6. Зависимости [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://my-health.ru/content/59-kakie-byvayut-zavisimosti.

7. Залежність // Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%B6%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C.

8. Інтернет-залежність [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%.

9. Ісакова Т. О. Інтернет-залежність як новий феномен сучасного світу: сутність і проблеми / Т. О. Ісакова. – К. : НІСД, 2011. – 47 с.

10. Лоскутова В. А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств / В. А. Лоскутова. Текст.: диссер...канд. мед. наук: 14.00.18. – психиатрия – Новосибирск, 2004. – 157 с.

11. Минаков А.В. Некоторые психологические свойства и особенности Інтернет как нового слоя реальности [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.vspu.ac.ru/vip/index.html.

12. Психологическая зависимость // Википедия [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%.

13. Юрьева Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: монография / Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Больбот. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.

14. Янг К. С. Диагноз – Интернет-зависимость / К. С. Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24–27.

15. Goldberg I. Internet Addictive Disorder [Electronic resource] / I. Goldberg // – [Cited 2010, 8 Dec.]. – Available from: http://www.psycom.net/iadcriteria.html.

16. Internet World Stats. Internet usage statistics. World Internet Users and Population Stats [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.internetworldstats.com/stats.htm.

17. Kimberly S. Young. Internet Addiction: Symptoms, Evaluation, And Treatment. – University of Pittsburgh at Bradford, 1999.

18. Young Adults Revealed: The lives and motivations of 21st century youth. Microsoft Advertising and Synovate [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://advertising.microsoft.com/wwdocs/user/enus/researchlibrary/researchreport/Young-Adults-Revealed.pdf.

УДК159.922.76

Квашук О. В.

РОЗВИТОК УЯВИ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДУ ГЛИНОТЕРАПІЇ

Стаття висвітлює особливості розвитку творчої уяви дітей з вадами слуху за допомогою глинотерапії.
Ключові слова: *творча уява, діти з вадами слуху, глинотерапія.*

В статье рассматриваются особенности развития творческого воображения детей с нарушениями слуха с помощью глинотерапии.
Ключевые слова: *творческое воображение, дети с нарушениями слуха, глинотерапия.*

The article deals with the problem of the creative imagination of children with hearing impairments through claytherapy.
Key words: *imagination, children with hearing impairments, claytherapy.*

Дедалі більшого поширення набуває точка зору, згідно з якою турбота суспільства про осіб з обмеженими можливостями є мірилом його культурного і соціального розвитку, а також морального здоров'я. Тому однією з актуальних тем є вивчення уяви дітей з вадами слуху, оскільки втрата слуху та своєрідний розвиток мови спричинюють певні труднощі в набутті життєвого досвіду та розвитку пізнавальних процесів. Завдання це досить складне, і щоб вирішити його, потрібні комплексні наукові дослідження, об'єднання зусиль психологів та педагогів.

Уявлення дітей з вадами слуху виявляються недостатньо повними і точними, а обмеженість у спілкуванні з дорослими та чуючими однолітками, які чують, позбавляє їх необхідного обсягу інформації і знань прийомів реконструкції уже наявних уявлень. Проте у спеціальній літературі наявна порівняно мала кількість даних про особливості розвитку уяви дітей з вадами слуху.

Л.С. Виготський, вивчаючи закономірності психічного розвитку дітей при різних типах аномалій, виділив загальні специфічні закономірності, які проявляються при різних типах порушень. Він зазначив, що причини, які викликають аномалії, ведуть до виникнення основного порушення в психічній діяльності, яке визначається як первинне, і як наслідок – до своєрідних змін усього психічного розвитку дитини, що проявляється у формуванні вторинних, третинних і т.д. порушень психічної діяльності. Він також виділив закономірність, спільну для всіх дітей з вадами розвитку, а саме: ускладнення у взаємодії із соціальним середовищем, порушення зв'язків із навколишнім світом [3, стор. 57].

Незначна кількість вітчизняних та зарубіжних учених досліджували особливості психічного розвитку дітей з вадами слуху. Зокрема, Л.С. Виготський створив лабораторію аномального дитинства, у якій проводилися експериментальні дослідження з вивчення компенсаторних можливостей дітей з вадами слуху. Л.В. Занков, І.М. Соловйов, Д.М. Маянц, А.П. Розова, Т.А. Власова, Н.Г. Морозова, Н.В. Яшкова, Л.І. Тигранова, Г.Л. Вигодська та інші вчені розробили експериментально-психологічні методики вивчення дітей з відхиленнями у розвитку, в тому числі і дітей з вадами слуху, провели дослідження з розвитку сприймання, пам'яті, мислення і мови цих дітей. М.М. Нудельман вивчав особливості розвитку відтворюючої і творчої уяви дітей з вадами слуху, розробив низку методик цілеспрямованого дослідження уяви. Т.В. Розановій належить чимало досліджень особливостей сприймання, образної і словесної пам'яті, словесно-логічного мислення, творчої уяви дітей з вадами слуху, в яких розкриваються не лише особливості психічного розвитку глухих дітей, обумовлені порушенням слуху і відсталим розвитком мови, але і потенційні можливості розвитку їх пізнавальної сфери в умовах адекватного навчання і виховання.

До того ж, як відомо, розвиток уяви інтенсивно відбувається у віці від 5 до 15 років. І якщо в цей період зазначений процес спеціально не розвивати, то надалі спостерігається швидке зниження активності цієї функції. Разом зі зменшенням здатності фантазувати людина деградує як особистість, знижуються можливості її творчого мислення, гасне інтерес до мистецтва та науки.

Інтерес вивчення цієї проблеми підсилюють дані української та зарубіжної статистики, котрі свідчать про те, що кількість людей з вадами слуху збільшується. Проведені в різних країнах дослідження показали, що 4-6% населення планети мають порушення слуху в тій мірі, що ускладнює соціальне спілкування.

Аналіз класичних і сучасних джерел із проблем становлення дошкільника дозволив виділити особистісні риси і новоутворення дитини відповідно до того, які з них переважали в класичній парадигмі

© Квашук О. В., 2013

та які (типові й специфічні властивості) виявлено в сучасних наукових дослідженнях. Так, однією з типових особливостей раннього та дошкільного віку є уява (відтворююча і творча). Тому нам дуже дивно було при спілкуванні повірити, що діти з вадами слуху не знають, що таке привид.

У психічному розвитку дітей з вадами слуху важливу компенсаторну роль відіграє образне мислення, яке протягом тривалого періоду є провідною формою розумової діяльності учнів цієї категорії. Наочно-образне відображення дійсності накладає відбиток на значення слів, що засвоюються. Наприклад, словом «зима» слабочуючі позначають такі поняття, як «холодно», «сніг», «сніговик» та ін.

У дошкільному віці в дітей з вадами слуху відзначаються труднощі формування уявлень: нечіткість, розпливчастість еталонних уявлень, не закріплених у слові. Становлення цілісного образу предметів відбувається уповільнено, це проявляється при виконанні дітьми завдань на складання розрізних картинок, карток лото. Особливості сенсорного розвитку виявляються також в утрудненні виділення властивостей і відношень предметів, в інших видах діяльності.

У психічному розвитку дітей з порушеним слухом виділяють певні закономірності, зокрема І. М. Соловйов виділяє дві такі закономірності. Перша закономірність пов'язана з тим, що необхідною умовою успішного психічного розвитку дитини є значне зростання кількості, різноманітності і складності зовнішніх впливів. Через ураження слуху обсяг зовнішніх впливів на глуху дитини дуже звужений, взаємодія із середовищем збіднена, спілкування з навколишніми людьми має певні проблеми. Внаслідок цього психічна діяльність такої дитини спрощується, реакції на зовнішні впливи стають менш складними і різноманітними. Формувальна система міжфункціональних взаємодій змінена. Тому компоненти психіки у дитини з порушеним слухом розвиваються в інших порівняно з чуючими дітьми пропорціях. Друга закономірність – відмінності в темпах психічного розвитку в дітей з порушеннями слуху в порівнянні з дітьми, які нормально чують: уповільнення психічного розвитку після народження і прискорення у наступні періоди. Зміни в темпах психічного розвитку внутрішньо пов'язані з відмінностями у структурі психіки. І. М. Соловйов шлях психічного розвитку дитини з порушеним слухом представляв так: відмінності у психічній діяльності між чуючими і глухим дітьми, незначні на початкових етапах онтогенезу, проте зростають протягом наступних періодів розвитку. Так відбувається до певного етапу, коли внаслідок систематичних сурдопедагогічних впливів відмінності перестають зростати і навіть зменшуються. Чим сприятливіші умови, тим швидше і значніше зрівнюється розвиток дитини з порушеним слухом із розвитком нормальночуючої дитини. Основний сенс сурдопедагогічних заходів полягає, таким чином, у створенні нових умов для психічного розвитку, перш за все у розширенні та якісних змінах зовнішніх впливів, зміні їх складу за рахунок впливів, які заміняють акустичні та рівні їм за значенням.

Тому метою нашого дослідження було: здійснити дослідження рівня розвитку уяви, ступінь її складності, стереотипності чи оригінальності у дітей з вадами слуху молодшого шкільного віку, для того щоб розробити рекомендації щодо основних шляхів розвитку творчої уяви дітей з особливими потребами за допомогою глинотерапії.

У сучасній психологічній літературі творча уява розглядається як важлива складова частина творчого процесу. Вона ніби центр, до якого, образно кажучи, тяжіють усі інші психічні процеси і властивості, які забезпечують її функціонування. На початку процесу творчої уяви знаходяться сприймання зовнішні та внутрішні, що є основою досвіду. Те, що дитина бачить та чує, є першою опорою для її майбутньої творчості. Далі йде процес переробки цього матеріалу, важливими частинами якого є процеси асоціації та дисоціації сприйнятих вражень.

Психологи зазначають, що творча уява вперше виявляється у сюжетно-рольовій грі дитини. Коли дитина самостійно вигадує роль, сюжет обраної гри, а також замінює іграшки, яких не вистачає для гри іншими предметами тощо [2, с. 175]. Уява дитини суттєво відрізняється від уяви дорослої людини, особливості уяви лежать в основі інтелектуальної творчості, що є властивою дитинству. Ці особливості зумовлені значною мірою специфікою розвитку мозку дитини. Уява залежить від умов, у яких знаходиться дитина, а також від наявних у дитини знань про навколишнє.

Особливостями розвитку уяви в дітей із порушеннями слуху є специфічні особливості уяви, зумовлені уповільненим формуванням їхньої мови, зокрема своєрідним розвитком значень слів, відставанням у розвитку сюжетно-рольової гри та процесів мислення. Згідно з дослідженнями Г.Л.Вигодської, глухі дошкільнята так важко переходять від предметно-процесуальних ігор, головним у яких є відтворення дій з предметами, до сюжетно-рольових, які вимагають створення уявної ігрової ситуації. Їх сюжетні ігри більш одноманітні, стереотипні, ніж у чуючих дітей, вони більш схильні до простого наслідування. Уява глухих дошкільнят хіба що довше «прив'язана» спочатку до сприйняття, і потім до пам'яті. Спостерігаються складнощі у формуванні пізнавальної функції уяви, пізніше, ніж у чуючих, відбувається поділ у ланцюжку «предмет – образ – слово». Отже, вже на ранніх етапах онтогенезу глухі діти починають відставати від чуючих у розвитку уяви. І хоча образи пам'яті їх відрізняються достатньою яскравістю і жвавістю, відставання у розвитку понятійного мислення заважає відволіканню від

конкретного значення слова. Це сповільнює відтворення образів за словесним описом, і формування нових образів.

Дослідження особливостей відтворюючої уяви, проведене М. М. Нудельманом, показало, що образи, що виникають у глухих школярів під час читання літературних творів, не завжди відповідають опису. Така невідповідність часто є наслідком неповного розуміння дітьми змісту прочитаного. У малюнках, зроблених до розповіді, зображення не завжди відповідають змісту. Великі розбіжності між розповіддю та малюнком виникають тому, що вони зображують на малюнках багато подробиць зі свого минулого досвіду, оскільки текст оповідання актуалізує образи добре знайомих дітям предметів, більше які стосуються образної пам'яті, ніж уяви. Так, глухі діти часто ілюструють епізоди, що мають непрямий стосунок до подій З цим самим пов'язані складнощі у відтворенні забарвлення об'єктів. Діти відтворюють лише багаторазово бачені об'єкти, певне забарвлення, форми, розмір. М. М. Нудельман наводить висловлювання школяра, що підтверджує цей факт: «Червоного даху немає, є зелений дах».

. На думку М. М. Нудельмана, великий інтерес викликає дослідження творчої уяви глухих дітей, оскільки обмеженість у спілкуванні з дорослими й однолітками не дає їм можливості здобувати достатньо інформації, а відставання у розвитку мислення та мовлення перешкоджає засвоєнню прийомів і способів переробки наявних уявлень. У молодшому шкільному віці спостерігається відставання у розвитку творчої уяви. Згідно з дослідженнями вчених, глухі першокласники виявляють недостатню гнучкість використання ідей. Створені глухими дітьми композиції є набагато менш оригінальними, ніж у чуючих дітей, більш стереотипними і шаблонними. Відставання глухих молодших школярів у розвитку творчої уяви пояснюється недостатністю їх сенсорного досвіду, його малим різноманіттям, а головне – несформованістю комбінаторних механізмів уяви, що зумовлює труднощі в переструктуруванні минулого досвіду.

Аналіз психологічної літератури дозволяє говорити про такі особливості процесу уяви в нормі:

– уява є однією із форм відображення реальності у свідомості людини;

– специфіка відображувальної діяльності уяви в тому, що вона відображає дійсність як можливість, вірогідність, шляхом переробки наявного досвіду, тобто забезпечує орієнтацію людини у ймовірнісному середовищі;

– уява поєднує в собі ознаки і чуттєвого, і логічного пізнання, зберігаючи при цьому свою специфіку;

– діяльність творчої уяви опосередкована потребами практичної перетворюючої діяльності людини; простежується тісний зв'язок уяви з реальною дійсністю;

– уява знаходиться у тісному взаємозв'язку з усіма пізнавальними процесами (сприйманням, пам'яттю, мисленням) і мовою.

І такі специфічні особливості уяви дітей з вадами слуху:

– запізнілий розвиток відтворюючої та творчої уяви;

– важкість у формуванні пізнавальної функції уяви;

– труднощі у переконструюванні минулого досвіду та створення нових об'єктів;

– недостатня точність предметних образів – уявлень;

– труднощі у відволіканні від конкретного значення слова і, як наслідок, нерозуміння прислів'їв, приказок та метафор;

– затримка у формуванні здатності уявляти внутрішній стан інших людей та вміння їм співпереживати.

Для проведення емпіричного дослідження на виявлення рівня розвитку уяви у дітей з вадами слуху було використано такі методики: «Дослідження індивідуальних особливостей уяви» та «Кола Вартега». Вони були відібрані з урахуванням вікових та психологічних особливостей дітей з вадами слуху, а саме – порушення слуху та необхідність використання наочного матеріалу при виявленні особливостей психічних процесів. А також усі методики акцентовані на малювання, оскільки не всі діти молодшого шкільного віку з вадами слуху володіють мовою на достатньому рівні для того, щоб виражати свій внутрішній світ у словесній формі.

Методика «Дослідження індивідуальних особливостей уяви» спрямована на визначення рівня складності уяви, ступеня фіксованості уявлень, гнучкості або ригідності уяви, ступеня її стереотипності чи оригінальності. Тестування за допомогою цієї методики проводиться у три етапи. На першому етапі досліджуваному дають аркуш із зображеним на ньому контуром кола, на другому – трикутника і на третьому – квадрата. За допомогою простого олівця дитині потрібно домалювати дані фігури різноманітними елементами, працюючи над кожним малюнком по 5 хвилин.

«Кола Вартега» дозволяє визначити кількісні характеристики рівня розвитку індивідуальних особливостей уяви, таких як: продуктивність, гнучкість та оригінальність. Досліджувані отримують бланки, які містять контури 20 кіл. Протягом 5 хвилин діти мають домалювати кола різними елементами.

Дослідження проводилося серед молодших школярів учнів 2-3 класу Острозької школи-інтернату для дітей з вадами слуху: 21 дитина молодшого шкільного віку з вадами слуху (10 хлопчиків і 11 дівчаток). Середній вік досліджуваних – 8-9 років.

У результаті проведеного дослідження отримано такі результати – найбільша кількість дітей з вадами слуху – 37% має другий рівень складності уяви, тобто діти використовували контур фігури як основну деталь, але сам малюнок мав додаткові частини. Значний відсоток дітей (24%) мають третій рівень складності (контур використано як основну деталь, а малюнок має певний сюжет), а також 24% мають четвертий рівень складності (контур геометричної фігури й далі залишається основною деталлю, проте малюнок – це вже складний сюжет із доповненням фігурками і деталями), 10% дітей мають перший рівень складності уяви, тобто контур геометричної фігури використовується як основна деталь малюнка, сам малюнок простий, без доповнень, і є однією фігурою. І лише 5% дітей виявили п'ятий рівень складності уяви, коли малюнок має складний сюжет, у якому контур геометричної фігури використано як одну з деталей.

Отже, дані результати свідчать про те, що більшість дітей з вадами слуху є низький рівень складності уяви, тобто їхні малюнки мають незначну кількість додаткових елементів, а контур фігури, поданої у методиці, використовувався як основна деталь малюнка.

У більшої частини дітей з вадами слуху (62%) спостерігається сильна фіксованість образів уявлень. Це свідчить про те, що всі три малюнки, які зобразили діти, мають однаковий сюжет та охоплюють лише або внутрішню, або зовнішню частини фігури. 33% дітей з вадами слуху мають слабку фіксованість образів уявлень, тобто два малюнки з трьох мають однаковий сюжет, а малюнок зображений як всередині, так і ззовні фігури. Лише у 5% дітей фіксованість образів уявлень відсутня, тобто всі малюнки зображені як всередині, так і ззовні фігур.

У результаті аналізу ступеня гнучкості уяви дітей з вадами слуху отримано такі результати: у 62% дітей спостерігається ригідність уяви, тобто всі три малюнки мають однаковий сюжет, 33% дітей мають середню гнучкість уяви, коли два малюнки мають однаковий сюжет, і лише 5% дітей мають високу гнучкість уяви, тобто сюжети трьох малюнків є різними.

Вивчивши ступінь стереотипності уяви дітей з вадами слуху, ми отримали такі результати: 71% дітей з вадами слуху мають високий ступінь стереотипності уяви, тобто зміст усіх трьох малюнків є типовим, 24% дітей з вадами слуху мають середній ступінь стереотипності (один з малюнків має нетиповий зміст) та лише у 5% дітей з вадами слуху спостерігається оригінальність уяви, тобто всі малюнки виконано на нетипові сюжети.

Таким чином, на основі проведеного дослідження можна зробити висновок, що рівень розвитку індивідуальних особливостей уяви у дітей з вадами слуху є досить низьким та має такі особливості:

– низький рівень складності уяви;
– сильна фіксованість образів уявлень;
– ригідність образів уяви;
– високий ступінь стереотипності;
– середній рівень продуктивності уяви.

Опрацювавши спеціальну психологічну та педагогічну літературу в галузі розвитку і корекції творчої та відтворюючої уяви глухонімих дітей молодшого шкільного віку та провівши наше дослідження щодо визначення рівня розвитку уяви цих дітей, ми виділили основні шляхи та методи розвитку творчої уяви дітей з вадами слуху, внаслідок чого було створено методичні рекомендації, основними етапами яких була необхідність використання роботи з глиною для розвитку творчої уяви. При цьому робився акцент на одночасне формування структурних і операційних компонентів творчої уяви. У результаті такої роботи може бути суттєво подолано негативний вплив порушення слухової функції на діяльність уяви.

На перших етапах роботи з дітьми необхідно створювати умови становлення відтворюючої уяви. Потрібно розвивати предметну діяльність та формувати уявлення про властивості предметів, глина для цього є найпіддатливішим матеріалом.

Далі необхідно реалізовувати задачі щодо розвитку творчої уяви. Потрібно вчити дітей застосовувати глину для створення предмета, щоб надалі розбирати предмет і компонувати його частини в новий образ.

Важливо при роботі з дітьми з вадами слуху використовувати завдання, котрі моделюють діяльність уяви на наочно-образному рівні. Вони формують у школярів здатність здійснювати операції з переконструювання елементів у внутрішньому плані, а не на рівні предметних дій. Ці завдання спрямовані на формування у школярів комбінаційних механізмів уяви і, першою чергою, операції «включення», що дозволяє створювати на основі одного і того ж елементу різноманітні образи (заняття ліплення із закритими очима).

На заняттях глинотерапії необхідно використовувати широкий асортимент природних і синтетичних матеріалів (створення відбитків на глині) для збагачення чуттєвого досвіду дітей, з метою розширення у них обсягу уявлень про навколишню дійсність, тобто з метою формування структурних компонентів творчої уяви.

Також важливо розвивати у школярів здатність до сюжетного конструювання, включення заданих елементів у розгорнутий контекст; формувати у дітей цілісне бачення світу, уявлення про взаємозв'язки

об'єктів навколишнього світу. Необхідно акцентувати їх увагу на створення об'єктів у динаміці, у характерних для них рухах, положеннях, що сприяє більш глибшому розумінь учнями природи речей, формуванню у них розгорнутих уявлень про наявні об'єкти (для цього глину діти можуть розводити водою до потрібної їм консистенції).

Під час робіт із глиною необхідно дати змогу школярам самостійно обирати об'єкти діяльності, форму для їх виготовлення, способи обробки глини; пояснити дітям можливості варіативного виконання одних і тих самих об'єктів за рахунок використання різних допоміжних матеріалів.

Як педагогам, так і батькам необхідно стимулювати у дітей планування своєї діяльності, ставити ближні і віддалені цілі та уявляти кінцевий результат своєї діяльності (вироби з глини можна повертати назад у форму кулі, а можна залишити підсихати і розфарбовувати). Важливо час від часу створювати для дитини проблемні уявні ситуації, ставити перед ними задачі логічного типу, неоднозначність вирішення яких стимулює діяльність творчої уяви і сприяє формуванню механізмів комбінаторики цього психічного процесу.

Також необхідною умовою розвитку творчої уяви є стимулювання дітей організовувати та програвати сюжетно-рольові та режисерські ігри з виробами з глини, які припускають створення дітьми уявної ситуації, прийняття на себе ролі та моделювання своєї поведінки.

Дуже важливо забезпечити систематичну і планомірну роботу з розвитку мови та розширення словникового запасу дітей з вадами слуху. Потрібно урізноманітнити види, методи і прийоми роботи щодо цього розділу. Зокрема можна використовувати дидактичні та словесні ігри, а також ігри-драматизації.

Необхідно також широко використовувати методи проектування та дослідницьку діяльність дітей для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, для чого важливо звертати увагу на відчуття від тактильного контакту з глиною.

Важливо відзначити, що велике значення має підтримка і схвалення будь-яких конструктивних ідей, котрі надходять від дітей, закріплювати будь-які, навіть мінімальні успіхи дитини, розвиток власної індивідуальності в умовах різних форм співпраці.

У результаті роботи нами було зроблено висновок, що важливими умовами розвитку творчої уяви дітей з вадами слуху за допомогою глинотерапії є такі:

– збільшення обсягу знань та уявлень про світ, розширення кругозору, збагачення емоційно-чуттєвого досвіду дітей;

– виховання інтересу до читання художньої літератури;

– формування вмінь мисленнєво оперувати уявленнями та образами, перетворювати їх за допомогою ліплення з глини;

– навчання планувати своєю діяльність;

– збільшення об'єму словникового запасу дитини;

– стимулювання дітей до самостійної організації словесних, сюжетно-рольових та режисерських ігор.

Проте, хоча рівень розвитку уяви дітей з вадами слуху відстає від норми, завдяки спільній роботі батьків, педагогів та психологів, розвиваючи мислення та збагачуючи мовлення, можна сприяти ефективнішому розвитку творчої уяви дітей з вадами слуху.

Список використаних джерел:

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихологія / Т.Г. Богданова – М., 2002. – 224 с.

2. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика / Л.А. Головчиц – М.: ВЛАДОС, 2001.

3. Выготский Л. С. Основи дефектології / Л.С. Выготский // Собр. соч. – Т. 5. – М.: Педагогіка, 1983.

4. Запорожец А.В. Научная концепция исследования НИИ дошкольного воспитания АПН СССР / А.В.Запорожец // Психология в детском саду. – 2000. – № 2-3. – С. 5-20.

5. Корольова І.В. Діагностика та корекція порушень слухової функції у дітей раннього віку / І.В. Корольова – СПб., 2005. – 288 с.

6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / Алексей Николаевич Леонтьев; под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 1983. – 392 с.

7. Лысина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Майя Ивановна Лысина; под ред. А.Г. Рузской. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2001. – 383 с.

8. Рау М. Ю. Розвиток уяви глухих дітей засобами образотворчої діяльності // Дефектологія. – 1984. – № 5.

9. Речицкая Е.Г., Пархалина Е.В. Готовность слабослышащих детей школьного возраста к обучению в школе / Речицкая Е.Г., Пархалина Е.В. – М.: ВЛАДОС, 2000.

10. Речицкая Б. Р., Сашкова Е.А. Розвиток творчого уяви молодших школярів за умов нормального і порушеного слуху. – М., 1999.

11. Сурдопедагогіка / під редакцією Є.Г. Речицький. – М., 2004. – 655 с.

12. Фомічова Л.І. Сурдопедагогіка. Хрестоматія. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – Т. 1-2.

УДК 159.922.1+37.015.3

Кікінежді О. М.

ҐЕНДЕРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: КОГНІТИВНА ПАРАДИГМА

У статті в руслі когнітивної парадигми представлена авторська модель статеворольової ідентифікації особистості в онтогенезі як соціально-психологічного феномену диференціації статі. У висунутих вихідних положеннях у контексті когнітивної психології обґрунтовуються питання генези ґендерної ідентифікації у діалектичному взаємозв'язку із персоніфікованим образом Я як маскулінно-фемінного конструкту в когнітивній, емоційній та поведінковій складових, її зміст, структура та типологічні особливості на кожному віковому етапі дорослішання; визначається сутність психологічних механізмів та закономірностей функціонування статеворольової ідентифікації.

Ключові слова: *статеворольова ідентифікація, ґендерна ідентичність, когнітивні уявлення, ґендерні орієнтації, маскулінно-фемінний-андрогінний конструкт, ґендерний образ Я.*

В статье в русле когнитивной парадигмы представлен целостный анализ проблемы идентификации как социально-психологического феномена дифференциации пола в онтогенезе. Развитие гендерной идентичности подрастающей личности как стержневой характеристики в любой сфере ее жизнедеятельности рассматривается с позиции когнитивной психологии. В рамках персонификованной структуры гендерная идентичность в процессе онтогенеза представлена специфическими знаковыми системами – конструктами феминности, маскулинности и андрогинности, выбор которых детерминируется традиционными и эгалитарными гендерными ориентациями.

Ключевые слова: *полоролевая идентификация, гендерная идентичность, когнитивные представления, гендерные ориентации, маскулинно-феминно-андрогинный конструкт, гендерный образ Я.*

The thesis deals with the conception of researching identification as social and psychological phenomenon of gender differentiation in ontogenesis. In the context of cognitive paradigm it is stated that sex-role identification is the leading mechanism of students' gender formation identity on different age stages development which is a process and result of motivationally valuable personal dispositions in their growing up period. According to theoretical principles of gender approach as person oriented and egalitarian, the model of sex-role identity of personality in ontogenesis has been constructed. In interposed original statements in the context of cognitive psychology questions of gender identity genesis have been substantiated in dialectical interconnection with personified image «I» as masculinity-femininity construct on cognitive, emotional and behavioral levels, its content, structure and typological peculiarities for every age stage of growing up have been grounded.

Key words: *sex-role identification, gender identity, personal sex socialization, gender role conceptions, cognitive psychology, gender orientations, masculinity-femininity-androgenic construct, gender image «I».*

Культивування паритетності статей як стратегічного напряму соціалізації зумовлює необхідність дослідження ґендерної ідентичності з позицій різних психологічних підходів, зокрема когнітивного та генетичного. Стать як фундаментальна соціальна та біологічна категорія загострила проблему ідентифікації і отримала своє психологічне оформлення у ґендерному підході до диференціації становлення свідомості та самосвідомості особистості (Б. Ананьєв, Л. Виготський, В. Васютинський, Т. Говорун, І. Кон, Дж. Мані, Т.Титаренко). Ідентифікація як емоційно-когнітивний та поведінковий процес ототожнення себе зі значущими іншими актуалізує механізми психічної реальності розвитку ідентичності на рівні індивідуальної і суспільної свідомості, яка має як онто-, так і соціогенетичні корені (К. Абульханова-Славська, В. Геодакян, Г. Костюк, С. Максименко та ін.). Ґендерна ідентифікація розглядається як суб'єктна та соціально-психологічна реальність у контексті цілісного процесу свідомості і самосвідомості (М. Боришевський, В. Столін), формування еґо-структур у континіумі індивідуального розвитку (Е. Еріксон, Дж. Марсіа, Е. Берн), ціннісно-смислового самовизначення (К. Войтила, В. Франкл, С. Якобсон), когнітивного дозрівання індивіда (А. Бандура, Ж. Піаже, Л. Кольберг), засвоєння когнітивних схем (С. Бем, Ш. Берн, С. Московічі та ін.).

Попри очевидну «відкритість» прикладного аспекту проблеми ґендерної ідентичності, вона має значний внутрішній пласт, оскільки охоплює чимало нез'ясованих психологічних механізмів особистісного розвитку людини. Отримання науково обґрунтованих даних щодо онтогенезу ґендерної ідентичності в контексті когнітивної психології дасть змогу привернути увагу вчених до процесів і результатів самовизначення індивіда у сфері традиційної та еґалітарної культур, самопрезентації особистості у різних сферах людського буття. Усе вищесказане і зумовило мету статті – методологія дослідження розвитку ґендерної ідентичності особистості в онтогенезі з позиції когнітивного підходу.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження дав змогу виявити її універсальний та міждисциплінарний характер, визначити психологічну логіку вивчення особливостей диференціації статевої свідомос-

© Кікінежді О. М., 2013

ті й самосвідомості дитини залежно від соціально-педагогічних чинників та виокремити менш вивчені аспекти. Дослідження явища ґендерної ідентифікації розглядається в контексті змісту соціостатевих диспозицій особистості як співвідношення компонентів суб'єктного, ціннісно-смислового світу людини з освоєнням нею певного діапазону ґендерних ролей на тому чи іншому етапі її вікового розвитку (Л. Виготський, Е. Еріксон, Дж. Марсіа, Дж. Мід, І. Кон та ін.).

Ґендерна ідентичність у когнітивно-поведінковій психології вважається одним із провідних механізмів статеворольового розвитку дитини, що трактується в категоріях самосвідомості та відповідної статеворольової поведінки (А. Бандура, Л. Кольберг, С. Бем, Р. Спенс та ін.). Згідно з епігенетичним підходом Е. Еріксона, еґо-ідентичність є результатом психосоціального розвитку, в якому юнацький вік набуває ознак синтезу, інтеграції ідентичностей.

У когнітивній психології диференціація поведінки статей розглядається у взаємозв'язку з різними віковими рівнями розвитку інтелекту індивідів, а ґендерна ідентичність є результатом поетапного пізнання, поглиблення і розширення інформації про нормативи соціальної поведінки (К. Гілліган, Л. Кольберг, Ж. Піаже). Розробники теорії схем поглибили розуміння соціальних механізмів диференціації психології ґендеру, зокрема засвоєння статевих стереотипів (А. Бандура, С. Бовуар, С. Бем, Ш. Берн, Л. Кольберг, Д. Мартін, А. Мішель, Д. Раблі, Р. Спенс, Х. Хілмрейх). У вітчизняній психології уявлення про статеворольову ідентичність традиційно розвивалися в рамках досліджень свідомості та самосвідомості (Л. Божович, Е. Ейдеміллер, Д. Ісаєв, І. Кон, В. Каган, О. Леонтьєв, В. Столін та ін.). Складові самосвідомості складають образ «Я», у якому в інтегрованій формі відрефлексовуються судження індивіда про свою ґендерну сутність. Тому статеворольове «Я» можна вважати універсальним відображенням особистістю своїх фемінно-маскулінних властивостей.

В онтогенезі особистості розрізняють первинну та вторинну статеву ідентифікацію. Становлення вторинної ідентифікації пролягає через цілу систему субідентичностей у розвитку статевої свідомості та самосвідомості, зміст якої детермінований суспільно-економічними умовами соціалізації, певною культурно-історичною епохою з відповідними статевими стереотипами і рольовими очікуваннями, поміщеним у конкретне етноісторичне середовище в рамках еґалітарної чи традиційної поведінки (С. Бем, Ш. Берн, М. Кіммел, І. Кон, Б. Малиновський, М. Мід). Інтеріоризація соціокультурних цінностей у процесі ґендерного розвитку особистості відбувається за допомогою двох рівноцінних діалектично суперечливих сторін механізму соціалізації-індивідуалізації (У. Бронфенбреннер, В. Кравець, В. Мухіна, В. Москаленко, В. Петровський). При цьому творення ґендеру на соціокультурному та індивідуально-особистісному рівнях опосередковує характер інтеракцій між людиною і середовищем у напрямку засвоєння традиційних чи еґалітарних цінностей (С. Бем, Ш.Берн, Т. Говорун та ін.). Тому «Я» чоловіка/жінки як особистісне утворення можна вважати соціально-культурним конструктом фемінності-маскулінності, поміщеним у конкретне етноісторичне середовище в рамках еґалітарної чи традиційної поведінки. Ґендерну ідентичність ми розглядаємо також як наративну конфігурацію, завдяки якій різні життєві події й епізоди (ґендерні ситуації) структуруються в одне ціле, що є об'єктивацією особистісних смислових конструктів, які становлять, своєю чергою, індивідуальну суб'єктну реальність (Н. Чепелєва). Міждисциплінарний напрямок висвітлює ідентичність в еволюційному та соціокультурному контексті: від ментальних, етнічних настановлень до педагогічних ґендерних реалій сьогодення (А. Адлер, В. Куєвда, А. Мудрик, В. Кравець, Я. Коломінський, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.).

Ґендерна ідентифікація як системотвірна характеристика образу Я у психологічній науці є найменш дослідженою проблемою в онтогенезі. Встановлено, що ідентичність характеризує якісне самовизначення особистості, а ідентифікація – процесуальну сторону його розгортання. В основу вивчення проблеми нами були покладені загальнонаукові принципи психологічної науки про єдність свідомості і діяльності, опосередкування зовнішніх впливів внутрішніми умовами, провідну роль діяльності та спілкування у розвитку психіки, системності, цілісності, активності, розвитку особистості, застосування генетико-моделюючого підходу (Г. Балл, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Максименко, С. Рубінштейн, В. Роменець, П. Чамата та ін.).

Категорія ґендеру розглядалась нами в контексті психологічних концепцій С. Бем, крізь призму теорій ґендерних схем і лінз, а саме поляризації, андроцентризму та біологічного есенціалізму, у феномені яких простежується певна аналогія з висновками Л. Виготського про «знакове опосередкування» психіки, коли культурний знак стає засобом організації суб'єктної поведінки особистості у період її дорослішання. Соціалізація забезпечує входження дитини в ґендерну культуру суспільства і є найважливішим фактором, що визначає конструювання її ґендерної ідентичності, суб'єктну активність у процесі самотворення ґендерного «Я» відповідно до віку, зони найближчого розвитку та провідного виду діяльності, новоутворень в психічному розвитку.

В основу концепції нашого дослідження покладено розуміння ґендерної ідентичності як важливого особистісного утворення у структурі статевої самосвідомості, що знаходить свій прояв у різних взаємодіях та ставленнях. Маскулінність і фемінність як особистісні характеристики виступають базови-

ми категоріями в аналізі становлення статеворольового Я. При цьому ґендерні орієнтації (традиційні чи еґалітарні) є важливим індикатором особистісного самовизначення. На нашу думку, статеворольова ідентичність постає як багаторівнева складноорганізована цілісність, що охоплює основний (базовий) і периферичні комплекси характеристик статевої самосвідомості. У процесі онтогенезу вона представлена триєдиною структурою динамічного цілого: «Я як хлопчик/дівчинка», «Ми як хлопчики/дівчатка», «Вони – чоловіки/жінки». Це дає можливість розглядати ґендерну ідентичність як систему поглядів, цінностей, уявлень про «чоловіче»/«жіноче» та «загальнолюдське» і, відповідно, виокремлювати, описувати і оперувати всіма складовими статевовідповідного образу сутнісного Я, розкривати внутрішні і міжсистемні взаємозв'язки понять і значень.

Психологічна модель демонструє такі принципи конструювання ґендерної ідентичності: взаємозв'язок та взаємозумовленість соціальних та психологічних процесів на суспільному та індивідуальному рівнях статеворольового самовизначення; диференціацію поведінки за ознакою статі; асиметричність; полярність-протиставлення; ієрархічність; андро-феміноцентризм або еґалітарність, сексизм як упереджене та стереотипізоване ставлення; відкриту та «приховану» дискримінацію, ґендерну стереотипізацію тощо.

Практичне застосування моделі дає можливість вважати:

– явище ґендерної ідентифікації універсальним механізмом інтеграції та диференціації різноманітних ідентифікацій в онтогенезі розвитку особистості, який виступає ціннісно-смисловим ототожненням індивіда з представниками своєї статі, характерними для них способами поведінки, виконанням соціальних та сімейних ролей;

– статеворольову ідентифікацію показником особистісної зрілості, результатом універсалізації та індивідуалізації загальнолюдських цінностей рівності, демократизму та гуманізму;

– ґендерну ідентичність маскулінно-фемінно-андрогінним конструктом, що пов'язаний з усвідомленням себе представником певної статі, здатним до самовизначення та саморегуляції статеворольової поведінки у координатах рівності-нерівності. Ґендерна роль і ґендерна ідентичність функціонують у процесі соціалізації в системі зворотних зв'язків, підсилюючи одна одну;

– структурними складовими моделі ґендерної ідентифікації в онтогенезі когнітивний (ціннісно-смисловий), емоційний (ціннісне ставлення до себе як носія певної статі) і поведінковий (андрогінна, амбівалентна чи статевотипова поведінка) компоненти;

– процес онтогенезу ґендерної ідентичності в рамках моделі як інтеграцію та диференціацію різних статеворольових орієнтацій під впливом збагачення образу «Я» дівчинка/хлопчик та як багаторівневий, поліаспектний комплекс когнітивних, емоційних та поведінкових характеристик ґендеру.

Таким чином, процес становлення ґендерної ідентичності особистості можна розглядати як своєрідний віковий континіум орієнтацій: від неусвідомленого наслідування певних статеворольових вимог до свідомого самовизначення та персоналізації статеворольового Я. Частота представленості традиційних та еґалітарних властивостей слугувала показником ідентифікації з певним різновидом ґендерних орієнтацій. Рівнева організація моделі дає змогу простежити взаємозв'язок лінії статеворольової поведінки з усвідомленням змісту соціально-психологічних настановлень особливостями самосприймання, рівнем суб'єктної активності індивіда на різних етапах вікового розвитку

Ґендерна ідентичність характеризується як така, що відзначається усвідомленням статеворольових культурних еталонів і настановлень, прийняттям традиційних чи еґалітарних моделей поведінки, формуванням его-структур у континуумі маскулінності-фемінності, репрезентацією індивідуального досвіду самовизначення у системі само– та взаємооцінних ставлень, ступенем збалансованості реального та ідеального ґендерного Я. Ґендерна ідентичність виступає в ракурсі мотиваційно-ціннісних диспозицій особистості як відповідний віку симптомокомплекс маскулінно-фемінних властивостей у просторово-часовому вимірі. У виборі психодіагностичного інструментарію дослідження бралось до уваги те, що зміст ґендерних уявлень індивіда є важливим індикатором набуття статеворольової ідентичності.

Зокрема, зміст когнітивної складової (психологічного портрета «справжніх» чоловіка/жінки, хлопчика/ дівчинки) як еталонів-взірців у старших дошкільників виявився подібним в обох статей. При цьому дещо вища стереотипізація чоловічого ґендерного образу більш характерна для хлопчиків, тоді як «жіночий» та «чоловічий» світи були однаково цікавими для дівчаток ($t=0,40$ при $p<0,01$). Емоційно-оцінна складова ґендерної самототожності дітей цієї групи характеризувалася подібністю взаємоставлень до образів бажаних і реальних рис. Хлопчики подекуди оцінювали себе фізично сильнішими, а дівчатка – ініціативнішими. Посилення статевотипізованих орієнтацій у дошкільнят обох статей відбувалося за рахунок «нав'язування» дорослими «взірців» належної жіночої чи чоловічої поведінки. Діти старшого дошкільного віку звертають увагу на особливості тієї поведінки, яка «відповідає» їх статі, тобто починають оцінювати свою та іншу стать відповідно до засвоєної ґендерної схеми. Ґендерна дисципліна батьків та значущих інших осіб навчає протиставляти себе іншій статі. Ґендерна схема дорослих стає приписом, що нав'язує «стандарт» самокатегоризації як соціально-психологічного ме-

ханізму ідентифікації у процесі розвитку образу статеворольового Я старшого дошкільника, слугує «точкою відліку» оформлення усвідомленого ставлення, мотиваційною основою бачення «жіночого» і «чоловічого».

Оскільки основним способом засвоєння статевої ролі є ототожнення себе з родичем аналогічної статі, то імітація та наслідування стають провідними його психологічними механізмами. Значно менше дітей (13% хлопчиків і 12% дівчаток) ідентифікуються з батьком іншої статі ($p<0,05$), що можна пояснити як емоційно-значущою близькістю хлопчиків до матері, так і участю батька у вихованні дівчинки. Ідентифікація дітей з ґендерними ролями батьків, передусім їх сімейними та професійними обов'язками, є наслідком категоризації та самокатегоризації, репродуктивного відтворення. Вищий рівень самоототожнення з матір'ю, порівняно з батьком, виявлений у 36,1% дівчаток. Андрогінна ідентифікація характеризується рівномірним розподілом між двома ідеалами: «бути, як мама» та «бути, як тато». Уявлення про ґендерні ролі наповнюються все більшим моральним змістом, який послаблює поляризацію поведінки хлопчиків та дівчаток. Загалом у хлопчиків дошкільного віку виявлена більша стереотипізованість уявлень порівняно з дівчатками.

Специфічним новоутворенням старшого дошкільного віку є набуття статеворольової ідентичності як фрагментарного і мозаїчного ґендерного образу Я-бажаного (особистісного конструкту «справжньої» дівчинки/«справжнього» хлопчика), що активізує репрезентацію дитиною фемінно-маскулінних та моральних якостей як на номінативному рівні, так і на рівні усвідомлення себе суб'єктом ґендерної поведінки – дихотомічної, амбівалентної чи андрогінної. В умовах «ґендерованого» суспільства, виходячи з біологічної статі індивіда, здійснюється відповідна статеворольова категоризація та самокатегоризація дітей і дорослих, яка визначає специфіку, зміст та контекст первинної ґендерної соціалізації; створюються передумови для ґендерного самовизначення підростаючого покоління, наслідком чого є засвоєння культурних статевовідповідних норм, стереотипів і наслідування очікуваних стандартів, які стають внутрішніми регуляторами соціальної активності особистості.

Наше дослідження підтвердило відомі дані про те, що молодший шкільний вік (6-7–10 років) є значущим етапом у набутті вторинної ґендерної ідентичності, оскільки з початком навчання у школі відбувається інтенсивне освоєння дітьми нових соціальних ролей (Я–учень/учениця). Вікова динаміка когнітивної складової образу ідеального чоловіка проявляється у його маскулінізації (самостійний ($p<0,001$), матеріально забезпечений ($p<0,05$), оскільки представники обох статей вважають чоловічу стать сильнішою та авторитетнішою за жіночу ($p<0,05$). Якщо образ типового/справжнього чоловіка у школярів обох статей постає маскулінним, то «справжньої» жінки – андрогінно-фемінним. Більшу стереотипізованість уявлень хлопчиків, у порівнянні з дівчатками, можна пояснити механізмом репродукції – відтворенням реальної ґендерної ситуації, яка в найближчому соціальному оточенні характеризується суперечливістю ґендерних ролей та домінуванням андроцентризму.

В уявленнях хлопчиків виявлена подібність ідентифікаційного портрета «справжнього» хлопчика та «хорошого» учня (98% збігу оцінок) із незначним акцентуванням на маскулінності: активні, сміливі, здатні перемагати. Образ «справжньої» дівчинки та «хорошої» учениці в уявленнях дівчаток виступає переважно андрогінним. Хлопчики наділяють жіночий образ більш фемінними рисами. В цілому поведінка молодших школярів обох статей характеризується позитивною міжстатевою взаємодією (на це вказало 70% дівчаток і 60% хлопчиків), що збагачує психологічний зміст спілкування паритетністю та еґалітарними стосунками. Водночас спостерігається тенденція до утворення статевогомогенних груп, поляризації видів діяльності, вибору характеру занять, хобі, організації дозвілля. На противагу шкільній поведінці поглиблюється диференціація домашніх обов'язків та господарських умінь (70% дівчаток і лише 45,2% хлопчиків прибирають, допомагають готувати їсти, доглядають домашніх тварин, купують продукти; 9% дівчаток та 16,1% хлопчиків хочуть ремонтувати, поратися на дачі, користуватися домашньою технікою). Основним психологічним механізмом розвитку ґендерної ідентичності у молодшому шкільному віці продовжує залишатися наслідування взірця, проте поглиблюється рефлексія, що сприяє асиміляції різних видів статеворольової поведінки. У дівчаток процес ґендерної ідентифікації розгортається в ширшому і водночас конкретнішому та більш узгодженому статеворольовому діапазоні, у хлопчиків – ідеальні ґендерні ролі та якості є більш абстрактними, містять вужчий репертуар конкретних умінь, навичок чи норм поведінки.

Проведене емпіричне узагальнення результатів дослідження дозволило визначити змістові характеристики становлення ґендерної ідентичності у молодшому шкільному віці, відповідність ґендерних уявлень про «чоловіче» та «жіноче» соціально-психологічним очікуванням щодо норм та правил шкільного життя, виконанням правил поведінки учнів як суб'єктів навчальної діяльності.

Виявлено такі психологічні закономірності: 1) спостерігається розвиток двох різноспрямованих тенденцій: поглиблення ґендерної сегрегації і конвергенції статей, що є основою зародження та розвитку двох підліткових субкультур: «дівчачої» і «хлопчачої», які в подальшому починають вирізнятися дихотомією та опозицією; 2) когнітивна складова ґендерної ідентичності збагачується за рахунок при-

йняття викликів нової соціальної ситуації розвитку: щоб успішно навчатися, потрібно інтегрувати в поведінці маскулінно-фемінні й моральні якості, що в подальшому розвиває андрогінні властивості особистості; 3) виявлено позитивні кореляції між андрогінним типом ґендерної ідентичності та вищими домаганнями на успіх, постановкою важких завдань молодших школярів, що вказує на механізм присвоєння апробованих і схвалених найближчим соціальним оточенням «імпліцитних ґендерних моделей» у становленні ґендерної ідентичності молодшого школяра. Отже, процес ґендерної ідентифікації у цьому віці характеризується переходом від абстрактних ідеалів чоловіків та жінок до їх поетапної інтеріоризації шляхом індивідуалізації взірців як уявлень про ідеальне і реальне Я.

Узагальнення результатів дослідження дало змогу визначити змістові характеристики ґендерних уявлень підлітків: ускладнення когнітивного компоненту відбувається за рахунок урізноманітнення уявлень про різновиди статеворольової поведінки, її нормативи і відхилення, успішність певних їх взірців та непопулярність інших, усвідомленого їх вибору підлітками як особистісно значущих. Інтерпретована сутність уявлень молодшими і старшими підлітками про «чоловіче» та «жіноче» слугувала підгрунтям визначення їх як мотиваційного утворення у Яреальному та Я-бажаному. З'ясовано, що їх зміст характеризується розмаїттям та стереотипізацією. У тезаурусі підліткової знакової системи ґендерній субкультурі притаманний більший опис традиційних орієнтирів. Вже у старших підлітків у ґендерному портреті чоловіка у рейтингу переважають маскулінні якості (сміливий, сильний, впевнений, активний), у жінки – відповідно фемінні властивості (ніжна, турботлива, неконфліктна ($p < 0,01$)). Змінюється характер міжстатевих взаємодій, посилюється поляризація хлопчачих і дівчачих групувань на основі спільних інтересів, уподобань, значно меншою мірою представлені міжстатеві неформальні угрупування. Одночасно посилюється дистанціювання підліткових інтересів від світу дорослих – батьків та вчителів.

У когнітивних уявленнях підлітків обох статей із дорослішанням відбувається реконструкція статеворольових образів, яка полягає у збагаченні образу ідеального Я соціальними (статусними, професійними, громадянськими) характеристиками. Вже у старших підлітків чоловічий образ наповнений типово «маскулінними» заняттями. При цьому обидві статі підкреслили важливість традиційних ролей чоловіка у сімейно-приватній та професійно-публічній сферах (функція годувальника, фізичного охоронця, людини з високим статусом в економічній та громадсько-політичній діяльності) ($p<0,01$). Структура жіночого образу виявилася більш андрогінною та розгорнутішою. Обидві статі вважають жіночими обов'язками сімейно-домашню сферу (піклування про дітей, домогосподарювання, кухня, побут, влаштування житла, підтримування чистоти, догляд за дітьми, репродуктивне здоров'я) ($p<0,01$). Проте не менш важливими виявилися такі очікування, як вміння заробляти, справлятись із серйозними професійними обов'язками, фаховість, освіченість, самовладання. Загалом, динаміка образу чоловічого та жіночого ідеалу в підлітковому віці характеризується амбівалентністю та невизначеністю, «відходом» від андрогінності як статеворольового ідеалу та орієнтації на маскулінність чоловічої статі. Субкультура підліткового середовища, яка орієнтована на рівність з однолітками, ідентифікаційну паритетність міжстатевих стосунків, приносить із собою нормативи андрогінії, які породжують амбівалентність особистісних очікувань через нав'язування традиційних стереотипів, ЗМІ та функціонуванням сім'ї. Залежно від міри ґендерного рівноправ'я в оточуючому соціальному середовищі, взірцями ідеального статеворольового Я можуть бути різні моделі ґендерної поведінки.

Реконструкція когнітивного компонента ґендерної ідентичності юнацтва є результатом «творчого синтезу» між прагненням внутрішнього автентичного Я та запитами соціального оточення. В ідеальному образі Я юнаків зафіксовано зниження маскулінних характеристик, тоді як у дівчат – зростання фемінних, які дають змогу бачити себе більш жіночними, орієнтованими на материнство та заміжжя ($p<0.05$). Чоловічий еталонний образ в оцінці дівчат бачиться більш андрогінним. Референтна ґендерна ідентичність («моє ідеальне Я» та «ідеальне» Я мого партнера) як у дівчат, так і у юнаків носить яскравий стереотипізований характер. Хоча у ґендерних ідеалах пріоритетними є вибір професії, сценарії самоздійснення та професійної кар'єри, проте патріархальні установки продовжують відігравати суттєву роль і у їх складових. Так, подальша професійна кар'єра прямо ділиться на «жіночу» і «чоловічу» за традиційними ролями. Проведене дослідження свідчить про відносно високий рівень андрогінного розвитку особистості в пізньому юнацькому віці, при цьому особистісні цінності дівчат є більш індивідуалізовані та конкретні, а цінності юнаків – більш універсалізовані, абстрактні. У динаміці ґендерної ідентифікації від підліткового до юнацького віку починає переважати активна та свідома діяльність суб'єкта в розбудові власної ідентичності з орієнтацією на еґалітарні моделі поведінки.

Отже, представлений аналіз стану інституціалізації ґендерних досліджень у контексті когнітивної психології, проведеного емпіричного дослідження набуття гендерної ідентичності особистості у період її дорослішання дав змогу обґрунтувати можливість використання категорії образу Я у вивченні проблеми статеворольової диференціації; інтерпретувати психологічні механізми персоналізації ґендерного Я в процесі онтогенезу, змісту, структури та критеріїв самовизначення представників різної статі у системі еґалітарних чи традиційних ґендерних координат.

Перспективними напрямками досліджень у цій сфері нам видається вивчення залежності стилів виховання і характеру ґендерних орієнтацій; особливостей ґендерної ідентичності у дітей із проблемним розвитком, у дорослому віці – у період переживання особистістю кризи середнього віку, переходу на пенсію, набуття нових сімейних та соціальних ролей.

Список використаних джерел:

1. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе / Г. А. Балл. – К.: Основа, 2006. – 408 с.
2. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов: пер. с англ. / С. Бем. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 336 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология: пер. з англ. / Ш. Берн. – СПб, 2001. – 456 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
5. Говорун Т. В. Ґендерна психологія: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.
6. Кікінежді О. М. Ґендерна ідентичність в онтогенезі особистості: монографія / О. М. Кікінежді. – Тернопіль. : Навчальна книга-Богдан, 2011. – 400 с.
7. Кон И. С. Ребенок и общество: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / И. С. Кон. – М. – Издательский центр «Академия», 2003. – 336 с.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
9. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
10. Kohlberg L. A. Stages in the development of psychosexual concepts and attitudes. / L. A. Kohlberg, D. Z. Ulian // R. S. Friedman, R. M. Richart & R. L. Varge Wiete (Eds.), Sex Differences in behavior. – New York: Wiley, 1974.
11. Maccoby E. E. The Psychology of Sex Differences / E. E. Macccoby, C. N. Jaclin. – Stanford, CA: Stanford University Press, 1974. – P. 391.
12. Marcia J. E. Identity in adolescence: handbook of adolescent psychology / Marcia J. E., Friedman M. L. Ego identity status in college women // J. Person. – 1970. – V. 38. – N 2. – P. 249-268.
13. Marcus H. Self-schemas and gender / H. Marcus, M. Crane, S. Bernstein, M. Siladi // Journal of Personality and Social Psychology, 42. – 1982. – P. 38-50.
14. Spence J. Androgyny vs. Gender schema: A comment on Bem's gender schema theory / J. Spence, R. Helmrich // Psychological Review, 88. – 1981. – P. 365-368.

УДК 378.147

Клак І. Є.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті розглядаються психолого-педагогічні та лінгвістичні чинники впливу на формування комунікативної компетентності у майбутніх учителів-філологів з точки зору механізмів функціонування компонентів спілкування (аудіювання, читання, говоріння, письма), що передбачає виявлення їх найсуттєвіших операцій та впливу на них різних мовленнєвих аналізаторів; процесів мислення (аналіз, синтез, порівняння, генералізація) та пам'яті (запам'ятовування, зберігання, відтворення, забування).

Ключові слова: *комунікативна компетентність, професійна діяльність, мовленнєва діяльність, учителі-філологи, аудіювання, читання, говоріння, письмо.*

В статье рассматриваются психолого-педагогические и лингвистические факторы, влияющие на формирование коммуникативной компетентности у будущих учителей-филологов с точки зрения механизмов функционирования компонентов общения, что предусматривает виявление их самых существенных операций и влияния на них разных языковых анализаторов; процессов мышления (анализ, синтез, сравнение, генерализация) и памяти (запоминание, сбережение, воспроизведение, забывание).

Ключевые слова: *коммуникативная компетентность, профессиональная деятельность, языковая деятельность, учителя-филологи, аудирование, чтение, говорение, письмо.*

The article deals with the psychological-pedagogical and linguistic factors which influence on forming the would-be philologists' professional communicative competence from the point of view of the mechanisms of functioning of the intercourse components which provide for revealing their most essential operations and influence of different linguistic analysators on them; processes of thinking (analysis, synthesis, comparison, generalization) and memory (memorizing, preserving, reproducing, forgetting).

Key words: *communicative competence, professional activity, speaking activity, teachers-philologist, auding, reading, speaking, writing.*

Інтеграційні процеси в суспільстві як наслідок суспільно-політичних і соціально-економічних змін у країні зумовлюють потребу в професійній підготовці вчителя для сучасного ринку праці із фундаментальними знаннями, розвиненими компетенціями, конкурентно спроможного та мобільного.

Педагогічна практика професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога в контексті модернізації вищої педагогічної освіти свідчить про наявність низки суперечностей, що потребують розв'язання, а саме: між профілізацією шкільної освіти, зорієнтованої на вивчення учнями споріднених предметів із метою уникнення вузької спеціалізації, та недостатньою професійною підготовкою вчителів-філологів до білінгвального навчання учнів; розширенням діапазону предметів філологічного циклу та браком учителів, які здатні такі предмети викладати. Тому предметом нашого дослідження є професійна комунікативна компетентність майбутнього вчителя-філолога.

Дослідженню проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога завжди приділялася увага. Йдеться, зокрема, про такі аспекти, як: методологічні основи сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень), проблеми неперервної професійної освіти (В. Бондар, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Я. Цехмістер), підготовки вчителя до педагогічної творчості та впровадження педагогічних технологій (С. Сисоєва). Провідною ідеєю дослідження професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога у вищих навчальних закладах є положення щодо системної цілісності й процесуальної неперервності цього процесу в органічній єдності загального, особистого, індивідуального [8] та специфічно-предметного. З точки зору загального, професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога розглядається нами у зв'язку з неперервною педагогічною освітою, зумовлюється історичними умовами розвитку суспільства, враховує сучасні тенденції, вітчизняний і зарубіжний досвід.

Як індивідуальне – передбачає створення у вищому педагогічному навчальному закладі дієвих стимулів професійного розвитку майбутнього вчителя-філолога шляхом запровадження сучасних педагогічних технологій, а також педагогічного моніторингу якості реалізації освітньо-професійних програм за напрямом «філологія» на кожному етапі професійної підготовки фахівця у вищому навчальному закладі [9, с. 186-194].

Поняття «комунікативна компетентність» утверджується у зарубіжній та вітчизняній соціальній педагогіці завдяки цілій низці досліджень (D. Hymes, H.Widdowson, M. Swain, S. Savignon, J. Loveday,). Воно було запропоноване американським вченим Д. Хаймсом та здобуло велику популярність серед

© Клак І. Є., 2013

педагогів. Комунікативна компетентність включає в себе те, що необхідно знати тому, хто говорить, для успішної комунікації в оточенні мовної культури [5, с. 128].

Н. Ничкало стверджує, що в наш час у зв'язку з актуалізацією потреби формування у студентів комунікативної компетентності зросли вимоги й до викладача ВНЗ [7, с. 16], що передбачає постійний саморозвиток власної професійної особистості та індивідуальності, здатність демонструвати студентам власні комунікативні компетентності філолога.

Важливим напрямом роботи викладача із формування у студентів ПКК учителя-філолога є організація їх навчальної діяльності. У сучасних концепціях В. Ляудіс, І. Зязюна та ін. навчальна діяльність розуміється як особлива діяльність, у результаті якої відбувається зміна і збагачення самого студента, а головним змістом є засвоєння узагальнених способів дії у сфері наукових понять. Предметом навчальної діяльності є досвід самого студента.

Отже, мета статті – розглянути специфіку комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів з точки зору механізмів функціонування компонентів спілкування (аудіювання, читання, говоріння, письма), що передбачає виявлення їх найсуттєвіших операцій та впливу на них різних мовленнєвих аналізаторів; процесів мислення (аналіз, синтез, порівняння, генералізація) та пам'яті (запам'ятовування, зберігання, відтворення, забування). Кожний з цих чинників, на нашу думку, впливає на формування комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів.

Навчання студентів мовленнєвої діяльності як методу формування комунікативної компетентності є одним з важливих завдань навчання іноземної мови.

Мовленнєва компетенція, як відомо, становить знання педагога про способи цілеспрямованого вирішення завдань педагогічного навчання. Відповідно до об'єкта нашого дослідження – це здатність розуміти та продукувати іншомовні висловлювання залежно від умов і чинників мовленнєвої комунікації. Усе це свідчить про те, що для оволодіння мовою в процесі мовленнєвої діяльності необхідні мовні знання, тобто лінгвістична компетенція, яка є, на думку О. Леонтьєва, нульовим циклом, передумовою для мовленнєвої компетенції, оскільки мовленнєва діяльність здійснюється завдяки тому, що комуніканти володіють системою цієї мови [6].

Розглянемо детальніше особливості комунікативної компетентності відповідно до видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання у ВНЗ.

Як відомо, засвоєння іноземної мови і розвиток мовленнєвих навиків здійснюється головним чином через слухання, аудіювання, яке є одним із видів комунікативної діяльності і викликає найбільше труднощів, оскільки від особи, що його виконує, нічого не залежить. Той, хто слухає, на відміну від того, хто читає, пише чи говорить, безсилий щось змінити у цій діяльності, полегшити її, пристосувати до своїх можливостей і тим самим створити сприятливі умови для сприйняття інформації. Для того, щоб спрямувати навчання аудіювання на подолання труднощів і формування на цій основі вмінь і навичок, здатних успішно функціонувати в природних умовах, необхідно чітко уявити їх собі.

Вітчизняні та зарубіжні науковці, які займаються проблемами мовленнєвої діяльності, зокрема аудіювання, розглядають, як правило, окремі питання, які входять у загальну проблему. Проблеми навчання аудіювання у ВНЗ розглянуті Е. Агоєвою, М. Бородуліною, Н. Мініною, Н. Гез, Н. Драб, І. Задорожною, С. Зенкевич, І. Зимньою, М. Ляховицьким, С. Ніколаєвою, Н. Мироновою, Е. Росляковою, Н. Скляренко, В. Черниш та ін.. Роль аудіовізуальних джерел інформації відображена в роботах А. Верланя, Н. Тверезовської, Н. Єлухіної, Л. Карташової, А. Нісімчука, О. Падалки, О. Шпака, О. Трофимова, О. Царенко та ін. Питання навчання аудіювання знайшли відображення в роботах таких зарубіжних дослідників, як Р. Аллен, Ж. Боуен, П. Делатр, Л. Діккінсон, Т. Міллер, В. Ріверс, К. Шеннон.

У названих роботах розглядається залежність формування вмінь аудіювання від мовних особливостей, форми, змісту і способу викладу повідомлення, у загальних рисах проаналізовані труднощі їх сприйняття на слух. Висвітлюються питання лінгвістичного і психологічного аспектів аудіювання іноземної мови, аргументується залежність розуміння усної мови від мовленнєвого слуху. Рекомендуються деякі види вправ для розвитку і вдосконалення мовленнєвого слуху та навчання ймовірному прогнозуванню на різних рівнях мови і для розвитку пам'яті [3, с. 32].

Аудіювання є складною діяльністю, успіх якої залежить від аудитора (діяльність психологічних механізмів сприйняття), умов сприйняття (ситуації мовного спілкування, кількості і складу співрозмовників, темпу їх мови і т.д.) і лінгвістичних особливостей мовних повідомлень [3, с. 36]. У зв'язку з цим розробка навчально-методичної підготовки майбутніх учителів-філологів вимагає врахування психолого-педагогічних і лінгвістичних чинників.

Як психологічне явище та вид мовленнєвої діяльності аудіювання – це складна система процесів прийому і перетворення аудитором інформації, що забезпечує йому сприйняття та розуміння об'єктивної реальності [4, с. 25].

З точки зору психолінгвістики аудіювання – це цілісний процес смислового сприйняття мови, ототожнений зі слуховим сприйняттям та розумінням усної мови або адекватним розпізнаванням мови.

Читання як компонент спілкування – складний психолінгвістичний процес сприймання тексту, результатом якого є його розуміння [1, с. 168]. У процесі читання головним є зоровий аналізатор, оскільки інформація надходить через відповідний канал. Зорові відчуття викликають дію внутрішнього мовленнєво-рухового аналізатора. Завдяки відтворенню слухо-моторного образу слова, читач автоматично співвідносить його з конкретним значенням, яке зберігається в довгостроковій пам'яті. Зорове сприймання тексту завжди супроводжується внутрішнім промовлянням, яке в зрілого читача має згорнутий характер, тому слуховий контроль здійснюється швидше. Роль мовленнєвого слуху визначається особливостями літеро-звукової системи надрукованого тексту. Читач має володіти літеро-звуковими асоціаціями, виділяти звуки з мовленнєвого потоку та диференціювати їх.

Говоріння, як здатність продукувати висловлювання, є складним і багатогранним процесом. Інтерпретація цього явища з точки зору теорії діяльності свідчить про те, що цей процес є внутрішньо-мотивованим, суворо організованим й активним [4, с. 21], метою якого є формування, формулювання та передача в звуковій формі власних або чужих думок, які спрямовані на одного чи необмежену кількість осіб, із застосуванням лексико-граматичного матеріалу в мовленнєвій взаємодії. Як самостійний вид мовленнєвої діяльності, говоріння забезпечує усне спілкування іноземною мовою в діалогічній формі, поєднуючись з аудіюванням, та монологічне висловлювання.

Говоріння як психологічний процес здійснюється завдяки наявності в пам'яті слухових і мовленнєво-рухових стереотипів лінгвістичних знаків й операцій з ними, функціонуванню механізмів оперативної та довгострокової пам'яті, формування та формулювання думок, продукування звукового мовлення [2, с. 48].

Писемне мовлення базується на застосуванні лінгвістичних знаків, закріплених у нервових зв'язках кори головного мозку у вигляді зорових та руко-моторних образів, які діють разом із слуховими та мовленнєво-руховими. Зорово-графічні асоціації мають кінетичні паралелі, що контролюються руховим механізмом руки, яка пише. Таким чином, орфографічні образи слів відображені саме в механізмі мовлення.

Отже, багатогранність професійної діяльності вимагає від майбутніх учителів-філологів опановування різноманітних загальних та спеціальних знань (знання предмету, знання педагогічних технологій, сучасних інноваційних систем навчання й виховання та ін.), які відповідають базовому рівню професійної освіти. Наукове осмислення психолого-педагогічних та лінгвістичних чинників вказує, що процес формування професійної комунікативної компетентності достатньо складний і для його успішної реалізації необхідна, водночас, і градація труднощів, і залучення чинників, що їх компенсують. Врахування психолого-педагогічних особливостей студентського віку, акцентування в навчально-виховному процесі на пріоритетності особистості студента, його здібностях, створення максимально сприятливих умов для розвитку допоможе ефективніше реалізувати мету формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів.

Список використаних джерел:

1. Берман И. М. Методика обучения английскому в неязыковых вузах / Берман И. М. – М. : Высш. школа, 1970. – 230 с.

2. Волченко О. М. формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Волченко Ольга Михайлівна. – К., 2006. – 261 с.

3. Гез Н. И. О факторах, определяющих успешность аудирования иноязычной речи / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе, 1977. – № 5. – С. 32-42.

4. Зимняя И. А. О смысловом восприятии речи / И. А. Зимняя // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. – М., 1972. – С. 18-26.

5. Іщенко Д. Результати дослідження формування лінгвосоціокультурної компетенції майбутніх учителів-філологів / Д. Іщенко, Н. Мороз // Наукові записки: (серія: педагогіка). – 2006. – №4. – С. 127-134.

6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: избр. психол. соч.: [в 2-х т.] / Леонтьев А. Н. – М.: Педагогика, 1963. – Т. 2. – 375 с.

7. Ничкало Н. Г. Професія учителя вічна: [монографія] / Ничкало Н. Г. – К., 2003. – Вип. 1. – С. 9-22. – (Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти).

8. Сисоєва С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня [Текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04»Теорія і методика професійної освіти» / С.О. Сисоєва – К.: Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, 1997. – 36с.

9. Соколова І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: [монографія] [Текст] / І.В. Соколова; за ред. С.О. Сисоєвої. – Маріуполь; Дніпропетровськ: АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.

УДК 159.946

Ковальчук І. В.

СТАНОВЛЕННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ: МОВЛЕННЄВА ТА КУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ

У статті розглядаються особливості становлення мовної особистості в умовах іншомовного середовища, яке розглядається як один з найважливіших чинників формування і розвитку іншомовної комунікативної культури, в якій вони реалізуються в новому для себе статусі – у статусі мовної особистості іншого соціокультурного середовища.

Ключові слова: *мовна особистість, мовленнєва адаптація, культурна адаптація, комунікативна культура, іншомовне середовище.*

В данной статье рассматриваются особенности становления языковой личности в условиях иноязычной среды, которое рассматривается как один из важнейших факторов формирования и развития иноязычной коммуникативной культуры, в которой они реализуются в новом для себя статусе – в статусе языковой личности другой социокультурной среды.

Ключевые слова: *языковая личность, языковая адаптация, культурная адаптация, коммуникативная культура, иноязычная среда.*

This paper discusses peculiarities of linguistic identity in a foreign language environment, which is regarded as one of the most important factors in the formation and development of foreign language communicative culture in which they are implemented in a new self status – the status of linguistic identity different socio-cultural environment.

Keywords: *linguistic identity, linguistic adaptation, foreign language communicative culture, foreign language environment.*

Нові умови економічного, політичного і соціального життя вимагають значних змін у системі освіти і, зокрема, в системі підготовки студентів філологів. У зв'язку з цим, особливої актуальності набувають психолінгвістичні та лінгвометодичні дослідження, які орієнтовані на пошук шляхів підвищення ефективності навчання іноземній мові, перегляд та оновлення всієї системи мовної підготовки майбутніх фахівців.

Метою навчання іноземної мови стає формування комунікативної культури мовної особистості, що включає в себе мовну, мовленнєву, логічну, інформаційну, емоційну культуру, тобто підготовку студентів до сприйняття іншої соціокультурної спільноти. Залучення студентів до іншого соціокультурного досвіду спілкування, навчання спілкуванню. Формування студента як суб'єкта іншомовного спілкування висувається як актуальне завдання, відповідно до основних принципів: принципу гуманізму та принципу демократизації системи освіти. Однак, опановуючи комунікативною культурою мови, що вивчається, студенти проходять через процеси культурного шоку, міжкультурної та мовленнєвої адаптації. На думку дослідників, існує фактори, які здатні пом'якшити процес акультурації і полегшити міжкультурну та мовленнєву адаптацію в новому середовищі [7, с. 285-290].

Фахівці в галузі міжкультурних контактів і міжкультурної адаптації вважають, що є кілька шляхів подолання та пом'якшення культурного шоку і полегшення процесів акультурації та адаптації. Серед основних способів вони називають: навчання, орієнтування, інструктаж і тренінг [7, с. 292]. Метою навчання є ознайомлення з історією, культурою, традиціями і звичаями нового середовища. Мета орієнтування – ознайомлення з основними нормами, цінностями, переконаннями нової культури. Мета інструктажу – ознайомлення з можливими проблемами і способами оптимального пристосування до нових умов. Мета тренінгу – навчання на практиці безпосередній взаємодії з представниками інших культур. У зв'язку з цим, такі вчені (Т. М. Балихін, М. М. Бахтін, В. В. Воробйов, Т. К. Донська, І. Б. Ігнатова, Д. І. Ізаренков, В. Г. Костомаров, Ю. М. Караулов, О. Д. Митрофанова, А. В. Полонський, Н. М. Румянцева, Т. В. Самосенкова, Е. Ф. Тарасов, С. А. Хавроніна, Н. І. Формановська та ін.) надають важливого значення проблемі навчання іншомовної комунікативної діяльності в процесі особистісного (мовного і мовленнєвого) розвитку студентів і формування їх комунікативної культури.

При цьому важливо враховувати основні психолінгвістичні та лінгвометодичні особливості навчання студентів. Професійне володіння іноземною мовою розуміється як процес оволодіння мовою на рівні адекватного синтезу, тобто на рівні, який характерний для освіченого носія даної мови. У зв'язку з цим виникає проблема дослідження закономірностей становлення і розвитку комунікативної культури мовної особистості іноземних студентів – філологів на різних етапах оволодіння іноземною мовою як мовою майбутньої професійної діяльності.

© Ковальчук І. В., 2013

Звернення до моделювання процесу формування комунікативної культури (на основі навчального діалогу) мовної особистості іноземних студентів з нульового циклу вивчення мови є досить актуальним: досвід практичної роботи з іноземними студентами показав, що роль початкового етапу у формуванні комунікативної культури має вирішальне значення для наступних етапів розвитку мовної особистості майбутнього фахівця з метою досягнення в перспективі мотиваційно-прагматичного рівня у структурній моделі мовної особистості, відповідної більш високій професійній майстерності.

Існуючі умови глобалізації сучасного світу, інформаційний обмін, який був би неможливий без появи технологічно забезпечених комунікаційних систем, зміна політичних, економічних, освітніх пріоритетів, активні міграційні процеси – все це об'єктивні передумови розвитку поліетнічних просторів, появи багатомовності [7]. Названі фактори сприяють співіснуванню культур і мов, інтелектуальному, міжкультурному обміну та спілкуванню, народженню соціальних інновацій, а значить, формуванню нових моделей світу – картин світу і змістовних форм мовної свідомості. У цьому контексті закономірною є спроба зрозуміти, як можуть або повинні взаємодіяти ці системи, а також які умови створення можливості взаєморозуміння між носіями різних культур і мов. Сучасний рівень інформаційних і комунікаційних технологій соціально-економічного розвитку вимагає пошуку нових підходів до управління сферою людського спілкування, в якому важлива роль належить мові. Вивчення будь-якої мови має супроводжуватися вивченням культури, а точніше, предмету «міжкультурна комунікація». І це не данина моді чи традиції, але необхідність і потреба, зумовлені вимогами часу. Об'єктивним фактом міжкультурної комунікації є те, що жодна культура не існує ізольовано. В процесі своєї життєдіяльності кожна культура постійно звертається або до свого минулого, або до досвіду інших культур. У цій взаємодії очевидним є діалог культур, а саме її носіїв різними «мовами», системах знаків – особливих форм існування людської культури. Мову, за О.О. Леонтьєвим, можна розглядати як систему орієнтирів, необхідних людині для діяльності в світі її рідної культури, тобто в соціальному або предметному світі, а свідомість – «відкриває суб'єкту картину світу, в яку включений і він сам, його дії та стан» [4, с. 272]. Здатність людини створювати системи знаків одночасно створює проблему розуміння і сприйняття чужих культур [3, с. 23]. Головна причина нерозуміння при міжкультурному спілкуванні не відмінність мов, а відмінність національних свідомостей комунікантів. Причому, чим ближче культури, тим складніше їх взаємна адаптація. Для аналізу проблем взаєморозуміння (нерозуміння) в міжкультурному спілкуванні доцільно проблему «спілкування носіїв різних національних культур» розуміти як проблему «спілкування носіїв різних національних свідомостей» [8], або носіїв різних мовних свідомостей. У сучасній лінгвістиці мовна свідомість є актуальною категорією і розуміється як відображення специфічної мовної структури у свідомості носія мови, крім того мовна свідомість розглядається як сукупність законів, правил і закономірностей використання мови на рівні вмінь. Відповідно до іншої точки зору, мовна свідомість – механізм управління мовною діяльністю, який виступає обов'язковою умовою існування і розвитку всіх форм свідомості. Незалежно від ракурсу, в якому розглядається дана категорія, всі явища мовної свідомості мають безпосереднє відношення до формування міжкультурної компетенції вторинної мовної особистості.

Безумовно головною умовою взаєморозуміння в міжкультурному спілкуванні є стійкість і універсальність глобальної картини світу, а можливість порозумітися між носіями різних культур і мов полягає в спільності ментальних процесів обробки і присвоєння знань людською свідомістю [1, с. 173]. У реалізації даної умови велику роль відіграє мова спілкування, спільна для носіїв різних культур і мов. Мовна культура міжнаціонального спілкування тим вище, чим вище культура національної мови, а культура мови невідривно від загального культурного рівня населення. З іншого боку, рівень багатомовності та якість оволодіння нерідною / іноземною мовою залежить від ступеню знання та використання рідної мови вторинною мовною особистістю.

Роль своєї культури в якості засобу пізнання чужої культури, а також і чужої для пізнання своєї, добре усвідомлюються і досить широко використовуються у викладанні іноземних мов.

Кожна мова по-своєму розділяє світ, тобто має свій спосіб його концептуалізації, отже, кожна мова має особливу картину світу, і мовна особистість зобов'язана пов'язати зміст висловлювання відповідно з цією картиною [5, с. 64]. Мовна картина світу формує тип ставлення людини до світу (природи, тварин, самого себе як елементу світу). Вона задає норми поведінки людини в світі, визначає її ставлення до світу. Кожна природна мова відображає певний спосіб сприйняття і організації («концептуалізації») світу. Виражені в ній значення складаються в єдину систему поглядів, свого роду колективну філософію, яка нав'язується в якості обов'язкової всім носіям мови. Таким чином, роль мови полягає не тільки в передачі повідомлення, але в першу чергу у внутрішній організації того, що підлягає повідомленню. Виникає як би «простір значень», тобто закріплені в мові знання про світ, куди неодмінно вплітається національно-культурний досвід конкретної мовної спільноти. Вторинна мовна особистість, оволодіваючи мовою і знаходячи знання про іншокультури, тим самим розширює свою мовну

свідомість, змінюючи її зміст на прийнятний в культурі обраної мови залежно від цілей міжкультурної комунікації. У цьому випадку ми маємо на увазі культурну адаптацію вторинної мовної особистості.

Культурна адаптація (акультурація) вторинної мовної особистості є найважливішим компонентом міжкультурної комунікації. Під акультурацією можна розуміти поведінкові стратегії вторинної мовної особистості, спрямовані на пошук балансу своєї та іншомовної культур з метою виявлення відмінностей і подібностей між культурами та ідентифікувати цільову культуру як «свою» або «чужу». Виділяють наступні стратегії адаптації в культурі вторинної мовної особистості:

1) відмова від своєї культури і повне прийняття іншомовної – асиміляція;

2) збереження у своїй поведінці переваг рідної та іншомовної культури в індивідуальних пропорціях – інтеграція;

3) збереження своїх норм і цінностей на противагу іншомовним – сепарація;

4) відмова від обох культур – маргіналізація.

Можливими ефективними стратегіями пошуку вторинною мовною особистістю свого місця в культурі та успішного використання отриманих знань слід вважати перші дві – асиміляцію та інтеграцію. Формування оптимальних та ефективних стратегій адаптації до іншомовної культури має стати однією з цілей міжкультурної комунікації. У цьому випадку правомірно говорити про формування міжкультурної компетенції – обов'язкового компоненту комунікативної компетенції як мети навчання нерідній або іноземній мові. Міжкультурну компетенцію можна розглядати як змістовну форму мовної свідомості вторинної мовної особистості, яка об'єднує знання рідної культури, набуті знання про іншомовну культуру, стратегії акультурації, а також як придбане вміння спілкуватися з представниками іншої культури. Міжкультурна компетенція базується на здатності вторинної мовної особистості розуміти обмеженість своєї власної культури і своєї власної мови по відношенню до вирішення проблем у іншомовній культурі та вмінні переключитися при зустрічі з іншою культурою на інші мовні та немовні норми поведінки [2].

Формування міжкультурної компетенції відбувається, в трактуванні Є. І. Пассова, на трьох рівнях:

1) на рівні сприйняття, коли визначається пізнавальне значення знань про іншомовну культуру. На цьому рівні досить мати уявлення про факти культури.

2) на рівні соціальному, коли визначається прагматичне значення знань. На даному рівні слід володіти поняттями і вміти здійснювати будь-яку дію.

3) на рівні особистісного сенсу, коли визначається аксіологічне, ціннісне значення знань. На цьому рівні необхідні судження, пов'язані з особистісним емоційно-ціннісним ставленням до факту чужої культури [6]. У відповідності з рівнем міжкультурної компетенції вторинної мовної особистості відбувається вибір стратегії акультурації.

Специфічною особливістю формування міжкультурної компетенції вторинної мовної особистості в поліетнічному середовищі є такі чинники:

1) неоднорідність кожної з представлених культур.

2) наявність певної кількості культур, причому не завжди з домінуванням певної культури мови.

3) багатогранність змістовних форм мовної свідомості кожного з учасників міжкультурної комунікації. Учасники міжкультурної комунікації є носіями своєї культури, а також володіють / не володіють знаннями про іншокультури і вміннями використовувати наявні / набуті знання. Культурний і мовний «багаж» одного учасника комунікації має обсяг і зміст, які збігаються / не збігаються з культурно-мовним багажем іншого учасника міжкультурного діалогу.

4) індивідуальні особливості поведінкової структури вторинної мовної особистості. Кожен учасник міжкультурної комунікації має власний досвід використання поведінкових стратегій, реалізація яких залежить від індивідуальної характеристики особистості, а також рівня володіння стратегіями.

Відзначимо, що у зв'язку з дослідженням проблем міжкультурної комунікації в психолінгвістиці та методиці викладання іноземної мови, головним завданням викладача іноземної мови залишається формування толерантного ставлення вторинної мовної особистості до мови та культури. Звільнення від стереотипів і пошук ефективних і оптимальних способів активізації комунікативно-когнітивної діяльності студентів.

Таким чином, навчання іншомовної комунікативної культури створює те середовище для формування та розвитку мовної особистості, в якому міжкультурна комунікація здійснюється в процесі спільної діяльності. Саме в цьому процесі необхідно обмінюватися інформацією і самою діяльністю, тобто виробляти форми та норми спільної діяльності (спілкування). Більше того, двомовна «мовна свідомість» колективу «вторинних мовних особистостей» в мовному середовищі збагачується досвідом окремої мовної особистості. Така діяльність долучає кожного члена певного мовного середовища до життєвого досвіду іншого народу, іншої соціокультурної мовної спільноти, асоціюючи його зі своїм власним досвідом і досвідом своїх співрозмовників в іншомовному середовищі. І в цьому плані іншомовне середовище є одним з найважливіших чинників формування і розвитку їх комунікативної культури, в якій вони реалізуються в новому для себе статусі – у статусі мовної особистості іншого соціокультурного середовища.

Література:

1. Ахатова Б.А. Языковое сознание и культура // Полингвизм: Язык – Сознание – Культура: Междунар.конф. «Ахановские чтения» // отв.ред. Э.Д. Сулейменова. – Алматы, 2008. – Т. 2. – 307 с.

2. Бердичевский А. Л. Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности. Иностранные языки в школе. – М., 2004. – № 2.

3. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / под ред. А. П. Садохина. – М., 2003. – 352 с.

4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М., 2005. – 288 с.

5. Маслова В. А. Лингвокультурология: Уч.пособие для студ. вузов. – М., 2001. – 208 с.

6. Пассов Е. И. Технология диалога культур в иноязычном образовании. – Липецк, 2005.

7. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.

8. Тарасов Е. Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания. Кн. Этнокультурная специфика языкового сознания. Сб. ст. / отв.ред. Н. В.Уфимцева. – М., 1996. – 227 с.

9. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М.: Русский язык, 2002. – 213 с.

УДК 378.147

Кожедуб Л. Г.

РЕЗУЛЬТАТИ АНКЕТУВАННЯ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКИХ МОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З ПИТАНЬ ІНШОМОВНОГО ЧИТАННЯ

У статті розглядається питання вивчення проблем іншомовного читання шляхом анкетування у процесі підготовки майбутніх філологів. Проаналізовано результати анкетування студентів старших курсів мовних вищих навчальних закладів. Уточнено практичні потреби студентів у галузі іншомовного читання. На основі проведеного анкетування студентів старших курсів уточнено характеристики художнього тексту, які зумовлюють його вибір студентами. Визначено труднощі, які відчувають студенти під час читання художніх творів іноземною мовою.

Ключові слова: *анкетування студентів, компетенція в читанні, оригінальний художній текст, читання іноземною мовою, майбутні філологи.*

В статье рассматривается вопрос изучения проблем иноязычного чтения путем анкетирования в процессе подготовки будущих филологов. Проанализированы результаты анкетирования студентов старших курсов языковых высших учебных заведений. Уточнены практические потребности студентов в сфере иноязычного чтения. На основе проведенного анкетирования студентов старших курсов уточнены характеристики художественного текста, которые обуславливают его выбор студентами. Определены трудности, которые испытывают студенты во время чтения художественных текстов на иностранном языке.

Ключевые слова: *анкетирование студентов, компетенция в чтении, оригинальный художественный текст, иноязычное чтение, будущие филологи.*

The article deals with the studying of foreign language reading problems by survey during education for future philologists. The results of survey by senior students in higher language education institutions were analyzed. The practical needs of students in foreign language reading were specified. Based on the survey of senior students clarified the characteristics of a literary text, that lead to his choice of students. Identified the difficulties experienced by students during the reading of literary texts in a foreign language.

Keywords: *students survey, competence in reading, the original literary text, foreign language reading, future philologists.*

У процесі підготовки студентів у мовних вищих навчальних закладах (МВНЗ) розв'язання проблеми підвищення рівня читацької активності, підвищення рівня культурної компетентності та обізнаності з великими здобутками духовної культури людства має вирішальне значення. Філологи мають виконувати роль культурного посередника між своєю культурою й культурою країн, мова яких вивчається, що вимагає пошуку нових шляхів вирішення проблем навчання читання. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх філологів у контексті європейських вимог вимагає пошуку нових підходів до методики викладання іноземних мов, удосконалення сучасних технологій навчання, що передбачає моніторинг інтересів, потреб і труднощів студентів у галузі читання оригінальних художніх текстів (ХТ). Одним із методів такого дослідження є анкетування студентів. Тому виникає необхідність проаналізувати результати та ефективність проведення анкетування майбутніх філологів з метою з'ясування їхніх інтересів, потреб і труднощів у галузі читання оригінальних ХТ, а також з метою уточнення принципів та критеріїв відбору оригінальних ХТ для формування компетенції в читанні. Сукупність зазначених чинників зумовлює актуальність статті.

Метод анкетування застосовується дослідниками у процесі вивчення стану підготовки студентів та прогнозування процесу формування відповідних вмінь у рамках педагогічного контролю. Питання контролю і оцінювання вмінь читання досліджували такі науковці, як Бессерт О. Б., Вдовіна Т. О., Климентенко А. Д., Комишева А. В., Меркулова І. І., Мильман Р. Г., Миролюбов А. А., Нифака Т. П., Петращук О. П., Полторацька В.В. та інші. У своїх роботах дослідники вивчали різні види, форми та засоби контролю вмінь читання у відповідності з об'єктами контролю. Досліджуючи завдання, функції і види педагогічного контролю у вищій школі, Туркот Т.І. визначає такі функції педагогічного контролю: навчальну (освітню), діагностично-коригуючу, оцінювальну, стимулюючу, розвивальну, виховну, прогностично-методичну [3, с. 118]. В аспекті нашого дослідження особливого значення набуває прогностично-методична функція, яка стосується як викладача (який отримує досить точну інформацію щодо ефективності своєї діяльності), так і студентів, оскільки вибір оптимальної методики викладання, вдосконалення методів навчання, може суттєво вплинути на кінцевий результат – якість професійної підготовки випускника МВНЗ.

© Кожедуб Л. Г., 2013

Мета статті – проаналізувати результати проведення анкетування майбутніх філологів з метою з'ясування їхніх інтересів, потреб і труднощів у галузі читання оригінальних ХТ, а також з метою уточнення принципів та критеріїв відбору німецькомовних ХТ для формування компетенції в читанні.

У процесі дослідження проблем формування компетенції в читанні у майбутніх філологів нами було проведено анкетування студентів старших курсів українських МВНЗ з такими цілями: 1) з'ясувати стан роботи з навчання читання ХТ, виявити недоліки в роботі, їх причини та ставлення студентів до читання оригінальних ХТ німецькою мовою. 2) уточнити практичні потреби студентів щодо формування компетенції в читанні; 3) уточнити, які якісні і кількісні характеристики ХТ зумовлюють вибір ХТ студентами; 4) уточнити мотиви читання та визначити, який жанр художньої літератури цікавить студентів найбільше; 5) уточнити труднощі, які відчувають студенти під час читання художніх творів іноземною мовою. У процесі формулювання анкетних запитань було визначено мету, програму і методику дослідження. Анкетґ містила фактологічні запитання, які не викликали труднощів сприйняття і відповіді. Набір альтернативних відповідей не обмежувався переліком можливих відповідей, а надавав студентам можливість написати свій варіант відповіді. При цьому респонденти надавали інформацію, яка є відображенням їх власних суб'єктивних критеріїв оцінювання [1, с. 51-54].

Наведемо перелік запитань анкети і варіанти відповідей, які було запропоновано студентам: 1. Що Ви читаєте німецькою мовою? – а) газети; б) журнали; в) художню літературу; г) підручник; д) інше. 2. Чи відчуваєте Ви потребу в читанні німецькою мовою? – а) постійно; б) інколи; в) не відчуваю. 3. З якою метою Ви читаєте книги німецькою мовою? – а) отримання задоволення від уміння читати книги в оригіналі; б) пізнавальний інтерес; в) поглиблення знань щодо країни, мова якої вивчається; г) отримання естетичного задоволення; д) інше. 4. Як часто Ви читаєте художню літературу німецькою мовою? – а) кожен день; б) один раз на тиждень, готуючись до домашнього читання; в) інше. 5. Який жанр художньої літератури Вас найбільше цікавить? – а) оповідання; б) роман; в) драма; г) інше. 6. Які особливості вибраного Вами жанру Вас приваблюють? – В оповіданні: а) невеликий обсяг; б) завершена фабула; в) інше. У романі: а) великий обсяг; б) докладний опис героїв та подій; в) інше. У драмі: а) виразність та насиченість діалогу героїв у зображуваній ситуації; б) можливість подивитися спектакль за мотивами драми; в) інше. 7. Яка тема художнього твору Вас найбільше цікавить? – а) історична; б) тема кохання; в) пригоди; г) інша. 8. Що, крім цікавої теми, є для Вас важливим при виборі художнього твору для читання іноземною мовою? – а) знайомий сюжет, оскільки це полегшує розуміння; б) незнайомий сюжет, оскільки це викликає більшу зацікавленість; в) інше. 9. Які труднощі Ви відчуваєте під час читання оригінальних художніх творів німецькою мовою? – а) труднощі, пов'язані з розумінням сюжету; б) труднощі, пов'язані з розумінням задуму автора; в) труднощі, пов'язані з розумінням естетичної інформації; г) труднощі, пов'язані з розумінням соціокультурної інформації; д) труднощі, пов'язані з недостатньою мовною підготовкою; е) труднощі, пов'язані з недостатнім запасом вокабуляру; ж) труднощі, пов'язані зі складністю художнього тексту (лексичні, стилістичні, жанрові). 10. Які, на Ваш погляд, причини виникнення цих труднощів? – а) недостатній рівень володіння німецькою мовою; б) інше. 11. Як Ви оцінюєте проведення занять з «домашнього читання»? – а) добре; б) задовільно; в) незадовільно; г) інше. 12. Які, на Ваш погляд, шляхи вдосконалення процесу навчання читання оригінальних художніх текстів німецькою мовою у мовних вищих навчальних закладах? – а) використання методичних розробок і посібників для навчання читання; б) творчий підхід до навчання читання; с) можливість обмінюватися думками з приводу прочитаного; д) інше.

Результати анкетування продемонстрували, що більшість респондентів цікавлять такі жанри художньої літератури, як оповідання та роман (відповідно 42% та 36%), а 22% надають перевагу драмі. Серед тих респондентів, які надають перевагу оповіданню, більшість (63%) відповіли, що в оповіданні їх найбільш приваблює невеликий обсяг, а 23% вважають завершену фабулу суттєвою перевагою. Серед респондентів, які надають перевагу роману, 48% зазначають, що в романі їх приваблює, навпаки, великий обсяг, а для 46% найбільш привабливим у романі є докладний опис героїв та подій. Серед респондентів, які надають перевагу драматичним художнім творам, 28% дали відповідь, що в драмі їх найбільш приваблює виразність та насиченість діалогу героїв у зображуваній ситуації, а 71% зауважили, що в драматичному творі найбільш привабливою є можливість подивитися виставу за мотивами драми. Отримані результати анкетування, по-перше, свідчать про те, що попередній культурний та літературний досвід зумовлює відповідне ставлення студентів до деяких жанрів художньої літератури, по-друге, підтверджують нашу тезу про важливість використання в процесі навчання читання ХТ міжпредметних зв'язків та порівняння ХТ з творами інших видів мистецтва.

На основі отриманих показників ми підтвердили нашу думку про те, що обсяг ХТ для формування компетенції в читанні не є суттєвим критерієм для відбору. При відборі ХТ слід зважати на те, що більш привабливим для студентів є ХТ з багатим лінгвостилістичним потенціалом, а також враховувати доступність ХТ для читання з точки зору його композиційної організації та мовленнєвого оформлення.

Стосовно тематики художніх творів, то 46% опитаних студентів вважають найбільш цікавою тему кохання, 35% цікавляться історичною тематикою, і 18% найбільш зацікавлено читають про пригоди. Оскільки ХТ для формування компетенції в читанні має відповідати практичним потребам студентів та сприяти їх зацікавленості, відбір ХТ має враховувати зацікавленість студентів тією чи іншою тематикою, проте такий критерій, як цікава тематика, не є головним при відборі ХТ. Більш важливе значення для відбору ХТ мають, на нашу думку, такі критерії, як проблемність, образність, комунікативна спрямованість ХТ, що спонукає студентів до роздумів, дає можливість висловити свою думку стосовно прочитаного, сприяє засвоєнню естетичної та соціокультурної інформації ХТ.

Важливо було також з'ясувати питання про те, чим ще, крім жанру та проблематики, керуються студенти при виборі ХТ для читання іноземною мовою. На це запитання більшість респондентів (64%) відповіли, що знайомий сюжет є для них суттєвою перевагою, оскільки це полегшує розуміння, а незнайомому сюжету надають перевагу 36% студентів, оскільки незнайомий сюжет викликає в них найбільшу зацікавленість. Отримані результати анкетування свідчать про те, що знайомий сюжет художнього твору полегшує розуміння оригінального ХТ, дозволяє використовувати міжпредметні зв'язки та попередній культурний досвід студентів. Тому відбір для навчання читання відомого літературного твору, який створений за відомим сюжетом, існує в перекладі та у сценічному втіленні, дозволяє порівнювати ХТ з іншими творами та з іншими видами мистецтва, дає можливість застосування різноманітних форм роботи з ХТ.

Для дослідження проблеми формування компетенції в читанні на основі лінгвостилістичного потенціалу ХТ доцільно було також з'ясувати, які труднощі відчувають студенти під час читання художніх творів іноземною мовою. На запитання анкети 42% респондентів відповіли, що відчувають труднощі, пов'язані з розумінням змісту ХТ (недостатньо знань про культурно-історичні події, реалії, традиції тощо); 32% пов'язують свої труднощі зі складністю ХТ і 23% респондентів вважають причиною своїх труднощів недостатню мовну підготовку. Це свідчить про те, що відбір ХТ для навчання читання передбачає відбір відповідного фонового матеріалу.

Отримані результати свідчать про те, що відбір ХТ для навчання читання не завжди відбувається з урахуванням як мовної підготовки студентів, так і лінгвостилістичного наповнення ХТ, що корелює з принципом доступності ХТ для читання. А отже, для здійснення відбору ХТ для навчання читання необхідно розуміти природу складності ХТ та причини виникнення труднощів розуміння ХТ у студентів.

Проведене у процесі дослідження анкетування студентів старших курсів МВНЗ підтвердило нашу думку про те, що важливими критеріями відбору ХТ на старшому етапі навчання є проблемність, образність, комунікативна спрямованість ХТ, а також його придатність до порівняння з іншими ХТ та з іншими видами мистецтва. При цьому обсяг ХТ для формування компетенції в читанні не є суттєвим критерієм для відбору. При відборі слід ураховувати також рівень складності лінгвістичної структури ХТ, а також його побудову, що корелює з доступністю ХТ для читання.

Анкетування дало змогу переконатись, що більшість досліджуваних любить читати німецькою мовою, однак, потребу в читанні постійно відчувають 42%, не відчувають потребу в читанні 3%. Досліджувані читають художню літературу за наявності вільного часу, лише 24% студентів читають один раз на тиждень, готуючись до домашнього читання.

У процесі читання ХТ німецькою мовою у студентів виникають труднощі у розумінні соціокультурної інформації (54% опитуваних), естетичної інформації (27%), а також труднощі, пов'язані зі складністю ХТ (36%). Причини цих труднощів студенти вбачають у недостатньому рівні володіння німецькою мовою (66%). Досліджувані визначили своє ставлення до організації процесу навчання читання ХТ німецькою мовою в межах дисципліни «Домашнє читання», та оцінили проведення занять як добре (75%), задовільно (21%), незадовільно (3%).

Пропонуючи шляхи вдосконалення процесу навчання читання ХТ німецькою мовою, студенти висловились за використання методичних розробок для навчання читання (69%), творчого підходу до навчання читання (72%), можливість обмінюватись думками з приводу прочитаного (57%). Аналіз результатів анкетного опитування дозволив виявити напрям процесу навчання читання ХТ у МВНЗ, мета якого полягає в удосконаленні специфічних та спеціальних умінь читання. Пропозиції та зауваження студентів сприяли виявленню резервів підвищення ефективності навчання читання ХТ на основі інтерпретації ХТ.

Завдяки проведеному в процесі дослідження проблеми відбору анкетуванню студентів старших курсів МВНЗ ми з'ясували, що на старшому ступені навчання дуже привабливим для студентів є ХТ з багатим лінгвостилістичним потенціалом. При цьому обсяг ХТ для формування компетенції в читанні не є суттєвим критерієм для відбору. При відборі слід ураховувати також рівень складності лінгвістичної структури ХТ, а також його побудову, що корелює з суб'єктивною трудністю для читача.

Крім того, ми з'ясували, що анкетування студентів є ефективним методом оперативного оцінювання, застосування якого сприятиме підвищенню якості викладання.

Висновки: 1) на основі отриманих у результаті анкетування показників ми з'ясували, що обсяг ХТ для формування компетенції в читанні не є суттєвим критерієм для відбору; 2) ХТ з багатим лінгвостилістичним потенціалом є більш привабливим для студентів; 3) у процесі формування іншомовної компетенції в читанні слід враховувати доступність ХТ для читання з точки зору його композиційної організації та мовленнєвого оформлення.

Подальші дослідження проблем формування іншомовної компетенції в читанні у студентів мовних вищих навчальних закладів будуть спрямовані на пошук резервів підвищення ефективності навчання читання та удосконалення організації процесу навчання іншомовного читання на старшому ступені навчання.

Список використаних джерел:

1. Аверьянов Л. Я. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=VFEIR&P21DBN=VFEIR&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21COLORTERMS=0&S21STR=Социология: искусство задавать вопросы / Л. Я. Аверьянов– 2-е изд., перераб. и доп. – М. : [б. в.], 1998. – 191 с.

2. Сидоренко О. Л. Про способи підвищення ефективності взаємодії викладача зі студентами / О. Л. Сидоренко // Проблеми виховання. – 2002. – № 3. – С. 83–88.

3. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Т.І. Туркот– К. : Кондор, 2011. – 628 с.

4. Фаткин Л. В., Петросян Д. С. Диагностируем личностные качества студентов / Л.В. Фаткин // Вестник высшей школы. – 1987. – № 10. – С. 42–45.

5. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen / [Verf. N. Borisko]. – К. : Ленвіт. – 2004. – 256 с. – (німецькою мовою).

УДК 159.922.4

Король Л. Д.

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДІ МІЖНАЦІОНАЛЬНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Статтю присвячено емпіричному аналізу специфіки формування толерантності у сфері міжнаціональних відносин у різних вікових групах представників української молоді. Представлено результати експериментального дослідження міжнаціональної толерантності у площині соціальної дистанції та прийняття членів інших націй, ставлення до власної національної спільноти, проявів толерантних/інтолерантних установок у контексті ідеологічного рівня та міжнаціональних конфліктів.

Ключові слова: *міжнаціональна толерантність, толерантні/інтолерантні установки, національність, національна ідентичність.*

Статья посвящена эмпирическому анализу специфики формирования толерантности в сфере межнациональных отношений в разных возрастных группах представителей украинской молодежи. Представлены результаты экспериментального исследования межнациональной толерантности в плоскости социальной дистанции и принятия членов других наций, отношения к собственному национальному сообществу, проявлений толерантных/интолерантных установок в контексте идеологического уровня и межнациональных конфликтов.

Ключевые слова: *межнациональная толерантность, толерантные/интолерантные установки, национальность, национальная идентичность.*

The article is devoted to empirical analysis concerning tolerance formation in the sphere of international relations among various age groups of Ukrainian youth. The results of the international tolerance experimental research in the plane of social distance and acceptance of other national members, attitude to one's own national community, tolerant/intolerant attitudes displays in the context of ideological level and international conflicts have been presented.

Key words: *international tolerance, tolerant/intolerant attitudes, nationality, national identity.*

Мозаїчність та мультикультурність є невід'ємними характеристиками сучасної глобальної спільноти, що визначають тенденції її подальшого розвитку та функціонування. Налагодження співпраці між різними національними спільнотами, пошук шляхів взаєморозуміння, інтеграції та кооперації є архіважливими питаннями мирного існування світового соціуму. Саме тому особливої актуальності набуває питання формування міжнаціональної толерантності молоді як рушійної сили гармонійного розвитку кожної країни.

Значний внесок у дослідження психологічних аспектів толерантності, її сутності, функцій, а також співвідношення із суміжними феноменами ідентичності, свідомості та самосвідомості здійснили О. Г. Асмолов, О. В. Бичко, М. Й. Боришевський, С. Л. Братченко, С. К. Бондирева, В. О. Васютинський, П. І. Гнатенко, І. Б. Гриншпун, О. А. Донченко, Д. В. Зінов'єв, Н. М. Лебедєва, О. М. Лозова, П. В. Лушин, Г. Олпорт, Л. Е. Орбан-Лембрик, В. М. Павленко, М. І. Пірен, А. О. Погодіна, М. В. Савчин, Г. У. Солдатова, Е. Фром тощо. Незважаючи на значну кількість праць у контексті запропонованої проблематики, варто зауважити, що недостатнім є емпіричне дослідження питання міжнаціональної толерантності, особливо вивчення специфіки її формування на різних вікових етапах становлення молодої особистості, що, на нашу думку, дасть змогу проаналізувати тенденції розвитку цього феномену на сучасному етапі розвитку українського суспільства.

Мета статті – емпіричне вивчення особливостей формування толерантності у сфері міжнаціональних відносин у представників української молоді.

. Аналіз наукової літератури [1-5; 8] дав можливість констатувати, що міжнаціональна толерантність у площині психологічної парадигми розуміється як система ставлень до представників інших національностей, що проявляється у повазі й розумінні відмінних національно-культурних особливостей та інонаціональних явищ, прийнятті членів інших національних груп як рівноцінних партнерів, готовності до взаємодії та конструктивної співпраці на основі культурного взаємообміну та взаємозбагачення.

З метою діагностики особливостей формування міжнаціональної толерантності у різних вікових групах представників української молоді було використано тест для виміру міжнаціональної толерантності – методику російських дослідників В. С. Собкіна та Д. В. Адамчука [6-7].

Контингент досліджуваних склали молоді люди віком від 17 – 22 років, що навчаються на першому-п'ятому курсах у Національному університеті «Острозька академія», Київському міжнародному уні-

© Король Л. Д., 2013

верситеті та Харківському національному університеті ім. В. Н. Каразіна. Загальний обсяг вибірки – 300 осіб, репрезентативність якої забезпечувалася методом квот.

Запитання тесту зорієнтовані щодо різноманітних змістових контекстів дослідження запропонованого феномену, а саме:

– фіксації особливостей емоційного ставлення до власної етнічної ідентичності;

– характеристики соціальних дистанцій (бар'єрів) до представників інших національностей;

– проявів толерантних/інтолерантних установок на ідеологічному рівні (армія, освіта, культурні традиції);

– ставлення до міжнаціональних конфліктів;

– емоційного прийняття/неприйняття представників інших національностей.

Тест для виміру міжнаціональної толерантності базується на біполярному факторі толерантність/інтолерантність, який фіксує кореляції між запитаннями, що визначають різноманітні аспекти інтолерантних та толерантних проявів до представників інших національностей [6]. Результати використаної методики оцінювалися так: негативний сумарний підсумковий індекс означає наближення до полюсу толерантності, позитивний – до полюсу інтолерантності. Дані середніх значень сумарних показників наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Середні значення сумарного підсумкового індексу толерантності у молоді різних років навчання

Середньогруповий індекс толерантності	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс
	-2,67	-1,77	-2,56	-1,88	-1,79

Як видно з таблиці 1, респонденти усіх курсів характеризуються від'ємним середньогруповим індексом толерантності, що має тенденцію до зниження на старших курсах навчання. Цікавим є підвищення показника толерантності на третьому курсі навчання, причинами якого, на нашу думку, можуть бути такі: розширення кола інтересів третьокурсників; вивчення предметів, спрямованих на пізнання особливостей інших культур та націй; активна участь у міжнародних обмінних програмах; посилення контактів із представниками інших національностей тощо. Позитивним моментом є відсутність індексу інтолерантності у представників української молоді, що свідчить про загальне позитивне сприйняття ними особливостей та індивідуальних проявів представників інших національностей, а також відсутність ворожого та інтолерантного ставлення до них. З метою детальнішої діагностики процесу формування толерантних установок у сфері міжнаціональних відносин на різних етапах навчання вдамося до аналізу варіантів відповідей на різноманітні запитання методики респондентів різних вікових груп.

Задля вияву особливостей емоційного переживання власної національної ідентичності респондентам пропонувалося таке запитання: «Яке Ваше ставлення стосовно власної національності?». Результати поперечних зрізів серед студентів 1-го, 3-го та 5-го курсів подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Аналіз відповідей респондентів на запитання «Яке Ваше ставлення до власної національності?» (у %)

№ з/п	Варіанти відповідей	I курс	III курс	V курс
1.	Я відчуваю гордість від того, що належу до цієї національності	68,3%	61,6%	55%
2.	Мені моя національність не має особливого значення	28,3%	26,7%	28,3%
3.	Я відчуваю внутрішній дискомфорт від того, що належу до цієї національності	0%	5%	5%
4.	Досить часто я відчуваю сором через свою національну належність	3,4%	5%	6,7%
5.	Я вважав (вважала) б за краще народитися людиною іншої національності	0%	1,7%	5%

Запропоновані варіанти відповідей дають змогу проаналізувати емоційний конструкт «гордість-сором», а також значущість національної проблематики у життєдіяльності респондентів. Отримані дані свідчать, що переважна більшість респондентів різних років навчання відчувають гордість від належності до своєї національності, водночас варто відзначити, що цей показник знижується на старших курсах. Водночас, із кожним роком навчання зростає кількість опитуваних, що відчувають сором та внутрішній дискомфорт через власну національну ідентичність, а також висловлюють бажання за краще народитися людиною іншої національності. Значущою є також частка респондентів, які вважають, що національність не має особливого значення для них.

З метою дослідження особливостей соціальної дистанції щодо представників інших національностей, зокрема фіксації жорстокості соціальних бар'єрів, що обмежують тісні міжособистісні стосунки з

членами інших національних груп, респондентам пропонувалася проективна ситуація, що пов'язана з можливістю міжнаціонального шлюбу. Наведемо для порівняння результати поперечних зрізів серед студентів 1-го, 3-го та 5-го курсів років навчання (див. табл. 3).

Таблиця 3

Аналіз відповідей респондентів на запитання «Чи вважаєте Ви для себе можливим одружитися з представниками іншої національності?» (у %)

№ з/п	Варіанти відповідей	I курс	III курс	V курс
1.	Ні, тому що це неминуче викличе конфлікти в сім'ї	0%	5%	5%
2.	Ні, тому що я не можу порушити сімейні традиції	0%	1,7%	3,3%
3.	Ні, оскільки я не хочу, щоб мої діти зіткнулися з проблемою вибору національності	0%	0%	8,3%
4.	Ні, оскільки я хочу, щоб мої діти були тієї ж національності, що і я	16,7%	16%	20%
5.	Так, тому що я не хочу, щоб чоловік (дружина) був(ла) моєї національності	3,3%	3%	0%
6.	Мені національність чоловіка/дружини не матиме значення	80%	74,3%	63,4%

Результати, подані в табл. 3, показують, що більшість респондентів не дистанціюються від представників інших національностей та вважають можливим міжнаціональний шлюб. Проте цей показник має тенденцію до зниження на третьому та п'ятому курсах навчання. Водночас, із кожним роком зростає кількість студентів, які негативно ставляться до міжнаціонального шлюбу, пояснюючи це сімейними традиціями чи певними внутрішніми обмеженнями (варіанти відповідей «ні, оскільки я не хочу, щоб мої діти зіткнулися з проблемою вибору національності», «ні, оскільки я хочу, щоб мої діти були тієї ж національності, що і я»). Іншими словами, з віком сімейні та національно-культурні традиції набувають більшої значущості для представників української молоді. Варто зазначити, що показник негативного переживання власної національної ідентичності (варіант відповіді «так, тому що я не хочу, щоб чоловік (дружина) був(ла) моєї національності») також характеризується тенденцією до спадання (третій курс) та нівеляції (п'ятий курс).

У контексті вивчення толерантних установок у сфері міжнаціональних відносин цікавим є також аналіз емоційного переживання, ставлення та прийняття членів інших національних спільнот. Так, зокрема, з метою аналізу емоційних станів, що виникають у процесі міжособистісної взаємодії, було використане запитання «Що Ви відчуваєте при знайомстві з людиною іншої національності?» (див табл. 4).

Таблиця 4

Аналіз відповідей респондентів на запитання «Що Ви відчуваєте при знайомстві з людиною іншої національності?» (у %)

№ з/п	Варіанти відповідей	I курс	III курс	V курс
1.	Роздратування	0%	1,7%	0%
2.	Недовіру	0%	1,7%	1,7%
3.	Цікавість	81,6%	83,3%	73,3%
4.	Повагу	6,7%	3,3%	3,3%
5.	Нічого особливого	5%	6,7%	5%
6.	Це залежить від національності	6,7%	3,3%	15,7%

Як видно з табл. 4, переважна більшість респондентів різних вікових груп відчувають цікавість, що, на нашу думку, пов'язане з бажанням дізнатися більше про національно-культурні особливості представників інших країн. Проте на старших курсах навчання цей показник знижується, а також зменшується кількість студентів, що відчувають повагу, та зростає частка тих, які вважають, що це залежить від національності. Можливим поясненням таких тенденцій є негативний досвід спілкування респондентів старших років навчання з певними представниками інших національностей, а також існування негативних гетеростереотипів в українському суспільстві.

Цікавим також, на нашу думку, є аналіз особливостей емоційного ставлення респондентів різних вікових груп до національних меншин (див. табл. 5 та табл. 6).

Таблиця 5

Аналіз відповідей респондентів на запитання «Як Ви оцінюєте внесок представників національних меншин у розвиток української науки і культури?» (у %)

№ з/п	Варіанти відповідей	I курс	III курс	V курс
1.	Значення цього внеску значно перебільшене, і в першу чергу, самими представниками національних меншин	15%	11,7%	26,7%
2.	Я вважаю, що представники національних меншин зробили значний внесок у розвиток науки і культури	43,3%	33,3%	21,7%
3.	Не маю визначеної точки зору	38,3%	46,7%	48,3%
4.	Мені це байдуже	3,4%	8,3%	3,3%

Отримані дані є свідченням того, що частка молодих людей, які визнають внесок національних меншин у розвиток української науки і культури, зменшується з кожним роком навчання. Натомість зростає кількість студентів, які переконані у перебільшенні цього внеску, а також тих, що демонструють байдужу та відсторонену позицію.

Таблиця 6

Аналіз відповідей респондентів на запитання «Як Ви вважаєте, у чому причини негативного ставлення до людей, що приїжджають жити до України?» (у %)

№ з/п	Варіанти відповідей	I курс	III курс	V курс
	Вони погіршують криміногенну обстановку в країні	0%	7,3%	10%
	Вони не платять податки і живуть за наш рахунок	3,4%	3,3%	3,3%
	Вони займають наші робочі місця	6,7%	16,7%	21,7%
	Вони вирішують свої проблеми за наш рахунок	1,7%	1,7%	1,7%
	Вони погано ставляться до українців	5%	12,7%	16,7%
	Вони мають відразливу зовнішність	0%	0%	0%
	Вони мають агресивний характер	3,3%	3%	3,3%
	Вони належать до інших національностей	10%	10%	11,7%
	Вони мають інше віросповідання	0%	3,3%	0%
	Вони повинні жити у себе на батьківщині	0%	1,7%	3,3%
	У навчальних забобонах	8,3%	15%	5%
	Реальних причин немає	33,3%	20,3%	15%
	Я не помічав(ла) негативного ставлення до них	28,3%	15%	8,3%

Як видно з табл. 6, домінуюча більшість студентів першого року навчання демонструють толерантні установки щодо приїжджих, зазначаючи, що реальних причин немає (33,3%), та те, що не помічали негативного ставлення до них (28,3%). Водночас, інтолерантне ставлення першокурсники пояснюють належністю приїжджих до інших національностей (10%) та наявними забобонами (8,3%). Респонденти третього та п'ятого курсу характеризуються зниженням індексів толерантних установок (варіанти відповідей 12 та 13) та зростанням показників, що вказують на можливі причини негативного ставлення, а саме: погіршення криміногенної обстановки (7,3% та 10%), займання робочих місць (16,7% та 21,7%), погане ставлення до українців (12,7% та 16,7%), належність до інших національностей (10% та 11,7%) тощо. Подібні тенденції спричинені тим, що студенти старших вікових груп ймовірно мали певний негативний досвід у взаємодії з приїжджими представниками інших національностей, що й вплинуло на формування такого ставлення.

Наступний етап діагностики толерантних/інтолерантних установок передбачав ставлення респондентів до представників інших національностей на ідеологічному рівні. З цією метою респондентам пропонувалися запитання, що стосувалися національних традицій інших народів (див табл. 7), можливості існування національних шкіл (див табл. 8), служби в армії представників інших національних груп (див табл. 9), введення обмеження за національними ознаками (див. табл. 10).

Таблиця 7

Аналіз відповідей респондентів на запитання «Як Ви ставитеся до того, що представники національних меншин, що мешкають в Україні, відзначають свої національні свята?» (у %)

№ з/п	Варіанти відповідей	I курс	III курс	V курс
1.	Усі народи повинні мати можливість відзначати свої національні свята, мешкаючи в Україні	90%	81,6%	65%
2.	Мені однаково	10%	16,7%	20%
3.	Мені неприємно (дратує), що інші національні меншини відзначають свої національні свята в Україні	0%	0%	10%
4.	Інші нацменшини не повинні відзначати в Україні свої національні свята	0%	0%	5%
5.	Усі народи повинні мати можливість відзначати свої національні свята, мешкаючи в Україні	0%	1,7%	0%

Дані, описані в табл. 7, свідчать про те, що загальною тенденцією для молодих людей є толерантна позиція щодо святкування національних свят представниками національних меншин в Україні, що вказує на шанобливе ставлення респондентів до традицій інших народів. Проте чітко простежується зростання негативних тенденцій та посилення інтолерантних установок студентів старших курсів (варіанти відповідей «мені неприємно (дратує), що інші національні меншини відзначають свої національні свята в Україні», «інші нацменшини не повинні відзначати в Україні свої національні свята»), а також кількість опитуваних, що демонструють відсторонену позицію (варіант відповіді «мені однаково»).

Таблиця 8

Аналіз відповідей респондентів на запитання «Як Ви ставитеся до існування національних шкіл в Україні?» (у %)

№ з/п	Варіанти відповідей	I курс	III курс	V курс
1.	Це цілком необхідно, оскільки дозволить представникам різних національностей зберегти культуру і традиції свого народу	40%	51,7%	56,7%
2.	Це необхідно, оскільки дозволить усім охочим, незалежно від національної належності, дізнатися про історію та культуру інших країн	43,3%	36,7%	23,7%
3.	Це не є необхідним, оскільки призведе до ізоляції представників різних національностей і загострить міжнаціональні відносини	13,3%	6,6%	8,3%
4.	Це не є необхідним, оскільки усі повинні вчитися в загальноосвітніх школах	3,4%	5%	8%
5.	Це необхідно, оскільки національні меншини мають бути ізольовані	0%	0%	3,3%

Як видно з таблиці 8, позиція переважної більшості української молоді різних вікових груп, що має тенденцію до зростання з кожним курсом, може бути охарактеризована як мультикультурна, оскільки респонденти вважають, що національні школи в Україні дозволять представникам різних національностей зберегти культуру і традиції свого народу. Позитивним є також те, що студенти надають перевагу стратегії інтеграції (варіант відповіді «це необхідно, оскільки дозволить усім охочим, незалежно від національної приналежності, дізнатися про історію та культуру інших країн»). Проте цей показник знижується від першого курсу до останнього, оскільки зростає частка тих респондентів, що обирають стратегію асиміляції членів різноманітних національних груп в українському суспільстві (варіант відповіді «це не є необхідним, оскільки усі повинні вчитися в загальноосвітніх школах»). Водночас, знижується кількість молодих людей, які вважають, що національні школи здатні призвести до ізоляціонізму представників інших національностей в українському суспільстві. Варто також підкреслити те, що студенти п’ятого курсу, на відміну від першого та третього, демонструють інтолерантні установки щодо членів національних меншин, надаючи перевагу стратегії сегрегації (варіант відповіді «це необхідно, оскільки національні меншини мають бути ізольовані») та прагнучи наголосити не перевазі національної більшості.

Відповіді респондентів на наступні запитання, що, на відміну від попереднього, базуються на правовому аспекті, який передбачає рівність представників усіх національних груп, демонструють дещо відмінну картину (див. табл. 9 та табл. 10).

Таблиця 9

Аналіз відповідей респондентів на запитання «Як Ви ставитеся до того, що в українській армії служать представники різних національностей?» (у %)

№ з/п	Варіанти відповідей	I курс	III курс	V курс
1.	Позитивно, оскільки усі громадяни нашої країни, незалежно від національності, згідно із законом зобов'язані проходити службу в армії	36,7%	41,6%	30%
2.	Позитивно, оскільки спільна служба в армії з представниками інших національностей сприяє міжнаціональному взаєморозумінню і дружбі	25%	23%	15%
3.	Позитивно, оскільки не лише українці повинні захищати народи, що мешкають на території України	11,7%	12%	15%
4.	Негативно, оскільки вони знижують боєздатність української армії	0%	1,7%	5%
5.	Негативно, оскільки це створює конфлікти на національному ґрунті серед військовослужбовців	8,3%	1,7%	11,7%
6.	Мені це байдуже	18,3%	20%	23,3%

Як видно з табл. 9, з кожним роком навчання зменшується кількість респондентів, що виявляють позитивне ставлення до спільної служби в українській армії представників усіх національностей. Водночас, зростає частка тих студентів, що характеризуються інтолерантним ставленням та сприйманням національних меншин як загрози (варіанти відповідей «негативно, оскільки вони знижують боєздатність української армії», «негативно, оскільки це створює конфлікти на національному ґрунті серед військовослужбовців»), а також тих, хто характеризується відстороненою позицією та байдужим ставленням.

Таблиця 10

Аналіз відповідей респондентів на запитання «Чи вважаєте Ви, що в Україні необхідно ввести обмеження за національною ознакою?» (у %)

№ з/п	Варіанти відповідей	I курс	III курс	V курс
1.	Так, на здобуття вищої освіти	0%	3,3%	1,7%
2.	Так, на певну професійну діяльність	3,3%	5%	10%
3.	Так, на зайняття керівних посад	6,7%	6,7%	18,3%
4.	Так, на зайняття політичною діяльністю	20%	8,3%	5%
5.	Так, на діяльність у сфері ЗМІ	0%	0%	5%
6.	Так, на діяльність у сфері культури	0%	1,7%	3,3%
7.	Так, на отримання українського громадянства	0%	6,7%	10%
8.	Так, інше (напишіть)	0%	0%	0%
9	Ні, я вважаю, що обмеження за національною ознакою недопустимі	56,7%	53,3%	43,3%
10.	Мені це байдуже	13,3%	15%	3,4%

Результати поперечних зрізів серед респондентів 1-го, 3-го та 5-го курсів (див. табл. 10) дозволяють зробити висновок про переважання толерантної позиції серед української молоді щодо введення обмежень за національною ознакою (варіант відповіді «ні, я вважаю, що обмеження за національною ознакою недопустимі»). Водночас, варто зауважити, що індекс толерантності має чітко виражену тенденцію до зниження від першого до п'ятого років навчання. Подані результати також свідчать про те, що старші вікові групи молодих людей характеризуються вищими показниками інтолерантних установок стосовно представників інших національностей та вважають за необхідне введення певних обмежень за національними ознаками в Україні у різних сферах.

Важливим компонентом аналізу толерантних/інтолерантних установок виступає ставлення до міжнаціональних конфліктів. Зокрема, запитання «Чи схильні Ви пояснювати виникнення конфліктів при спілкуванні національністю співрозмовника?» фіксує чуттєвість респондентів до національної проблематики у площині повсякденного спілкування. Наведемо для порівняння результати поперечних зрізів серед студентів 1-го, 3-го та 5-го років навчання (див. табл. 11).

Таблиця 11

Аналіз відповідей респондентів на запитання «Чи схильні Ви пояснювати виникнення конфліктів при спілкуванні національністю співрозмовника?» (у %)

№ з/п	Варіанти відповідей	I курс	III курс	V курс
1.	Ні, ніколи	71,7%	38,3%	31,7%
2.	Так, але не стану використовувати це як аргумент у суперечці	28,3%	55%	60%
3.	Так, і використовуватиму це як аргумент у суперечці	0%	6,7%	8,3%

Як видно із табл. 11, загальна картина результатів указує на те, що показники толерантних установок знижуються на старших курсах навчання, тоді як індекси інтолерантності характеризуються тенденцією до зростання. Проте різні вікові групи респондентів демонструють відмінні тенденції. Так, на першому курсі домінуюча більшість вибірки не виявляє схильності до пояснення конфліктів національністю співрозмовника. Водночас, переважна більшість опитуваних третього та п'ятого курсів демонструють приховане інтолерантне неприйняття співрозмовника іншої національності.

Наступне запитання методики «Чи брали Ви участь у конфліктах на національному ґрунті в цьому навчальному році?» дає змогу проаналізувати ініціативу респондента у міжнаціональних конфліктах, а також те, чи приймає він себе як об'єкт чи суб'єкт конфліктної ситуації (див. табл. 12).

Таблиця 12

Аналіз відповідей респондентів на запитання «Чи брали Ви участь у конфліктах на національному ґрунті в цьому навчальному році?» (у %)

№ з/п	Варіанти відповідей	I курс	III курс	V курс
1.	Так, ініціатором виступав(ла) особисто я.	0%	1,7%	5%
2.	Так, ініціатором виступала група, до якої я належу.	3,3%	3,3%	3,3%
3.	Так, ініціатором виступала протилежна сторона.	3,4%	5%	6,7%
4.	Ні, не брав(ла) участь	93,3%	90%	85%

Отримані дані свідчать про те, що домінуюча більшість вибірки не бере участь у конфліктах на національному ґрунті, проте цей показник знижується на третьому та п'ятому курсах навчання. Однак, варто також зазначити, що певна частка, що має тенденцію до зростання, старших вікових груп молоді ініціює подібні конфлікти, а також виступає об'єктом та учасником подібних ситуацій.

Проведене емпіричне дослідження щодо особливостей формування міжнаціональної толерантності у молоді дозволяє дійти таких висновків:

Діагностика середніх показників толерантності у сфері міжнаціональних відносин показала, що різні вікові групи молоді характеризується сумарним позитивним індексом досліджуваного феномену, що свідчить про загальне позитивне сприйняття ними особливостей та індивідуальних проявів представників інших національностей.

Водночас детальний аналіз параметрів міжнаціональної толерантності на різних роках навчання у площині соціальної дистанції до членів інших національностей, прояву толерантних/інтолерантних установок на ідеологічному рівні, ставлення до міжнаціональних конфліктів, а також емоційного прийняття/неприйняття представників інших націй показав, що респонденти старших вікових етапів, у порівнянні зі студентами молодших курсів, проявляють вищий рівень інтолерантності, що свідчить про зниження рівня міжнаціональної толерантності молоді з віком.

Варто також зазначити, що емоційне переживання власної національної ідентичності, а також ставлення до своєї національності у студентів старших курсів характеризується негативним забарвленням у порівнянні зі студентами молодших вікових груп.

Перспективами подальших наукових розвідок може слугувати емпіричне вивчення показників інших видів толерантності у представників української молоді та співвіднесення результатів із отриманими даними, а також аналіз факторів, що зумовлюють зниження рівня міжнаціональної толерантності молодих людей.

Список використаних джерел:

1. Асмолов А. Г. О смыслах понятия «толерантность» [текст] / А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова // Век толерантности : науч.-публ. вестн. – 2001. – Вып. 1. – С. 8–18.

2. Бардиер Г. Л. Социальная психология толерантности / Г. Бардиер. – СПб. : Издательство С.-Петербургского ун-та, 2005. – 120 с.

3. Бондырева С. К. Толерантность. Введение в проблему / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов Д. В. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. – 239 с.

4. Гриншпун И. Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности / И. Б. Гриншпун // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений. – М., 2003. – С. 31–40.

5. Межкультурный диалог : исследования и практика / [под ред. Г. У. Солдатовой, Т. Ю. Прокофьевой, Т. А. Лютой]. – М. : Центр СМИ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. – 304 с.

6. Собкин В.С. Измерение установок в сфере межнациональных отношений/ В.С. Собкин, Д.В. Адамчук // Вестник практической психологии образования. – № 2 (7). – 2006. – С. 36–43.

7. Собкин В.С. Измерение установок в сфере межнациональных отношений/ В.С. Собкин, Д.В. Адамчук // Вестник практической психологии образования. – № 3 (8). – 2006. – С. 48–60.

8. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М. : Генезис, 1998. – 202 с.

УДК 373.5:908

Костолович М. І.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті автор висвітлює організаційно-педагогічні засади краєзнавчої діяльності учнів у загальноосвітній школі, акцентує увагу на необхідності і можливості створення оптимальних умов для розвитку творчої самореалізації учнів під час здійснення краєзнавчих досліджень.

Ключові слова: *краєзнавча діяльність, особистісний розвиток, самореалізація учня, активні форми роботи, краєзнавчі дослідження.*

В статье автор освещает организационно-педагогические основы краеведческой деятельности учеников в общеобразовательной школе, акцентирует внимание на необходимости и возможности создания оптимальных условий для развития творческой самореализации учеников во время осуществления краеведческих исследований.

Ключевые слова: *краеведческая деятельность, личностное развитие, самореализация ученика, активные формы работы, краеведческие исследования.*

In the article an author lights up organizationally-pedagogical principles of regional activity of students at secondary school, accents attention on a necessity and possibility of creation of optimal terms for development of creative self-realization of students during realization of regional researches.

Key words: *regional activity, personality development, self-realization of student, active forms of work, regional researches.*

Сьогодні одним із провідних напрямів освітньої реформи є створення принципово нового механізму взаємодії усіх учасників навчально-виховного процесу, який має ґрунтуватися на дотриманні принципу єдності їх інтересів. При цьому в центрі уваги має бути учень, який зацікавлений у здобутті знань з метою подальшої самореалізації.

Провідна мета національної системи освіти і виховання – досягти всебічного гармонійного розвитку особистості на сьогодні вимагає пошук у нових ефективних шляхів активізації особистісного потенціалу дитини, здатної до індивідуальної й соціально значущої творчої діяльності з перетворення навколишньої дійсності й самої себе, особистості, здатної взяти на себе відповідальність за власні вчинки і діяльність у соціоприродному та соціокультурному середовищі.

Усе це зумовило необхідність актуалізації проблеми оновлення краєзнавчої роботи в умовах загальноосвітніх закладів, краєзнавчої спрямованості учнів, що займає важливе місце у структурі особистості як активного суб'єкта суспільства.

Теоретичні основи нашого дослідження складають положення психолого-педагогічної науки про теорію створення й функціонування навчально-виховних систем, дидактичні основи освіти, позакласної виховної роботи, зокрема організацію і здійснення краєзнавчої роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, що висвітлено у працях Ю. Бабанського, С. Гончаренко, В. Давидова, І. Звєрева, Т. Ільїної, І. Лернера, В. Обозного, В. Онищука, В. Паламарчук, Г. Пустовіта, Б. Райкова, О. Савченко, М. Скаткіна, О. Топузова та інших.

Роль і місце краєзнавства в системі освіти, конкретизація його змісту, функції, форми й методи краєзнавчої роботи стали об'єктом досліджень Ф. Заставного, М. Костриці, М. Крачила, П. Тронька. У нашому дослідженні будемо виходити з науково-педагогічного тлумачення краєзнавства: «шкільне краєзнавство» – це освітньо-виховна робота, спрямована на всебічне вивчення в урочний і позакласний час частини країни (області, району, міста, селища), під час якої в учнів нагромаджується досвід взаємодії з природним та соціальним оточенням. Своєю чергою, краєзнавча робота у педагогічних розвідках визначається як складова частина шкільного навчально-виховного процесу, орієнтованого на краєзнавчий підхід.

Сьогодні з позицій особистісно орієнтованого підходу до виховання підкреслюється значущість розв'язання проблеми особистісного розвитку, саморозвитку й становлення особистості в соціокультурному середовищі. У контексті цього підходу І. Бехом обґрунтовано інноваційні напрями ефективного формування соціально позитивного вчинку і діяльності, творчого розвитку особистісного потенціалу дитини різного віку, закономірності і чинники становлення її морально-духовної самосвідомості й системи особистісних цінностей [2].

© Костолович М. І., 2013

Розглядаючи структуру особистісного самовизначення, педагоги і психологи дійшли висновку, що воно є однією із складових нормативної активності особистості [3; 4]. Саме в цьому виявляється ступінь включеності особистості в суспільні відносини, у межах яких свідомо оволодіваючи процесами самовизначення, свідомо визначаючи свій подальший життєвий шлях, учень не лише стає суб'єктом власної життєдіяльності, він творить себе сам, перебудовує свій внутрішній світ, стає суб'єктом саморозвитку, самореалізації [4, с. 103–104].

У межах такого підходу нами передбачено розвиток творчої самореалізації учнів у різноманітних формах організації та здійснення краєзнавчої роботи в загальноосвітній школі.

Метою статті є: визначення основних вимог до організації краєзнавчої роботи учнів у сучасних умовах загальноосвітньої школи та обгрунтування ефективності застосування активних форм організації навчально-виховного процесу під час здійснення краєзнавчих досліджень.

Багаторічна історія освіти дає підставу стверджувати, що хоча на сьогодні основною формою організації навчально-виховного процесу в школі є урок, проте обмежуватись лише ним не можна. Незважаючи на всі позитивні аспекти, урок не здатен повністю задовільнити освітні потреби усіх дітей та підлітків, оскільки в ході уроку вчитель значною мірою зв'язаний рамками навчальних програм.

Сьогодні існує декілька традиційних підходів до класифікації форм навчання у загальноосвітній школі. Запропонував власну класифікацію Ю.К. Бабанський, до складу якої входять такі форми: урок, практикуми, семінари, факультативи, навчальні екскурсії, додаткові заняття, домашня робота [1, с. 214–234].

В. О. Онищук до складу розробленої ним класифікації зараховує такі форми навчання: урок (засвоєння умінь і навичок; застосування здобутих знань і вмінь на практиці; узагальнення і систематизації; перевірки і корекції знань, умінь і навичок; комбінований), семінарські заняття (підготовчі; власне семінар; міжпредметні), факультативні заняття (теоретичні; практичні; комбіновані), екскурсії (тематичні; комплексні – вступні, оглядові, заключні), домашня робота (засвоєння теоретичного матеріалу; формування умінь і навичок; застосування знань, умінь і навичок; узагальнення і систематизація; пропедевтична; комбінована) [5].

Обгрунтовуючи свою класифікацію форм навчання, І. Я. Лернер, М. Н. Скаткін виділяють такі форми: урок – як основна форма організації навчання, фронтальна, індивідуальна, групова (ланкова) [9].

Кожна з цих форм навчання і виховання характеризується своєю індивідуальною структурою, принципами упорядкування її елементів, має свої переваги та недоліки. Аналіз їх сутнісних характеристик дає змогу систематизувати форми організації освіти і виховання у загальноосвітній школі за такими основними ознаками: змістом і педагогічною ефективністю у розвитку інтелекту, творчих здібностей особистості; теоретичним і практичним значенням у вивченні соціокультурного, соціоприродного середовища; місцем та частотою застосування у навчально-виховному процесі; георгафічними межами та часовим інтервалом здійснення [7; 10].

Враховуючи значний перелік форм та їх комбінацій, можна забезпечити умови для навчально-виховної діяльності учителя з реалізації змісту краєзнавчої роботи.

Слід зазначити, що в шкільному краєзнавстві виділяють навчальне краєзнавство (його зміст визначається навчальною програмою) і непрограмне (позакласне) краєзнавство, завдання і зміст якого визначаються навчально-виховним планом школи. Однак особливу увагу привертає краєзнавча робота, яка проводиться переважно в позаурочний час. Тому проведення уроків доцільно доповнювати системою різноманітних позаурочних заходів, які мають, з одного боку, посилити рівень задоволення освітніх запитів учнів, а з іншого – сформувати його як морально виховану особистість на громадських засадах.

У процесі нашого дослідження ми виявили, що деякі види робіт, які пов'язані з навчальним краєзнавством, можна проводити як у класі, так і за межами школи, наприклад на географічному майданчику або під час екскурсії. Зауважимо, що в не програмному (позакласному) краєзнавстві учні беруть участь на добровільних засадах. За визначених умов можливі такі види діяльності, як туристичні походи, шкільні експедиції, екологічна стежина, профільний табір краєзнавців-екологів, трудові десанти та ін.

Наголосимо, що організація краєзнавчої роботи відповідно до програм шкільного краєзнавства (навчальне, позакласне) має багато відмінних рис, але ці види перебувають у взаємозв'язках як під час комплексного вивчення рідного краю, так і при досягненні цілей програмної екскурсії, де в основу покладено збір краєзнавчого матеріалу, проводяться можливі роботи із спостереження місцевих явищ та об'єктів.

Отже, в умовах навчання значну увагу слід надавати краєзнавчому принципу. Так, у викладанні географії саме краєзнавство є одним із засобів здійснення виховного потенціалу учнів. Зміст краєзнавства пов'язаний із вивченням рідного краю, допомагає формуванню географічних понять, а матеріал про природу краю, господарську діяльність місцевого населення може використовуватися як приклади та ілюстрації на уроках. За такого підходу створюється більше можливостей та умов для практичного застосування набутих знань. Таким чином, нівелюється абстрагованість і певною мірою затерміноло-

гізованість при вивченні географічних понять, механічне засвоєння поступається творчо-пошуковому та дослідницькому. У зв'язку з цим набуває актуальності реалізація краєзнавчого принципу навчання у змісті природничих і гуманітарних наук.

Враховуючи специфіку краєзнавчої роботи, ми виділили низку положень, дотримання яких забезпечить ефективність її організації:

– побудова змісту освіти і виховання на принципах науковості, наочності, цілісності, системності та послідовності гармонізації процесу навчання і виховання, мотивації, активності особистості, індивідуалізації навчання, практичної спрямованості, наступності, міждисциплінарності, єдності свідомості і поведінки;

– необхідність урахування вікових можливостей учнів;

– забезпечення єдності інтелектуального та емоційного сприйняття дійсності, формування норм і правил поведінки в соціокультурному середовищі;

– можливість створення сприятливих умов для навчально-пізнавальної, пошукової, дослідницької діяльності;

– оволодіння прикладними знаннями, практичними вміннями і навичками поведінки та діяльності в соціоприродному середовищі, прогнозування можливих наслідків своїх дій у всіх видах суспільної та індивідуальної діяльності.

Основну увагу зосереджено на організації взаємодій учнів у колективі, формуванню комунікативних якостей особистості і вміння спільно вирішувати поставлені завдання.

Реалізація вищезазначених положень може здійснюватися різними формами у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, проте ми віддаємо перевагу активним формам організації здійснення краєзнавчої роботи, які забезпечують можливості для організації навчально-пізнавальної, пошуково-експериментальної, дослідницької діяльності, природоохоронної роботи учнів. За своєю сутністю вони спрямовані на створення умов для проведення безпосередніх спостережень за явищами і об'єктами довкілля, поглиблення взаємозв'язку теоретичних знань, здобутих учнями на заняттях, з їхньою конкретною роботою з охорони довкілля.

Таким чином, пошукова та дослідницька діяльність є значущою в краєзнавчих дослідженнях. У процесі виконання науково-дослідницької роботи учні набувають умінь працювати з першоджерелами, використовувати методики дослідження, аналізувати та синтезувати отримані експериментальні результати, обґрунтовувати висновки, розробляти методичні рекомендації. У такий спосіб дослідницька діяльність учнів – це самореалізація власного творчого потенціалу, засіб визначення соціального статусу особистості [6].

Урахування варіативності та різнорівневості програм шкільного краєзнавства, поглиблення і розширення їх практичної спрямованості, системності, наступності і логічної єдності виховних заходів дало можливість виокремити три рівні побудови і реалізації змісту краєзнавчої роботи.

До першого рівня складності віднесено навчально-пізнавальну, пошуково-дослідницьку діяльність, природоохоронну роботу, яка спрямована на учнів молодшого шкільного віку: робота у куточку живої природи, на навчально-дослідній ділянці, проведення екскурсій на екологічну стежину, спостереження, створення «Екологічного майданчика». Залучаючи учнів до краєзнавчої роботи, потрібно щоб вони протягом певного часу виконували окремі нескладні завдання, аж поки не доведуть свого бажання постійно проводити краєзнавчі дослідження. За умов посилення складності завдань, розширення тематики досліджень залучаються до роботи учні середніх класів.

Наступний рівень складності змісту і завдань навчально-пізнавальної, дослідницької, природоохоронної діяльності було спрямовано на активізацію процесів набуття учнями наукових знань, формування їхньої ціннісно-мотиваційної сфери й наукового світогляду, свідоме оцінювання власної діяльності у природі та вироблення практичних навичок з її охорони. Передбачено роботу з аналізу наукової літератури, проведення систематичних спостережень, аналіз результатів, формування умінь і навичок з обґрунтування розробки прогностичних методик з охорони довкілля, розробка творчих проектів, робота проблемних груп та ін. Навчально-пізнавальна, дослідницька діяльність, природоохоронна робота має тенденції до ускладнення.

Здійснення процесів навчання й виховання особистості за умови безпосередніх контактів із навколишнім середовищем, об'єктами досліджень у широких географічних межах характерне для наступного рівня складності. Такими формами можуть бути: заняття гуртка, тематичні тижні, екскурсії, похід, екологічна експедиція, краєзнавче товариство, робота народознавчо-етнографічного музею та ін.

Визначаючи активну участь школярів як провідний фактор їх власного розвитку під час краєзнавчої роботи, необхідно підкреслити й активність педагога, який є головним організатором цієї діяльності. На важливості належної підготовки вчителів до краєзнавчої роботи наголошує В.Обозний, який дослідив й охарактеризував краєзнавчу педагогічну освіту як соціокультурний феномен, як процес і результат становлення професійного фахівця, який, засвоївши багатства регіональної культури, здатний перетворювати їх на педагогічну інформацію та використовувати у своїй професійній діяльності [8].

Перш ніж організовувати краєзнавчу роботу, вчитель повинен спланувати продуману програму досліджень так, щоб усім було цікаво і все зрозуміло. Кожен повинен розраховувати на свої сили, свої знання і вміння. Відповідно до змісту краєзнавчої роботи, задоволення учнівських потреб, запитів та бажань, знання можна здобувати за різними напрямами:

– культурно-історичний (вивчення національної культури, традицій, звичаїв);

– історико-археологічний (дослідження історії свого населеного пункту і його околиць);

– економіко-прикладний (спрямований на дослідження господарства та населення рідного краю);

– природничий (фізико-географічні дослідження навколишньої природи, стаціонарні метеорологічні та гідрологічні спостереження, вивчення клімату своєї місцевості, рослинного і тваринного світу, передбачає екологічні дослідження).

Як приклад, один із варіантів виконання дослідницької роботи може бути розроблена програма проблемної групи «Топонімія рідного краю». Метою створення проблемної групи є знайомство учнів із наукою топонімією – розділом ономастики, який вивчає походження власних назв географічних об'єктів. Для учнів дослідницько-пошукова робота стане поштовхом до вивчення географічних назв, місцевих топонімів, мікротопонімів рідного краю, сприяє становленню і зміцненню міжпредметних зв'язків географії, історії, мовознавства, етнографії, картографії. Під час виконання завдань учасники поглиблюють власні знання про рідний край, що сприяє зростанню їх допитливості, патріотизму та національної гордості.

Розкриттю навчально-виховного потенціалу літературного й історичного краєзнавства сприяє дослідницько-пошукова робота проблемних груп лабораторії «Зоонімія і фітонімія рідного краю». Читання учнями пропонованої літератури пожвавить співпрацю з ними протягом наступних занять. Активізувати процес читання наукової і художньої літератури можна на основі конкретних завдань, які педагог пропонуватиме в індивідуальній формі чи фронтально. У такий спосіб він зможе координувати самоосвітню діяльність учнів.

З метою закріплення знань можна запропонувати предметні конкурси та вікторини, ігри: «Топоніміка і художня література», «Мікротопоніми рідного краю», «Карта рідного краю», «Знавці метеорологічних досліджень» та ін. Таким чином, учнів потрібно ознайомити з планом роботи заздалегідь, щоб дати їм можливість цілеспрямовано підготуватися до участі певних заходів, необхідно також провести консультації щодо виконання поставлених завдань та оцінювання результатів роботи. Оцінювання активності учасника здійснюється на основі визначених критеріїв за 12-бальною системою. Лист оцінювання діяльності групи поданий у таблиці 1.

Таблиця 1.
Лист оцінювання діяльності групи

ПІБ	**Критерії оцінювання**					
	Активна участь у роботі	Внесення вдалих пропозицій, які врахувала група	Надання підтримки іншим членам групи, заохочування їх до роботи	Пропозиція цілком нової ідеї, що сподобалася іншим	Узагальнення думок інших і просування роботи групи вперед	Доповідь перед класом

Серед активних методів навчально-виховної роботи у процесі здійснення краєзнавчих досліджень учнів слід виокремити метод творчих проектів. Робота над творчим проектом передбачає поетапне структурування змісту (підготовка, планування, дослідження, оформлення, звіт (презентація результатів, яка забезпечує наочний супровід), оцінювання результатів і процесу підготовки творчого проекту). Позитивним моментом у процесі виконання творчих проектів і використання їх результатів під час таких активних форм, як конференції, диспути, дискусії, усний журнал тощо є забезпечення співпраці під час краєзнавчої підготовки. Тому особливий наголос робиться на безпосередню участь та результати роботи як окремих учнів, так і учнівських колективів, що має особливе навчальне, виховне та розвивальне значення. Індивідуально-колективна форма роботи дає змогу реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці. Кожен має можливість висловити власну точку зору, проте повинен поважати інших. Реалізація принципів співпраці, співтворчості під час краєзнавчої роботи стимулює розвиток активності, ініціативності, відповідальності, креативності – особистісних якостей, що дають можливість успішно реалізовувати свій творчий потенціал, самостверджуватися в соціальному оточенні.

Найбільш доступною й масовою формою вивчення рідного краю є екскурсія, оскільки в ній переважають елементи живого споглядання. Ефективність реалізації краєзнавчих знань учнів забезпечується шляхом творчо-дослідницької роботи учнів під час екскурсій у природу, сферу господарської діяльності населення, у сферу культурної діяльності народу, що дозволяє націлити учнів не лише на спо-

стереження природних особливостей місцевості за визначеною вчителем методикою, а й на виявлення взаємозв'язків між окремими компонентами природи, з одного боку, між природою і господарською та культурною діяльністю населення – з іншого.

Виховний потенціал подібних форм роботи полягає у виробленні естетичних, екологічних і патріотичних відчуттів учнів. У розробках проектів екскурсій слід враховувати інтегративний зміст краєзнавчої освіти. Педагогічна результативність екскурсії залежить, насамперед, від підготовленості вчителя до організації і проведення, його організаторського таланту та, відповідно вікових можливостей учнів. Привабливість екскурсії для учнів, правильний вибір теми, маршруту, часу проведення в кінцевому результаті позначиться на якості їхніх знань, сформованих інтелектуальних вмінь та практичних навичок, а головне, на результативності навчально-пізнавальної, пошукової та дослідницької діяльності.

Наведемо орієнтовний план проведення екскурсії в природу:

1. Вступне слово вчителя (мотивація навчальної діяльності).
2. Повторення правил техніки безпеки.
3. Інструктаж перед проведенням екскурсії, напрямки роботи.
4. Екскурсія. Розповідь екскурсовода. Огляд експозицій.
5. Бесіда після екскурсії.
6. Робота учнів з інструктивними картками. Виконання індивідуальних і групових завдань.
7. Підбиття підсумків.
8. Звітна творча робота.

Поряд із навчально-пізнавальною, пошуковою та дослідницькою діяльністю учнів під час здійснення краєзнавчої роботи важливе місце відводиться масовим еколого-натуралістичним заходам. Проведення масових еколого-натуралістичних заходів передбачає обмін досвідом природоохоронної роботи, значно розширює діапазон екологічних аспектів навчання і виховання, залучення учнів до конкретних справ з охорони рослинного і тваринного світу, а це, своєю чергою, сприяє вихованню бережливого ставлення до природи, раціонального використання її багатств. Слід наголосити, що така форма роботи має найсприятливіші умови для залучення батьків, громадськості до виконання спільних практичних дій. Однак її педагогічна ефективність досягається за умови якісної організації та проведення.

Планування масового заходу еколого-натуралістичного спрямування передбачає такі етапи:

– необхідність створення групи з підготовки та проведення масового заходу;
– проведення організаційних засідань ознайомлення учнів із планом проведення масового заходу;
– аналіз результатів роботи учнів, визначення переможців;
– організація виставки кращих робіт, наочних посібників, підсумків дослідницької діяльності, суспільно корисної та природоохоронної діяльності;
– підготовка матеріалів до конкурсів, вікторин, ігор, музичного супроводу;
– підготовка виступів учнів за результатами роботи, презентація роботи;
– виготовлення запрошення для учасників заходу, підготовка приміщення до проведення заходу [10].

Аналіз педагогічної роботи свідчить, що проведення таких заходів є підсумком або початком певного етапу навчально-пізнавальної, пошукової і дослідницької діяльності і має на меті всебічно розкрити результативність цього процесу та участь кожного учня в ньому. Із цією метою проводяться свята, предметні конкурси, виступи екологічних агітбригад, природоохоронних акцій, підготовка програм охорони довкілля, екологічні експедиції «Контроль за станом об'єктів природного заповідного фонду» та ін.

Функціональні можливості активних організаційно-педагогічних форм вивчення рідного краю та охорони природи забезпечуються простотою та водночас ефективністю. Сукупність послідовних конкретних дій учнів у межах запропонованих активних форм сприяла активізації навчального процесу, творчому використанню учнями здобутих знань, інтелектуальних умінь і навичок на практиці. Насамперед, це можливість поліпшити умови підготовки підростаючого покоління до дорослого життя, усвідомлення нагальних проблем реальної дійсності, пізнання нового та відчуття значущості роботи, яка ними виконується.

Таким чином, роль активних організаційно-педагогічних форм пізнання навколишнього середовища під час здійснення краєзнавчої роботи у формуванні відповідального ставлення особистості до результатів власної поведінки і діяльності у його межах стосовно самого себе, соціуму і довкілля є провідною у процесах ціннісних переорієнтацій як окремої особистості, так і суспільства в цілому. Тому такі форми є досить специфічними, оскільки передбачають, насамперед, формування індивідуальної творчої і соціальної активності, а також мають незаперечне значення у процесах набуття конкретних практичних дій, самовизначенні у конкретних життєвих і професійних ситуаціях.

Список використаних джерел:

1. Бабанский Ю.К. Педагогика. – М.: Просвещение, 1983. – 607 с.

2. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн.: Особистісно орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання / І. Д. Бех. – Кн. 1. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.

3. Боришевський М.Й. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі / М. Й. Боришевський. – К. : Вища школа, 1986. – 289 с.

4. Боришевський М.Й. Розвиток громадянської спрямованості: монографія / М. Й. Боришевський, Т. М. Яблонська, В.В. Антоненко та ін./за заг. ред. М.Й. Боришевського. – К., 2007. – 186 с.

5. Дидактика средней школы./Под ред. Онищука В.О. Пособие для учителя. – К.: Радянська школа, 1987. – 351 с.

6. Карпенчук С. Г. До вершин досконалості. Науково-методичний посібник з проблем самовиховання / Рівне: Волинські обереги, 2009. – 260 с.

7. Крачило М. П. Краєзнавство і туризм : навч. посібник / М. П. Крачило. – К. : Вища шк., 1994.–191 с.

8. Обозний В. В. Краєзнавча підготовка вчителя: теоретичні і організаційно-практичні аспекти / В. В. Обозний; [за ред. проф. Л. П. Вовк]. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. – 254 с.

9. Процесс обучения //Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М.: Просвищение, 1975. – 548 с.

10. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: теоретико-дидактичний аспект: Монографія. Книга 1. – Миколаїв: Видавництво МДУ ім. В.О.Сухомлинського 2010. – 379 с.

УДК 37.022

Кудикіна Н. В.

ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ІНТЕРАКТИВНИЙ» У ДОСЛІДЖЕННІ ПРОБЛЕМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ШКОЛАХ ІЗ НАЦІОНАЛЬНОЮ МОВОЮ ВИКЛАДАННЯ

У статті подано дефінітивний аналіз поняття «інтерактивний» у контексті використання інтерактивних форм і методів навчання української мови учнів початкових класів ЗНЗ з російською мовою викладання. Досліджувана дефініція розглядається як бісмислове поняття, котре семантично репрезентоване змістом двох взаємопов'язаних термінів: «спільно» («разом») та «активність». У результаті дефінітивного аналізу обґрунтовано бінарну (суб'єкт-суб'єктну) модель інтерактивних форм і методів навчання української мови учнів початкових класів ЗНЗ з російською мовою викладання, якою передбачається багатокомпонентний педагогічний супровід навчально-пізнавальної діяльності дітей, яка спрямовується на вивчення української мови.

Ключові слова: *інтерактивний, навчання української мови, інтерактивні форми і методи навчання української мови, учні початкових класів, загальноосвітні навчальні заклади з російською мовою викладання, бінарна модель інтерактивних форм і методів навчання.*

В статье подается дефинитивный анализ понятия «интерактивный» в контексте исследования проблемы использования интерактивных форм и методов обучения украинскому языку учащихся начальных классов общеобразовательных учебных заведений с русским языком преподавания.

Исследуемая дефиниция рассматривается как бисмысловое понятие, которое семантично репрезентуется двумя терминами: разом («сообща») и «активность».

В результате дефинитивного анализа обосновано бинарную, основаную на субъект-субъектом взаимодействии, модель интерактивных форм и методов обучения украинскому языку учащихся начальніх классов общеобразовательных учебных заведений с русским языком преподавания.

Ключевые слова: *интерактивный, обучение украинскому языку, учащиеся начальных классов, интерактивные формы и методы обучения, общеобразовательные учебные заведения с русским языком преподавания, бинарная модель интерактивных форм и методов обучения.*

In the article the definitive analysis of the concept «interactive» is given in the context of the use of interactive forms and methods in teaching of Ukrainian language of students of the initial classes of general educational establishments (GEE) with Russian teaching. Explored definition is examined as the concept which is semantically represented by the maintenance of two connecting terms: «jointly» («together») and «activity». As a result of the definitive analysis was explained the binary (subject-subjective) model of interactive forms and methods in teaching of Ukrainian language of students of the initial classes of GEE with Russian teaching, which foresees multicomponent pedagogical accompaniment of educational-cognitive activity of children, which heads for the study of Ukrainian.

Keywords: *interactive, teaching of Ukrainian language, interactive forms and methods of teaching of Ukrainian, students of initial classes, general educational establishments with Russian teaching, binary model of interactive forms and methods in teaching.*

Освітньою галуззю «Мови і літератури» Державного стандарту початкової загальної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462, передбачається забезпечення належного рівня загальноосвітньої підготовки і соціально-особистісного розвитку учнів молодшого шкільного віку шляхом вивчення навчальних предметів і курсів інваріантної складової. Серед них своєрідністю засвоєння програми з української мови вирізняються молодші школярі, які здобувають освіту в початкових класах шкіл із національною мовою викладання. Досвід кращих учителів показує, що одним із головних факторів, які впливають на виконання передбачених Державним стандартом завдань, є методична компетентність учителя початкової школи.

На тлі різноманітних наукових пошуків нині активізувалися дослідження з інтерактивності як методичного явища, яке має значні дидактичні резерви й щодо навчання української мови учнів шкіл національних меншин.

Одержання об'єктивно істинного наукового знання про інтерактивні форми і методи навчання української мови передбачає ґрунтовне вивчення досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання зазначеної проблеми. До розроблення долучалися В. В. Гузєєв [1], О. І. Пометун, Л. В. Пироженко [5; 6], Г. К. Селевко [9], С. О. Сисоєва [10] та ін. Доведено, що *інтерактивне навчання є одним із сучасних напрямків активного навчання, яке найбільшою мірою відповідає психологічним особливостям і педагогічним закономірностям навчання учнів різних вікових категорій.*

© Кудикіна Н. В., 2013

Актуальність дослідження проблеми інтерактивних форм і методів навчання української мови учнів шкіл із національною мовою викладання, зокрема, російською, обумовлена тим, що:

а) зазначена проблема до цього часу цілісно не досліджувалась;

б) учитель, як правило, недостатньо володіє інтерактивними формами і методами навчання української мови учнів початкової школи у ЗНЗ з російською мовою навчання;

в) обмежене використання інтерактивних форм і методів у позаурочному навчально-виховному процесі звужує можливості формування та активізації тих умінь та навичок з української мови, які опрацьовуються безпосередньо на уроках;

г) недостатня компетентність учителя з інтерактивного навчання знижує ефективність початкової освіти та навчальних досягнень учнів з української мови у загальноосвітніх навчальних закладах із російською мовою викладання.

Метою публікації є дефінітивний аналіз ключових понять дослідження використання інтерактивних форм і методів навчання української мови учнів початкових класів ЗНЗ із російською мовою викладання, оскільки будь-яке наукове дослідження передбачає усвідомлення суті понять, які позначають явища, ідеї, процеси конкретного наукового напряму та дотичних до нього як у педагогіці, так само й інших наукових галузях. Тому важливу роль в інтерактивному навчанні української мови учнів шкіл національних меншин відводимо понятійному апарату, і передусім розуміння їх суті потребують такі терміни, як «інтерактивний», «інтерактивність», «інтерактивні методи навчання», «інтерактивні форми навчання», «методична компетентність учителя з інтерактивних методів та форм навчання української мови» та ін.

У численних дослідженнях досі побутує різночитання цих дефініцій. Наше розуміння досліджуваної групи понять формувалось на основі усвідомлення змісту основного поняття «інтерактивний», яке складається з двох слів: «інтер» та «активний». У перекладі з англійської перша частина слова, а саме «інтер» (від латин. префіксу inter, що застосовується у значені «перебування поміж, між чимось») означає «взаємно», «обопільно», «вкупі», «спільно», «між».

Проте, на наш погляд, ключову роль у розумінні змісту поняття «інтерактивний» відіграє термін «активний» [від латин. activus], який розтлумачують як діяльний, енергійний, здатний діяти [1, с. 31], оскільки його пов'язують з людиною як особистістю, а крім того, з якісною характеристикою її діяльності, у нашому разі з навчально-пізнавальної діяльності молодшого школяра. Звернення до особистості учня у процесі його навчання української мови у школах з російською мовою викладання зумовлено гуманізацією освіти, що знайшло відображення у вже згаданому Державному стандарті в позиції необхідності забезпечення належного рівня соціально-особистісного розвитку учнів. Такий акцент вимагає кардинальної методологічної переорієнтації наукових досліджень з навчання української мови, визнання їх центром дитини, її індивідуальності, можливостей, мотивації до навчання, на чому й акцентована увага практиків у розробленій О. Н. Хорошковською методиці навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання [13].

Водночас упущенням багатьох учителів у царині навчання української мови учнів початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів є реалізація панівного у минулому столітті підходу до навчання як до суб'єкт-об'єктного процесу, цілі і завдання якого відсторонені від дитини як особистості та суб'єкта власного розвитку. У такому разі навчання української мови обмежується, по суті, процесуально-операційною стороною, коли вчителем цілеспрямовано формуються знання, уміння, навички безвідносно від істинних потреб, можливостей та інтересів тих, кого навчають, тобто дитині нав'язувалося те, що попередньо не було співвіднесене з її внутрішньою мотивацією.

Результати проведених досліджень дозволяють стверджувати, що, крім того, труднощі молодших школярів в оволодінні українською мовою у школах з російською мовою викладання у своїй більшості обумовлені й інщими чинниками. До них належить ігноруванням учителем у навчальному процесі особливостей двох мовних систем (української та російської) та легковажне, формальне ставлення до психологічної своєрідності учнів 1-2 та 3-4 класів, які наділені певним набором психологічних характеристик та які, по суті, утворюють мікрогрупи в межах групи дітей молодшого шкільного віку з певною своєрідністю їхнього внутрішнього світу, світосприймання, світорозуміння, мотивації до навчання та на цій основі – своєрідністю навчально-пізнавальної діяльності та оволодіння українською мовою.

«Активний» як ключове поняття в розумінні інтерактивності через його кореляцію з якістю навчально-пізнавальної діяльності, яку здійснюють учні у процесі навчання української мови та з її результативністю, вимагає ґрунтовнішого дефінітивного аналізу та виявлення можливих його зв'язків та опосередкувань у дидактичному процесі.

Зміст поняття «активний» у складі досліджуваної дефініції наводить на думку про сутність інтерактивності в освіті загалом, а також про її спрямованість на забезпечення педагогом пізнавальної активності школярів у процесі навчання української мови у ЗНЗ з російською мовою викладання.

Психологи розглядають активність як один з основних і необхідних проявів життя, як внутрішню силу, спрямовану на задоволення людських потреб, як здатність людини до планомірного і цілеспрямованого перетворення навколишньої дійсності та самої себе, яка виявляється у наполегливості, принциповості, послідовності дій, енергійності, ініціативності, відповідальності та інших морально-вольових якостях.

Отже, суттєвим для прояву активності людини, на відміну від активності тварин, є її свідомість і цілеспрямованість, а крім того, соціально спрямований характер. У психології активність розглядають як одну з характеристик діяльності і поведінки людини, як здатність особистості до значущих перетворень у навколишньому світі та у самій собі. Активність має безпосередній зв'язок з метою здійснюваної діяльності та з її процесуально-операційним компонентом, вона характеризується усвідомленістю і цілеспрямованістю, відзначається довільністю і значною стійкістю, що відрізняє її від реактивності, яка зумовлена попередньою ситуацією, і має невелику тривалість [7, с. 15].

В освіті найчастіше розглядається пізнавальна активність – вид активності, що проявляється у процесі основної діяльності школяра – навчально-пізнавальної. Узагальнене розуміння педагогічної сутності пізнавальної активності та її зв'язку з якістю навчально-пізнавальної діяльності наведене В. І. Лозовою в Енциклопедії освіти [3, с 678–680]. Нині пізнавальну активність розглядають як рису особистості, яка виявляється в її ставленні до процесу пізнання, отже, щодо школяра – то у ставленні до здійснюваної навчально-пізнавальної діяльності. Пізнавальну активність у педагогіці співвідносять з якістю навчально-пізнавальної діяльності, саме тому педагоги звернулися до інтерактивних форм і методів навчання української мови у ЗНЗ з російською мовою викладання.

Об'єктивна необхідність стимулювання пізнавальної активності школярів у досліджуваному процесі зумовлена діалектичним характером навчально-пізнавальної діяльності. Вона характеризується двома протилежними тенденціями: з одного боку, цілеспрямованістю і суворою послідовністю викладання навчального матеріалу вчителем на уроках української мови, з іншого – безперервним збудженням активності учнів і їх самостійності у процесі навчальних занять. Саме з цих джерел виникає потреба використання інтерактивних форм і методів навчання, які створюють сприятливі умови для перебігу навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

Психологи стверджують, що внутрішнім джерелом пізнавальної активності дитини у процесі навчання, зокрема й вивчення української мови, є пізнавальна потреба [8].

Пізнавальна потреба – це прагнення до набуття знань, потреба в учінні як діяльності школяра, у процесі якої і реалізовується пізнавальна активність. Задоволення пізнавальних потреб суб'єкта учіння передбачає наявність певних мотивів, внутрішніх спонукань до діяльності.

Про прояв пізнавальної активності особистості у процесі навчання свідчать такі показники, як позитивне ставлення до діяльності (прояв емоцій позитивної модальності), цілеспрямованість, енергійність, самостійність, наполегливість у досягненні мети, креативність. Спостереження засвідчують, що у процесі навчання української мови у ЗНЗ з російською мовою викладання пізнавальна активність виявляється у питаннях учнів до вчителя, прагненні до аналізу власних помилок та коригування процесу учіння, критичності, бажанні використовувати здобуті знання в позаурочних ситуаціях; прагненні за власною ініціативою брати участь у конкурсах з різних питань української мови, у заняттях гуртків, реалізації проектної діяльності, читанні у вільний час різних видань з українською мовою викладу пізнавального змісту (статей у журналах, коміксів, іншої дитячої літератури).

Пізнавальну активність класифікують за певними видами. Так, пізнавальну активність можна розглядати з боку лише прагнення до діяльності, виявлення інтересу, допитливості, але це не означає реалізацію потреб, тобто це потенційна (можлива) пізнавальна активність. Якщо потреби втілюються в конкретних діях – це функціонуюча пізнавальна активність, яка, своєю чергою, може бути ситуативною пізнавальною активністю, що має ситуативний, епізодичний характер, виявлятися в окремих ситуаціях та в певних умовах. У тому разі, коли функціонуюча пізнавальна активність піднімається до стійкої особистісної якості, коли нею визначається загальна спрямованість людини, домінуюче ставлення до пізнання – тоді йдеться про інтегровану пізнавальну активність [3].

За критерієм характеру пізнавальних процесів розрізняють мисленнєву активність, яка відбиває потреби суб'єкта учіння зрозуміти, пізнати, пояснити щось нове, невідоме, що вимагає здійснення операцій мислення: аналізу, порівняння, узагальнення, систематизації. Результати мислення знаходять вияв у судженнях, умовисновках. Інший вид активності – інтелектуальна активність, пов'язана з якостями розуму і залежить від його глибини (ступінь проникнення в сутність явищ), широти (залучення знань з інших галузей знань), гнучкості (здатність відмовитися від відомих зв'язків, створення нових), критичності, доказовості (особиста оцінка подій, фактів, глибоке обґрунтування власної точки зору, об'єктивність), самостійності. Залежно від характеру діяльності, ступеня самостійності, творчості можна говорити про репродуктивну (виконавську), реконструктивну, творчу активність. Кожна з них має свої особливості [3]. Із теоретичного аналізу випливає, що характер пізнавальної активності шко-

ляра у процесі використання вчителем інтерактивних форм і методів навчання української мови у ЗНЗ з російською мовою викладання залежить від мотивації навчально-пізнавальної діяльності, яка має полімотивований характер. Мотивація (з латин. movere)) – динамічний процес прояву фізіологічних та психологічних процесів як спонукання до діяльності, який визначає здатність людини діяльно задовольняти свої потреби.

Мотивація пізнавальної активності учня у процесі інтерактивних форм і методів навчання української мови у початковій школі з російською мовою викладання – це система стійких мотивів, що визначають актуальну навчально-пізнавальну діяльність учня.

До навчально-пізнавальної діяльності у процесі використання вчителем інтерактивних форм і методів навчання учнів початкової школи спонукають не один, а низка мотивів, і кожен з них взаємодіє з іншими. На основі здійсненої в педагогіці систематизації мотивів навчально-пізнавальної діяльності пропонуємо в аналізі інтерактивних форм і методів навчання української мови мотиви об'єднувати в такі специфічні групи: безпосередньо-спонукальні, перспективно-спонукальні, інтелектуально-спонукальні.

Безпосередньо-спонукальні мотиви інтерактивних форм і методів навчання української мови базуються на активізації емоційних процесів як своєрідної форми психічного відображення суб'єктивного ставлення учня до процесу навчання шляхом безпосереднього переживання приємного або неприємного. ***Емоції в контексті*** інтерактивних форм і методів навчання української мови **розглядаємо як** особливий клас психічних явищ, що відображають у формі безпосереднього, швидкоплинного переживання важливості для учня тих навчальних ситуацій, що діють на нього у навчальному процесі. Позитивні емоції роблять світ навчання української мови яскравішим, більш різноманітним і привабливим. Серед чинників, які викликають позитивні емоції у навчальному процесі, виділяють яскравість, нові враження, динамічність та інтерактивність (наприклад, коли дидактичний матеріал, засновуючись на інформаційно-комунікативних технологіях, на техніко-технологічному рівні взаємодії з учнем – дає усно відповіді на його дії в системі комп'ютерний пристрій – дитина, схвально оцінює його висловлювання та ін.), цікавість, зовнішню привабливість, дидактичної наочності, привабливість особистості вчителя, бажання отримати похвалу, нагороду та ін.

Перспективно-спонукальні мотиви інтерактивних форм і методів навчання ґрунтуються на значущості знання української мови, на них суттєво позначаються вікові особливості учнів. На кінець молодшого шкільного віку можливими є такі перспективно-спонукальні мотиви, як усвідомлення світоглядного, соціального і прикладного значення української мови у подальшому житті школяра, розвинуте почуття обов'язку і відповідальності та ін.

Інтелектуально-спонукальні мотиви характеризуються як одержання учнем задоволення від самого процесу пізнання української мови в контексті інтерактивних форм і методів навчання. До таких мотивів належать пізнавальний інтерес, допитливість, намагання оволодіти певними уміння і навичками української мови, захопленість самим процесом розв'язання передбаченого інтерактивним методом мовного завдання.

Наше повернення до аналізу змісту першої частини слова «інтерактивний» засвідчує, що суттєвою особливістю інтерактивних форм і методів навчання української мови учнів ЗНЗ із російською мовою викладання є їх характеристика як таких, що спираються на міжособистісну взаємодію суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності, і, передусім, на суб'єкт-суб'єктну взаємодію учителя та учня. Логічно, що вихідним поняттям у процесі теоретичного аналізу навчально-пізнавальної діяльності, яка здійснюється в контексті інтерактивних форм і методів навчання української мови на суб'єкт-суб'єктних засадах, є дефініція «діяльність».

Наукові уявлення про цей соціально-психологічний феномен викладені у працях відомих психологів, таких як К. А. Альбуханова-Славська, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін. Психологічне розуміння сутності та структури людської діяльності дає підстави стверджувати, що навчально-пізнавальна діяльність, як основа інтерактивних форм і методів навчання української мови, є складною цілісною системою. Її психологічний аналіз ми здійснюємо на засадах системно-діяльнісного підходу.

Поняття система розглядається як упорядкована сукупність якісно визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія і яка спрямована на досягнення певної мети. Поняття система охоплює три взаємопов'язані положення: система утворюється сукупністю (множиною) елементів, що мають зв'язки між собою; ця сукупність утворює єдине ціле, тобто видалення одного з елементів сукупності порушує властивість цілісності; утворене сукупністю елементів єдине ціле має певну мету або призначення, властиве для всієї сукупності елементів, а не для якоїсь комбінації з них.

Аналізуючи поняття система, враховують, що елемент системи є такою частиною, яка не підлягає подальшому поділу, щоб виконувати властиві для неї функції. Доведено, що основними компонентами навчально-пізнавальної діяльності є мотиваційно-цільовий, когнітивний, процесуально-операційний, контрольно-оцінний та результативний.

Будь-яка система існує (функціонує) у ***середовищі,*** що її оточує. Закономірним є такий зв'язок: середовище завжди впливає на внутрішній стан системи, тому характер і якість навчально-пізнавальної діяльності в контексті інтерактивних форм і методів навчання української мови безпосередньо залежить від середовища, в якому вона здійснюється, при чому слід пам'ятати, що середовище поділяється на соціальне та матеріальне.

На наш погляд, доцільно для формування методики педагогічного керівництва навчально-пізнавальною діяльністю дітей, яку здійснюють учні у процесі інтерактивного навчання української мови, створити її бінарну (суб'єкт-суб'єктну) модель, один блок якої презентує професійну діяльність вчителя з навчання української мови, а інший – діяльність дитини як суб'єкта учіння. Цілеспрямованийдобір учителем необхідних методів та прийомів до кожного компоненту навчально-пізнавальної діяльності дітей забезпечуватиме ефективність інтерактивних форм і методів навчання української мови учнів початкових класів ЗНЗ із російською мовою викладання.

Висновки. Відтак вихідним поняттям у процесі теоретичного аналізу інтерактивних форм і методів навчання української мови у ЗНЗ із російською мовою викладання є дефініція «інтерактивність». Доведено, що означене поняття розглядають через його складові, а саме «інтер» («разом», «спільно») та «активність, активний» (риса особистості, яка виявляється в її ставленні до дійсності; якісна характеристика людської діяльності).

Дефінітивний аналіз досліджуваного поняття дозволяє висунути ідею щодо розроблення бінарної (суб'єкт-суб'єктної) моделі інтерактивних форм і методів навчання української мови у ЗНЗ з російською мовою викладання. Один її блок відображає компоненти навчально-пізнавальної діяльності, яку здійснюють учні у процесі вивчення української мови, інший відтворює професійну діяльність учителя, добір ним методів і прийомів, необхідних для активного функціонування кожного компоненту навчально-пізнавальної діяльності дитини.

Список використаних джерел:

1. Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения. – М.: Народное образование, 2001. – 127 с.

2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462.

3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний редактор В.Г. Кремень. – К: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.

5. Пометун О.І. Інтерактивні методи навчання // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 357–359.

6. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання Науково-методичний посібник / О.І. Пометун О.І., Л.В. Пироженко ; за ред. О.І. Пометун. – К. : Видавництво А. С. К., 2004. – 192 с.

7. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К.: «Академвидав», 2006. – 424 с.

8. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. – К.: Рад. школа, 1982. – 176 с.

9. Селевко Г.К. Интерактивные технологии // Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006 – С. 239–246.

10. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.

11. Сучасний словник іншомовних слів. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 768 с.

12. Хорошковська О.Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання. – К.: Промінь, 2006. – 256 с.

УДК 159.99

Кулеша Н. П.

ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ТА ДЕЗАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-СИРІТ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Стаття присвячена розгляду вивчення наукової проблеми адаптації та дезадаптації студентів-сиріт до умов навчання у вищому навчальному закладі. Проаналізовано сучасний стан вивчення цього питання, розкрито поняття психологічної адаптації та дезадаптації до умов навчання, проаналізовано особливості адаптації та дезадаптації студентів-сиріт до навчання у вузі.

Ключові слова: *адаптація, адаптивність, дезадаптація, студенти-сироти.*

Данная статья посвящена рассмотрению изучения научной проблемы адаптации и дезадаптации студентов-сирот к условиям обучения в высшем учебном заведении. Проанализировано современное состояние изучения данного вопроса, раскрыто понятие психологической адаптации и дезадаптации к условиям обучения, проанализированы особенности адаптации и дезадаптации студентов-сирот к обучению в вузе.

Ключевые слова: *адаптация, адаптивность, дезадаптация, студенты-сироты.*

This article is devoted to the study of scientific problems of adaptation and maladaptation orphan students of studying at university. The present state of the study of this question reveals the concept of psychological adaptation and maladaptation to training conditions, peculiarities of adaptation and maladaptation orphan students to study in college.

Keywords: *adaptation, adaptability, exclusion, students are orphans.*

Значні зміни в наш час у суспільстві, які торкаються культурних, освітніх, побутових аспектів, науково-технічних, економічних призводять до актуальності проблеми адаптації молоді до соціальних змін.

Пристосування людини до того чи іншого виду діяльності, а особливо до тієї, що перебуває в умовах підвищених психоемоційних навантажень, першою чергою, стосується її соціально-психологічних адаптаційних можливостей [2, с. 15].

У публікаціях останніх років у галузі психології помітно зростає інтерес до адаптації навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів. Вагомий внесок у вивчення цієї теми зробили вітчизняні вчені (В. А. Петровський, О. В. Симоненко, А. А. Налчаждян, Г. М. Шевандрін) та зарубіжні вчені (Е. Еріксон, Д. Клаузен, Дж. Морено). В окремих психологічних дослідженнях вирішуються завдання адаптації молоді до навчання у вищих навчальних закладах (О. І. Борисенко, А. В. Захарова, В. І. Медведєва) [6, с. 148].

Проблема адаптації в психології посідає одне з провідних місць, оскільки адаптація до навчальної діяльності та фахової діяльності позначається на ефективності діяльності особистості [1].

Найбільш загальне розуміння психологічної адаптації до нових незвичних умов передбачає формування психологічних механізмів, завдяки яким особа забезпечує свою безпеку й адекватну орієнтацію в новій ситуації. При успішній адаптації особистість отримує можливість максимально успішної самореалізації без надмірних зусиль [3, с. 9]. Адаптація визначається як зумовлена змінами соціальної дійсності специфічна діяльність щодо оптимізації взаємодії індивіда з навколишнім середовищем. Загалом під процесом адаптації розуміється складна система перетворень, що відбувається з людиною відповідно до зміни в умовах її життя, унаслідок яких виникають певні якості:

а) адаптованість як безпосередній результат цих перетворень, тобто стан узгодження наявних якостей і вимог середовища;

б) адаптованість як інтегрована особистісна якість, що забезпечує здатність людини до подальших перетворень [4, с. 21].

Термін «адаптація» використовується в різних галузях наукового знання, однак дослідники ще не виробили єдиної думки про його зміст. Так, одні автори розглядають адаптацію як процес, результат «пристосування», а інші як «взаємодію» людини та об'єкта адаптації, або як «взаємодію» людини і середовища.

Останнім часом поняття взаємодії все частіше має місце у визначеннях адаптації. Саме поняття «взаємодія» припускає взаємозв'язок, взаємний вплив, взаємну дію суб'єктів. Природно, що у контексті біологічної адаптації, за умови високої залежності індивіда від малорухомого середовища, термін «пристосування» більш точно відбиває суть процесу. Однак характерною стає тенденція зростання інтересу до соціально-психологічної адаптації, тому і поняття «взаємодія» набуває більшої актуальності. Як правило, опис процесу адаптації як взаємодії щільно пов'язаний із визначенням активної ролі

© Кулеша Н. П., 2013

особистості в процесі адаптації, з підвищенням статусу свідомої креативної поведінки. Поняття «взаємодія» точніше відбиває особливості процесу соціально-психологічної адаптації [5, с. 15].

Найбільш повне і точне визначення соціально-психологічної адаптованості дав А. А. Налчаджян – це такий стан взаємостосунків особистості і групи, коли особистість без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє свої основні соціогенні потреби, повною мірою іде назустріч тим рольовим очікуванням, які пред'являє до неї еталонна група, переживає стан самоствердження і вільного вираження своїх творчих здібностей. Відповідно до цього, адаптація – це той соціально-психологічний процес, який при сприятливому протіканні веде особистість до стану адаптованості [8].

Адаптація здебільшого залежить від рівня адаптивності людини. Адаптивність є природженою або набутою здатністю пристосовуватися до нових змін. Природженими основами адаптивності є темперамент, емоції, спеціальні здібності, фізичний стан організму, тому тривалість процесу адаптації різна в різних людей.

Вступаючи до вищого освітнього закладу, студенти стикаються з колом проблем, які пов'язані з недостатньою психологічною готовністю до навчання у вищому навчальному закладі, *з* руйнуванням роками вироблених настанов, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій, набутих у середній школі, втратою роками закріплених взаємин з колективом та формуванням нових навичок, а також з невмінням здійснювати психологічну саморегуляцію власної діяльності та поведінки [7].

Сучасні першокурсники мають труднощі в засвоєнні знань тому, що у них не сформувалися такі риси особистості, як: готовність до навчання, здатність навчатися самостійно, контролювати і оцінювати себе, володіти своїми індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності, вміння правильно розподілити свій робочий час для самостійної підготовки [1, с. 22].

Маємо констатувати, що адаптація студентів-першокурсників в умовах нового середовища, в умовах нової системи освіти у вищих навчальних закладах не завжди проходить успішно.

Отже, аналіз основних характеристик та факторів адаптації студентів дозволив на їх основі виділити концептуальну модель вивчення адаптації у виші, яка включає компоненти адаптації, такі як: адаптація до навчання та адаптація до професійної діяльності (критерії адаптації – об'єктивні та суб'єктивні і фактори адаптації – соціальні та особистісні). Причому зв'язки між представленими напрямками вивчення підкреслюють важливість особистісного чинника, його вираження в компонентах, критеріях, стадіях адаптації.

Дидактична форма: проблема підготовки до нових форм і методів навчальної діяльності, інтелектуальні можливості студентів, пристосування до структури та організації навчального процесу, уміння застосовувати знання на практиці, усвідомлення в необхідності засвоєння визначеного обсягу знань для одержання професійної освіти.

Соціально-психологічна: пристосування індивіда до групи, усього студентського колективу. У цьому контексті основною функцією адаптації є прийняття індивідом норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії, які в ньому склалися, формальних і неформальних зв'язків, стан психологічного задоволення (незадоволення), комфорту (дискомфорту), відчуття внутрішньої і зовнішньої гармонії (дисгармонії) від успішності (неуспішності).

Біологічна: адаптація організму до нових умов (кліматичних, побутових, санітарних, режиму праці, сну, фізичних навантажень, режим і якість харчування).

На процес адаптації впливають відповідні чинники, які є сукупністю умов чи обставин, що і визначають рівень, темпи, а також стійкість і результат адаптації. Знання і аналіз цих факторів є неодмінною умовою і передумовою керування адаптаційними процесами.

У школі навчання – це дозволене засвоєння навчального матеріалу на кожен урок; у виші – це навчальний процес, що має науково-пошуковий, творчий характер і пов'язаний з опануванням новими методами роботи у вищому навчальному закладі. Психологічна адаптація студентів до навчального процесу включає цілу низку аспектів, із якими доводиться стикатися студентам на початковому етапі навчання у виші.

Відповідно до поглядів таких вчених, як Н.Н. Гуткіна, А. Г. Хрипков, І.А. Кулак, дезадаптація – це багатофакторний процес зниження і порушення здатності студента до навчання в результаті невідповідності умов і вимог навчального процесу, соціального середовища її психофізіологічним можливостям і потребам. Провідні причини дезадаптації, з одного боку, проявляються в особливостях студента, а з іншого – в особливостях мікросоціального оточення [9, с. 123].

А.В. Фурман вважає дезадаптацію процесом дисгармонійного розвитку особистості, коли виникає неузгодженість цілей та результатів, коли вона стає джерелом психічної напруги, внутрішнього дискомфорту, нестабільності перебігу психічних процесів, складним соціально-психологічним процесом, що характеризується неадекватністю комунікативних навичок та дезорганізацією поведінки, невпевненістю у власних силах і недовірливим внутрішньо-особистісним ставленням [10, с. 67].

Важливим аспектом системи адаптації студентів-сиріт в умовах навчального закладу є визначення ***критеріїв адаптації.*** Здійснений теоретичний аналіз дозволив нам визначити як **внутрішні,** так і **зовнішні критерії** процесу та результату соціально-психологічної адаптації (Л. С. Виготський, А. Ф. Лазурський, В. І. Лебедєв, А. В. Петровський).

Внутрішні критерії:

– розвинуті комунікативні здібності;

– усвідомлення потреби самоосвіти;

– висока мотивація розвитку духовності, соціальної, професійної компетентності та самоактуалізації загалом.

Зовнішні критерії:

– навички самостійності в навчальній і науковій сферах; реалізація завдань самоосвіти;

– пристосування до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу;

– комунікативна компетентність [2, с. 18].

Усі ці труднощі різні за своїм походженням. Одні з них об'єктивно неминучі, інші мають суб'єктивний характер і пов'язані зі слабкою підготовкою, вадами виховання в родині і школі. Знання індивідуальних особливостей студента, на основі яких будується система включення його в нові види діяльності і нове коло спілкування, дає можливість уникнути дезадаптаційного синдрому, зробити процес адаптації психологічно комфортним.

Вступивши до вищого навчального закладу, студенти-сироти здебільшого відчувають позитивні емоції, зростає самооцінка, з'являється можливість змінити свій соціальний статус тощо. Але більшість з них уже через кілька місяців (тижнів) починає відчувати певний дисбаланс, основною причиною якого є проблеми адаптації в умовах навчального закладу.

Загалом проблема, яка визначає неминучість адаптаційного процесу та його значення, – це одвічна проблема невідповідності суб'єктивних очікувань і умов реальної дійсності. Існує суперечливість між інтелектуальним, творчим, особистісним потенціалом студента, з одного боку, і можливостями його реалізації, які надає навчальний заклад, з іншого. Ці можливості завжди обмежені, а інколи навіть пов'язані з суттєвими ускладненнями організаційного, фінансового чи психологічного порядку [11].

Для основної маси сиріт саме вступ до вищого навчального закладу і початок навчання в ньому являють собою перший у їхньому житті дійовий крок у напрямку соціальної інтеграції, оскільки попередні навчальні етапи проходили в спеціальних закладах інтернатного типу. Тому ВНЗ, на думку С. А. Гончарова, В. З. Кантора, М. І. Нікітіної, В. В. Семикіна та ін., стає тим «тренажером», який моделює дії психолого-педагогічних механізмів соціальної адаптації [4].

Загально-психологічні причини включають рівень сформованості практичних і соціально значущих навичок у випускників шкіл-інтернатів для дітей-сиріт, які дозволять їм вести самостійне життя в умовах закладу інтегрованого типу (високий рівень шкільної підготовки, тобто достатня інформативність та інформованість; особливості володіння елементами навчальної діяльності у виші; комунікабельність та відсутність емоційно-вольових порушень).

Вступаючи до ВНЗ, молодь із числа сиріт є дещо обмеженою у соціальних зв'язках зі своїм оточенням. Більшість не має змоги розраховувати на матеріальну чи моральну підтримку рідної сім'ї, близьких людей, через це закладення у цю категорію громадян мотивації до здобуття якісної вищої освіти, досягнення успіху, активної життєвої позиції, закладення основ успішної кар'єри є вельми актуальним та перспективним у формуванні високоосвіченої та адаптованої особистості. Головним орієнтиром якісної підготовки сиріт до життя є питання їхньої спроможності конкурувати на ринку праці після закінчення ВНЗ поруч із «звичайними» випускниками [5, с. 43].

За Е. Ф. Зеєром залежно від активності студента адаптивний процес може бути двох типів: активне адаптування та пасивне, конформне прийняття цілей та цінностей. Бар'єрами соціалізації сиріт є неправильний вибір спеціальності, слабкі знання, отримані в загальноосвітніх навчальних закладах, слабке усвідомлення власних перспектив, негативний вплив колишнього оточення, особисті лінощі та негативний соціальний досвід сиріт у минулому [5].

Питання сирітства як соціального явища існує стільки ж, скільки саме людське суспільство, і є невід'ємним елементом цивілізації. Соціальна взаємодія студента-сироти зі своєю новою малою соціальною групою несе в собі встановлення емоційного контакту із сусідами по кімнаті в студентському гуртожитку (у разі відсутності житлової площі у місті, де розташований ВНЗ); одногрупниками зі звичайних сімей тощо. Додатково необхідно налаштовувати контакти із викладачами, співробітниками гуртожитків, у яких мешкають студенти-сироти, та співробітниками ВНЗ. Також відбувається деяка перебудова свідомості сиріт щодо особливостей навчального процесу у ВНЗ, який суттєво відрізняється від навчання в попередніх навчальних закладах [5].

Отже, стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми. Адаптація студентів-сиріт в умовах вищого навчального закладу є складним, багатоаспектним, динамічним процесом. Перспективи подальших до-

сліджень у цій царині спрямовуватимуться на забезпечення швидшого процесу адаптації студентів-сиріт до навчальної діяльності у ВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Агаджанян Н.А. Адаптация и резервы организма. / Агаджанян Н.А.. – М.: ФиС, 1983. – 175 с.

2. Бохонкова Ю. Деякі методологічні аспекти аналізу закономірностей адаптації студентів-першокурсників до умов навчальних закладів / Ю. Бохонкова // Освіта на Ліганщині. – 2006. – № 1. – С. 15-18.

3. Буяльская Т. Б., Прищак М. Д. Теоретические аспекты адаптации студентов I курса к обучению в вузах [Електронный ресурс] / Т.Б.Буяльская, М. Д. Прищак// Гуманизм и образование (электронное научноеиздание материалов конференции) / Режим доступак журн.: http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2008/txt/.

4. Высшее образование Украины – европейское измерение: состояние, проблемы, перспективы / Материалык итоговой коллегии МОН // Образование Украины. –2008. – № 21-22. – С. 19.

5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: Учебн. пособие / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия». – 2006. – 240 с.

6. Клочек Л.В. Психологічні проблеми соціалізації особистості в період юності / Л.В. Клочек //Актуальні проблеми психології: Психологія навчання.Генетична психологія. Медична психологія / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – С. 147-158.

7. Левківська Г.П. Адаптація першокурсників в умовах вищого навчального закладу освіти: Навчальний посібник / Г.П. Левківська, В.Є. Сорочинська, В.С. Штифурок. – К., 2001. – 128 с.

8. Началджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – 2-е изд., дополненное – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.

9. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Навчальнийпосібник / Л.Г. П одоляк, В.І. Юрченко. – К.: ТОВ «Філ-студіо», 2006. – 320 с.

10. Психологічне забезпечення психічного і фізичногоздоров'я: Навчальний посібник / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, А.Ф. Косенко, Т.І. Кочергіна / Заг. ред. М.С. Корольчука. – К.: «ІНКО С», 2002. – 272 с.

11. Рудкова С.Г. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов в вузе: дисс. кандидата пед. наук / С.Г. Рудкова. – Биробиджан, 2005. – 276 с.

УДК: 159.923.5

Курилас Н. В.

ОСОБИСТІСНІ ДЕФОРМАЦІЇ: ҐЕНЕЗА ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ

Аналізується проблема появи особистісних деформацій зумовлених складними соціально-економічними умовами, визначається їх вплив на формування особистості, зокрема молодої людини, психіка якої є ще не до кінця сформованою.

Ключові слова: *особистісна деформація, економічна криза, особа молодого віку.*

Анализируется проблема появления личностных деформаций, обусловленных сложными социально-экономическими условиями, определяется их влияние на формирование личности, в частности молодого человека, психика которого еще не до конца сформованна.

Ключевые слова: *личностная деформация, экономический кризис, лицо молодого возраста.*

The problem of the emergence of personals train caused by difficult socio-economic conditions, determined by their impact on the individual, inparticulary oungman whose mind is not yet fully formed.

Keywords: *personals train, economic crisis, young adults.*

Сучасне суспільство перебуває у фазі реформації та становлення, що зумовлює появу різноманітних кризових явищ, серед яких особливе місце займає економічна криза. Саме економічна криза має особливо значний вплив на формування і розвиток особистості, зокрема на студентську молодь. Нестабільна ситуація, що склалася сьогодні у державі, породжує в особистості внутрішню напругу, змушує її відчувати невпевненість у завтрашньому дні, що може призводити до появи особистісних деформацій. Якщо особистість дорослої людини є сформованою та зазвичай характеризується стійкістю, то особистість молодої людини значною мірою підвладна негативним впливам та піддається реконструкції.

Отже, метою статті є визначення особливостей появи особистісних деформацій у студентської молоді.

Теоретико-методологічними засадами дослідження є праці таких вітчизняних та зарубіжних вчених, як: О. М. Бандурка, І. Г. Богатирьов, В. В. Бедь, С. П. Безносов, М. Й. Варій, Ю. В. Голик, Є. В. Додін, А. В. Дулов, М. І. Ібрагімов, К. В. Злоказов, З. Р. Кісіль, Л. М. Колодкін, М. С. Корольчук, М. В. Костицький, Р. А. Кузнецов, В. М. Крайнюк, Х. Лангерок, К. Леонгард, І. В. Максимов, Н. П. Матюхіна, В. С. Медведєв, В. В. Оксамитний, В. С. Олійников, О. Ю. Синявська, А. Сімкович, Б. Г. Сьєдін, В. М. Столбовий, О. М. Столяренко, А. С. Сухов, С. Є. Раінкін, О. Р. Ратинов, Л. Н. Терновський, Ю. А. Тихомиров, А. Н. Шатохін, А. І. Шестак та ін.

Сьогодні, коли на особистість впливають постійні труднощі, котрі виникають у соціальній та економічній сферах, коли йде руйнування звичних ціннісних орієнтацій, змінюється стиль життя й утруднюється соціальна адаптація, досягти стійкості до впливу особистісної деформації неможливо без рекомендацій психологів з її профілактики та подолання.

Результатом дослідження змісту та структури феномену деформації є загальноприйняте його визначення як когнітивного викривлення, психологічної дезорієнтації особистості, котра формується під постійним тиском зовнішніх та внутрішніх чинників і призводить до формування специфічного типу особистості [4].

Деформація особистості – це зміни, що порушують цілісність особистості, знижують її адаптивність і професійно-ефективне функціонування. Якщо ці професійні зміни розцінюються як негативні, тобто такі, що порушують цілісність особистості, знижують її адаптивність і стійкість, то їх варто розглядати як професійні деформації [12].

Дослідники відзначають, що найбільш значущими наслідками економічної кризи на рівні особистості є деформація самосвідомості, формування неадекватної самооцінки, спотворення образу «Я», суперечливість або асоціальність ціннісно-смислових орієнтацій, незрілість емоційно-вольової та обмеженість мотиваційної сфер [2].

І. А. Алексєєва відзначає, що деформація структурних компонентів особистості відбувається не в усіх сферах відразу, в першу чергу, це залежить від минулого негативного життєвого досвіду та від особливостей сприймання його особистістю [1].

Одним із небажаних наслідків негармонійного переживання економічної кризи та неадекватного розв’язання рольового конфлікту, що її супроводжує, є особистісні дисгармонії. З точки зору рольової концепції можна розглядати такі особистісні дисгармонії:

а) особистісний інфантилізм (нерозвинутість чи запізнення в розвитку життєвих ролей);

б) девіантна поведінка як засвоєння таких моделей поведінки (ролей), які не сприяють адаптованості особистості і ведуть до соціальної дезадаптації або до сурогатних форм адаптації;

© Курилас Н. В., 2013

в) дисгармонійність життєвого сценарію людини, тобто схильність до поведінки, що є причиною всіляких життєвих невдач; окремим видом дисгармонійного життєвого сценарію є такий, що призводить до випадків віктимної поведінки (у широкому розумінні цього слова), тобто не лише до поведінки, що провокує агресивну поведінку з боку потенційного агресора, а й до провокування ставлення до себе, як до уособлення ролі «жертви» всіляких обставин та інших людей.

До особистісних дисгармоній призводять психологічні проблеми, які неадекватно вирішуються людиною, або інші патогенні події чи фактори: рольові конфлікти, несприятливі поведінкові комплекси, негативний досвід рольової поведінки, неадекватні уявлення про рольові очікування, неприйняття ролей та інші [6].

Усі випадки порушення рольової поведінки можна об'єднати під узагальнюючою назвою «рольова дезадаптація». Можна виділити низку причин рольової дезадаптації:

1. Рольовий дефіцит чи незасвоєння особистісних ролей. Пояснюється особливостями соціалізації, у зв'язку з якими особистості не вдається сформувати деякі важливі життєві ролі. Поняття рольового дефіциту описане Дж. Морено, який вважав, що він може викликатися як психологічними, так і клінічними причинами. До подібних наслідків може призводити і явище, яке Дж. Морено назвав «атрофія ролі», чи вторинний рольовий дефіцит.

2. Рольовий інфантилізм, чи фіксація на інфантильних ролях і таких, що віджили, труднощі звільнення від них. Багато які ролі хронологічно передують іншим, таким, що приходять їм на зміну.

3. Рольова дисгармонія, чи формування неконструктивних і неадаптивних ролей. Такі ролі можуть бути пов'язані з формуванням негармонійних життєвих сценаріїв, віктимною поведінкою чи з різноманітними поведінковими девіаціями людини, наприклад, алкоголізмом, асоціальною поведінкою, сексуальними девіаціями тощо [6].

Людська особистість може не тільки розвиватися від нижчих форм до вищих (прогресувати), зупинятися у своєму розвитку, а й деградувати (рухатися назад, занепадати), щосвідчитиме про її регрес. Регрес – перехід від вищих форм до нижчих, зміна до гіршого, занепад.Такі зміни можуть бути тимчасовими, стійкими або незворотними. Особистісний регрес зумовлюється поступовими, безперервними і незворотними змінами, що можуть бути пов'язані з віком, особливостями психіки, а також особливостями управлінської діяльності, системним оточенням.

У психології на сьогодні ще не достатньо досліджено чинники регресивного розвитку особистості. Вважають, що однією з детермінант його можуть бути процеси у суспільстві: суспільні відносини, що значною мірою визначають спрямованість особистості, за певних умов можуть призвести до звуження її інтересів. Тобто на певних етапах суспільного розвитку діє механізм гальмування людської активності, який є найбільш значущим. Він об'єднує такі спонуки: збереження і розвиток досягнутого у взаєминах людей як основи особистісного росту; уникнення діяльності, що містить елементи ризику, особливо ризику порушити неформальні відносини, стереотипізацію мислення; абсолютизація адміністративної концепції управління.

Наприклад, на етапі трансформації політичної, соціально-економічної систем українського суспільства чітко окреслилися дві особливості особистості, які змінилися під впливом суспільних процесів: нездатність враховувати у своїй діяльності інтереси інших людей чи організацій; орієнтація на найближчі цілі, відсутність бачення перспективи.

Регресивний розвиток особистості можуть спричинити організаційні умови в установі. В управлінській практиці поширеною є «організаційна лінь», в основі якої – звички та інерція. З нею пов'язані неправильне планування робочого часу, невміння встановлювати пріоритети, визначати головні завдання, стратегічні дії, вчинки. Вірогідність деформації особистості зростає за відсутності стійких вимог до діяльності, зворотного зв'язку, об'єктивного оцінювання здібностей, поведінки. Деформуючий вплив соціального середовища виявляється через постійну увагу оточення, захоплення, захвалювання, відсутність опору навколишнім.

Гіпертрофія (диспропорційність) особистості, яка є передумовою її деформації, виникає як реакція на певні соціальні впливи і поступово набуває власної логіки розвитку. За таких умов активність особистості виявляється у створенні нею середовища, яке сприяло б домінуванню негативних якостей у її особистісній структурі [9].

Про деформацію мотиваційної сфери особистості свідчать: замкненість мотиваційної сфери тільки на власних інтересах, невідображеність у ній суспільних потреб; домінування над іншими, завищена самооцінка, що спричинює заниження результатів роботи співробітників, формування комплексу власної винятковості.

Схильність особистості до регресії, деформації засвідчують такі психологічні чинники: емоційна напруга, яка сприяє розвитку негативних особистісних процесів; висока інтенсивність праці; хронічний дефіцит часу; відсутність необхідної свободи у процесі підготовки та прийняття рішень; стреси, викликані умовами і результатами праці (занадто високий чи низький рівень відповідальності, при-

душення ініціативи, невикористання досвіду, кваліфікації, можливостей тощо); виникнення і тривале існування конфліктних ситуацій; неадекватні винагороди за роботу; неадекватна підтримка від керівників; постійні та невиправдані новації, зміни, переміщення [9].

Явище особистісної деформації близьке до поняття невротизації, яка розглядається як процес набуття людиною стану неврозу. Невроз же розглядається як зворотнє психічне порушення, що усвідомлюється людиною, обумовлене дією психотравмуючих чинників і протікає з емоційними та соматовегетативними розладами. Причиною неврозів є стресова ситуація. Вона може бути як гострою, так і хронічною (епізодичні або постійні деструктивні прояви певної ситуації). Перш за все, необхідно розмежувати поняття невротизації та неврозу. Для пояснення другого терміна в літературі використовується досить чітке означення Розенбаха: неврози – нервові розлади, які заважають правильному виконанню тих рухів, які необхідні для здійснення певної діяльності, тоді як відповідні м'язи при інших умовах не виявляють відхилень від норми. При розгляді невротизації акцент робиться на процес набуття одного із 3 видів неврозу: істерії, неврастенії, неврозу нав'язливих станів. Ці порушення належать до захворювань нервової системи, тоді як координаторний невроз належить до захворювання опорно-рухової системи. Відповідно, акцент зсувається на розгляд питань про вплив трудової діяльності на вищу нервову діяльність людини [10].

Деформації особистості призводять до її дисгармонійного розвитку.

Гармонійний розвиток особистості являє собою співрозмірний, збалансований, домірний, у певному сенсі розвиток окремих підструктур у загальній психологічній структурі особистості, а саме: підструктур спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту, психофізіології. Деякі особистісні дисгармонії виникають як наслідок невідповідності у розвитку окремих підструктур особистості базовій психофізіологічній її підструктурі, що визначає динамічні характеристики усіх психічних процесів. Саме цей тип невідповідності можна позначити як психолого-типологічну неконгруентність. Отже, психолого-типологічна неконгруентність являє собою невідповідність у психодинамічному плані підструктур особистості підструктурі психофізіологічних властивостей, зокрема, темпераменту як її фундаменту. Психічні новоутворення особистості набувають у такому разі інших психодинамічних характеристик, аніж ті, на які розрахована нервова система особистості. Мова йде про енергетичні (мотивація, активність, моторика, емоційність) і часові (темп, ритм, швидкість) характеристики функціонування підструктур особистості, які мають відповідати, але не відповідають тим нормам, на які запрограмована від народження нервова система і які визначаються темпераментом особистості. Звичайно, в ідеалі особистість має бути в цьому плані конгруентною, але насправді це буває не завжди.

Психолого-типологічна або психодинамічна конгруентність виступає як важлива особистісна передумова вибору профільного навчання, професійного становлення, способу життя особистості. Рівень психолого-типологічної конгруентності певною мірою залежить від адекватності сімейного виховання, від реалізації у навчанні індивідуального підходу, від ступеня розвитку інтелектуальних здібностей та врахування належності учнів до того чи іншого типу темпераменту. Неврахування індивідуально-типологічних властивостей особистості в умовах навчально-виховного процесу може призвести до виникнення неконгруентності, гострих особистісних проблем, певних патогенних тенденцій і психосоматичних хвороб у підлітків.

Виявлено, що в розглянутих психолого-педагогічних системах поза увагою дослідників залишилася психолого-типологічна конгруентність. Для уникнення цієї обмеженості гармонізацію розвитку особистості доцільно здійснювати в контексті особистісного підходу за умов впровадження відповідного психолого-педагогічного забезпечення процесу виявлення й корекції особистісних дисгармоній, пов'язаних із психодинамічною неконгруентністю [7].

Можна стверджувати, що сьогодні предметний світ досяг значного розвитку і є досить складним. Він дедалі більше перебудовує не лише спосіб життя, а й багато душевних і тілесних процесів. До наслідків такої «перебудови» потрібно зарахувати: пришвидшення ритму життя; гігантське збільшення виробництва і споживання психоактивних ліків (снодійних, седативних, тонізуючих, стимулюючих тощо); збільшення виробництва і споживання психоактивних наркотичних речовин (алкоголю, наркотиків, токсикантів).

Пришвидшення ритму життя призвело до значного підвищення стресового навантаження. Найсумніші наслідки цього – значне збільшення психічних розладів, суїцидів, психогенних захворювань. Часом інструментальний світ починає дублювати, заміщувати або закривати світ природний. Крім того, інструментальний світ має надзвичайно багато можливостей для побудови ілюзій.

Враховуючи це, один з аспектів гармонії особистості є узгодженість розвитку й функціонування основних сфер особистості. Із Середніх віків у західній цивілізації домінують цінності розвитку пізнавальної (когнітивної) сфери особистості. Однак велика кількість знань не робить автоматично людину ні гармонійнішою, ні благополучнішою, ні щасливішою. Такий однобічний розвиток призвів у XX ст. до науково-технічної революції без адекватних, розмірених просувань у гуманітарному розвитку. Саме в цьому причина руйнування екології планети й «топтання на місці» в духовній сфері. Це також спри-

чинює брак розвитку емоційно-почуттєвої сфери, невротизацію суспільства і заниження життєвого тонусу людей у багатьох, зокрема й високорозвинених (технологічно) країнах. На контроль і стримування емоцій затрачають чимало енергії.

Розглядаючи гармонію, широко використовують різні поняття: загальнонаукові (рівновага, цілісність, інтегрованість), природничі (адаптація, здоров'я), гуманітарні (благополуччя, соціальна зрілість, особистісна зрілість, душевна рівновага). Здебільшого поняття гармонії розкривають через поняття узгодженості й доцільності. «Узгоджений» – це такий, що досяг єдності, «доцільний» – у якому правильно співвідносяться його частини.

Гармонія – вищий рівень інтегрованості особистості порівняно зі стійкістю особистості, а стійкість – вищий рівень інтегрованості особистості порівняно з адаптованістю. Інтегрованість особистості – це її цілісність (відповідно до етимології терміна «інтеграція»). Поняття гармонії та інтегрованості досить тісно пов'язані, але не еквівалентні. Особистість може бути інтегрованою й негармонійною. Але не може бути гармонійною і неінтегрованою.

Гармонія особистості – це узгодженість і пропорційність основних аспектів буття особистості: багатовимірного простору особистості, часу й енергії особистості (і потенційної, і реалізованої). Пропорційність кількісних характеристик простору, часу й енергії особистості можна конкретизувати як пропорційність між обсягом простору особистості, швидкістю особистісного часу і рівнем енергії особистості.

Крім того, це зіставлення зовнішнього і внутрішнього простору особистості, їхня досить тісна пов'язаність; зіставлення зовнішнього і внутрішнього часу особистості; співвіднесеність потенційної й реалізованої енергії; пропорційність енергетичних та інформаційних ресурсів. Гармонія – це також рівновага між відчуттям самодостатності і відчуттям спільності (спільності, наприклад, в адлерівському значенні) [8].

У становленні особистості велику роль відіграє процес формування її «Я»-концепції, під якою мається на увазі динамічне психологічне утворення (узагальнене уявлення про самого себе) як система установок щодо власної особистості. Виділяють дві основні форми «Я»-концепції – реальну та ідеальну, а також специфічну форму «Я»-концепції – професійну «Я»-концепцію (так само реальну та ідеальну). Розходження між реальною та ідеальною «Я»-концепціями може призвести, з одного боку, до внутрішніх конфліктів особистості, проте з іншого, воно (розходження) може стати й джерелом самовдосконалення особистості та прагнення до саморозвитку. В цьому контексті можна використати поняття «особистість, здатна до самовизначення» як зорієнтовану на групові, колективні та суспільні відношення, іншими словами особистість розглядається у загальній системі суспільних відносин, яку й представляє собою суспільство, іншими словами — у деякому «соціальному контексті». Цей «контекст» подається через систему реальних відносин особистості із зовнішнім світом. Проте вся річ у тім, що зміст, рівень цих взаємин людини зі світом є вельми відмінним: кожен індивід вступає у відносини, але й цілі групи так само вступають у відносини між собою, і, у такий спосіб, людина виявляється суб'єктом численних та різноманітних взаємин.

Тепер принципово важливо усвідомити місце цих міжособистісних взаємин у реальній системі діяльності. Природа міжособистісних взаємин може бути витлумаченою правильно, якщо їх не ставити «в один ряд» із суспільними відносинами, а розпізнати у них особливий «ряд» взаємин, що виникають усередині кожного виду суспільних відносин. Тому практично в усіх групових діях учасники їх виступають ніби в двох якостях: як виконавці безособової соціальної ролі і як неповторні людські особистості. Віднайдення особистісних рис у стилі виконання соціальної ролі викликає в інших членів групи відповідні реакції, й таким чином, у групі виникають цілі системи міжособистісних відносин. Природа міжособистісних відносин істотно відрізняється від природи суспільних відносин: їх найважливіша специфічна риса – емоційна основа. Емоційна основа міжособистісних відносин означає, що вони виникають і складаються на основі певних почуттів, народжуються у людей стосовно одне одного. «Набір» цих почуттів є безмежним.

Людина є «чутливою», вразливою щодо власних відносин, тому вона й переживає будь-які зміни міжособистісних відношень. Особливе місце серед явищ, що виникають у відносинах, посідає їх дисгармонія. У її основі лежить напруженість міжособистісних відносин. Світ людини побудований на рівновазі сил, що ним рухають, на взаємодії протилежностей. Більшість явищ можуть бути визначені за тими чи іншими характеристикам, котрі мають протилежні полюси. У цій діалектиці відбита не лише стрункість понятійного апарату, але й найбільш поширений стан людини – єдність ознак гармонії та дисгармонії одночасно, наявність деяких їх сполучень з переважанням у той чи інший бік [3].

За О.І. Мотковим, під психологічною гармонією розуміється, по-перше, наявність у людини психічного, особистісного, соціального та духовно психологічного здоров'я. У загальних рисах це: відсутність виражених психічних захворювань (психічне здоров'я); оптимальна внутрішня узгодженість, збалансованість різних, спочатку генетично заданих (базових), і мотивацій, які з'являються у житті, характерологічних та культурологічних рис різного рівня і змісту один з одним, а також з пізнавальними, психофізіологічними і фізичними можливостями побудови поведінки (особистісне здоров'я); оптимальна зовнішня збалансованість особистості з навколишніми соціальними умовами, мікро– і

макросоціальним середовищем (соціально-психологічне здоров'я); оптимальна зовнішня збалансованість особистості з природними середовищами, зі світом в цілому (духовно-психологічне здоров'я) [5].

За К. Роджерсом, психологічна гармонія виражається в оптимальній психічній організації та оптимального функціонування і розвитку індивідума (у межах заданих природою можливостей). Вона є синонімом наявності у людини здорового, різноманітного та цікавого життя, з елементами «своєї гри», своєї справи і творчості, з високим самоприйняттям та прийняттям в цілому навколишнього соціального та природного світу.

Потреба знаходити, розуміти або переживати сенс свого буття посідає, можливо, центральне місце в духовному просторі особистості. Втрата сенсу життя призводить не лише до значної дисгармонії, а й до депресивних станів, суїцидних намірів [11].

Отже, радикальні суспільно-політичні та соціально-економічні перетворення, які відбуваються у нашій державі на початку нового тисячоліття, супроводжуються формуванням нового соціо- та етнокультурного середовища, у якому відбувається становлення нового типу громадянина та особистості нашого співвітчизника. Забезпеченню молодого покоління, надійною базою знань, професійних умінь та навичок відповідно до вимог часу, а також до морально-ціннісних настанов зі збереженням у той самий час вікових традицій нашого народу мають сприяти, у першу чергу, психологічна наука та педагогіка, на основі яких і здійснюється реформування в усіх професійних сферах.

Постійна соціальна напруженість та конфліктність суспільства, його нетривкі духовні орієнтири, нестабільні матеріально-побутові умови життєдіяльності та праці, постійно зростаюча інтенсифікація інформаційних потоків, вимагають їх вчасного та якісного переопрацювання; інноваційні процеси, повсякденна емоційно насичена комунікативна активність – становлять сукупність чинників соціогенної невротизації особистості, формування у неї різного виду внутрішніх дисгармоній, що проявляються, зокрема, у феноменах «професійного стресу» та «емоційного вигорання» професіонала [3].

Узагальнюючи проаналізований матеріал, слід зазначити, що особистісна деформація є складним психологічним феноменом, який на цей момент недостатньо вивчений у науці. Утворення особистісних деформацій слід розглядати в тісному взаємозв'язку з такими явищами, як дисгармонізація особистості, професійна деформація, невротизація, порушення структури особистості. Аналіз цієї проблеми слід здійснювати з урахуванням тих умов, що сприяють гармонійному розвитку особистості та перешкоджають появі особистісних деформацій.

На виникнення особистісних деформацій впливає низка чинників, серед яких можна виділити стабільність та адекватність «Я»-концепції, соціальна активність, виконання людиною тих соціальних ролей, що відповідають її індивідуальним характеристикам та мотивам поведінки. Особливо важливими, на нашу думку, фактором, здатним призвести до особистісної деформації молоді, є економічне становище, що склалось на сьогодні в країні. Зокрема, соціально-економічна нестабільність є тією передумовою, що негативно впливає на молоду людину та призводить до її дисгармонізації.

Перспективним напрямком дослідження є подальший аналіз проблеми особистісних деформацій, проведення емпіричного дослідження з метою аналізу різних аспектів цього явища і розробка методів профілактики та корекції особистісних деформацій.

Список використаних джерел:

1. Алексеева И.А. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь / И.А. Алексеева, И.Г. Новосельский– М.: Генезис, 2005. -256 с.

2. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей./ Д.Боулби-М., 2004. – 232 с.

3. Лось О.М. Міжособистісні дисгармонії, їх вплив на особистість професіонала [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: http://vuzlib.com/content/view/846/94/

4. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь. 3-е изд. /Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. – М., 2002. – 630 с.

5. Мотков О.И. Психология самопознания личности. / Мотков О.И. – М., 1993. – 96 с.

6. Особистісні дисгармонії як деформації рольової поведінки. Стратегії рольової психотерапії [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: http://www.refotext.com/referat-text-4271-1.html

7. Помиткіна Л.В. Корекція особистісних дисгармоній психодинамічно неконгруентних старшокласників // Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.В. Помиткіна; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2004. – 24 с.

8. Поняття гармонії особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: http://psyhologiya.org.ua/ponyattya_garmonii_osobystosti.html

9. Проблема статі в управлінні [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: http://gendocs.ru/v20324/?cc=5&page=3

10. Професійна невротизація: методологія і практика [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: http://vuzlib.com/content/view/869/94/

11. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. / Роджерс К. – М., 1998.– 480 с.

12. Соціально-психологічні деформації особистості вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела: http://osvita.ua/school/teacher/1175/

УДК 37.022

Легка І. П.

МІСЦЕ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Розглядається місце народно-сценічного танцю в професійній хореографічній підготовці.
Ключові слова: *народно-сценічний танець, професійна освіта, фахівець-хореограф, методика.*

Рассматривается место народно-сценического танца в профессиональной хореографической подготовке.
Ключевые слова: *народно-сценический танец, профессиональное образование, специалист-хореограф, методика.*

The importance of folk-stage dance in professional choreographic education is considered in the article.
Key words: *folk-stage dance, experienced choreographer, professional choreographic education.*

Народно-сценічний танець пройшов довгий шлях становлення та розвитку. Він завжди був пов'язаний з історією народу, його традиціями та звичаями. Передові балетмейстери всіх народів відчували велику силу народного мистецтва, вивчали його, шукаючи нові образи та сюжети, намагаючись зберегти перлини народної творчості. Змінювалось значення народного танцю і в класичних балетах. До М. Фокіна (1880-1942) народний танець у балеті був тільки вставним номером. М. Фокін створює характерний танець-сюїту «Арагонська хота» на музику М.Глінки, об'єднавши групу танців однією композиційною думкою. Він ставить вистави «Шахерезада», «Стєнька Разін», «Іслам», які цілком засновані на характерному жанрі [13, с. 20-22]. У М.М. Фокіна народно-сценічний танець стає виразним, розширює свої сюжетні можливості. Справжнім шедевром стали «Половецькі танці» з опери А. П. Бородіна «Князь Ігор».

У ході розвитку суспільства народний танець, який поряд з класичним є основою хореографічного мистецтва, набув великого самостійного значення. Створення великої кількості професійних та самодіяльних колективів потребує підготовки високопрофесійних фахівців у цій галузі. Актуальність статті обумовлена потребами сучасного суспільства в розвитку системи підготовки і виховання виконавців, керівників хореографічних колективів, педагогів-хореографів із народно-сценічного танцю.

Ця проблема розглядається в роботах провідних дослідників у галузі викладання танцю О. Ю. Голдрича[2], Г. П. Гусєва [3], Є. В. Зайцева [4], Б. С. Колногузенко [7], А. А. Клімова, О. В. Лопухова, Т. С. Ткаченко [10], А.В. Ширяєва та ін. Ця проблема досить повно розроблена в працях вищевказаних авторів, але в той же час маловивченими є педагогічні, культурологічні та мистецтвознавчі аспекти ролі народно-сценічного танцю у збереженні та розвитку традицій в умовах системи освіти.

Професійна освітня програма підготовки спеціаліста реалізується через історично створену і значущу для культури систему класичного хореографічного мистецтва і забезпечує підготовку викладачів хореографічних дисциплін. Фахівець повинен бути підготовлений до педагогічної, творчої, репетиційної, постановочної, організаційно-управлінської діяльності.

Курс «Теорія та методика викладання народно-сценічного танцю» – система знань, історично сформована сукупність специфічних засобів і методів системи класичного хореографічного мистецтва. Поряд з іншими дисциплінами спеціалізації («Класичний танець», «Український танець», «Мистецтво балетмейстера», «Історія костюма») курс становить основу професійної підготовки спеціалістів-хореографів.

У зміст курсу «Народно-сценічний танець і методика його викладання» входять: місце і роль народного танцю в системі професійної хореографічної освіти; вивчення історії та теорії методики навчання народно-сценічного танцю; обґрунтування принципів, змісту і методів навчання народно-сценічного танцю в системі класичного хореографічного мистецтва; визначення пізнавального і виховного значення і завдань навчального предмету «Народно-сценічний танець»; освоєння техніки, стилю і манери виконання основних окремих танцювальних елементів, танців народів світу, визначення змісту методики викладання народно-сценічного танцю; вироблення методів і організаційних форм навчання, які відповідають цілям і змісту предмета; наукове обґрунтування програм, підручників, розробка навчального обладнання з предмету; визначення вимог до підготовки викладачів народно-сценічного танцю.

Вивчення будь-якої навчальної дисципліни, як правило, починається з освоєння її понятійного апарату, тобто зі специфічних професійних термінів і понять.

© Легка І. П., 2013

Поняття – основна форма людського мислення, що встановлює однозначне тлумачення того чи іншого терміна і виражає при цьому найбільш істотні сторони, властивості чи ознаки визначається об'єкта (явища). До основних понять методики викладання народно-сценічного танцю належать такі: система освіти в галузі професійного хореографічного мистецтва, основи теорії та методики навчання народно-сценічного танцю, педагогічна діяльність [9, с. 88].

Поняття «методика» – основна категорія будь-якої освітньої системи. Методика вивчає закономірності навчання, які виходять з особливостей досліджуваної науки чи мистецтва, розкриття мети навчання предмета, його значення для розвитку особистості учня.

Існує хибна думка, ніби методика викладання народно-сценічного танцю є лише прикладною частиною самого танцю. Достатньо, нібито, добре знати відповідний танець, щоб вміти його викладати. Такий погляд обумовлений змішанням завдань народно-сценічного танцю та методики її викладання [9, с. 104].

Предметом методики викладання народно-сценічного танцю є процес навчання, педагогічна діяльність викладача з організації та управління навчальною діяльністю студентів.

До сучасних проблем методики викладання народно-сценічного танцю можна віднести:

– оновлення змісту предмету «Теорія та методика викладання народно-сценічного танцю», удосконалення його структури і послідовності вивчення, забезпечення багатоваріантності навчально-методичного комплексу;

– удосконалення методів, прийомів, засобів навчання та виховання: активізація пізнавальної діяльності студентів, розвиток навичок самостійного набування знань;

– розроблення нових методів і прийомів застосування наочності при використанні відеозаписів та комп'ютерних технологій;

– впровадження та поширення оригінальних авторських методик вивчення народно-сценічного танцю.

Реалізація всіх поставлених завдань для підготовки фахівців із народно-сценічного танцю можлива при комплексному підході до вивчення предмету. Структура курсу включає в себе низку розділів, збалансоване поєднання яких сприяє системному та послідовному засвоєнню знань, умінь та навичок майбутніх фахівців:

– теоретичний розділ (лекції) – формує систему знань законів народно-сценічного танцю;

– практичний розділ – закріплює і систематизує отримані теоретичні знання, дозволяючи застосовувати їх на практиці у виконавській діяльності, оволодіти методикою педагогічної роботи в царині народно-сценічного танцю;

– розділ індивідуальних занять включає в себе виконання завдань зі складання окремих комбінацій екзерсису біля станка й посеред зали, складання уроку народно-сценічного танцю відповідно до року навчання, під керівництвом педагога проведення частини уроку і цілого уроку з однокурсниками;

– самостійна робота студента заснована на виконанні завдань зі створення окремих комбінацій біля станка й посеред зали, складання навчальних етюдів відповідно до навчальних планів і завдань кожного курсу;

– контрольний розділ – диференційоване й об'єктивне виявлення знань і навичок студентів за результатами їх навчальної та практичної діяльності.

Підкоряючись закономірностям загальної педагогіки [8, с. 307-308], танцювальна педагогіка спирається на дидактичні принципи: виховного навчання, науковості та доступності навчального матеріалу, наочності при вивченні нового матеріалу, міцності знань, умінь і навичок, активної творчої діяльності студентів, їх самостійності.

Принцип науковості у вивченні народно-сценічного танцю базується на традиційних методах педагогіки та використанні в роботі сучасних методик, новітньої літератури з фаху, прогресивних тенденцій в практиці. Необхідним є включення до змісту навчання спеціальної термінології та засвоєння студентами наукових понять і термінів; використання програм і навчальних посібників, рекомендованих закладами науки та освіти.

Велике значення у вивченні народно-сценічного танцю має принцип зв'язку теорії та практики. Принцип базується на тому, що практика випереджає теоретичні узагальнення; теоретичні знання відпрацьовуються на практичних заняттях; результат практики залишається в набутих навичках і знаннях, і свідома практична діяльність сприяє духовному росту особистості [12. с. 34].

Теоретичне навчання полягає у формуванні понять, законів, ідей, правил, а практичне засвоєння знань становить зміст самостійної моторної, сенсорної, розумової діяльності. Тому теоретичні узагальнення часто є підсумком набутих практичних навичок, які на практиці сприяють ґрунтовності володіння основами предмету навчання. Принцип наочності тісно взаємопов'язаний із принципами зв'язку теорії з практикою і єдності конкретного та абстрактного й має важливе значення у вивченні народно-сценічного танцю. Принцип наочності ґрунтується на наочно-практичній діяльності. Так, найпоширенішим методом у вивченні народно-сценічного танцю є практичний показ викладача й відтворення цих навичок студентами.

Крім загальноприйнятих принципів у танцювальній педагогіці існують суб'єктивно-індивідуальні принципи. Вони характеризуються особистими поглядами викладача на засоби практичного здійснення намічених завдань, його баченням предмету, що дає найбільш ефективний результат у навчанні. У методах навчання виділяють методики індивідуальні та групові, загальновизнані, які можуть асимілюватися, трансформуватися і видозмінюватися.

Результативність дослідження педагогічних методів, підтверджених знаннями наук, а також історичним аспектом, справді може лягти в основу власної системи методів навчання, підтверджених грамотністю викладача, гуманністю взаємин, вдосконаленням професіоналізму, єднання теорії та практики, де власний почерк педагога має велике значення для виховання техніки та професійної культури учня – майбутнього виконавця народно-сценічного танцю.

Досвід балетмейстерської педагогічної роботи дозволяє удосконалювати методики викладання і знаходити індивідуальні педагогічні рішення, за допомогою яких буде рости професійна майстерність і поліпшуватися техніка виконання народно-сценічного танцю. Тому зв'язок методики з теорією і практикою буде і є необхідним процесом у розвитку хореографічної освіти. Дотримання головних принципів народно-сценічного танцю – доступності та доцільності у виборі основних елементів танців різних народів світу; пізнання і розуміння зв'язку народного танцю з музикою, піснею, літературою, образотворчим мистецтвом; творчого сприйняття народних танців і сучасних танцювальних композицій; вивчення основ народно-сценічного танцю, які передбачають розвиток в учнів пластики тіла, координації рухів, музикальності, виразності – сприяє гармонійному і фізичному розвитку, виявленню їх творчої індивідуальності.

Особливість предмету «Народно-сценічний танець» – в організаційному та методичному осмисленні найрізноманітніших елементів народних танців та їх використання у формуванні виконавця при навчанні. Предмет передбачає освоєння техніки виконання народного танцю, емоційного розвитку виразності акторських даних, знайомить із музичною культурою того чи іншого народу. У процесі навчання досягається пластична рухливість майбутнього виконавця народно-сценічного танцю, володіння різноманіттям координаційних прийомів виконання рухів народно-сценічного танцю.

Природно, перше місце у кожного народу займає його рідний танець, включений у програму навчання майбутнього танцівника в більшому обсязі, ніж інші. Так, в Україні перевагу віддають українським народним танцям, в Білорусі – білоруським.

Практичне освоєння і передача традицій національної школи танцю відбувається при вивченні його виконання. Кожен національний танець – це в певному сенсі школа. Наприклад, школа індійського танцю, іспанського, російського. Кожна школа містить у собі декілька курсів: урок танцю (техніка і манера виконання), вивчення фольклорних варіантів, імпровізація й освоєння репертуару відомих танцювальних колективів. Кожна з цих складових має свої завдання, але головна з них – прищепити любов і справжній інтерес до певної національної танцювальної культури.

Вивчення народно-сценічних танців, із різними за характером ритмами і манерою виконання дає майбутнім виконавцям можливість придбати потрібну техніку виконання, збагатити творчу фантазію, розвинути координацію рухів, музикальність і відчуття ритму, проявити свій акторський темперамент, органічно відчувати себе на сцені.

Велике значення для засвоєння практичних навичок з народно-сценічного танцю має правильна побудова уроку, який, зазвичай, складається з трьох частин:

1.Екзерсис біля станка.

2. Вивчення рухів танців різних народів, особливостей характеру та манери їх виконання.

3. Вивчення танцювальних комбінацій та етюдів, цілісних хореографічних номерів.

Приступаючи до побудови уроку народно-сценічного танцю, викладач повинен чітко з'ясувати і сформолювати завдання, які він ставить перед собою в процесі роботи зі студентами. Повинна бути методично цілеспрямована лінія всього процесу навчання, а не стихійно побудовані уроки. Кожен урок біля станка чи посеред зали повинен відповідати конкретному завданню на певному етапі підготовки виконавця народно-сценічного танцю.

Exersise – важлива частина уроку народно-сценічного танцю, завдання якого – постановка корпусу, ніг, рук, голови, вивчення специфічних вправ тренажу, які сприяють розвитку кістково-м'язового апарату, рухливості в суглобах, зміцненню та еластичності зв'язок; відпрацювання техніки ніг, ритмічної чіткості рухів, гнучкості спини, координації всіх частин тіла; тренування та витривалості дихання. Вправи біля станка розвивають у виконавців виразність, танцювальність, відточеність поз, прищеплюють відчуття характерних особливостей танцювальної культури того чи іншого народу, готують до вивчення рухів і танцювальних етюдів посеред зали [10, с. 619].

У міру засвоєння елементів exercise, комбінації ускладнюються роботою рук та корпусу, танцювальними рухами різних народностей, поєднанням кількох видів одного руху. Виконавці повинні передавати особливості національного характеру певного народу, інакше це призводить до формального виконання рухів.

Заняття посеред зали починаються з вивчення різноманітних ходів по колу, port de bras (вправи для розвитку координації рук, корпусу, голови, гнучкості спини) у характері того чи іншого танцю. Забарвлена в означений характер, вправа втрачає ознаку безпредметного тренування. Тут можуть бути використані повільні частини російських, молдавських, угорських, циганських, іспанських танців. Пізніше в роботу включаються різноманітні повороти та обертання в позах, розтяжки, перегинання, м'які та плавні виймання ніг [4, с. 25].

Далі вивчають окремі рухи танців різних народів (вистукування, присядки, оберти, колупалочки, «вірьовочки», «голубці» тощо), звертаючи увагу на техніку їх виконання, особливості характеру та манери. Після засвоєння суті цих рухів, їх поєднують у різноманітні комбінації, зберігаючи характерні особливості того чи іншого народного танцю. Тут велике значення має імпровізаційний хист керівника-хореографа, який повинен розвивати творчу уяву своїх виконавців, їхні художні смаки, загальну культуру, виконавську майстерність.

Робота над етюдами – заключний етап уроку народно-сценічного танцю. Комбінуючи рухи різних народно-сценічних або академічних танців, педагог створює етюди, завданням яких є оволодіння технікою, манерою, характером виконання, вміння передавати національний колорит. Етюди посеред зали готують виконавців до сценічної діяльності, поєднуючи в собі складні за технікою виконання рухи з акторською майстерністю.

Торкаючись принципу побудови етюдів, необхідно відзначити, що на початковому етапі вивчаються етюди з невеликою кількістю рухів, із збереженням точного ритмічного малюнка, характеру та манери виконання. У міру росту виконавської майстерності танцівників, етюдна робота ускладнюється за її технічними та характерними показниками. Перед виконавцями ставляться нові завдання: спільність малюнку, відчуття партнерів, зберігання ліній, єдності та схожості рухів. Відповідно ускладнюється і акторське завдання. Етюди збільшуються за рахунок кількості рухів та композиційних перебудов, музичний супровід урізноманітнюється змінами темпу та ритмічного малюнку.

Можливі два варіанти побудови етюдів. Перший – точне відтворення того чи іншого народного танцю, другий – етюди, створені на основі академічних (характерних) танців із балетних спектаклів. Принципово недопустимо змішувати риси народних та характерних танців в одному етюді. Необхідно твердо засвоїти поняття умовності пластичного малюнку академічних танців, їх відмінності від народних рухів і танців. Характерні танці сприяють вихованню культури тіла, технічної віртуозності та виразності танцю, прищеплюють благородну, академічну манеру виконання. Прикладами характерних танців є мазурка, чардаш, іспанський танець з балету Чайковського «Лебедине озеро», танці з опери Глінки «Іван Сусанін», половецькі танці з опери Бородіна «Князь Ігор».

Етюди, створені на основі народних танців, знайомлять виконавців із характером та національним колоритом танцювальної культури того чи іншого народу, специфікою виконання рухів у їх незмінному вигляді.

Важливу розвиваючу і виховну функцію під час навчання має процес засвоєння термінології народно-сценічного танцю. Термінологія (від лат. Terminus – кордон, межа і грец. Logos – вчення) – спеціальна мова, сукупність спеціальних і штучних знаків, що вживаються в науці чи в мистецтві. На жаль, доводиться констатувати, що в нашій країні немає спеціального словника термінів народно-сценічного танцю, стандартизації в описі певних положень і рухів народно-сценічного танцю. Вивчення матеріалів із методики викладання народно-сценічного танцю виявило відсутність єдності у вживанні термінів у роботах вітчизняних авторів. Так, низка важливих і широко поширених термінів має кілька значень і вживається для позначення різних рухів.

Великий внесок у розвиток і утвердження на практиці системи навчання та виховання виконавців народно-сценічного танцю внесла Т. С. Ткаченко [10]. Вона значно розширила і систематизувала вправи уроку народного танцю, застосувала нові назви. Її урок починався з системи вправ біля станка, де послідовно розігрівалися різні групи м'язів, що готувало до виконання танцювальних комбінацій і танців на середині зали. Чергувалися вправи з ненапруженою стопою і напруженою, різкі уривчасті – з м'якими. Усі вправи біля станка виконувалися в порядку зростання складності. Після екзерсису біля станка урок тривав на середині зали.

На своїх заняттях Т. С. Ткаченко завжди прагнула домогтися точності і чіткості кожного руху, поліпшити технічний бік танцю, вимагала від своїх учнів розуміння стилю, характеру кожного танцю. Вона підкреслювала, що вчитель повинен знайомити учнів з історією, побутом та національною культурою народу, що без інтересу до народної творчості учні не зможуть правильно передати характерні особливості досліджуваного танцю. Важливим моментом Т. С. Ткаченко вважала дотримання чистоти стилю досліджуваного танцю, тому своїх учнів вона завжди оберігала від змішання стилів, від надуманих рухів, які не мають з певним танцем нічого спільного. Т. С. Ткаченко завжди наголошувала, що танець – це душа народу, і виконавцю народних танців необхідне власне до нього ставлення, яскраве емоційне вираження.

Ця система навчання народно-сценічного танцю зараз найбільш традиційна. У такому напрямі працюють багато викладачів, привносячи у специфіку викладання свої риси, індивідуальність і бачення кінцевого результату.

Так, у 1966 р. опубліковано навчально-методичний посібник з народно-характерного танцю А. Н. Блатова. У 1972 р. видано книгу Н. Стуколкіної «Чотири екзерсиси»; у 1976 р. К. Зацепіна, А. Клімов, К. Ріхтер, Н. Товста, Ф. Фарманянц у співавторстві опублікували 1-у частину навчально-методичного посібника для середніх та вищих навчальних закладів мистецтв та культури «Народно-сценічний танець». У 1983 і 1984 рр. видано дві частини книги А. А. Борзова «Танці народів СРСР». Надалі випущено досить багато посібників з описом народних танців. Це книги таких авторів, як К. Василенко, Г. Власенко, Є. Зайцев, Н. Заїкін, Р. Карімова, А. Клімов, М. Мурашко, Н. Надєждіна, Н. Тарасова, Т. Ткаченко, В. Уральська, Т. Устинова і багатьох інших. Процес подальшого вдосконалення методики викладання народно-сценічного танцю продовжується і сьогодні.

Отже, народно-сценічний танець займає важливе місце в системі професійної хореографічної освіти. Вивчення народно-сценічного танцю потребує глибокого та всебічного підходу, використання різноманітних методів і методик, дотримання всіх принципів та правил побудови уроку.

У сукупності з іншими спеціальними предметами народно-сценічний танець сприяє підготовці фахівців-хореографів та є одним з основних чинників збереження та розвитку народного хореографічного мистецтва.

Список використаної літератури:

1. Балет: Энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Григорович. – М.: Советская энциклопедия. – М., 1981. – 465 с.
2. Голдрич О. Хореографія / О.Голдрич. – Львів, 2003. – 160 с.
3. Гусев Г.П. Методика препод. народно-сценического танца. Упражнения возле станка: учебное пособие для студентов хореограф. фак. вузов культури и искусств. – М.: Гуманитар. Узд.центр ВЛАДОС, 2005. – 207 с.
4. Зайцев Є. Основи народно-сценічного танцю / Є. Зайцев. – Вінниця: Нова книга, 2007. – 416 с.
5. Захаров Р. Сочинение танца. Страницы педагогического опыта / Р. Захаров. – М.: Искусство, 1989. – 237 с.
6. Зацепина Н., Климов А., Рихтер К. Народно-сценический танец / Н. Зацепина, А. Климов, К. Рихтер. – М.: Искусство, 1976. – 364 с.
7. Колногузенко Б. Види мистецтва хореографії: метод. посібник для підготовки бакалаврів та спеціалістів за фахом «Хореографія» / Б. Колногузенко. – Х.: ХДАК, 2009. – 140 с.
8. Коменский Я. Великая дидактика / Избранные педагогические сочинения / Я. Коменский. – М., 1982.
9. Телегин А. Народно-сценический танец и методика его преподования: уч. пособие для ст. виш.уч.завед. культуры и искусств / А. Телегин. – Самара, 2005. – 229 с.
10. Ткаченко Т. Народно-сценический танец / Т.Ткаченко. – М.: Искусство, 1967. – Ч. 1. – 655 с.
11. Ткаченко Т. Народно-сценический танец / Т.Ткаченко. – М.: Искусство, 1975. – Ч. 2. – 351 с.
12. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори : у 2-х томах / К. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1983. – Т. 1.
13. Фокин М. Против течения / М.Фокин. – Л.: Искусство, 1981. – 510 с.

УДК 37.01:616-07

Лисиця А. В., Горчак Т. Г.

ДІАГНОСТИКА ОБДАРОВАНОСТІ В ГАЛУЗІ ПРИРОДНИЧИХ НАУК

У статті розглянуто питання, пов'язані з виявленням обдарованості дітей у сфері природничих наук. Проаналізовано сучасний стан проблеми та можливі шляхи подальшого розвитку цього напряму в педагогіці й психології. Зазначено, що найбільш поширена на сьогодні тестова методика ідентифікації обдарованості недостатньо продуктивна. Діагностика обдарованості має бути тривалою в часі та комплексний характер. Оптимальним часом для виявлення природничої обдарованості є дошкільний та молодший шкільний вік.

Ключові слова: *обдарованість, природничі науки, методи діагностики.*

В статье рассмотрены вопросы, связанные с выявлением одаренности детей в сфере естественных наук. Проанализировано современное состояние проблемы и возможные пути дальнейшего развития этого направления в педагогике и психологии. Указано, что наиболее распространенная на сегодня тестовая методика идентификации одаренности недостаточно продуктивна. Диагностика одаренности должна быть длительной во времени и носить комплексный характер. Оптимальным периодом для выявления естественнонаучной одаренности является дошкольный и младший школьный возраст.

Ключевые слова: *одаренность, естественные науки, методы диагностики.*

This article contains questions to the identification of gifted children in the area of natural sciences. The current state is analyzed of the problem and possible ways of further development of this approach in pedagogy and psychology. It is indicated that the most common test to date method of identification of giftedness not productive. Diagnosis of giftedness should be a long time in an integrated manner. The optimal period to detect the natural science of talent is the pre-school and primary school age.

Key words: *gifts, natural sciences, methods of diagnostic.*

Проблема діагностики дитячої обдарованості не є новою, але надзвичайно актуальною і на сьогодні. У різні часи батьки та педагоги намагалися визначити та розвинути вроджені нахили дитини. Одвічне прагнення зробити дитину (і дорослу людину) щасливою так чи інакше стосується розвитку та реалізації її природних задатків. Питання виявлення обдарованих дітей та максимального сприяння реалізації потрібних для суспільства потенцій має і суто практичний характер. Ще в минулому столітті відомий радянський генетик та психолог В. П. Ефроїмсон писав: «Практичні янки відповіли на політ радянських супутників не лише розвитком власної космонавтики, а й тим, що поставили на конвеєр пошук (завдяки розробленим за 80 років тестам) і максимальний розвиток найобдарованіших школярів» [1].

Багато країн, на які у нас прийнято рівнятися, уже щонайменше з півстоліття зайняті тим, що виявляють потенційних геніїв і дбайливо ведуть їх потім у доросле життя. Програми обов'язкової діагностики всіх дітей на ознаки обдарованості існують у 47 державах. Там вважають, що підтримка обдарованих дітей є надійним способом відтворення інтелектуальної еліти нації, а інтелект і творчі здібності – головне національне багатство [2].

Дуже важливим у діагностиці загальної та спеціальної обдарованості є віковий аспект. А. І. Савєнков пише, що найбільш продуктивним є педагогічний шлях, згідно з яким обдарованість на ранніх вікових етапах (старший дошкільний і молодший шкільний вік) повинна розглядатися і розвиватися як загальна, універсальна здатність. А з віком ця універсальна здатність усе більше набуває специфічних рис і певну предметну спрямованість. І головне педагогічне завдання в цей період зміщується з розвитку загальних здібностей до пошуку адекватного способу реалізації особистості у певних видах діяльності [3].

Розвиток нервової системи в онтогенезі людини має певні особливості. У період до 3-х років міжнейронні зв'язки в головному мозку утворюються найбільш інтенсивно, до 6-8 років закінчується мієлінізація аксонів, відбувається становлення «архітектури мозку», а основні структури мислення формуються до 10-12 років. Від того, що буде засвоєно у ранньому віці, залежить, наскільки обдарована буде дитина [4]. Вік 6-8 років (початкова школа) – період підвищеної креативності за П. Торренсом. Динаміка дозрівання мозку вимагає його постійного тренування й адекватного навантаження. Якщо система виховання (освіти) відповідає вимогам мозку, що розвивається, створюються умови для прояву здібностей, самовираження. Як відомо, діяльність – основа розвитку здібностей.

Метою нашої роботи є визначення сучасного стану діагностики обдарованості дітей у галузі природничих наук, обґрунтування необхідності розвивати та враховувати цей напрям при підготовці психологів і педагогів.

© Лисиця А. В., Горчак Т. Г., 2013

Щодо самого поняття обдарованість існує чимало визначень. Наприклад, обдарованість – це комплексна якість, яка включає в себе елементи спадковості, сукупність задатків, різні види здібностей, властивості темпераменту, вплив зовнішніх чинників (у т.ч. виховання і навчання), творчий підхід, включення умотивованості, активна життєва позиція, наполегливість тощо [5]. ***Згідно з іншим визначенням, обдарованість – це особистісне утворення людини, яке характеризується вищим рівнем розвитку творчих здібностей, загальною творчою спрямованістю особистості та високими досягненнями в певній галузі діяльності [6].***

Через те, що обдарованість виявляється в конкретних психічних процесах, розрізняють моторну, сенсорну, перцептивну, інтелектуальну обдарованість тощо. Обдарованість може бути загальною або спеціальною. Вважається, що спеціальна обдарованість поділяється на: 1) соціальну; 2) художню; 3) академічну; 4) спортивну; 5) лідерську; 6) інтелектуальну; 7) емпатійну; 8) інші види [7]. Потенційна обдарованість дитини щодо різних видів діяльності притаманна багатьом дітям, тоді як актуальну обдарованість демонструє лише незначна їх частина. Будь-яка дитина може досягати особливих успіхів у широкому спектрі діяльності, оскільки її психічні можливості надзвичайно пластичні на різних етапах вікового розвитку [8].

За критеріями, що запропонувала Д. Б. Богоявленська для класифікації видів обдарованості, природнича обдарованість належить до групи академічних [9].

Американські психологи (Іллінойський університет, М. Карне) обдарованість дитини у сфері природничих наук також зараховують до академічної обдарованості. Природнича обдарованість проявляється в тому, що дитина виявляє інтерес до навколишнього; цікавиться походженням та призначенням предметів і явищ, їх класифікацією; уважна до явищ природи, їх причин і наслідків, намагається експериментувати. Вони пропонують загальні рекомендації щодо виявлення здібностей до занять науковою працею як такою [8]. Наприклад, спостерігаючи за учнем, слід звернути увагу на такі особливості:

– Чітко висловлює думки.

– Читає книги, наукову літературу, випереджаючи шкільну програму.

– Виявляє більші, ніж у звичайних дітей, здібності у користуванні абстрактними поняттями та у встановленні узагальнень.

– Має хорошу моторну координацію, особливо між зоровим та слуховим сприйняттям (добре фіксує те, що бачить, і чітко записує те, що чує).

– Після занять любить читати науково-популярні книги та журнали.

– Не впадає у відчай, коли його нові задуми та проекти не підтримують учителі або батьки.

– Намагається зрозуміти причини і сенс подій.

– Проводить багато часу над створенням проектів, конструюванням.

– Любить обговорювати наукові події, винаходи, часто замислюється над цим.

Що стосується питання про визначальну роль спадковості або виховання (навчання) в дитячій обдарованості, то, за великим рахунком, воно риторичне. Має значення і те, й інше. Можна хіба що посперечатися щодо співвідношення їх частин. Діагностика спадкових нахилів зазвичай проводиться доступними на цей історичний момент методами. У наш час на зміну традиційним для XX століття тестам приходить ДНК-діагностика. Поява яскравої обдарованості, чи тим більш геніальності, поки що залишається своєрідною лотереєю. Як пише професор С.В. Савельєв: «Обдаровані люди відрізняються від звичайних будовою мозку. І це найстрашніша даність, яку ми отримуємо від батьків. Ми можемо тільки використовувати вже наявні особливості мозку. Якщо в однієї людини центри управління мовним апаратом у мозку в 2,5 раза більші, ніж в іншого, то і шанси стати гарним оратором у нього вищі. А за відсутності в мозку виражених структур, що відповідають за тонкі узгоджені рухи рук, очей, голови, навряд чи можна очікувати видатних здібностей як художника, ювеліра або кишенькового злодія. Для того щоб людина була генієм, ланцюжок здібностей повинен випасти відразу, цілком. Це рідкість величезна…» [10].

Разом з тим дитячий мозок досить пластичний. Джеральд Едельман запропонував теорію про конкурентний характер формування міжнейронних зв’язків у структурах мозку. При надходжені сигналів між нейронами, які активуються одночасно утворюються нервові зв’язки. Вони утворюють групи нейронів, які на наступному етапі навчання тварини утворюють групи більш високого порядку і т. д. На кожному етапі утворення нервових зв’язків між групами нейронів іде за рахунок конкуренції, якщо сигнали не надходять, то нервові зв’язки відмирають, і навпаки. Едельман назвав свою концепцію неодарвінізмом. Звісно, усе не так трагічно, як здається на перший погляд, принаймні нервові клітини не гинуть, але конкуренція за ресурси між нервовими ланцюгами і мережами існує. Слід також врахувати, що синаптичні зв’язки між нервовими клітинами з певною частотою можуть утворюватися або руйнуватися також і спонтанно. Якщо відсутній зовнішній керуючий вплив (навчання, виховання), то поведінка об’єкта може стати непередбачуваною та часто небажаною.

Щодо значення спадковості, то вже в найближчі десятиліття ситуація може радикально змінитися. Успіхи сучасної молекулярної біології дозволили впритул наблизитися до технічної можливості «кон-

струювання майбутньої дитини», дитини із заздалегідь визначеними параметрами та здібностями. Вже відома більшість генів, що відповідають за розвиток тих чи інших ознак та їх взаємовплив. Наразі цей час не настав, тому традиційні методи діагностики лишаються актуальними.

Наприклад, у США з метою пошуку обдарованих у сфері природничих наук школярів послуговуються стандартизованим тестом для ідентифікації здібностей. Утім використання стандартизованого письмового тесту не завжди дає змогу виявити обдарованих у галузі природничих наук, оскільки дехто з учнів не вміє виконувати тести або не розуміє мови тесту, або ж має інші здібності, які не можна виявити за допомогою стандартного тесту [11].

Для ідентифікації учнів, здібних до природничих наук, часто застосовують таблиці контрольних перевірок і оцінювальні масштаби (рейтингові шкали). За цими методиками школярів із високим рівнем здібностей до природничих наук описують як здатних до ризику, наполегливих, допитливих та незалежних. Більш інформативними, ніж стандартизоване тестування досягнень дитини та її здібностей, є результати, отримані при виконанні природничо-наукового експерименту. Проте в цілому результати наукових розвідок американських дослідників і розроблені на їх основі практичні рекомендації щодо розвитку здібностей обдарованих дітей у сфері природничих наук на сьогодні мало поширені навіть у шкільній практиці США [11].

Питання ранньої діагностики обдарованості в галузі природничих наук, зокрема в початковій школі, в нашій країні на сьогодні розроблені недостатньо. Існує чимало методик виявлення інтелектуальної обдарованості. Це прогресивні матриці Равена і тест Амтхауера, інтелектуальний тест Слоссома, тест розумових здібностей Отис-Леннона, тести П.Торренса, тест віддалених асоціацій С. Медника тощо. Загалом інтелектуальна обдарованість виявляється досить рано, ще до восьми років. За наявними даними, до чотирьох років дитина демонструє 50% тих інтелектуальних здібностей, які в неї є, до шести років – 70%, а восьми – 90% [12].

Проте академічний тип обдарованості відрізняється від інтелектуального. Крім того, різні види обдарованості розкриваються у різному віці. Раніше від усіх виявляються музичні здібності. Можливо, це пов'язано з прискореним розвитком центрів мозку, які відповідають за мову (у 2-4 роки дитина активно вчиться говорити). Потім проявляються художні. Рано виявляються математичні здібності, тобто вміння мислити формальними структурами без опори на наочність, вони визначаються у 6–7 років. Здібності до природничих наук виявляються пізніше, а найбільш пізно – здібності у гуманітарній сфері [12]. З точки зору еволюції останнє положення логічне, а ось що стосується пізнього прояву здібностей до природничих наук, тут виникає питання.

Парадокс полягає в тому, що «природнича обдарованість» (за визначенням проявляється у тому, що дитина виявляє інтерес до навколишнього; цікавиться походженням та призначенням предметів і явищ, їх класифікацією … [8]) теоретично має належати до числа базових. Вона сформувалася на ранніх етапах тривалої біологічної еволюції виду і в онтогенезі повинна проявлятися однією з перших! Виходить, що у цьому випадку знову невідповідність знаменитому біогенетичному закону Мюллера-Геккеля, тобто онтогенез не є коротким повторенням філогенезу.

Що до тварин, то вони зазвичай володіють вродженими шаблонами сприйняття життєво важливих стимулів і небезпечних об'єктів. Людина також. Для прикладу можна взяти результати експериментів з п'ятимісячними немовлятами, яким демонстрували схематичні зображення павуків, у порівнянні з настільки ж схематичними зображеннями нейтральних об'єктів – квітів [13]. Використовувалася популярна в експериментальній етології процедура вимірювання тривалості фіксації погляду на пропонованих об'єктах. Якщо піддослідні затримують погляд довше, можна вважати, що об'єкт привертає увагу. Дітям показували зображення, які рухалися на екрані. У першій серії дослідів виявилося, що вони довше затримують погляд на схематичних малюнках павуків, ніж на схемах, складених з тих же елементів (тулуб, голова, кінцівка), але розташованих у хаотичному порядку. Це дозволяє вважати, що діти пізнають зображення павуків як більш цікаві, ніж «безглузді» малюнки. У другій серії дослідів з'ясувалося, що така різниця спрямованої уваги спостерігається тільки тоді, коли частини павуків були зображені реалістично, тобто кінцівки зігнуті в характерній для тварин позиції. Якщо ж ноги павука були незграбними, то дітям було байдуже, у якому порядку вони «зліплені» в єдиний образ. У цій ситуації немовлята не розпізнавали павука. Найцікавішими виявилися результати третьої серії дослідів. Дітям, які пройшли першу серію дослідів, тобто вже знайомим зі схематичними зображеннями павуків, які привертали їх увагу більше, ніж «безглузді» образи, складені з тих самих елементів, запропонували ознайомитися з фотографіями реальних павуків на тих же екранах. Після цього їм знову показали першу серію схематичних зображень. Тепер погляд немовлят притягували «неправильні» зображення. Ознайомившись із реальними об'єктами, які відповідають їх уродженому шаблону сприйняття, вони узагальнили ознаки, характерні для павуків, розпізнали їх у «неправильних» зображеннях і обурилися порушеннями, допущеними в конструюванні образів. Подібні маніпуляції із зображеннями квітів залишали дітей байдужими [13].

Цей експеримент ілюструє інтерес немовлят до навколишнього, до призначення предметів і явищ, їх класифікації. Для давніх предків людини отруйні павуки тропічного лісу становили неабияку небезпеку (корені арахнофобії). Де межа, яка відділяє вроджені реакції дитини на важливі стимули навколишнього світу і «академічна» зацікавленість об'єктами природи, яка потім ідентифікується як природнича обдарованість? Виходить, що за великим рахунком, позиції, за якими педагоги визначають природничу обдарованість, так чи інакше притаманні всім дітям. Можливо, саме тому її складно диференціювати?

Також парадокс частково пояснюється прийнятою на сьогодні класифікацією видів обдарованості. При діагностиці академічного типу обдарованості (у т. ч. природничої) на перше місце висуваються здібності дітей до навчання. Для таких дітей навчання – приємне заняття, воно не створює труднощів, і немає значення, про які навчальні предмети йдеться. Це типові медалісти, з яких формуються кваліфіковані спеціалісти. Інколи важко відрізнити інтелектуальну обдарованість від академічної. Проте якщо «інтелектуали» мають критичне мислення, прагнуть до філософського осмислення складних наукових проблем, то «академіки» – завжди генії навчання, майстри швидкого і якісного засвоєння навчального матеріалу.

Взагалі, виявлення обдарованих дітей – тривалий процес, пов'язаний з аналізом розвитку конкретної дитини. Ефективна ідентифікація обдарованості за допомогою якої-небудь одноразової процедури тестування неможлива. Тому замість одномоментного відбору обдарованих дітей необхідно спрямовувати зусилля на поступовий, поетапний пошук обдарованих дітей у процесі їх навчання [14]. При виявленні обдарованих дітей більш доцільно використовувати комплексний підхід. При цьому може бути задіяний широкий спектр різноманітних методів: різні варіанти методу спостереження за дітьми, спеціальні психодіагностичні тренінги, експертне оцінювання поведінки дітей учителями, батьками, вихователями, проведення «пробних» уроків за спеціальними програмами, а також включення дітей у спеціальні ігрові та предметно орієнтовані заняття, експертне оцінювання конкретних продуктів творчої діяльності дітей професіоналами, організація різних інтелектуальних та предметних олімпіад, конференцій, спортивних змагань, творчих конкурсів, фестивалів, оглядів і т. ін., проведення психодіагностичного дослідження з використанням різних психометричних методик залежно від завдання аналізу конкретного випадку обдарованості. Тобто, діагностика обдарованості має бути тривалою в часі та носити комплексний характер [15].

Також доцільно, за можливості, почати застосувати сучасні методи психофізіології (електроенцефалографія, томографія мозку) і ДНК-аналіз.

Навряд чи є продуктивною і взагалі можливою тестова ідентифікація обдарованості, що основана на вимірюванні окремих показників розвитку здібностей. Такі показники, як феноменальна пам'ять, висока креативність, високий інтелект, можуть існувати за повної відсутності обдарованості. Значні досягнення в діяльності – ось чи не єдиний вагомий критерій розпізнавання обдарованості. Отже, задатки – це вроджене утворення, а здібності – набуте, здібності – це не причина успішності людини в діяльності, а наслідок розвитку задатків у діяльності. Включаючись у діяльність, суб'єкт мобілізує свої задатки, які переструктуризуються, сплавляються і утворюють якісно нове утворення – здібності. Тут важливо пам'ятати, що коли людина ніколи не була включена у якусь діяльність (наприклад, музичну) – у неї не може бути здібностей до цієї діяльності (за означенням). Тестування таких дітей не може виявити відмінностей у їх музичних здібностях. На практиці ці відмінності виявляються, оскільки ігноруються факти цілеспрямованого чи побічного, спонтанного розвитку здібностей, наприклад, під впливом наслідування. Отже, навряд чи потрібно абсолютизувати показники тестів в умовах, коли діяльність з розвитку здібностей не враховується [6].

Один із варіантів виявлення обдарованих з природничих дисциплін – робота з розвивальними модулями. Наприклад, у США запропоновано модулі розвивального навчання передусім у початковій школі. Модулі передбачають розвиток такого широкого поняття, як системність, і мають проблемну спрямованість, у них акцентовано увагу не стільки на вивченні проблеми, скільки на пошуку способів її вирішення. Загалом у модулі введено матеріал із хімії, фізики, біології, археології та охорони навколишнього середовища, а також матеріал для виконання практичних завдань у класі [11].

В Україні при роботі з природничо обдарованими дітьми використовують методи і прийоми, аналогічні для інших видів академічної обдарованості. Серед них проблемні запитання, побудова гіпотез, прийом «незавершене рішення» та ін. Те, що дитина обдарована, можна припустити, якщо її інтелектуальні здібності перевищують стандартний рівень, до вирішення проблем і завдань вона застосовує творчий підхід, а також у неї наявний високий рівень мотивації досягнень. Особлива психологічна якість обдарованих дітей – їх здатність прогнозувати можливі ситуації, способи розв'язання проблем, внутрішньо програвати ситуації ризику й небезпеки, а також знаходити можливі виходи з таких ситуацій [8].

На нашу думку, наявні на сьогодні методи діагностики, наприклад, «карта інтересів для молодших школярів» [3], далекі від досконалості. Це зазначають й інші автори: «Перспективи подальших дослі-

джень ми вбачаємо у розробленні нових методів діагностики обдарованості на етапі переходу в середню школу» [16].

Деякі дослідники вважають, що у ***сучасному світі знань надто багато, щоб володіти всіма одразу, і вони надто швидко змінюються, щоб намагатися встигнути за цими змінами [6]. Вихід вони вбачають не в ранній спеціалізації здібностей, яка б спрямовувала на оволодіння знаннями, уміннями і навичками в якійсь одній галузі, а, навпаки, у зорієнтованості на розвиток різних здібностей у різних діяльностях на основі творчих мислинневих дій та стратегій, які могли б бути перенесені на інші діяльності у відповідності з тенденціями розвитку суб'єкта і навколишнього світу.***

Насамкінець хотілося б зазначити, що педагога можна порівняти з Творцем. Добровільне самообмеження у конкретних випадках своєї влади не є відмовою від відповідальності. Батьки чи вчитель обмежують свою владу, щоб дати дитині право вибору, можливість приймати самостійні рішення. Той, хто виховує, не повинен визначати події в односторонньому порядку. Завдання діагностики обдарованості полягає в тому, щоб спочатку допомогти дитині знайти себе, а потім сприяти розвитку притаманних саме для неї якостей. Дуже важливо підтримати дитину й утвердити в переконанні, що цей шлях саме її. За свідченням працівників хосписів, вмираючі люди найбільше шкодують про те, що в них не вистачало сміливості жити життям правильним саме для них, а не тим, яке очікували від них інші.

Максимальна різноманітність методів діагностики обдарованості повинна поєднуватися з широкими можливостями дитини реалізувати свої природні нахили (різні типи шкіл, гуртки, факультативи і т.д.). Прискорений науково-технічний прогрес, розвиток технологій усе більше і більше звільняє людину від рутинної праці та необхідності працювали лише заради забезпечення фізичного виживання. Перед все більшою кількістю людей будуть поставати питання, чим зайняти себе, чим заповнити своє життя. Мабуть, немає сенсу зайвий раз доводити, що самореалізація сприяє формуванню вільної творчої гармонійної особистості.

Оптимальний час для виявлення природничої обдарованості – дошкільний та молодший шкільний вік. Методи виявлення в початковій школі природничо обдарованих дітей в Україні розроблені недостатньо, а самі критерії природничої обдарованості розмиті. ***Навряд чи є продуктивною найбільш поширена на сьогодні тестова методика ідентифікації обдарованості, яка базується на вимірюванні окремих показників розвитку здібностей. Діагностика обдарованості має бути тривалою в часі та носити комплексний характер.*** При вивченні спрямованості інтересів молодших школярів слід враховувати, що вони у більшості дітей цього віку нечітко диференційовані та нестійкі.

Список використаних джерел:

1. Эфроимсон В. П. Гениальность и генетика. – М.: Русский мир, 1998. – 544 с.

2. Лунякова Л.Г. Одаренные дети – ресурс человеческого потенциала современной России. / Електронний ресурс: http://ecsocman.hse.ru.

3. Савенков А.И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 352 с.

4. Ибука М. После трех уже поздно. – М.: Олта, 2003. – 64 с.

5. Лук'янчук Н. Види обдарованості в системі проектування розвитку особистості / Мат. III Міжн. наук.-практ. конф. «Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави» 21-25.09.2010, АР Крим – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2010. – С. 187-194.

6. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

7. Електронний ресурс: http://uk.wikipedia.org/wiki/Обдарованість.

8. Електронний ресурс: http://novosvit.pp.ua.

9. Богоявленская Д., Шадриков В. Рабочая концепция одаренности. – М., 1996. – 96 с.

10. Електронний ресурс: http://www.aif.ru/health/article/58016.

11. Тадеєв П.О. Розвиток теорії і практики навчання обдарованих школярів у США (20-ті роки XX – початок XXI століття): монографія. – Рівне: ПП ДМ, 2011. – 548 с.

12. Тадеєв П.О. Проблеми ідентифікації обдарованих у США / Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. Зб. наук. праць. Вип. 2. – К.: Інститут обдарованої дитини АПН України, 2009. – С. 56-69.

13. Rakison D. H., Derringer J. Do Infants Possess an Evolved Spider-Detection Mechanism? // Cognition. – 2008. – Vol. 107. – P. 381-393.

14. Електронний ресурс: http://www.djankoy.schools.in.ua/sites/djankoy/main/file/deti.doc.

15. Коваленко О.А. Навчання обдарованих учнів у початковій школі / Х: ХНПУ, 2010. – 326 с.

16. Бажанюк В.С. Психологічні особливості розвитку когнітивної сфери дітей з природничою обдарованістю / Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XIII, ч. 1. Зб. наук. праць. Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – 2011. – С. 26-33.

УДК 373.5.091.3:93/99

Малецька Т. В.

ПОРТФОЛІО ЯК ІНСТРУМЕНТ ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ХРОНОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В 5-7 КЛАСАХ

Стаття присвячена формуванню хронологічних знань учнів за допомогою ідеї історичного портфоліо, що виходить за рамки простого альтернативного способу оцінювання навчальних досягнень учнів з історії і може слугувати елементом модернізації вивчення предмету та інструментом формування хронологічних знань. Простежуються переваги і труднощі застосування портфоліо в процесі вивчення хронології учнями на уроках історії. Акцент зроблено на викладання історії в 5-7 класах та практичній реалізації заявленої проблематики.

Ключові слова: *хронологічні знання, історичне мислення, історичні знання, історичне портфоліо.*

Статья посвящена формированию хронологических знаний учащихся с помощью идеи исторического портфолио, что выходит за рамки простого альтернативного способа оценки знаний учащихся по истории и может служить элементом модернизации изучения предмета и инструментом формирования хронологических компетенций. Прослеживаются преимущества и трудности применения портфолио в процессе изучения хронологии учащимися на уроках истории. Акцент сделан на преподавание истории в 5-7 классах и практической реализации заявленной проблематики.

Ключевые слова: *хронологические знания, историческое мышление, исторические знания, историческое портфолио.*

This article is devoted to the formation of chronological knowledge of students through the idea of the historical portfolio that goes beyond simple alternative method of evaluating students› progress in history and can serve as part of the modernization of the study object and instrument of chronological competencies. Traced the advantages and difficulties of application portfolio in the study of the chronology of students in history class. Emphasis is placed on the teaching of history in 5-7 classes and practical implementation of the stated problems.

Key words: *chronological knowledge, historical thinking, historical knowledge historical portfolio.*

Думка – квітка, слово – зав'язь, дія – плід
Ралф Емерсон

Плекаючи в собі особистість, людина з подрібнених, розрізнених уламків досвіду, неспокою, творить єдину, цілісну, чисту картину життя, в якій є місце для творчості, успіху, мрій, планів, доводячи собі і всім – у собі самому жить умій! Учитель – це маестро творчого етюду особистості, від віртуозного виконання якого залежить життєвий шлях дитини, унікальна, єдина у своєму роді драма, кожна сцена якої – результат зчеплення безлічі індивідуально-неповторних характерів і творінь. Як виховати таку особистість? Замислюючись над цим питанням, розуміємо і відчуваємо виховний і навчальний потенціал історії, відчуваємо відповідальність за формування розвитку історичного мислення учня, вдумливого, конкурентоспроможного, озброєного знаннями і досвідом попередніх поколінь, який усвідомлює історію як ланцюжок подій, виявляє причинно-наслідкові зв'язки, розуміє історію як єдиний, цілісний процес, виявляє загальні й окремі закономірності та розв'язує історичні проблеми.

Головний елемент змісту історичної освіти – знання. Вони концентрують у собі соціальний досвід людства і потрібні для правдивого розуміння різноманіття, труднощів й суперечливості подій і явищ у сучасному житті. Знання історії – важливий чинник формування світогляду. Історичні знання в процесі навчання виконують низку функцій: створюють уявлення про історичну дійсність, наукову картину світу, напрями розвитку людського суспільства. Упродовж XX ст. компоненти історичного знання набули досить високого рівня внутрішньої диференціації та спеціалізації. Залежно від ступеня спеціалізації окремих частин історичного знання їх можна згрупувати в окремі розділи, застосовуючи при цьому відповідні критерії та класифікаційні ознаки [3, с. 1]. Важливе місце в цій класифікації відведено хронологічним знанням. Відповідно, знайомство з хронологією є одним із перших кроків вивчення історії, адже історія неможлива поза часом: лише встановивши час тих або тих подій та їх послідовність, історики здатні не тільки з'ясувати зв'язок із попередніми та наступними подіями, визначити причини і наслідки, виявити закономірності, а й відтворити істинний перебіг події, реконструювати минуле.

Стає зрозуміло, що накреслені завдання навряд чи можливо виконати, звертаючись до хронології безсистемно чи за потреби. Не досягнемо бажаного результату й за умови надмірного використання вчителями хронологічної інформації. У зв'язку з цим варто погодитись із міркуваннями про неприпус-

© Малецька Т. В., 2013

тимість механічного заучування дат та встановлення часових відношень лише на основі їх формального зіставлення, адже послідовність фактів встановлюємо за смисловими зв'язками між ними, що, своєю чергою, служить підґрунтям для свідомого й міцного запам'ятовування [1, с. 3].

Формування хронологічних знань вважають однією з найважливіших умов для розвитку історичного мислення учнів. Тож цілком зрозуміло, що в сучасній методиці проблема розвитку уявлень про історичний час і засвоєння хронології кваліфікують як найактуальніші проблеми навчання історії. Однак останнім часом спостерігається помітне згасання уваги вчителів до питань хронології, що виявляється в безсистемності роботи над хронологічними знаннями. Чинні підручники майже не пропонують способів та прийомів формування хронологічних знань. Самі учні відзначають, що з усіх компонентів історичного знання найбільше труднощів виникає саме при формуванні хронологічних знань, особливо це актуально для учнів 5-7 класів, тому що основний акцент у їх формуванні припадає саме на цей період. Оскільки питання хронології постають постійно при вивченні історії, то проблема формування хронологічних знань є надзвичайно актуальною, і попри очевидність загальних підходів до організації цього процесу конкретних методик досі напрацьовано не було [1, с. 4].

Проблема полягає в тому, що одним з істотних недоліків традиційної освітньої системи є те, що цілі навчання і виховання визначаються зовнішніми чинниками, а не самими учнями. Тому на цей час з особливою гостротою постає питання про перегляд ефективності педагогічних технологій саме з точки зору наявності в них елементів, які орієнтують учнів на самостійну постановку цілей, саморозвиток, самовдосконалення, конкурентоспроможність, мобільність.

Психологічна наука стверджує, що забування досліджуваних фактів і явищ особливо велике у разі, якщо вони не були вдруге відтворені у пам'яті учнів одразу після вивчення. Тому важливо створити в процесі вивчення нового матеріалу такі умови, які сприяли б зміцненню знань у пам'яті учня, застосовувати наявні хронологічні знання школярів, щоб, зв'язавши нове з колишнім, невідоме із заздалегідь відомим, міцніше закріпити і ще слабкі зв'язки у пам'яті учнів та з допомогою додаткових прийомів забезпечувати їхнє подальше поглиблення [5, с. 1].

Аналіз закордонного та вітчизняного досвіду показує, що однією з причин відставання учнів у засвоєнні хронологічних знань та не зацікавлення предметом є малорозвинуте вміння визначати цілі і критично оцінювати результати своєї діяльності. Вирішити цю і багато інших навчальних проблем можна за допомогою такого інструмента, як *портфель індивідуальних освітніх досягнень* («портфоліо») *школяра.*

Мета статті – показати, що ідея історичного портфоліо виходить далеко за рамки простого альтернативного способу оцінювання навчальних досягнень учня з історії і може слугувати елементом у модернізації вивчення предмету та формуванні хронологічних знань учнів.

Об'єктом уваги є портфоліо як нетрадиційний інструмент творчого саморозвитку особистості в процесі вивчення шкільного курсу історії та формування хронологічних знань.

Гіпотеза будується на припущенні, що в сучасних соціально-економічних умовах запровадження такої форми роботи, виконуючи завдання шкільної освіти – створення передумов для всебічного розвитку особистості (Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти), вчитель зможе дати відповідь на запитання: як заохотити школярів до вивчення хронології; як зробити навчання історії цікавим, змістовним і творчим.

Ідея досвіду – реалізація моделі портфоліо на уроках історії і в позакласній роботі, що забезпечує всебічний розвиток і саморозвиток особистості, сприяє формуванню хронологічних знань та історичної компетентності, організаційних, інформаційних, життєвих компетентностей, міцному й емпатійному засвоєнню програмного матеріалу, вмінню застосовувати знання на практиці і навчатися протягом усього життя, конкуруючи із самим собою та з життєвими обставинами.

Портфоліо (з італійської «папка з документами») – є формою аутентичного оцінювання освітніх результатів через продукт, створений учнями в ході навчальної, творчої, соціальної та інших видів діяльності. Огляд літератури з цього питання акцентує увагу на «портфоліо-процесі», це щось більше, ніж просто колекція робіт, це перехід педагогіки від установки на розвиток учня до думки про педагогічну цінність саморозвитку, саме ж портфоліо виходить як побічний продукт цього процесу. Значущість саморозвитку обґрунтували філософи Аристотель, Платон, Демокрит, Гегель, Кант, Сковорода; педагоги Я. Коменський, Ж. Ж. Руссо, А. Дістервег, К. Ушинський, С. Русова. На теоретико-методологічному рівні проблема знайшла своє висвітлення у працях вітчизняних (І. Бех, Г. Звенигородська, В. Зінченко) та зарубіжних (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс) дослідників. Психологічні аспекти саморозвитку особистості аналізували Н. Біженова, Г. Цукерман, А. Виготський. Практично цими питаннями займалися В. Бухвалов (спеціальна організація змісту навчання і добір до нього творчих завдань), І. Волков (алгоритм досягнення спланованих результатів), В. Безпалько, В. Питюков (проектування процесу формування особистості учня).

Що ж таке портфоліо при вивченні історії? За результатами досвіду – це: інструмент формування хронологічних знань учнів; форма цілеспрямованої систематичної і безперервної оцінки і самооцін-

ки навчальних досягнень учнів; освітня технологія, що визначає компетентісно-орієнтований підхід в освіті; колекція робіт учнів, що розкривають не тільки навчальні результати, але й розуміння, які приклав учень, а також очевидний прогрес у хронологічних знаннях, уміннях, порівняно з попередніми своїми результатами.

Секрет успіху вчителя, який запроваджує портфоліо – це грамотна організація запуску портфоліо учнів. Це повинна бути співпраця та співтворчість учня і вчителя. З чого ж розпочати роботу? Досвід підказує такий алгоритм:

Крок 1. Розпочати з мотивації (ознайомлення, що портфоліо – це папка-нагромаджувач, колекція учнівських робіт, прогрес у знаннях і вміннях; які існують види портфоліо та чим конкретно будемо займатися ми). Досвід показує, що цікавим прийомом мотивації є використання притч. Наприклад, розпочинаючи роботу, особливо в 5 класі, пропонуємо учням проаналізувати притчу «Час» і з'ясувати, як її зміст торкається безпосередньо кожного учня, історії та хронології. Чому важливе розуміння виміру часу? Чому час є головним персонажем історії?

« Колись, давним – давно на землі був острів, на якому жили всі духовні цінності, але одного разу вони помітили, як острів почав іти під воду. Всі цінності сіли на кораблі і відплив. На острові залишилась тільки Любов. Вона чекала до останнього, але коли чекати вже не було на що, вона теж захотіла відплисти з острова. Тоді вона покликала Багатство і попросилась до нього на корабель, але Багатство відповіло: « На моєму кораблі багато дорогоцінностей і золота, для тебе немає місця». Коли поруч пропливав корабель Журби, вона попросилась до неї, але та відповіла: «Вибач, Любове, я настільки сумую, що мені потрібно завжди залишатись наодинці». Тоді Любов побачила корабель Гордості і попросила допомоги в неї, але та сказала, що Любов порушить гармонію на її кораблі. Поряд пропливала Радість, проте та так була зайнята веселощами, що навіть не почула голосу Любові. Тоді Любов зовсім зневірилась. Але враз почула голос десь позаду: «Ходімо, Любове, я візьму тебе з собою». Любов повернулась і побачила когось. Він довіз її до суші. І коли старець відплив, Любов спохватилась, адже вона забула запитати його ім'я. Вона звернулась до Пізнання: «Скажи, Пізнання, хто врятував мене? Хто був цей старець?» Пізнання подивилось на Любов і сказало: «Це був Час». «Час? Але чому він врятував мене?» – здивувалась Любов. Пізнання ще раз поглянуло на Любов, а потім вдалину, куди поплив старець, і сказало: « Тому що тільки Час знає відповіді на питання, ціну життя і як важлива в житті Любов... » [4, с. 218-219].

Крок 2. Знайомство із структурою та змістом портфоліо. Акцентуємо увагу на трьох основних розділах, що поділяються на рубрики. За основу взято концепцію І. Канта, який вперше назвав особливі напрями життя, спрямовані на формування засад самовизначення, а також визначив головні світоглядні питання, які визначають місце людини у світі. Розділи портфоліо співзвучні з цими питаннями: «Що я можу знати? Що я маю робити? На що я можу сподіватися?» [6, с. 124].

Мета розділу *«Що я можу знати?»* – познайомити з автором портфоліо будь-яким доступним способом. Це може бути фото, презентація, характеристика, анкета, хронологічна таблиця власного життя та ін.. Розділ має відображати особливості особи автора, його ставлення до світу та історії. Тут можливі рубрики: автопортрет, моя історична ідея, Кліо – муза історії, лист у минуле, асоціація поняття «історія», правила вивчення історії та засвоєння хронологічних знань. Перед початком роботи учням слід наголосити, що правильне віднесення історичних подій до певного хронологічного відтинку, об'єктивне визначення послідовності подій – ключова умова розуміння історії, засвоєння загальної картини історичного розвитку. Саме тому опрацювання хронології має бути спрямоване на формування в учнів «потреби і звички» локалізувати в часі історичні факти, встановлювати між ними часові відношення, а якщо для цього бракує інформації, – на прагнення шукати її [2, с. 5].

Розділ *«Що я маю робити?»* містить зовнішні матеріали (календарно-тематичне планування курсу історії), власні очікування та створені і систематизовані матеріали. Цей розділ містить рубрики: «Мої очікування», «Мій внесок» тощо. Тут має місце добірка робіт учнів при вивченні тем з історії, а також матеріали, що відображають успіхи учнів (тести, грамоти, дипломи, фото кращих виступів, вдалі проекти, результати тематичного оцінювання і т. д.). Елементи портфоліо, як правило, датуються, щоб простежити динаміку успішності учня. Цікавим є те, що учні самостійно вибирають для себе прийоми формування хронологічних знань, керуючись власними здібностями, інтересами, нахилами. Йдеться про те, що навчання набуває компетентнісно орієнтованого характеру, що виявляється в його спрямованості на результат – передбачуваний та запланований рівень навчальних досягнень учнів.

Зазвичай продукт на перевірку хронологічних знань, створений учнями, можна розглядати в двох варіантах: традиційний та нетрадиційний. Наприклад, традиційно учні пропонують встановити хронологічну послідовність подій:

1. Перша літописна згадка терміна «Україна».
2. Любецький з'їзд князів.
3. Поява твору «Слово о полку Ігоровім».

4. Князювання Ярослава Осмомисла.

Нетрадиційні завдання представлені визначенням і записом дат, хронологічних меж подій чи явищ, про які йдеться в уривках документів. Наприклад: «Відколи сів князь на Горі, мов гадюки, поповзли містом чутки: неправдою здобув князівський палац, не буде справедливою і його смерть – ніколи не побачить душа його Вирію… Перун допомагає йому, то правда. Зі скількох земель збирають данину його дружинники й ніде не знають спротиву… Під час одного походу проти Візантії наказав князь витягнути човни та поставити їх на колеса. І побачили чужинці небувалу річ: під напнутими вітрилами кораблі щодуху летіли суходолом до їхньої столиці». Завдання: Назвіть хронологічні рамки правління князя. Вкажіть дату «неправдою здобутого князівського палацу». Назвіть дату описаного походу на Візантію. Які ще дати ви можете вказати в межах правління цього князя?

Розділ *«На що я можу сподіватися?»* – це рефлексія та самооцінка хронологічних знань, вивчення теми самим учнем, поточний та тематичний самоконтроль.

Крок 3. Працюємо в режимі співпраці вчитель – учень (консультаційна робота). Консультації проводяться індивідуально та на групових заняттях. Важливо і повчально, коли учні самостійно знаходять прогалини у своїх хронологічних знаннях та розробляють шляхи їх подолання, а вчитель виконує роль своєрідного консультанта.

Крок 4. Обговорюємо критерії оцінювання, наприклад: грамотність і точність; естетичне оформлення; постановка мети і шляхи її досягнення; змістовність; ступінь і наявність самооцінки; творчий підхід; хронологічна компетентність.

Крок 5. Визначаємось із терміном здачі роботи над портфоліо (на уроках, позакласна та творча робота вдома). Перевірка по закінченні вивчення теми. Обов'язкове завдання на канікули – поповнити розділи портфоліо.

Крок 6. Обмін досвідом. Інформацією, що міститься в портфоліо, можуть користуватися інші учні, вчителі, батьки, але лише з дозволу учня – автора. Наприкінці семестру проводиться конкурс на кращий творчий підхід при виконанні портфоліо з історії та звання кращого знавця хронології. Кращі матеріали доречно висвітлювати в спеціальних збірничках «Твори. Думай. Розмірковуй».

Отже, технологія портфоліо допомагає активізувати пізнавальну активність учнів на уроках історії, формує уявлення про послідовність історичних подій, явищ, процесів, що сприяє осмисленню та систематизації знань дат та подій, а саме:

– допомагає учням формувати історичне мислення та вдосконалювати хронологічну компетентність;

– дозволяє навчаючись давати оцінку своєму прогресу самостійно та мотивує і налаштовує на демонстрацію знань хронології;

– учитель вільно створює і реалізує індивідуальні освітні маршрути учнів у рамках освітнього процесу;

– створюється співпраця і проектується зворотній зв'язок учителя з учнями, де проявляється почуття співучасті в процесі навчання;

– це один із способів формування ключових компетентностей, а саме вирішення проблем, самоорганізація, самооцінка, застосування знань і вмінь на практиці та допомога у визначенні рейтингу учня;

– учитель виконує нові «ролі»: експерт, консультант, т'ютор;

– переніс педагогічного наголосу, що учень не знає і не вміє, на те, що він знає й уміє з цієї теми з історії;

– наочність процесу вивчення історії та формування інформаційної культури учнів;

– простежується індивідуальний прогрес дитини у порівнянні з собою, а не з іншими учнями;

Однак у процесі роботи можливі певні труднощі: порушення принципу добровільності при створенні завдань і формуванні портфоліо, збір матеріалів батьками замість дитини «за його дорученням», беззмістовне змагання, плагіат, інертний і формальний підхід окремих учнів, значні затрати часу, грамотність учнів, психологічна та фахова готовність до роботи в нових умовах. Проте вирішити труднощі допомагають опрацювання теоретичних матеріалів, психологічних досліджень, мотивація учнів, залучення до співпраці батьків.

Практичне значення полягає в тому, що його реалізація та нагромаджена матеріально-методична база можуть бути використані при підготовці учня до поточного, тематичного оцінювання, узагальнення, а в перспективі – ЗНО.

З метою якісного відстеження успішності учнів та мотивації до навчання і вивчення предмету через впровадження портфоліо, проаналізовано результати тематичного оцінювання учнів, хронологічних диктантів, які засвідчили позитивні зміни в якості знань учнів. Зріс інтерес до вивчення історії, знизився рівень тривожності, 75% опитаних учнів «подобається історія», вони з інтересом та бажанням хочуть її вивчати. Одним з найбільших успіхів називають портфоліо, метою якого вважають перспективу та ретроспективу перегляду своїх знань та умінь, а також обов'язково запропонували б іншим учням взяти участь у розробці портфоліо та самостійному створенні хронологічних завдань.

Отже, життєва необхідність за допомогою історії навчати життю, розпізнавати таланти, прискорювати їх розвиток, розширювати їх потенційні досягнення для служіння суспільству потребує зворотного зв'язку між учителем та учнем, інструментом якого є портфоліо.

Список використаних джерел:

1. Власов В. Методика формування хронологічних та картографічних умінь на уроках історії України / В. Власов // Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання». – 2013. – № 1. – 96 с.

2. Власов В. На що варто звернути увагу вчителеві в процесі підготовки до ДПА з історії України 2011 р.: методичні рекомендації та коментарі / В. Власов, С. Кульчицький // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2011. – № 4. – С. 3-20.

3. Класифікація історичного знання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://histua.com/slovnik/k/klasifikaciya-istorichnogo-znannya.

4. Літковська О. 100 притч для тих, хто вчить, і тих, хто вчиться / Олена Літковська. – К.: Шкільний світ, 2012. – 224 с. – (Серія «Психологічна скарбничка»).

5. Методика узагальнення історичних знань з історичного матеріалу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://bukvar.su/pedagogika/104780-Metodika-obobsheniya-istoricheskih-znaniiy-po-istoricheskomu-aterialu.html.

6. Пичепій Є. Філософія: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / Пичепій Є.,Черній А., Чекаль Л. – К.: Академвидав, 2006. – 592 с.

7. Хінаєва А. Формування основ компетентності учнів у процесі навчання історії / А. Хінаєва // Історія України. – 2010. – № 43 (683) – С. 7-23.

УДК 159.9.016

Матласевич О. В.

АКСІОПСИХОЛОГІЧНІ ІДЕЇ У ТВОРІ ІНОКЕНТІЯ ГІЗЕЛЯ «МИР З БОГОМ ЛЮДИНІ»

У статті представлено результати психолого-герменевтичного та контент-аналізу твору відомого мислителя XVII століття Інокентія Гізеля та на їх основі виявлено аксіопсихологічні ідеї, врахування яких сприятиме удосконаленню та розробці цілісної концепції ціннісно-орієнтаційної сфери особистості. Основними загальнолюдськими цінностями, виявленими на основі аналізу твору «Мир з Богом людині», є: Бог, святиня, віра, людина, життя, влада, мудрість, праця, справедливість, добро, честь людини та її добре ім'я, мир, правда, вірність та чистота.

Ключові слова: *аксіопсихологія, цінності, ціннісні орієнтації, психолого-герменевтичний аналіз, контент-аналіз, моральність, духовність.*

В статье представлены результаты психолого-герменевтического и контент-анализа произведения известного мыслители XVII века Иннокентия Гизеля и на их основе выделено аксиопсихологические идеи, учет которых будет способствовать совершенствованию и разработке целостной концепции ценностно-ориентационной сферы личности. Основными общечеловеческими ценностями, обнаруженными на основе анализа произведения «Мир с Богом человеку», являются: Бог, святыня, вера, человек, жизнь, власть, мудрость, труд, справедливость, добро, честь человека и его доброе имя, мир, правда, верность и чистота.

Ключевые слова: *аксиопсихология, ценности, ценностные ориентации, психолого-герменевтический анализ, контент-анализ, нравственность, духовность.*

The results of psychological and hermeneutic content-analysis of the work of famous thinker of the 17th century Innokenty Gizel have been presented in the article. The axio-psychological ideas, consideration of which would help to improve and develop the holistic concept of value-oriented sphere of a personality have been identified. The basic human values identified on the basis of analyzing the work «Peace with the God to a Man» («Мир з Богом людині») are The God, shrine, faith, person, life, power, wisdom, work, justice, goodness, honor and reputation of a person, peace, truth, faithfulness and purity.

Key words: *axiopsychology, values, value orientations, psychological and hermeneutic analysis, content analysis, morality, spirituality.*

Аксіологічна проблематика є пріоритетно актуальною в сучасній гуманістичній парадигмі психологічної науки. Сьогодні існує чимало підходів до цієї проблематики, зокрема щодо класифікації і типізації цінностей і ціннісних орієнтацій особистості: з позиції концепції вчинку В. Роменця (В. Татенко, Т. Титаренко. Я. Кальба, І. Сингаївська та ін.); концептів мотивації поведінки і діяльності особистості С. Максименка, О. Морозова та ін.; концептів особистісного смислу Д. Леонтьєва; вчення про смисл життя В. Франкла та ін.

Аксіопсихологічні аспекти розвитку ціннісно-орієнтаційної сфери висвітлено у працях І. Беха, М. Боришевського, Л. Горлецької, З. Карпенко, Л. Колберга, Д. Леонтьєва, М. Лук'янова, Р. Павелківа, Ж. Піаже, М. Савчина, Н. Чепелєвої, В. Щербинової та ін. Водночас слід зазначити і те, що все ще не створено загальновизнаної, системно-структурованої концепції ціннісно-орієнтаційної сфери особистості.

Знаходячись у пошуку адекватного ідеалу, нашому суспільству потрібне ясне та чітке осмислення не лише світової, а, передусім, вітчизняної культури. Вбираючи в себе різноманітність і багатство світової та вітчизняної культури, людина бачитиме у новому світлі справжні загальнолюдські цінності, відкриватиме нові обрії сприйняття світу, відмовившись від певних стереотипів мислення. Ще у 60-х роках XX століття відомий радянський академік М. М. Мойсеєв писав: «Ми переживаємо смутний час, коли моральність, суспільна свідомість визначають буття не меншою мірою, ніж економіка й котирування долара. Якщо ми не знайдемо спільних ідеалів, спільних цілей, якщо народ не відчує знову своїх мускулів, якщо не повернуться самоповага та гордість за свою країну, за свою націю, то нас довго не покине відчуття духовної порожнечі» [3, с. 49].

Тому метою статті є на основі психолого-герменевтичного, а також контент– аналізів твору відомого мислителя XVII століття І. Гізеля виявити аксіопсихологічні ідеї, врахування яких сприятиме удосконаленню та розробці цілісної концепції ціннісно-орієнтаційної сфери особистості.

Подібні дослідження (історико-психологічні) дають змогу вивчати психологічну реальність будь-яких епох та особистостей на основі аналізу письмових джерел інформації. Для цього використовуються методи психолого-історичної реконструкції, психологічної герменевтики, контент-аналізу, біогра-

© Матласевич О. В., 2013

фічні методи. У нашому дослідженні використано два методи: метод психологічної герменевтики (для виокремлення основних ідей твору в контексті ціннісно-орієнтаційної сфери особистості) та контент-аналіз (для статичного підтвердження виділених основних цінностей).

Важливим етапом будь-якого дослідження є чітке окреслення смислових характеристик обраного для аналізу психологічного конструкту. Тому коротко розглянемо розуміння ціннісно-орієнтаційної сфери особистості у сучасній психології.

Загалом, ціннісно-орієнтаційна сфера особистості являє собою системне утворення, функціональними структурами якого є цінності та ціннісні орієнтації – відносно сталі і селективні суб'єктивні ставлення до духовних і матеріальних об'єктів, котрі сприймаються людиною як значущі предмети, цілі та засоби для задоволення її актуальних потреб [2, с. 5-6].

У роботах вітчизняних та зарубіжних психологів сформувалося декілька підходів до розуміння цінностей.

По-перше, цінність виступає як суспільний ідеал, який вироблений суспільною свідомістю, що містить у собі абстрактне уявлення про атрибути обов'язкового у різноманітних сферах суспільного життя. Такі цінності можуть бути як «вічними» (істина, краса, справедливість), так і конкретно-історичними (патріархат, рівність, демократія).

По-друге, цінність постає в об'єктивній формі у вигляді матеріальної та духовної культури або людських вчинків, які є конкретним втіленням ціннісних ідеалів (етичних, естетичних, політичних, правових тощо).

По-третє, цінності є джерелом мотивації поведінки людини. У них знаходять відображення цілі і відповідні засоби їх досягнення. Цінності – це ідеї, ідеали, цілі, до яких прагне людина [4, с. 442].

Кожній людині притаманна індивідуальна специфічна ієрархія особистих цінностей, які є сполучною ланкою між духовною культурою суспільства та духовним світом особистості, між суспільним і індивідуальним буттям. Як правило, для особистих цінностей характерна висока осмисленість, вони відтворюються у свідомості особистості у формі ціннісних орієнтацій та слугують важливим фактором соціальної регуляції взаємостосунків людей і поведінки індивіда.

Отже, цінності являють собою переконання людей про життя та норми поведінки в суспільстві. Вони визначають мотиви та вчинки людей, їх уявлення про ідеальні моделі поведінки й ідеальні життєві цілі.

Як зазначалося вище, для виокремлення аксіопсихологічних ідей було обрано богословський трактат Інокентія Гізеля «Мир з Богом людині» (1669). Твір початково створювався як посібник для сповідників та тих, хто готується до сповіді. Він складається з присвяти, двох передмов та трьох частин: «Про покаяння вцілому», «Про покаяльника», «Про служителя таїнства святого покаяння...». Інокентій Гізель один із перших порушує проблему духовної сутності людини, її внутрішнього світу, цінностей та моральних якостей. Твір написаний на засадах православної догматики морального вчення, а тому є яскравим відображенням ціннісно-орієнтаційної сфери особистості того періоду.

На думку Інокентія Гізеля, людина породжує цінності за допомогою совісті. «Совість – це усвідомлення себе самого, чи усвідомлене судження про себе, за допомогою якого людина судить, слід їй щось робити, чи не слід. А також – добре чи зле є те, що вона робить або зробила» [1, с. 78]. У кожної людини є еталони добра і зла, правди та неправди, які вона отримує в процесі виховання та зберігає у своїй совісті. Вона оцінює світ та діє, опираючись на них.

Свої життєві цінності людина обирає завдяки волі. «Воля ж є силою духовною душі розумної, якою душа пристає до доброго, раніше пізнаного розумом» [1, с. 79]. Спершу людина раціонально оцінює речі, ідеї, події стосовно того, добрі вони чи злі. Якщо вони є добрими – то людина завдяки своїй волі обирає їх. Якщо вони оцінюються як злі – то вона їх оминає. Злі ж учинки людина робить у тому випадку, якщо вона неправильно оцінює зовнішнє середовище, тобто зле вона вважає за добре через свою хибну совістт. Звідси можна зробити висновок, що ключовим у структурі цінностей усе ж є когнітивний компонент. Саме завдяки наявності розуму людина є людиною: «Образ Божий, тобто розум, що ним Бог людину над усі створіння прикрасив» [1, с. 235], відрізняє людину з-поміж тварин і наближає до Бога.

Ціннісно-орієнтаційна сфера особистості розглядається у творі І. Гізеля крізь призму гріха. Гріх визначається ученим як «добровільне порушення заповідей Божих, або висловлювання, дія чи бажання всупереч заповіді Божій» [1, с. 92]. Грішити можна як через дію, так і через бездіяльність: «той, хто ухиляється від злого, або пристає до злого, грішить дією; а той, хто не чинить доброго, грішить бездіяльністю» [1, с. 98]. У контексті цього Інокентій Гізель усіх людей поділяє на досконалих та недосконалих. Досконалі люди «міцно поєдналися любов'ю з Богом» [1, с. 109], вони самі намагаються не грішити й інших людей не спокушають до гріха. Недосконалі ж люди або самі грішать, або інших спонукають чи спокушають до цього, або ж роблять і те, і те. Звідси, для досконалої людини цінностями є добро, добрі справи, Бог, людина та людське життя, права та гідність іншої людини, батьки, правда та віра. Недосконалі люди можуть нехтувати цими цінностями.

Вчиняючи гріх, людина посягає, перш за все, на загальновизнану цінність. Такими цінностями є Бог, людина, життя, мудрість, праця, справедливість, добро, честь людини та її добре ім'я, мир, правда, вірність та чистота. Посягаючи на ці цінності, людина грішить смертельно і має нести за це справедливе покарання.

Отже, психолого-герменевтичний аналіз твору Інокентія Гізеля «Мир з Богом людині» дає змогу виокремити основні ідеї мислителя щодо ціннісно-орієнтаційної сфери особистості:

– ціннісно-орієнтаційна сфера особистості тісно пов'язана з совістю людини – особистісним утворенням, що є місцем збереження та органом продукування цінностей;

– цінності мають свою структуру, яка включає в себе три компоненти: чуттєво-емоційний (міститься в серці, проявляється через намір та почуття), когнітивний (міститься в розумі, проявляється у знаннях, думці, усвідомленні та пам'яті) та поведінковий (проявляється через дію та вчинок завдяки волі);

– провідне місце в цій структурі займає розум, оскільки саме він спрямовує волю людини та може керувати її емоціями;

– зовнішнім проявом невідповідності своїх дій загальнолюдським цінностям та нормам є гріх, що трактується Інокентієм Гізелем як неправильний вибір людини, що здійснюється завдяки її волі;

– основними загальнолюдськими цінностями є: Бог, святиня, віра, людина, життя, влада, мудрість, праця, справедливість, добро, честь людини та її добре ім'я, мир, правда, вірність та чистота. Найбільшою цінністю є Бог.

Для статистичного підтвердження основних цінностей, виділених на основі психолого-герменевтичного аналізу твору Інокентія Гізеля «Мир з Богом людині», було проведено контент-аналіз. Для аналізу ми обрали одну частину твору «Про покаяльника», обсягом 223 сторінки (близько 84 070 слів).

У процесі контент-аналізу тексту нами було виділено 50 слів (загальна кількість їх використання 5 546 слів), які стосуються ціннісно-орієнтаційної сфери особистості та мають високу частоту вживання (від 35 разів і більше) (табл.1).

Таблиця 1
Одиниці аналізу

№	Слово	К-сть	№	Слово	К– сть	№	Слово	К-сть
1	Бог	593	18	Вчинок	101	35	Мир	61
2	Смерть	406	19	Намір	98	36	Істина	56
3	Святиня	334	20	Ближній	98	37	Вірність	54
4	Людина	298	21	Батько	96	38	Мати	54
5	Знання	248	22	Правда	88	39	Подяка	54
6	Життя	208	23	Тіло	88	40	Пам'ять	53
7	Віра	190	24	Слава	86	41	Почуття	47
8	Добро	168	25	Діло	77	42	Обдаровання	46
9	Слово	134	26	Природа	76	43	Совість	45
10	Розум	132	27	Душа	74	44	Батьки	41
11	Думка	116	28	Справедливість	74	45	Жаль	41
12	Любов	110	29	Серце	66	46	Свідомість	40
13	Влада	110	30	Честь	65	47	Добровільність	40
14	Чистота	106	31	Праця	65	48	Добродійство	40
15	Благодать	102	32	Чесноти	64	49	Милосердя	36
16	Духовність	102	33	Мудрість	63	50	Свобода	35
17	Воля	101	34	Гідність	62		Всього: 5546	

Усі ці слова були об'єднані в такі шість смислових груп:

– структура ціннісно-орієнтаційної сфери особистості, яка містить у собі три компоненти: а) когнітивний: слово (134), думка (116), розум (132), знання (248), пам'ять (53), свідомість (40); б) чуттєво-емоційний: намір (98), серце (66), почуття (47), жаль (41), совість (45); в) поведінковий: воля (101), вчинок (101), діло (77);

– духовність: Бог (593), святиня (334), віра (190), благодать (102), духовність (102), душа (74), мудрість (63), істина (56);

– екзистенційне: смерть (406), людина (298), життя (208), любов (110), свобода (35), добровільність (40);

– моральність: добро (168), чистота (106), правда (88), справедливість (74), чеснота (64), вірність (54), добродійство (40), подяка (54), честь (65), гідність (62), милосердя (36);

– суспільство: влада (110), ближній (98), батько (96), слава (86), мир (61), мати (54), батьки (41), праця (65);

– природа: тіло (88), природа (76), обдаровання (46).

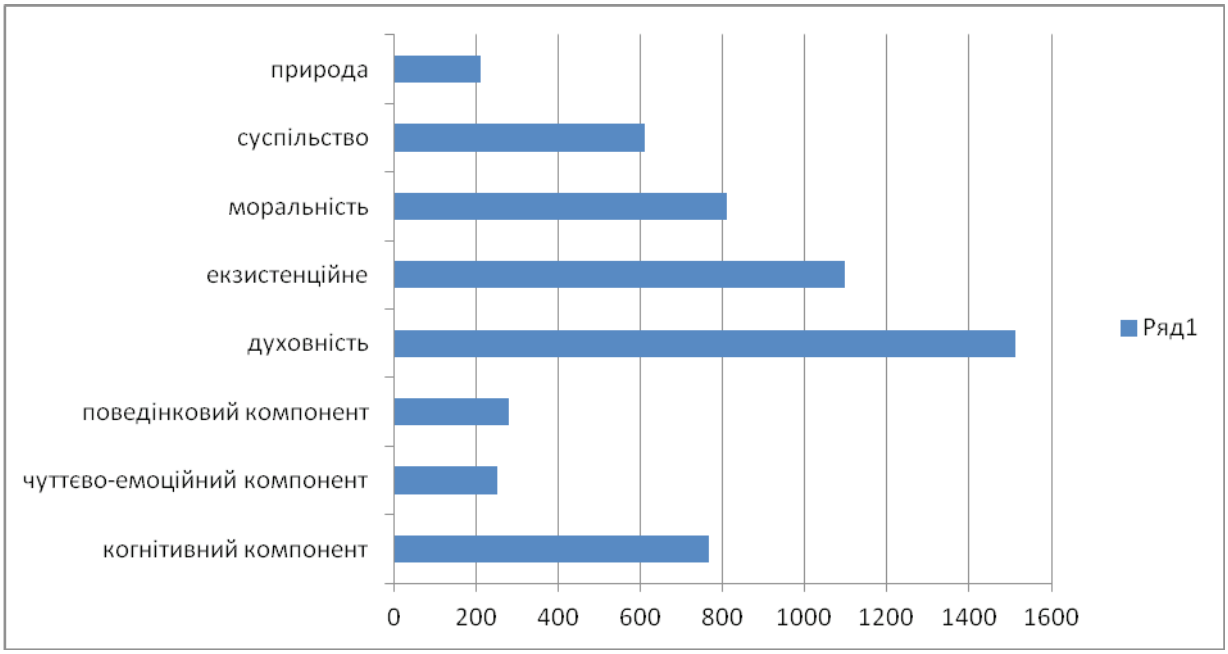


Рис. 1. Частота вживань слів різних смислових груп

Як видно з рис. 1, у структурі ціннісно-орієнтаційної сфери особистості, за Інокентієм Гізелем, найбільше місце займає когнітивний компонент. Це підтверджується тим, що слова, які належать до цієї підгрупи, мають найбільший ваговий коефіцієнт G: знання (G=5,4), слово, думка, розум (G=4,72); у той час, як слова двох інших підгруп мають вагові коефіцієнти 4,63 та 4,66.

Найвагомішою серед виділених цінностей є духовність. Більшість слів із цієї категорії – Бог, святиня, віра (G=5,4), благодать і духовність (G=4,72), мають найбільший середній ваговий коефіцієнт G. До того ж ці слова мають певну смислову пов'язаність між собою. Так, через відвідування святих місць, читання Святого письма, віддаючи шану священнослужителям, ми проявляємо свою віру в Бога і таким чином здобуваємо «життя духовне, тобто благодать Божу» [1, с. 138].

Найвищою цінністю для Інокентія Гізеля є Бог (це слово має найбільшу кількість вживань у тексті: Y=593). Адже, як зазначає мислитель, будь-який гріх «суперечить любові до Бога, яка дає життя душі» [1, с. 263], «суперечить любові до благодаті Божої» [1, с. 261], або «уймає чести самому Богові» [1, с. 261], або є «спротивом любові до Бога» [1, с. 268]. Будь-яке осквернення людини є оскверненням і Бога, оскільки людина створена за Його образом.

Щодо категорії екзистенційне, то тут найбільший середній ваговий коефіцієнт мають такі слова: смерть, життя, людина (G=5,4) та любов (G=4,72). Найбільше вагове значення серед цих слів має слово смерть. Так, мислитель пише про те, що душа людини за своєю природою є безсмертною, але «входить смерть гріховна в душу нашу через відчуття тілесні, що діють безчинно, наче крізь вікна, які перед злодієм не зачинені» [1, с. 222]. Звідси, душа помирає тоді, якщо вона піддається спокусам зовнішнього світу.

Поряд із Богом великою цінністю для Інокентія Гізеля є людина (Y=298), оскільки будь-який гріх вчиняється не лише проти Бога, а й проти людини; або проти ближнього (Y=98) (заздрість, гнів, вбивство, знущання з убогих, затримання плати найманцям чи кривдження їх тощо), або проти себе (гордість, нечистота, лінощі, зажерливість, обжерство тощо).

Велике значення має і слово любов (Y=110), через яку виражається цінність людини. Любов проявляється двома способами: «або в ознаках чоловіколюбства загальних, що їх до всіх людей виказувати слід, як зовні, наприклад, дивлячись ясно, не люто..., так і всередині, наприклад, не бажати зла ніякого...; або в ознаках дружби особливих, які не до всіх, а лише до найближчих друзів виказують, наприклад, дружно бесідувати, підносити дарунки, чинити добродійства та ін..» [1, с. 296]. Інокентій Гізель описує гріхи, які суперечать цій цінності. Це, перш за все, зажерливість, що проявляється із закам'янілості серця, тобто немилосердя; заздрість, що може виявлятися в ненависті до іншого, радості від нещастя

ближнього, «стражданні від непримноження зла і, навпаки, від примноження добра для ближнього» [1, с. 243]; гнів неслушний, який «суперечить любові, яка не рветься до гніву й не думає лихого» [1, с. 254]. Також закон любові до ближнього передбачає допомогу іншій людині як у «скруті тілесній», так і в «скруті духовній». Перша має на увазі милостиню, яку потрібно давати тим, хто її потребує. Друга – навчання або духовне наставництво менших або неучених. Крім того, Інокентій Гізель наголошує на тому, що любити потрібно не лише добрих людей, а й своїх ворогів «за те, що вони є люди, подібні до нас, як за природою, так і за можливістю отримання благодаті і слави Божої» [1, с. 296].

Серед моральних цінностей найбільше значення мають слова – добро (G=5,4) та чистота (G=4,72). Так, Інокентій Гізель пише, що ми повинні ближньому «бажати добра, а не зла» [1, с. 260], і якщо людині не хочеться нічого доброго робити, то вона вчиняє смертельний гріх – лінощі. Щодо другої цінності, то вчиняючи будь-який вид гріха нечистоти, людина вчиняє цей гріх проти Бога; тобто оберігаючи свою духовну та тілесну чистоту, людина оберігає в собі частинку Бога, оскільки створена за його подобою.

У категорії суспільство найбільше значення має слово влада (G=4,72). Такі дані можна пояснити тим, що серед основних цінностей тогочасного суспільства була покора відповідним об’єктам. Так, у соціальному та економічному житті владу над людьми має цар, у духовну житті – священнослужитель, у подружньому житті – «дається влада одному зашлюбленому над тілом іншого» [1, с. 167]. До того ж, люди повинні молитися за владу, віддавати їй честь та славу, у чому проявляється її велика цінність.

Отже, історико-психологічне дослідження твору Інокентія Гізеля «Мир з Богом людині» дало змогу виокремити основні ідеї мислителя щодо розуміння ціннісно-орієнтаційної сфери особистості XVI-XVII століття, зокрема її структури, ієрархії загальнолюдських цінностей, процесу породження цінностей людиною, а також причини та насідки невідповідності дій людини загальнолюдським нормам та ідеалам.

Список використаних джерел:

1. Гізель І. Вибрані твори у 3-х томах / Під ред Л. Довгої. – К.-Львів: Свічадо, 2012. – Т. 1. Книга 1. – 624 с.

2. Карпюк Ю. Я. Вплив християнської моралі на ціннісно-орієнтаційну сферу молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю. Я. Карпюк. – Хмельницький, 2012. – 16 с.

3. Моисеев Н. Н. Цивилизация на переломе. Пути России / Н. Н. Моисеев. – М., 1966.

4. Петровский А. В. Личность: феномен субъектности / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону, 1990.

УДК 159.9

Мельничук Т. І.

ВИЗНАЧЕННЯ ІНДИКАТОРІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СІМ'Ї ДО УСИНОВЛЕННЯ

У статті окреслені загальні соціально-психологічні проблеми до прийняття в сім'ю біологічно нерідної дитини та виокремленні індикатори психологічної готовності сім'ї до усиновлення. На основі теоретичного та практичного аналізу, власного соціального досвіду визначені як позитивні, так і негативні мотиви подружжя до прийняття в сім'ю біологічно нерідної дитини, що в подальшому надасть можливість прогнозувати неадекватну мотивацією сім'ї до усиновлення та застерегти від повторного осиротіння дитини, яку усиновлять.

Ключові слова: *усиновлення, створення сім'ї, адаптація дитини до сім'ї, індикатори готовності до усиновлення, соціально-психологічний супровід, підготовка до усиновлення, як усиновити дитину.*

В статье очерчены общие социально-психологические проблемы до принятия в семью биологически неродного ребенка и определены индикаторы психологической готовности семьи к усыновлению. На основе теоретического и практического анализа, собственного социального опыта определены как положительные, так и отрицательные мотивы супругов к принятию в семью биологически неродного ребенка, в дальнейшем это сможет прогнозировать неадекватную мотивацию семьи к усыновлению и предостеречь от повторного сиротства ребенка, которого усыновят.

Ключевые слова: *усыновление, создание семьи, адаптация ребенка к семье, индикаторы готовности к усыновлению, социально-психологическое сопровождение, подготовка к усыновлению, как усыновить ребенка.*

In this paper outlines the general socio-psychological problems in the family to adoption the child›s biological non-native, indicators and factors the psychological readiness of the family. Experience based on the theoretical and practical, social analysis, determine both positive and negative motives marrieds to take to the family of biologically non-native children, in the future it will be able to predict inadequate motivation of family for adoption, and to warn against re-orphan hood child who has been adopted.

Keywords: *adoption, family, the child's adaptation to the family, the indicators of readiness for adoption, social and psychological support, and preparation for adoption, how to adopt a child.*

Сім'я є складним соціокультурним явищем. На сучасному етапі в житті українського суспільства повноцінна сім'я і сімейний добробут становлять перелік основних цінностей людини і виходять на чільне місце. Зазвичай повноцінною сім'єю вважають повну її структуру – батьків та дітей.

Поряд із напруженістю, економічним неблагополуччям, яке провокує негативними тенденціями в демографічних процесах, чимало подружніх пар (від 60 до 80 мільйонів) за даними ВООЗ мають проблеми з народжуваністю [2].

Прийняття некровної дитини проходить різними шляхами: прийняття дитини у сім›ю на правах сина чи дочки, – як усиновлення та прийняття прийомної дитини до досягнення нею повноліття як опіка, створення прийомної сім'ї, створення дитячого будинку сімейного типу. Світовий досвід створення прийомних сімей – фостерингу (від англ. foster caring – виховання чужої дитини) переконав громадськість у тому, що прийомна сім'я є ефективною формою виховання дітей, які потребують державної турботи [1]. Проблематиці створення прийомної сім'ї та дитячого будинку сімейного типу приділяється на сьогодні значна увага як науковцями (Г. М.Бевз, М. Лисина, З. Матейчек, В. Мухіна, Н. Толстих, А. Й. Капська, Н. М. Комаровська), так і державою (Указ Президента України «Про Національну стратегію профілактики соціального сирітства на період до 2020 року»). Прийомна сім'я розвивається як форма державного влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування, це сім'я, частину функцій якої – матеріальне забезпечення щодо утримання та виховання дітей, методичну допомогу з підготовки прийомних батьків та соціально-психологічну підтримку у вихованні дітей, забезпечує держава. Основна мета створення прийомної сім'ї – забезпечити не державне, а сімейне виховання дітей, які за певних життєвих обставин позбавлені можливості виховуватися в рідній родині. Вона дає можливість зберегти для дитини найголовніший соціалізаційний чинник – сімейний [1; 4; 6]. Мотивування усиновлення може бути спрямоване як на підтримку інтересів дитини, її захисту, так і збереження сім'ї, надання статусу їй повноцінності.

Ставлення до усиновлення чи прийняття у родину чужої дитини є неоднозначним. На жаль, на теренах пострадянського суспільства укоренилось твердження, що усиновлення це щось другосортне порівняно з кровними зв'язками, тому в порівнянні з біологічною дитиною усиновлена буде залишатися

© Мельничук Т. І., 2013

неповноцінною та гіршою від неї [2]. Страх перед подібним суспільним стереотипом щодо наслідків усиновлення посилюється очікуванням можливого несприйняття усиновленої дитини кровними дітьми або однолітками на вулиці чи школі, а також браком психологічної підтримки з боку суспільних працівників. Тому для української соціокультурної ситуації дуже важливим завданням є визначення основних напрямків роботи і шляхів оптимізації культури усиновлення. Неможливо швидко змінити ставлення суспільства до сімей, що усиновили дитину, і сформувати належну громадянську думку стосовно дітей, позбавлених батьків [5].

Усе це разом узяте свідчить про необхідність популяризації усиновлення на законодавчому рівні, зняття «таємниці усиновлення», надання процесу усиновлення відкритості, що посилюють його мотивацію. У міжнародному співтоваристві усиновлення сприймається як форма збереження сім'ї і як форма захисту дитинства, проте за умови збереження в ній усіх прав дитини як засад реалізації її вікових базових і соціальних потреб. Специфіка сім'ї, як соціального інституту зумовлює виконання нею певних функцій. Ю.В. Василькова визначає функції сім'ї як діяльність, обов'язок, призначення сім'ї щодо задоволення потреб її членів. Автор окреслює такі функції сім'ї: репродуктивна, виховна, господарсько-побутова, економічна, соціального контролю, духовного спілкування, соціальностатусна, емоційна, соціокультурна. З низки досліджень, спостережень ми бачимо, що сім'я усиновителів виконує такі ж самі функції, як і звичайна сім'я, але її специфікою є те, що, усиновлюючи дитину, така сім'я забезпечує належні умови для зростання дітей-сиріт і дітей, що залишилися без батьківського піклування в сімейному оточенні. Усиновителі стають ресурсом, базою для повноцінного та всебічного розвитку усиновленої дитини.

Метою дослідження було вивчення та характеристика індикаторів, що впливають на виникнення мотивації сімей до усиновлення, визначають їх психологічну зрілість, які в подальшому можуть прогнозувати позитивну адаптацію та соціалізацію усиновленої дитини у сім'ї або незрілість, яка спровокує відмову від усиновленої дитини.

Виходячи з мети дослідження, були поставлені такі завдання:

1. Проаналізувати та узагальнити теоретико-методологічні підходи до проблеми діагностики психологічної зрілості сімей, самоусвідомлення ними готовності до батьківства, що в подальшому може слугувати її індикаторами.

3. Виявити хибні мотиваційні настанови, які спонукають сім'ю до усиновлення для вирішення особистих проблем та усунення негараздів.

2. Визначити й охарактеризувати різновид мотивації сімей до усиновлення, що дасть можливість в подальшому виокремити позитивні і негативні чинники, які впливають на соціалізацію усиновленої дитини у сім'ї, та прогнозувати динаміку адаптації дітей.

Об'єкт дослідження: родини з усиновленими дітьми.

Аналіз теоретичних підходів до проблеми:

– загальнофілософські й психологічні концепції про чинники і закономірності розвитку особистості, природну, культурну, соціальну обумовленість цього процесу (Б. Г. Ананьєв, О. Г. Асмолов, Г. С. Батщцев, Л. П. Буєва, Г. М.Бевз, Б. С. Гершунський, Б. М. Кедров, В. І. Слободчиков, М. Мид та ін.);

– соціологічні й психолого-педагогічні теорії про роль родини в соціальному розвитку людини, механізми її соціалізації (І. В. Дубровіна, І. С. Кон, А. В. Мудрик, П. Сорокін, М. І. Ріжков та ін.);

– системний підхід до вивчення функціонування родини як методологічну підставу вивчення будь-якого соціально-психологічного процесу (А. Н. Аверьянов, В. М. Афанасьєв, І. В. Блауберг, Л. І. Новікова, Л. Ф. Спірін, Ю. П. Сокольніков, Є. М. Юдин та ін.);

– гуманістичні ідеї вітчизняних і закордонних учених про особистісну цінність дитини та соціальну взаємодію в родині в процесі соціалізації (Ш. А. Амонашвілі, Л. В. Байбородова, Е. В. Бондаревська, І. П. Іванов, Я. Корчак, А. В. Сухомлинський та ін.).

Методи дослідження:

У дослідженні використовувались метод нормативу, контент-аналіз заявлених мотивацій усиновлення українських та зарубіжних сімей усиновителів, метод експертних оцінок, спостереження, метод випадку.

На основі аналізу соціологічної, психолого-педагогічної літератури з проблем родини й сімейного виховання, усиновлення дітей, можна переконатися, що сім'ї, які бажають усиновити дитину, готові до цього психологічно, морально і про це відкрито спілкуються з родиною, друзями, навколишнім соціумом. Відповідно до численних досліджень (Ю. П. Азаров, Т. М. Афанасьєва, А. М. Бардиан, М. І. Бешкетників, І. В. Гребенников, В. І. Гуров, А. Г. Харчев, Г. Т. Хоментаускас та ін.), встановлено роль родини у забезпеченні фізичної, психологічної й соціальної потреби дитини та її готовності до життя в суспільстві.

Спираючись на аналіз наукової літератури [1; 2; 4; 5; 8; 9], результати нашої роботи, власний багаторічний досвід, ми виділили низку показників, що характеризують психологічну готовність до бать-

ківства. До них зарахували створення морально-психологічного клімату, підтримку ідеї усиновлення найближчим оточенням сім'ї, сприйняття усиновлення соціумом (громадою, колективом на роботі), в якому проживає сім'я, відкритості в процесі усиновлення та неакцентуванні уваги на таємниці усиновлення, бачення перспектив особистісного росту усиновленої дитини, активна участь у тренінгах, відповідних курсах, волонтерській діяльності, організованих соціальними службами.

Під усиновленням розуміються й суспільні відносини, суть яких зводиться до того, що в родину приймається стороння дитина з метою виховання її як своєї рідної на правах сина чи дочки. Традиційно вважається, що усиновлення – це вирішення проблем дитини, яка втратила сімейне оточення. Але усиновлення – це і вирішення проблем дорослих, які хочуть виховати дитину. Спілкуючись з тими, хто хоче стати батьками покинутим дітям, практично завжди постає перше запитання: «Чому вони хочуть усиновити? Що спонукало до прийняття такого рішення». Причин цьому безліч. Подекуди це традиційні самотність і безпліддя або сім'ї, що втратили дитину. Але все частіше приймають рішення про усиновлення сім'ї, які вже мають народжених дітей, та вони відчувають здатність і бажання допомоги вирости ще одній дитині. Отже, прийняття рішення про усиновлення – груповий процес, спільне рішення батьків і дітей.

До позитивних індикаторів зараховують:

– готовність сім'ї присвятити себе вихованню усиновленої дитини, змінити свої звички, устрої в сім'ї;

– поважати інтереси усиновленої дитини, її індивідуальність;

– з усиновлення не робити таємниці, відкрито спілкуватися про усиновлення;

– при усиновленні забезпечити єдність інтересів усиновленої дитини, сім'ї, біологічних дітей, батьків та родини усиновителів;

Ще одним із важливих індикаторів готовності до батьківства є психологічна готовність сім'ї, її психологічний ресурс. Визначити таку готовність та отримати психологічний ресурс можливо при ретельній підготовці на відповідних курсах, тренінгах, зустрічах з іншими усиновителями. Отриманий психологічний ресурс майбутнім батькам надасть можливість краще пізнати психофізіологічні особливості дітей, оволодівши ефективними методами та формами виховання, усиновителі зможуть вирішувати складні, а подекуди і конфліктні ситуації, що в подальшому допоможе їм створити сприятливий соціально-психологічний мікроклімат у родині, активізувати свої емоційно-дійові спонуки батьківства, що призводить до перебудови структури ставлення до дитини, бачення перспектив її особистісного зростання.

Соціально-психологічний клімат сім'ї майбутніх усиновителів є також важливим індикатором подолання дітьми стресу при переході з іншого середовища у сім'ю. Так, позитивна атмосфера сім'ї сприяє стабільності настрою, зниженню тривожності та агресивності в дітей, формує відчуття довіри та конструктивного вирішення конфліктів.

Вищезазначені індикатори позитивного батьківства є більш зовнішніми, але ми дослідили і виділили внутрішні індикатори, які немаловажні при подоланні періоду адаптації усиновленої дитини у сім'ю. Це задіяння сім'єю внутрішніх ресурсів, які будуть джерелом підтримки здорового функціонування сім'ї та відновлення її виховного потенціалу. Внутрішні ресурси будуть актуалізованими в разі виникнення в сім'ї критичних і надзвичайних подій і сприятимуть підтримці позитивного мікроклімату. Такі ресурси, як особистісний потенціал, любов, щирість, зацікавленість тощо включаються, коли батьки-усиновителі відчувають психологічне виснаження, порушується встановлена емоційна стабільність [9; 10].

До негативних індикаторів зараховують:

– намагаючись зменшити душевний біль, батьки, які втратили дитину, шукають їй заміну. У цьому випадку рекомендується одне – почекайте, поки заживуть рани, відновиться душевна рівновага, лише тоді Ви зможете прийняти усиновлену дитину такою, якою вона є, не порівнюючи її із втраченою дитиною. За цих умов ваше рішення буде свідомим;

– негативним індикатором є усиновлення як прагнення зберегти порушені подружні стосунки. Поява дитини в сім'ї (навіть народження власної дитини в ідеальній сім'ї) завжди супроводжується зростанням труднощів життєдіяльності і взаємин подружжя, крім того, збільшуються фізичні навантаження, фінансові витрати, змінюються та перерозподіляються виховні ролі чоловіка та жінки в сім'ї. Якщо сім'я саме з цих мотивів шукає усиновлення, варто почекати та спочатку з'ясувати і вирішити свої особисті негаразди. Не секрет, що їм новий член родини лише додасть проблем і поглибить дисгармонію взаємин. Найнебезпечнішим є те, що в цій ситуації найбільше може постраждати усиновлена дитина, яка опиниться в центрі конфлікту;

– черговим негативним індикатором прогнозу усиновлення є те, коли рідні постійно запитують про появу дітей у родині і при кожній зустрічі з сім'єю виникає тільки одне питання: «Коли ви заведете дітей?» Оскільки ситуація, коли рішення про появу дитини в родині має бути обов'язково особистим, яке не залежить від батьків або інших родичів;

– досить поширеною мотивацією до усиновлення є ситуація, коли рідній дитині «немає з ким гратися» і коли прийомну вважають потенційним братиком чи сестрою. Усиновлена дитина зазвичай сама потребуватиме індивідуальності та переваги в грі, подільності іграшок та ін., що ускладнить взаємини з рідною дитиною, якій краще шукати садочок, школу та вчити її шукати друзів серед сусідів, однолітків у своєму оточенні [6; 7].

Усі мотиви, описані вище (так само, як бажання уникнути одинокої старості), є прихованим бажанням використати дитину для вирішення своїх власних проблем. Практично завжди батьки, які зважуються на усиновлення, за таких обставин залишаються розчарованими або, ще гірше, відмовляються від дитини, яка знову залишається зрадженою та покинутою. Тому виваживши на усиновлення, сім'я повинна усвідомити мотивацію вчинку: «Чому ми хочемо усиновити дитину і на що ми розраховуємо».

Поліпшити бачення реальних причин, які приховуються за бажанням усиновлення, допомагають запитання: «Чи ми готові до змін у ритмі свого життя? До додаткових навантажень? Чи ми готові до того, що у нас буде мало особистого часу? Чи ми готові до того, що в нашому домі з'явиться людина, яка має звички та поведінку, відмінну від наших традицій? Чи готові ми поважати її звички? Чи готові, що правила, заведені в нашому домі, будуть порушуватись? Ми готові змінити свої правила та традиції. Ми готові до додаткових фінансових витрат і, можливо, до погіршення матеріального становища сім'ї. Мій чоловік (дружина), діти так само хочуть, щоб в сім'ю прийшла ще одна людина. Ми готові до можливих конфліктів між рідними дітьми та всиновленою дитиною та при потребі готові звертатися за допомогою до спеціалістів. Наша сім'я вміє відносно легко справлятися з труднощами та вирішувати конфлікти. Чи не буде усиновлення надмірним тягарем? Наша сім'я готова до труднощів, пов'язаних із усиновленням саме в цей період життя. Чи готові ми ставити інтереси всиновленої дитини вище від власних? Я готова(ий) до того, що дитина не буде такою, якою я уявляю собі «ідеальну» дитину? Ми готові бути мамою (татом) дитині, навіть якщо вона не виправдає наших сподівань? Чи готова(ий) я НАЗАВЖДИ поєднати своє життя з усиновленою дитиною?

Це нелегкі запитання, та якщо Ваше серце переповнене бажанням любити, ваша родина зможе чесно і твердо відповісти на них: «ТАК», ви можете йти на співбесіду до відповідного спеціаліста та розпочинати підготовку до усиновлення [6; 7; 8].

Родини, що виважено приймають рішення щодо усиновлення дитини, не спонтанно чи із співчуття до неї готові не робити таємниці із процесу усиновлення, вони залишаються відкритими для спілкування після прийняття дитини у сім'ю, діляться досвідом із майбутніми кандидатами в усиновителі.

При проведенні дослідження з підвищенням важливості свідомого аналізу мотивів усиновлення нами було обрано сім'ї, що вже усиновили дитину та проживають у різних регіонах України. Проведено опитування трьох сімей із Вінниці та трьох сімей із Рівненщини. На Вінниччині всі сім'ї (умовно позначимо А, Б, В) усиновлення дитини вважають не тільки особистим рішенням, а й рішенням усієї родини. Наприклад, сім'я «А» проживає у сільській місцевості, при прийнятті рішення про усиновлення неодноразово про це розмовляли зі своїми батьками, близькими родичами, їхніми дітьми (там у родині багато дітей дошкільного віку), радилися визначаючи, який вік дитини кращий для адаптації, спілкувалися із друзями, які є лікарями, вихователями у садочку. Тобто перед усиновленням, до приїзду дитини у сім'ю, відкрито обговорювали різні проблеми і не соромилися заявити про своє рішення усиновити дитину (вони усиновили хлопчика трьох років). Пройшов уже рік після усиновлення. Період адаптації дитини у сім'ї та родині практично закінчився. Дитина цей етап пройшла гарно, батькам допомагали рідні діти, бабусі, дідусі, племінниці. Усі були раді появі хлопчика у родині. Звичайно, дитина на першому році хворіла, капризувала, але сім'я розраховувала завжди на підтримку родини та друзів. Сім'ї «Б» та «В» мають знайомих, друзів, які вже усиновили дітей, їх досвід в усиновленні вплинув на прийняття рішення інших сімей про усиновлення. При прийнятті рішення тільки одна сім'я «А» із самого початку визначилася із статтю дитини (вони хотіли тільки хлопчика дошкільного віку). Решта сімей акцентували увагу тільки на віці дитини. У сімей «Б» та «В» також пройшов рік після усиновлення дитини. Вони продовжують зустрічатися із друзями, разом вирішують проблемні моменти у вихованні дітей. Практично процес адаптації дітей у нових сім'ях завершився позитивно.

На Рівненщині дві сім'ї мали бажання усиновити дитину тільки до 3-6 місяців «і тільки дівчинку». При проведенні співбесіди вони висловлювали побажання навіть щодо кольору очей, волосся та ін. Сім'ї проживали у сільській місцевості і прагнули зберегти таємницю усиновлення. На період пошуку дитини та здійснення процесу усиновлення виїжджали на рік, інколи і два за межі проживання. Ці сім'ї при визначенні мотиву всиновлення найголовнішим вказали на бажання «мати дитину для себе, щоб жити повноцінною сім'єю». Після повернення додому вже з усиновленою дитиною в обох сімей виникають проблеми з адаптацією, вихованням, навіть лікуванням дітей. При захворюванні усиновленої дитини інколи бояться її лікувати у найближчій лікарні, їдуть до області, щоб не стало відомо, що дитина не їхня. Ці сім'ї живуть постійним острахом, що хтось про їхнє усиновлення здогадається.

Хоча пройшло більше року після усиновлення, проте у сім'ях і діти, і батьки переживають нервове потрясіння, постійно, хвилюються. Практично їхній етап адаптації ще не завершився.

Одна сім'я, яка є віруючою, маючи своїх шестеро дітей, вирішили усиновити дитину дошкільного віку, не замовляючи стать дитини. При конкретизації мотиву усиновлення вони вказали, що мають бажання та намір надати дитині-сироті сім'ю, родину. Усиновлену дитину всі сприйняли з радістю, старші діти допомагали в усьому, і громада, схвалюючи та підтримуючи рішення щодо усиновлення, також позитивно сприйняла дитину. При цьому період адаптації дитини у сім'ї після року усиновлення практично закінчився.

Проаналізувавши вищенаведені приклади, можна робити висновок, що тільки сім'ї, які відкрито мотивують усиновлення, спрямоване на інтереси дитини, мають вдалий у цьому досвід. Як правило, це родини що проживають у великому, відкритому соціумі (велике село, селище, місто). Зазначимо, що родини, які хотіли б усиновити дитину, проте побоюються опинитися у тій групі людей, яких будуть обговорювати та засуджувати, живуть у сільській місцевості. Процес адаптації усиновленої дитини в їхній сім›ї відтягується на роки, а інколи закінчується розчаруванням та повторним осиротінням дітей.

При усиновленні дитини саме для її інтересів бажано відкинути думки про збереження таємниці усиновлення, а пройти бесіди з психологом, соціальними працівниками, відповідні курси, зустрітися з подружніми парами, що вже усиновили дитину та мають позитивний досвід адаптації, щоб активізувати рефлексію мотивації до усиновлення. Ефективною для цього може бути проведення зустрічей із сім'ями, що мали проблеми з адаптацією дитини після її усиновлення. На етапі підготовки до усиновлення такі зустрічі будуть дуже важливим моментом активізації мотивації усиновлення.

Тренінгові заняття є однією з позитивних форм підготовки майбутніх усиновителів, оскільки вони надають можливість сім›ям усвідомити свою готовність до батьківства, активізують емоційно – дійові спонуки батьківства, що призводить у подальшому до перебудови структури мотиваційно-ціннісного ставлення до дитини, бачення перспектив її особистісного росту, а також впевненість у вдалому розвитку вже оновленої сім'ї, разом з усиновленою дитино [1]. Але, на жаль, в Україні майже не практикується така психологічна підготовка кандидатів в усиновителі. В Європі, зокрема в Італії, Швеції, Бельгії такі зустрічі кандидатів у батьківство та тренінги широко практикуються і постійно організовуються соціальними службами та психологами. Саме спеціальна тренінгова підготовка створює передумови для осмислення внутрішніх потенцій реалізації батьківства, є складовим компонентом відображення цієї потреби на чуттєвому та когнітивному рівнях, що призводить до виникнення бажання спрямовувати і регулювати взаємодію з усиновленою дитиною на рівнях, адекватних ситуації її розвитку, та адекватно реагувати на сприйняття навколишніми їхньої сім'ї після усиновлення [9].

Ця обставина вимагає, з одного боку, продуманої системи заходів щодо підготовки майбутніх батьків до усвідомлення ними ролі батьківства, реалізації в природних умовах сімейного виховання своїх нових обов'язків. З іншого боку, – відкритості процесу усиновлення як необхідної умови підвищення культури усиновлення.

Отже, результати дослідження свідчать, що усиновлення дитини проводиться в її найвищих інтересах для забезпечення стабільних та гармонійних умов її життя та психологічного розвитку. Тому саме для повноцінного розвитку дитини потрібна сім'я, що психологічно готова до прийняття дитини та володіє внутрішніми і зовнішніми ресурсами, які виступають позитивними індикаторами психологічної готовності батьків до усиновлення.

Зростання всиновленої дитини в родині з неадекватною мотивацією в ситуаціях, пов'язаних із потенційними труднощами, головними з яких є «стрес нового способу життя», що обумовлюють проблеми адаптації та погіршення атмосфери сімейних взаємин аж до відмови від усиновленої дитини. Саме тому в процесі добору сім'ї потенційних усиновителів важливо визнати як позитивні, так і негативні мотиви подружжя до прийняття в сім'ю біологічно нерідної дитини.

Серед негативних індикаторів можуть бути: страх розголошення таємниці усиновлення, боязнь можливих хвороб та психічних розладів, які здатні передаватися по спадковості, орієнтація на думку найближчого соціального довкілля і вузько сімейні потреби та інтереси.

До позитивних індикаторів ми відносимо всю ту множину мотивів та інтересів, які орієнтовані виключно на блага психічного розвитку усиновленої дитини.

Тому одним із важливих чинників забезпечення ефективності процесу усиновлення дитини є психологічна зрілість та комплексна підготовка як усиновителів, так і дітей, які підлягають усиновленню.

Список використаних джерел:

1. Бевз Г.М. Технології створення та функціонування прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу: зб.метод. матеріалів / авт. кол. Г.М. Бевз, А.Й. Капська, Н.М. Комаровська та ін. – К. : Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. – 188 с.

2. Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Б.М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. – М., 1987. – 120 с.

3. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості(в дошкільному дитинстві): навч. пос. для вищ. навч. закладів. – К.: Освіта, 1998.– 255с.

4. Бевз Г.М. Соціально-психологічні чинники виникнення та розвитку прийомного батьківства: автореферат дис. на здобуття канд. психол. наук: 19.00.05 / Галина Михайлівна Бевз; Центральний ін-т післядипломної пед. освіти АПН України.– К. : УІСД, 1999. – 153 с. Аристова Н.Г. Детский дом семейного типа: социологический анализ // Детский дом семейного типа: проблемы и решения. – Вип. 3. – М., 1992. – С. 5-16.

5. Бейкер К. Теория семейных систем М. Боуена // Вопросы психологии. – 1991. – № 6 – С. 155-164.

6. Волинець Л. Усиновлення крок за кроком / Л. Волинець, Джоана Бутчер, А. Сіромаха, Ю. Вергулєсова, Л. Литвин, Р. Малюта / Посібник на допомогу батькам. – К., 2007. – 50 с.

7. Мищенко Н. Прийомные Ангелы или Книга для родителей которые хотят усиновить ребенка. – Режим доступу: http://usinovlenie.org/priemnyie-angelu.h.

8. Ruby Johnson. – Режим доступу:http://www.novasimya.org. ua/artic.les/2006/15/.

9. Becsky S., Bargner H. P., Obst S. O., Wiesnir R. Herausgegeben worn Internationalen Jugendaustausch – und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland. – Boon, 1994 – 87 с.

10. David and Renee Sanford – Thriving as an adoptive family, Real-Life Solutions to Common Challenges – by Sanford Communications, Inc., 2008 – 275 с.

УДК 159.922.7:316.613.434

Мицкан Т. С.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З АГРЕСИВНИМИ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У роботі викладені результати дослідження щодо запобігання агресивній поведінці дітей дошкільного віку з позиції психоаналітичного підходу та концепції соціального научіння. Здійснюється перевірка ефективності психопрофілактичного тренінгу засобами ігрової діяльності з метою запобігання агресивній поведінці дошкільників.

Ключові слова: *агресивна поведінка, фізична агресія, вербальна агресія, непряма агресія, профілактика, катарсис, рухливі ігри.*

В работе изложены результаты исследования относительно предупреждения агрессивного поведения детей дошкольного возраста с позиции психоаналитического подхода и концепции социального научения. Осуществляется проверка эффективности психопрофилактического тренинга средствами двигательной игровой деятельности с целью предупреждения агрессивного поведения дошкольников.

Ключевые слова: *агрессивное поведение, физическая агрессия, вербальная агрессия, непрямая агрессия, профилактика, катарсис, подвижные игры.*

In the article the expounded results of research are in relation to warning of aggressive conduct of children of preschool age from position of psychoanalitic approach and conception of social education. Verification of efficiency of the trainingof psychological prevention is carried out by facilities of motive playing activity with the purpose of warning of aggressive behavior of childrens.

Key words: *aggressive behavior, physical aggression, verbal aggression, indirect aggression, prophylaxis, catharsis, games.*

Сьогодні викликає занепокоєння факт зростання агресивності молоді. При цьому практика показує, що прояви агресивності часто трапляються в дошкільному віці (бійки, негативне ставлення одне до одного, плач, бажання образити однолітка неприємними словами, навмисне намагання влаштувати конфлікт, небажання поступитися, ділитися, у відповідь на звичайні розпорядження прагнення зробити все навпаки; часом вони із задоволенням щось ламають). Шкідливість агресивності для цього віку поглиблюється тим, що саме в цей період відбувається інтенсивний розвиток особистості, засвоєння соціальних норм поведінки. Важливо вчити дітей конструктивно взаємодіяти з однолітками, дорослими, адже засвоєні форми поведінки в такому віці багато в чому визначають її в подальшому житті дитини. Тому в дошкільних закладах освіти необхідно приділяти увагу корекції та профілактиці агресивності поведінки.

Сучасна цивілізація не тільки не приглушує, але й стимулює та культивує прояви агресії і насильства. «Агресія окуповується», – писав А. Басс [13], як приклад він наводив міфи американської історії, що прославляють ідеї захоплень і насилля, про діяльність мафії і т. ін. Із цього приводу викликають інтерес пошуки у сфері соціальної філософії [3]. Зокрема, А. П. Назаретян стверджував, що впродовж усієї історії послідовно перетворювався вигляд цивілізації, а це призвело до того, що «досить високий рівень інтелектуального розвитку перетворює мораль зі свого боку в критичний інструмент перевірки на доцільність дій…» [3, с. 133]. На думку А. Басса [13], для здійснення корекції агресивної поведінки слід перебудувати економіку, закони з метою не винагороджувати агресію.

Г. Паренс [7], представник психоаналізу, стверджує, що основним шляхом подолання почуття ворожості є вивільнення енергії, що нагромадились, через словесне вираження в контексті значущих взаємин дітей з батьками.

Варто звернути увагу на проблему наслідкових реакцій організму на прояви агресії. З. Фрейд стверджував, що агресія, яка не знайшла виходу, призводить до страждань і загрожує важкими руйнуваннями для особистості індивіда [8]. Проте сучасний цивілізований світ не дає можливості для нормальних проявів природних схильностей і сублімації агресивних спонук [4]. Тому якщо витіснення агресії не вирішує проблеми, то «треба зруйнувати інше та інших, щоби не зруйнувати самого себе» [8, с. 365]. Але така ідея руйнування інших є, щонайменше, неетичною. Тому З. Фрейд вводить поняття катарсису, що пов’язується з розрядкою агресивності на об’єктах. Такими об’єктами агресії можуть бути: лялька; відреагування можливе в процесі перегляду теле- чи відеофільму агресивного змісту; комп’ютерні ігри; спортивні змагання з боротьби (псевдоагресія за Е. Фроммом) чи під час спостереження за агресивними діями.

© Мицкан Т. С., 2013

Однак питання про те, чи сприяють вищеназвані дії розрядці чи, навпаки, стимулюванню агресії, доволі суперечливе. Дослідження останніх років виявили обмежений характер застосування всіх цих методів, а іноді й зовсім протилежні ефекти. Було показано, зокрема, що зниження рівня агресивності необов'язково відбувається внаслідок участі в так званих катарсичних діях, що має місце тільки в суворо специфічних обставинах, коли розгнівані індивіди спричиняють біль саме суб'єктам, які безпосередньо спровокували їх на таку поведінку [13, с. 173]. Окремими дослідниками було встановлено, що після перегляду кіно– чи відеопродукції агресивного змісту рівень агресивності суттєво підвищувався.

Розрядці агресивних імпульсів сприяє спорт як ритуалізована форма боротьби. Так, Е. Фромм вважав, що ігрова агресія, до якої відносять спорт, не має жодних негативних мотивацій, пов'язаних із гнівом чи ненавистю [10]. Проте в такому випадку немає й агресивних імпульсів. Імовірно, мова повинна йти про розрядку агресії в спортивній боротьбі, причому в ролі учасника. Так, за даними досліджень, в осіб, що спостерігали за змаганнями з агресивних видів спорту (бокс, боротьба, хокей, футбол), зазначалося збільшення агресивності [15, с. 27–32].

Психіатр Уільям Меннінгер зазначає, що «змагальні ігри забезпечують задоволення інстинктивного агресивного потягу» [14, с. 340]. Проте Л. Берковіц [1] у своїх дослідженнях не зміг знайти простих і неспростовних результатів на підтримку ідеї про те, що в результаті інтенсивної фізичної діяльності агресія знижується.

Мета роботи – теоретично обґрунтувати, розробити програму профілактичного психотренінгу з дітьми дошкільного віку та експериментально перевірити її ефективність.

Проаналізувавши основні причини, що сприяють виникненню агресивної поведінки в дітей дошкільного віку, ми розробили програму психологічного тренінгу із запобігання агресивній поведінці дошкільників. Такий тренінг був апробований у старших групах дитячих садків Івано-Франківська. Програма розрахована на 14 академічних годин. Заняття проводяться двічі на тиждень, тривалістю 25–30 хв. Кількість дітей, що беруть участь у групі, – 6–10 осіб (загальна кількість дітей – 60).

Основними принципами психопрофілактичної роботи стали:

1. Принцип комплексного підходу в профілактичній роботі.
2. Принцип запобігання в діяльності, у контексті соціальної взаємодії, що реалізується шляхом моделювання життєвих ситуацій.
3. Принцип нормативності розвитку, що передбачає постійне порівняння індивідуальних особливостей з віковою нормою, врахування закономірностей вікового розвитку.
4. Принцип випередження в профілактичній роботі: урахування зони найближчого розвитку й прагнення досягнути максимально можливих змін.
5. Принцип системності розвитку психічної діяльності.
6. Принцип урахування провідної діяльності. Для дошкільників – це сюжетно-рольова гра.

У психопрофілактичній роботі з дітьми дошкільного віку ми поставили такі завдання:

1. Зниження рівня тривожності та емоційної напруженості дітей.
2. Формування в них адекватних самооцінки та рівня домагань.
3. Ігрова корекція агресивної поведінки, відреагування на негативні емоції.
4. Прищеплення дітям навичок самоконтролю, саморегуляції свого емоційного стану та стримування агресії.
5. Навчання технік ауторелаксації.
6. Формування в дітей адекватних моральних уявлень.

Під час розробки психопрофілактичної програми велику увагу ми звертали на вибір способів впливу. У зв'язку з цим нас зацікавив підхід, запропонований В. П. Шейновим [11], який виділяє три способи зняття агресивності: пасивний, активний і логічний. Пасивний спосіб полягає в тому, щоби «поплакатись» комусь, поскаржитись, виговоритись тощо. Активні способи базуються на руховій активності. У їх основі лежить той факт, що адреналін, концентрація якого в крові завжди зростає під час напруження, гніву, «згоряє» за умов активної м'язової діяльності. При логічному способі важливим є «докопатись» до суті явища. Уже сама аналітична робота заспокоює, оскільки забирає багато енергії, емоції притупляються.

Очевидно, що з вищенаведених способів психопрофілактичної роботи з дітьми дошкільного віку можна використовувати лиш два перших, оскільки вони ще не спроможні проводити аналітичну роботу. При цьому в рамках психопрофілактичного тренінгу ми використовували активні, когнітивні й поведінкові способи запобігання агресії в дітей.

Головним компонентом психопрофілактичної програми стала гра. Однією з теоретичних основ психопрофілактики є ігротерапія, центрована на дитині, яка, за словами Г. А. Лендрет [4], являє собою цілісну терапевтичну систему. В ігротерапії, центрованій на дитині, ключем впливу й розвитку є саме взаємини, а не використання іграшок чи інтерпретація поведінки.

Цієї точки зору дотримувались А. Фрейд, Д. Муштакас, В. Екландер, А. Захаров, А. С. Співаковська, О. Б. Бовть, Г. Хузєєва. Ігротерапія сприяє розвитку міжособистісних взаємин через виконання дитиною ролі. Також гра є провідною діяльністю, у якій формуються основні новоутворення особистості дитини: потребнісно-мотиваційна сфера (Д. Б. Ельконін, А. Н. Леонтьєв), діяльність поведінки (Е. О. Смирнова), емоційна сфера та сфера самопізнання.

Ураховуючи, що довільна увага в дошкільників ще не сформована, ми прагнули забезпечити часту зміну видів діяльності: бесіди змінювались руховими іграми, етюди – малюванням тощо.

Кожне заняття мало таку структуру:

1. Розминка. На цьому етапі відбувалося входження дітей у тренінгові заняття. Для зняття тривожності та емоційної напруженості дітей ми використовували рухові ігрові вправи, музику.

2. Основна частина. На цей етап відводилась основна частина часу та основне змістовне навантаження. Саме на цьому етапі ми використовували ігри та вправи, спрямовані на запобігання агресії дошкільників. У перерві між двома вправами також включалися рухові ігри, вправи на релаксацію.

3. Розрядка. Завданням цього етапу є забезпечення виходу з тієї психологічної атмосфери, що виникла під час основної частини заняття. Як і на першому етапі, тут ми використовували рухові ігри.

Для виявлення ефективності психопрофілактичної роботи з дітьми був проведений формувальний експеримент, у якому взяло участь 60 дітей, 30 з яких діти з високими показниками агресивності (експериментальна група), та 30 – контрольна група (діти, у яких показник агресивності в межах норми). Досліджувались тільки ті сторони психічного розвитку, де були виявленні суттєві відмінності між агресивними й неагресивними дітьми. Таким чином, згідно з нашим дослідженням, у рамках цієї програми ми брали до уваги такий блок параметрів: 1) фізична агресія; 2) непряма агресія; 3) вербальна агресія; 4) індекс загальної агресивності; 5) коефіцієнт соціальної адаптації GCR.

Ці параметри ми отримали, використавши такі методики: методику С.Розенцвейга, що дозволила виявити коефіцієнт соціальної адаптації GCR; «Тест-Рука» Е.Вагнера, який виявляє індекс загальної агресивності; анкетування та експертні оцінки вчителів, що виявляють фізичну, вербальну та непряму агресії.

Порівняння даних констатувального й формувального етапів дослідження, отриманих у сформованих групах до і після тренінгу, свідчать про наявність позитивної динаміки.

Таблиця 1

Відмінності між показниками в експериментальній групі до та після проведення психологічного тренінгу за t-критерієм Стьюдента

Показники	Середнє значення		Величина t-критерію	p-рівень достовірності	СКО 1 (до тренінгу)	СКО 2 (після тренінгу)
	До тренінгу	Після тренінгу				
ФА	82,1	77,7	4,25	,000*	15,7	10,7
НА	67,6	48,6	2,65	,000*	13,9	11,8
ВА	80,5	62,9	3,54	,000*	13,5	132
ІА	77,9	67,9	5,89	,000*	5,6	8,1
GCR	28,6	30,3	-,26	,745	13,4	11,3
Мор.Уявл.	3,4587	3,5641	-1,95	,075	,5984	,6589

Достовірні відмінності в значеннях характеристик спостерігаються в експериментальній групі стосовно до контрольної. Це свідчить про позитивну тенденцію щодо запобігання агресії дошкільників. При цьому найбільш значуща позитивна динаміка спостерігається стосовно вербальної агресії (у 32,1% дітей) і непрямої (у 28,6% дошкільників), що підтверджує необхідність навчання дітей поведінково-когнітивним способам приглушення агресивних імпульсів. Зниження показників індексу агресивності та рівня фізичної агресії зазначено в 14,3% та 17,9% дошкільників відповідно; у трьох учасників спостерігаються незначні підвищення (у середньому на два бали) рівня непрямої агресії, що теж може бути пов'язане з оволодінням поведінково-когнітивними техніками. І хоча в цілому позитивні зміни стосовно фізичної та загальної агресії не настільки суттєві, як у плані вербальної та непрямої, проте їх наявність теж свідчить про ефективність тренінгу.

Стосовно соціально-психологічного показника, то не виявлено достовірних відмінностей між даними, отриманими в контрольній та експериментальній групах після проведення тренінгової роботи за показниками соціальної адаптації (коефіцієнт GCR).

Відсутність суттєвих відмінностей стосовно показника коефіцієнта соціальної адапатції пояснюється певним зростом їх значення в контрольній групі за час проведення програми. Але якщо в експериментальній групі цей ріст виявився достовірним, то в контрольній – незначущим. Цим підтверджується

факт наявності певної вікової динаміки соціальних навичок і моральних уявлень. Однак за наявності очевидних змін, а також достовірних відмінностей в експериментальній групі про те, що спеціально організована робота з розвитку навиків соціальної взаємодії дітей допомагає пришвидшити цей процесс, тому здійснювати її необхідно.

Висновки

1. Основними шляхами запобігання агресивній поведінці є відреагування та катарсис, що пов'язується з розрядкою агресивності на об'єктах.

2. Дієвим способом зниження агресивної поведінки в дітей є активний метод, що базується на руховій активності.

3. Під час використання психопрофілактичної програми з метою зниження агресивної поведінки дошкільників спостерігається позитивна динаміка стосовно зниження фізичної, вербальної, непрямої агресії та незначні зміни відбуваються стосовно показника коефіцієнта соціальної адаптації, що свідчить про вікову динаміку моральних уявлень та соціальних навичок.

Список використаних джерел

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – С. Пб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.

2. Дозорець Л. Корекція агресивності у дошкільників / Л. Дозорець // Психолог-вкладка. – 2006. – № 9.

3. Назаретян А. П. Интеллект во Вселенной: истоки, становление, перспективы: очерки междисциплиинарной теории прогресса / А. П. Назаретян; Российский открытый университет. – М. : Недра, 1991. – 222 с.

4. Лоренц К. Агрессия / К. Лоренц. – М. : Прогресс, 1994. – 342 с.

5. Лэндрет Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений / Г. Лэндрет. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 368 с.

6. Лящук Л. Програма курсу корекційних занять зі зниження агресії у дітей / Л. Лящук // Психолог. – 2008. – № 30–32.

7. Паренс Г. Агрессия наших детей / Г. Паренс. – М. : Форум, 1998. – 152 с.

8. Фотуйма О.Я. Саморегуляція ситуативної агресивності у навчально-тренувальній та змагальній діяльності спортсмена: Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / О. Я. Фотуйма. – Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 19с.

9. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции / З. Фрейд. – М. : Наука, 1989. – 456 с.

10. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М. : ВЛАДОС, 1994. – 354 с.

11. Шейнов В. П. Психологическое влияние / В. П. Шейнов. – Минск: Харвест, 2007. – 640 с.

12. Baron R. Human aggression / R. Baron. – N. Y., 1977. – 173 p.

13. Buss A. H. The psychology of aggression / A. H. Buss. – N. Y., 1961. – 192 p.

14. Menninger W. Recreation and mental health / W. Menninger // Psichological Review. – 1948. – V. 42. – P. 340–346.

15. Wann D. Person perception when aggressive or nonaggressive sports are primed / D. Wann, N. Brancomble // Aggressive Behavior. – 1990. – № 1. – P. 27–32.

УДК 159.954

Мрака Н. М.

РОЛЬ ТВОРЧОЇ УЯВИ ТА ІНТУЇЦІЇ У ЛІТЕРАТУРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті досліджено взаємозв'язок творчості, творчої уяви та інтуїції. Виявлено різні види інтуїції в художньому пізнанні, суперечливі позиції в аналізі сутності інтуїції та її ролі в літературній творчості. Розглянуто антиципаційну функцію уяви, що проявляється в попередній налаштованості до діяльності.

Ключові слова: *творча уява, інтуїція, чуттєвий образ, антиципація, сенсорно-перцептивний процес.*

В статье исследована взаимосвязь творчества, творческого воображения и интуиции. Выявлены различные виды интуиции в художественном познании, противоречивые позиции в анализе сущности интуиции и ее роли в литературном творчестве. Рассмотрено антиципацию, как функцию воображения, что проявляется в предыдущей настроенности к деятельности.

Ключевые слова: *творческое воображение, интуиция, чувственный образ, антиципация, сенсорно-перцептивный процесс.*

In the article investigated the relationship of creativity, imagination and intuition. Diverse types of intuition in art knowledge, contradictory positions in the analysis of the essence of intuition and its role in the literary work. Anticipation considered as a function of the imagination, which is manifested in the previous disposition to work.

Keywords: *creative imagination, intuition, sensual image, anticipation, sensory-perceptual process.*

Питання взаємозв'язку інтуїції та творчої уяви ще недостатньо вивчене. Це зумовлено, з одного боку, складнощами самого феномену «інтуїція», багатогранністю й наявністю великої кількості трактувань цього явища, а з іншого боку – недостатньою кількістю досліджень, присвячених вивченню взаємозв'язку творчої уяви та інтуїції. Увага до проблеми «співпраці» творчої уяви та інтуїції зумовлена, по-перше: значенням інтуїції як важливої складової психічної реальності, її зв'язком із творчістю, мисленням та уявою; по-друге: роллю інтуїції у розширенні пізнавальних можливостей та актуалізації внутрішніх ресурсів психіки; по-третє: практичним інтересом до проблеми інтуїції як умови формування і критерію професійної компетентності спеціалістів різних видів діяльності.

Мета дослідження – встановити взаємозв'язок між інтуїцією та творчою уявою.

Розглядаючи психологічні аспекти літературної творчості, ми припускалися думки про взаємозумовленість творчої уяви та інтуїції. Насамперед, варто «розібрати» сучасний стан дослідження такого феномену, як інтуїція. Коли трактують психоаналітичну інтуїцію, то говорять про істину, яка являє собою те, що полегшує людський душевний стан, знімає напругу. Іншими словами, це істина, яка лікує, і людина відчуває певне звільнення. Тобто, завдяки інтуїції – істині яка викликає катарсис, у людини відбувається полегшення душевного стану. Згідно з психологічними дослідженнями, інтуїція є короткочасним віщим сновидінням наяву.

Учені та філософи дуже різноманітно тлумачать природу інтуїції, наприклад: а) ірраціональна здатність, яка не залежить ні від чуттєвості, ні від розуму (А. Бергсон); б) нелогічна інтелектуальна здатність, про специфічну природу якої, однак, не можна сказати нічого завершеного (В. Оствальд); в) здатність сприйняття (Ф. Франк); г) «неусвідомлений» і «скорочений» логічний процес (Рібо); д) специфічний спосіб взаємодії чуттєвого і логічного (А. Айнштайн).

Як зауважує А.Кармін, слово «інтуїція» справді є надзвичайно багатозначним і невизначеним. Однак не розумно було б на цій підставі відмовлятися від самого поняття інтуїції. Однією з причин, яка породжує багатозначність терміна «інтуїція», є те, що інтуїтивне (безпосереднє) знання не є однорідним у гносеологічному відношенні, тобто є різноманітним як за своїм змістом, так і за способом отримання цього змісту. Така неоднорідність робить проблему інтуїції надзвичайно багатоаспектною.

Інтуїція (у перекладі з лат. – пильно дивитися) – це здатність виходити за межі досвіду шляхом уявного схоплювання (осяяння) якихось непізнаних зв'язків, результатів. Її можна визначити і так: це осягнення істини шляхом прямого її розсуду без обґрунтування за допомогою доказів. Інтуїція являє собою своєрідну форму психічної діяльності, коли окремі ланки розумового процесу не усвідомлюються, а ніби проскакують свідомість, і подумки бачиться тільки підсумок, результат.

Для інтуїтивного вирішення різних життєвих завдань як практичного, так і теоретичного характеру властиві такі особливості: по-перше, раптовість, несподіваність вирішення завдання, рішення з'являється ніби випадково і нерідко в невідповідних для цього умовах, по-друге, неусвідомленість шляхів і засобів, що призводять до вирішення завдання, по-третє, пряме встановлення істини, що вимагає лише подальшого підтвердження. Сама інтуїція має різноманітні прояви. У різних людей, у різ-

© Мрака Н. М., 2013

них умовах вона може мати різний ступінь віддаленості від свідомості, бути специфічною за змістом, характером результату, глибиною проникнення в сутність явища. Існують різні шляхи формування в людській свідомості понять і чуттєвих образів.

1. Сенсорно-перцептивний процес, у результаті якого з'являються чуттєві образи (лат. слово «сенсоріум» означає орган почуттів, а «перцепція» – сприйняття, тобто, мова йде про безпосереднє віддзеркалення об'єктивної дійсності органами почуттів).

2. Чуттєво-асоціативний процес переходу від одних образів до інших (асоціація – об'єднання, поєднання).

3. Процес переходу від чуттєвих образів до понять.

4. Процес переходу від понять до чуттєвих образів.

5. Процес логічного умовиводу, в якому відбувається перехід від одних понять до інших.

Очевидно, що перший, другий і п'ятий процеси створення гносеологічних образів не є інтуїтивними. Останній виникає на стадії третього і четвертого процесів, що пов'язано з переходом від чуттєвих образів до понять і навпаки. Між наочними образами і поняттями немає ніяких проміжних ступенів, що відрізняються від них. Тут виникають поняття, не виведені з інших понять, і образи, не породжені іншими образами за законами чуттєвої асоціації, а тому отримані результати сприймаються як інтуїтивні.

Тож чи існує точка перетину творчої уяви та інтуїції і чи існує творча інтуїція як така? Так, існує. Це момент творчого процесу, коли несподівано виникають принципово нові образи і поняття, проте їх зміст не виводиться шляхом простого синтезу попередніх сприйнять або шляхом логічного оперування вже відомими поняттями. Значить, творча інтуїція не належить цілком ні до чуттєвого, ні до абстрактно-логічного пізнання. У ній присутні форми і того, й іншого пізнання, але є і щось, що виходить за ці рамки і не дозволяє зводити її ні до того, ні до іншого рівня пізнання. Вона дає нове знання, не досяжне ніякими іншими засобами. У той же час інтуїція не є якийсь повністю автономний спосіб пізнання, ніяк не пов'язаний з відчуттями, уявленнями та мисленням. Вона лише якісно особливий вид пізнання, коли окремі логічні зв'язки і поняття виявляються на рівні несвідомого, а в свідомості фіксується лише кінцевий результат – потрібне рішення, яке довго відмежовувалося від розуму.

Зрозуміло, інтуїтивне знання не приходить просто так, без усяких зусиль з боку творця. Існують певні умови, без них ніяка інтуїція не з'явиться. До них належать: наявність проблеми, що вимагає свого рішення, ґрунтовна професійна підготовка того, хто береться за її рішення, виникнення пошукової ситуації; захопленість, зацікавленість суб'єкта пошуком необхідного рішення; прояв максимальних зусиль для досягнення поставленої мети.

Появі інтуїції зазвичай передують тривалі й уперті роздуми над проблемою. Скажімо, здогад чи осяяння виникають з особистого досвіду і сукупності думок того, хто шукає вирішення проблеми. У пошуках яскравого художнього образу з огляду на те, що творча уява вмикає можливі комбінації, «раптом» приходить рішення, але не «раптом» з'являється інтуїція. Вона оточена напруженими зусиллями інтелекту.

Взаємодія свідомості і підсвідомості (інтуїції) в дещо спрощеному вигляді можна уявити так: зустрівшись з проблемою, яку не вдається відразу вирішити, суб'єкт творчості вольовим актом передає її в сферу підсвідомості і переходить до розробки інших проблем. Через якийсь час підсвідомість виносить на «поверхню», тобто, на рівень свідомості, готову відповідь, після чого знову в роботу включається свідомість – відповідь обмірковується, вивіряється, шліфується і т. ін. Оскільки інтуїтивний пошук відбувається в підсвідомій сфері, то ця пошукова робота продовжується і при «відключенні» суб'єкта творчості від проблеми, причому таке тимчасове «відключення» може виявитися навіть корисним. Деякі дослідники у зв'язку з цим вважають за необхідне встановити своєрідний «графік» своєї пошукової роботи: після першої ґрунтовної спроби знайти рішення проблеми вони відкладають цю роботу і займаються іншими проблемами. Для активізації дії механізмів підсвідомості можна навіть паралельно працювати над кількома творчими проблемами, переходячи час від часу від однієї до іншої.

Помилково розглядати інтуїцію як щось таке, що є поза межами розуму або навпаки. Людина не здатна усвідомити лише ті ознаки, на підставі яких у підсвідомості відбувається підготовка «осяяння», а потім виникає й саме рішення. І творчий процес зовсім не відповідає аналогу звичайного логічного мислення. Він протилежний не взагалі логіці роздумів, а нормам звичного, стереотипного, так би мовити, стандартного мислення.

Розум людини часто буває скутий «точками зору» інших людей, «штампами», загальноприйнятими поняттями і поглядами. Перебуваючи під їх владою, людина не може мислити вільно, не може творити нове. Сила звичного – консервативна сила. Вона заважає не тільки відкриттю прихованого, але, інколи, навіть бачити очевидне. Звичне – це «милиці», на яких тримається все старе. Творча думка не може спиратися на них. Використовувати дещо з старого, наприклад, деякі плідні ідеї минулого, окремі фрагменти колишніх теорій, зробивши їх частиною нових, так, це треба, недарма кажуть, що нове – це добре забуте старе. Проте в цілому творчість – не повторення старого шляху, не рух по старій, давно

прокладеній дорозі. Творець тому і є творцем, що він прокладає свій, новий шлях у невідоме. У зв'язку з цим доводиться задуматися і над питанням про те, чи завжди великі знання, багата ерудиція виступають вірною гарантією плідної творчості? Адже буває і так: безмірно поглинаючи чужі думки, людина, сама того не помічаючи, потрапляє під владу готових міркувань і створює сама собі труднощі.

Для відкриття або створення чогось нового вимагається незалежність від усталених поглядів, традицій, що, своєю чергою, вимагає продуктивної уяви. При такій уяві думки з'єднуються не за принципом логічної необхідності, як при звичайній логіці мислення, а за вільним принципом асоціацій на основі схожості, подібності і т. д. Продуктивна, творча уява дозволяє, залучаючи ледь помітні або зовсім непомітні для простого ока деталі, одиничні факти, охоплювати загальний зміст очікуваного відкриття, винаходи і шляхи, що ведуть до них. Це ж уява оберігає творця нового від небезпеки збитися з наміченого шляху і пошуків.

Інтуїція не обов'язково відразу «обдаровує» творчу особистість готовим рішенням. Вона може виконати і роль підказки, полегшуючи знаходження потрібного рішення. Підказка здатна вивести мислення зі становища стагнації, значно скоротити час на вирішення будь-якого завдання. Підказка буває потрібна і для появи самої інтуїції – відіграє роль пускового механізму для інтуїції.

Отже тим, хто займається творчим пошуком, дуже важливо володіти не тільки максимумом інформації за своєю спеціальністю і низкою суміжних спеціальностей, але необхідно також прагнути до розширення діапазону своїх інтересів, у тому числі і в різних видах мистецтва. Чим ширшим буде світогляд творця, чим різноманітнішими будуть його інтереси, тим більше буде шансів для прояву інтуїції і тим ширшими будуть рамки для розвитку уяви.

Досить важливим є гносеологічне питання про співвідношення свідомості і підсвідомості, але тепер уже через використання таких понять, як інтуїтивне і дискурсивне. Дискурсивний у перекладі з латинської означає розумовий. У логіці цим словом іменується міркування, що складається з низки логічних тверджень, кожне з яких залежить від попереднього. Так от, пошуково-пізнавальна інтуїція тісно пов'язана з дискурсивним, логічним мисленням. З одного боку, розсудливе передує інтуїтивному, є обов'язковою умовою виникнення інтуїції. З іншого боку, дискурсивне повинно доповнювати інтуїцію, обов'язково йти за нею. Інтуїтивне знання носить таки імовірнісний характер, а це означає, що існує можливість отримання як істинного знання, так і відхилення від нього в бік омани, отримання помилкового висновку. У творчості присутнє і дискурсивне, й інтуїтивне мислення, але кожне з них відіграє свою специфічну роль.

У інтуїтивному процесі беруть участь три типи мислення:

• Інтелектуальне – свідоме сприйняття ситуації, її аналіз і т. ін.

• Дивергентне – середній блок сприйняття, який трансформує інформацію і виділяє важливі деталі. Так людина переказує не всю ситуацію або діалог, а суть і своє сприйняття.

• Несвідоме – образне сприйняття ситуації та інформації, власне саме в ньому залишається інтуїтивний досвід.

Взаємодія цих типів двояка: логічно людина проживає ситуацію, дивергентне мислення пропускає (трансформує) її і важливі деталі переходять у несвідоме. І, навпаки, у певній ситуації несвідоме актуалізує досвід, і в цьому випадку дивергентне мислення є інтуїцією, оскільки свідомість викликається в останній момент, часто як постфактум. Розслабленість і готовність сприймати інформацію допомагає чути інтуїтивні відповіді. М. Люшер виділяє чотири нормальних почуття себе для гармонійного самовідчуття та розвитку інтуїції:

• Самоповага – прийняття себе і своїх почуттів (самопізнання).

• Впевненість в собі – важливо не тільки чути, але і довіряти почутому. Усі так чи інакше йдуть за лідером, але далеко не в кожного вистачить сміливості піти за собою.

• Внутрішні задоволення – внутрішньо урівноважена людина – це вміння поєднувати інтуїтивний досвід і мислення для його розуміння, а не раціоналізація.

• Внутрішня свобода – відкритість перед собою, вміння відчувати свій організм і духовні потреби. Творчі люди, як правило, вільні, проте мало хто знає, що робити з цією свободою.

Оцінювання себе знаходиться в постійному динамічному процесі. Так, відбувається процес перетворення упевненості в собі на негативні «атрибуції» – з'являється «набута безпорадність» або депресія, якщо замість самоповаги закріплюється набуте почуття неповноцінності.

Творчість рятує від цих невротичних почуттів, тому що під час творчого процесу невротичні почуття залишаються вимкненими. Саме це є поясненням, чому арт-терапія вважається ефективною.

Іноді неусвідомлювані образи збігаються з уявленнями мислення. Момент конгруентності переживання-гештальта і уявлення-гештальта (за термінологією М. Люшера) можна назвати «раптовою думкою» або «осяянням», тому що цей момент спалахує і виблискує, як блискавка. Це і є – інтуїція.

Інтуїцію завжди намагалися приписати сфері містичного. Але психологічно обґрунтовані положення дають пояснення розвинутості або не розвинутості інтуїції. Відомо, що тільки психічно здорова осо-

бистість має адекватну антиципацію. Клінічні дослідження під здатністю до антиципації (прогностичної компетентності) розуміють здатність особистості з високою ймовірністю передбачати хід подій, прогнозувати розвиток ситуацій і власні реакції на них. Таким чином, у людини з психічним захворюванням будуть спостерігатися відхилення і в ефективності його антиципації. Так, при шизофренії порушена опора на структуру вірогідності минулого досвіду, тому хворі з більшою легкістю витягують з цього досвіду малоймовірні асоціації і рідко роблять успішні високовірогідні. У пацієнтів із невротичними розладами прогностична некомпетентність має статус преморбідного чинника. Спостерігається зниження антиципації за всіма параметрами (тимчасовим, просторовим, особистісно-ситуативним), вони не довіряють собі і не відчувають себе, намагаються все передбачити і врахувати, таким чином усе, що їм міг би підказати власний досвід, блокується сумнівами. Присутня схильність до моноваріантного типу прогнозування, перевага сприятливих результатів; як наслідок, такі люди схильні до образ, розчарувань, криз, мають низьку стресостійкість. Дослідження неврологів показують, що порушення здатності до готовності прогнозувати і прораховувати ймовірність майбутніх подій є однією з причин виникнення неврозів. Невміння налаштуватися до співрозмовника ізолює особистість.

Щодо поліфункціональності уяви в діяльності людини всім відомо. Пізнавальна функція полягає у створенні нових образів, понять, способів діяльності, які сприяють активізації процесу мислення, збагачуючи його додатковим матеріалом для розумової обробки й розуміння. Антиципаційна функція уяви виявляється в передбаченні результатів діяльності. Уява, таким чином, дозволяє не тільки передбачати результат праці до її початку, але й створювати уявні моделі проміжних результатів. Наслідком антиципаційної функції є регулююча (регуляторна) функція уяви, що проявляється в попередній налаштованості до діяльності. Саме ця функція уяви відповідальна за створення плану подальшої діяльності, так званої орієнтованої основи дій, у процесі виникнення якої формується й відповідний емоційний тонус: відчуття успіху, впевненості, безперспективності. Важливе значення має також контрольно-коректуюча функція уяви. Порівнюючи проміжні результати діяльності з прогнозованим кінцевим результатом, уява коректує процес мислення, синтезуючи уявлення в нових поєднаннях і зв'язках.

Пізнавальна функція як основна функція літературної уяви полягає в створенні уявлень, образів, способів дій у процесі розумової обробки художнього матеріалу.

Антиципаційна функція творчої уяви – це здатність передбачати результати дій. Інакше кажучи, це спроможність людини уявити результат дії до її здійснення. Досить часто антиципації викликають уявлення, що склалися на основі життєвого досвіду, і тоді причиною нерозуміння є невідповідність дійсності тим висновкам, які базуються на життєвих враженнях. Якщо, до того ж, антиципаційне уявлення посідає панівне місце в ланцюгу інших уявлень (а часто-густо це буває саме так), то виникає сильна настанова (налаштованість) на відповідний прогноз. Це викликає, з одного боку, актуалізацію тієї інформації, яка не потрібна для справжнього розуміння, а з іншого боку, пригнічується функція сумніву. Якщо результат розумової діяльності розцінюється як істинний, процес розуміння згасає саме через відсутність сумніву як активізуючого чинника мислення. Але відчуття зрозумілості ще не гарантує правильного розуміння. У таких випадках суб'єктивне розуміння, яке розцінюється як істинне, виступає перешкодою справжньому розумінню і є причиною нерозуміння.

Таким чином, розгляд творчої діяльності в різних проявах розкриває її глибоко індивідуальну природу, важливе значення в ній професійної підготовленості суб'єкта творчості, наявності у нього глибоких і великих знань, таланту, інтуїції. Творчий процес здійснюється не тільки на свідомому рівні, але і в підсвідомої сфері, на рівні інтуїції.

Причини нерозуміння, викликані регулюючою функцією уяви, уміщено в плані майбутньої діяльності (так званій орієнтовній основі діяльності). Приступаючи до будь-якої діяльності, людина прогнозує неусвідомлювану орієнтовну основу майбутньої діяльності.

У всіх теоретичних концепціях фантазії за вихідний матеріал для творчої діяльності, що надалі піддається трансформації, приймаються дані, почерпнуті із зовнішньої реальності. Однак чимало психологів звернули увагу на особливу реальність у глибинах психіки, що, на їхню думку, може також служити матеріалом фантазії. Ми маємо на увазі погляди психоаналітичної школи. Вчення Зиґмунда Фрейда одержало досить широке висвітлення й різнобічну оцінку**.** Характерно, що психоаналіз спочатку звернувся до вивчення однієї з найбільш ігнорованих форм фантазії – до сновидінь, яким психологи й фізіологи минулого давали надзвичайно примітивне пояснення, убачаючи в них побічний і випадковий продукт розрядки нервової енергії під час сну. Фрейд, провівши кропіткий аналіз спогадів сновидінь, показав, що всі елементи сновидіння, якими б безглуздими вони не здавалися, перебувають у тісному зв'язку з усім нашим внутрішнім життям і, отже, мають психологічний сенс. Сновидіння, за Фрейдом, виконує важливу біологічну функцію, а саме охороняє сон шляхом ілюзорного здійснення бажань, а також ілюзорного усунення подразників, що заважають сну. Образи сновидінь мають цілком реальні джерела. Однак до цих джерел варто віднести не тільки зовнішню реальність, але й внутрішнє психічне життя, найчастіше неусвідомлюване. Сама фантазія, що проявляється не тільки в образах сно-

видінь, але й у творах мистецтва, підкоряється певним закономірностям, якими, як уважають психоаналітики, управляється взагалі вся несвідома сфера. До них належать механізми зрушення (зсув акценту з одного явища на інше, а також підстановка необразливої ситуації замість неприйнятної) і згущення (з'єднання в одному образі декількох образів або їхніх окремих рис). Особливе значення надається символам, що заміщають обличчя, органи тіла, предмети, дії.

Механізми зрушення, згущення й утворення символів, відповідно до вчення Фрейда, проявляються в будь-якій формі фантазії – у вигадливих бажаннях невротика й маячних ідей психопата, у міфічних народних вимислах і релігійних віруваннях, в інтимних мріях і поетичній творчості.

Перехід з несвідомої сфери у сферу свідомості здійснюється за допомогою так званої проекції. Ернст Нейманн у такий спосіб ілюструє явище проекції: «Подібно до того, як кінематографічний апарат, що перебуває за глядачами, створює картину поперед них на полотні, точно так само змісти несвідомого проектують зовні й сприймаються як дані зовнішнього світу, а не як змісту несвідомого. І подібно до того, як дитина реалізує свої бажання в іграх, що винаходяться нею, художник, на думку фрейдистів, у своїх творах, звичайно в замаскованій формі, реалізує свої прагнення. Це може бути, наприклад, проекція внутрішнього конфлікту поета, викликаного пристрастю до дружини друга. Внутрішні конфлікти, таким чином, ніби виносяться зовні, внаслідок чого вони знаходять нову форму, часом досить відмінну від тієї, котра була властива глибинним переживанням».

Психоаналітична концепція фантазії не базується на ґрунті експериментальних даних, що не забезпечують високий ступінь об'єктивності висновків, деякі тлумачення психоаналітиків відзначені суб'єктивізмом і однобічністю. Однак безсумнівно, що адекватне пізнання процесу фантазії вимагає серйозного дослідження глибинних шарів психіки.

Необхідно підкреслити, що просто посилання на термін «несвідоме» як на пояснювальний принцип лише створює ілюзію пояснення. Термін «несвідоме» має щонайменше два значення: по-перше, воно служить для позначення особливої психічної інстанції або сфери, тобто має топологічний сенс; по-друге, виступає як характеристика психічних явищ, указує на відсутність у них певної властивості – бути легко доступним свідомості. Однак жодне із зазначених значень не являє собою теоретичної концепції, що здатна пояснити психологічні явища.

Учення про несвідоме пожвавило інтерес до проблеми інтуїції. Однак покликана філософами, зокрема, Бергсоном і деякими іншими вченими для пояснення загадкових явищ психіки (раптове осягнення, безпосереднє схоплювання зв'язків, сутності й т.д.), інтуїція сама дотепер залишається тим поняттям, що ототожнюється то з феноменом інсайту, то з несвідомим або неусвідомлюваним. У новітній філософській літературі окремі аспекти проблеми інтуїції освітлені М. Бунге і А. А. Налчаджяном.

Зрозуміло, суперечка про несвідоме і його сутність, співвідношення зі свідомістю має загальнопсихологічне значення й виходить далеко за рамки розглянутих тут проблем фантазії та інтуїції. Хоча багато фактів, здобуті за допомогою психоаналітичної техніки, свідчать про реальність несвідомого, його ідеалістичне трактування може стати благодатним ґрунтом для спекулятивних містичних побудов.

Список використаних джерел:

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведения. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

2. Боровик О. В. Развитие воображения. Методические рекомендации. – М.: ООО «ЦГЛ «РОН», 2000. – 112 с.

3. Бунге М. Интуиция и наука / перевод с англ. Е. И. Пальского. – М.: Издательство «Прогресс», 1967. – 389 с.

4. Вунд В. Фантазия как основа искусства / Перевод Л.А. Зандера, под ред. проф. А.П. Нечаева. – СПб.: Издание т-ва М. О. Вольфа, 1914.

5. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.

6. Левчук Л. Т. Інтуїтивізм і питання художньої творчості. – К.: Мистецтво, 1969. – 93с.

7. Майерс Д. Интуиция. Возможности и опасности». – СПб.: Питер, 2010.

8. Марчук М., Мудра С. Аксіологічний потенціал інтуїції в науковому пізнанні //Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Випуск 309-310. Філософія. – Чернівці: Рута, 2006. – 319с.

9. Налчаджян А. А. Некоторые психологические и философские проблемы интуитивного познания (интуиция в процессе научного творчества. – М.: Мысль, 1972. – 271 с.

10. Николаенко Н. Н. Психология творчества: Учебное пособие / Под ред. Л. М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2005. – 277 с.: ил.

11. Ожиганова Г. В. Интуиция как составляющая часть творческого процесса // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвященной памяти В. Н. Дружинина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.

12. Петухов В. В. Психология мышления. – М.: Академия, 2007. – 211 с.

13. Пономарев Я. А. Психология творчества. – М.: Изд-во «Наука», 1976.

14. Сельченок К. Психология художественного творчества / К. Сельченок. – М.: Прогресс, 1997.

УДК 373.5.091.26-047.36

Науменко С. О.

ІНСТРУМЕНТАРІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ

У статті розкрито зміст понять: моніторинг, педагогічний моніторинг, моніторинг навчальних досягнень учнів, інструментарій реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів; описано методику застосування інструментарію реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема, використання тестів. Представлено зміст завдань відкритого і закритого типу; пояснено відмінність між ними та наведено їх приклади.

Ключові слова: *моніторинг, педагогічний моніторинг, моніторинг навчальних досягнень учнів, інструментарій реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів, тест, тестові завдання, завдання закритого типу, завдання відкритого типу.*

В статье раскрыто содержание понятий: мониторинг, педагогический мониторинг, мониторинг учебных достижений учащихся, инструментарий реализации мониторинга учебных достижений учащихся; описана методика применения инструментария реализации мониторинга учебных достижений учащихся в общеобразовательных учебных заведениях, в частности, методика использования тестов. Представлено содержание заданий открытого и закрытого типа; объясняется различие между ними и приведены их примеры.

Ключевые слова: *мониторинг, педагогический мониторинг, мониторинг учебных достижений учащихся, инструментарий реализации мониторинга учебных достижений учащихся, тест, тестовые задания, задания закрытого типа, задания открытого типа.*

The article explores the meaning of monitoring, pedagogical monitoring, monitoring of disciple achievements and tools of monitoring disciple achievements; described the technique of tools applying for monitoring of learning achievements of disciple in secondary schools, including the tests. Submitted the contents of tasks that are open and closed types, explained the difference between them and their examples are given.

Key words: *monitoring, pedagogical monitoring, monitoring of disciple achievements, tools of monitoring disciple achievements, test, tests, tasks closed type, open type tasks.*

На початку XXI ст. міжнародна спільнота визнала якісну освіту однією з необхідних умов успішного розвитку будь-якої країни. Стратегія якості освіти становить основу освітньої політики багатьох країн світу, у тому числі й України. Згідно з «Національною доктриною розвитку освіти», затвердженою Указом Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 р., забезпечення якості освіти – «національний пріоритет і передумова національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту».

Одним із засобів управління якістю освіти, інструментом її удосконалення і поліпшення є моніторинг. Створення в Україні національної системи моніторингу якості освіти проголошено постановами Кабінету Міністрів України «Деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти» (№ 1095 від 25 серпня 2004 р.) і «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» (№ 1312 від 31 грудня 2005 р.), Указами Президента України «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» (№ 244 від 20 березня 2008 р.) і «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (№ 926/2010 від 30 вересня 2010 р.).

Теорію освітнього моніторингу і напрями його впровадження у навчальних закладах висвітлено в працях українських і зарубіжних науковців Г. Азгальдова, О. Ануфрієвої, Г. Гунти, Г. Дмитренка, Г. Єльникової, В. Кальней, О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенка, А. Майорова, В. Олійника, Е. Райхмана, С. Шишова та ін.

Мета статті – розкрити зміст поняття «інструментарій реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів» та представити методику його застосування у загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема, використання тестів.

Як зазначає Т. Лукіна, ***моніторинг*** – це «система збирання, обробки, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки і основних тенденцій її розвитку та розроблення науково-обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі» [1, с. 519].

Залежно від засобів, що використовуються для проведення моніторингу, дослідниця виділяє такі його види: педагогічний, соціологічний, психологічний, медичний, економічний, демографічний [1, с. 519].

© Науменко С. О., 2013

Педагогічний моніторинг являє собою систематичне безперервне контролююче відстежування якісних результатів навчання, виховання й розвитку учнів у системі «вчитель-учень». Він є формою організації, збирання, збереження, обробки й поширення інформації про стан викладання та рівень навчальних досягнень учнів.

Об'єктами педагогічного моніторингу є:

а) *ресурси*, що вкладаються в освіту (стан шкільних будівель; умови проживання вчителів; шкільні меблі; шкільне обладнання; шкільні лабораторії; загальна кількість учнів; вік, клас та стать учнів; кількість повних учительських ставок; співвідношення кількості учнів і вчителів; наповнюваність класів);

б) *освітній процес* (навантаження вчителів, тобто кількість годин на тиждень; структурування змісту освіти та навчальних програм; розподіл годин по предметах або предметних лініях; кількість предметних годин на клас; інспектування тощо);

в) *результат освітнього процесу* (індивідуальні досягнення учнів із ключових дисциплін; кількість учнів, що склали випускні іспити; їхні професійні успіхи тощо) [4, с. 43–44].

Індивідуальні досягнення учнів із ключових дисциплін є об'єктом педагогічного моніторингу, тому ***моніторинг навчальних досягнень учнів*** входить до складу педагогічного моніторингу.

За дослідженням Л. Кашкарьової, моніторинг навчальних досягнень учнів – це «організація, збирання, обробка і поширення інформації про процес засвоєння учнями навчального матеріалу згідно з Державним освітнім стандартом» [2, с. 9]. Він передбачає систематичне спостереження за станом навчальних досягнень учнів, прогнозування і вдосконалення цього стану.

Моніторинг навчальних досягнень учнів здійснюється шляхом контролю й оцінювання. Проте, на відміну від контролю й оцінювання, він реалізує зворотній зв'язок у навчанні, який дає змогу оперативно реагувати і в разі потреби коригувати навчальний процес.

Інструментарієм реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів є методи перевірки навчальних досягнень, а саме: усна перевірка (бесіда; розповідь учня; пояснення до малюнка, схеми, діаграми, картосхеми тощо); *письмова перевірка* (самостійні й контрольні роботи; виконання графічних, тестових завдань тощо); *практична перевірка* (розв'язування задач; виконання завдань за допомогою підручника, статистичної таблиці, атласу, контурної карти тощо; спостереження за об'єктами або явищами та ін.).

На відміну від контролю та оцінювання, мета моніторингу навчальних досягнень учнів полягає в тому, щоб: 1) за допомогою інструментарію визначити прогалини в знаннях, уміннях і навичках кожного учня згідно із Державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учня; 2) ліквідувати прогалини внаслідок організації повторного засвоєння знань та вироблення в учнів умінь і навичок на наступних уроках.

Більш докладно спинимося на такому виді інструментарію реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів, як **тест**. Адже нині тести є одним з найбільш популярних методів перевірки навчальних досягнень учнів. Вони містяться у підручниках і навчальних посібниках (зошитах для практичних робіт, зошитах для тематичних робіт тощо), широко використовуються для поточного й тематичного оцінювання та в міжнародних і вітчизняних дослідженнях для оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл, у тому числі у Зовнішньому незалежному оцінюванні навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти (ЗНО), що проводиться в Україні щороку з 2006 р., у Міжнародному порівняльному дослідженні якості природничо-математичної освіти учнів 4-х та 8-х класів загальноосвітніх навчальних закладів, що здійснюється за проектом TIMSS, і проводилося в Україні у 2007 і 2011 рр.

Тест являє «собою сукупність завдань з певної галузі знань або навчального предмета, що дозволяє кількісно оцінити знання, вміння, навчальні досягнення і компетентність учнів» [1, с. 902].

Тест складається із ***тестових завдань***. Тестове завдання – це «основна складова частина тесту [3, с. 13]». Воно містить інструкцію для учнів, текст завдання (запитання), має однозначно правильну відповідь і характеризується набором показників.

За дослідженнями О. Майорова, є два типи (дві форми) тестових завдань: завдання закритого типу і завдання відкритого типу [3, с. 98].

У завданнях *закритого типу* тестований (учень, студент тощо) вибирає відповідь (відповіді) із запропонованих варіантів; у завданнях *відкритого типу* – відповідь формулює самостійно. До завдань закритого типу належать такі завдання: завдання альтернативних відповідей; з вибором однієї або кількох правильних відповідей із запропонованих варіантів; на встановлення відповідності; на знаходження зайвого; на встановлення логічної послідовності тощо. До завдань відкритого типу належать завдання-доповнення; завдання вільного викладу (з відкритою відповіддю). Коротко розкриємо зміст кожного виду завдань та наведемо їх приклади з географії.

Завдання закритого типу

Завдання альтернативних відповідей передбачають наявність лише двох варіантів відповідей: «так або ні», «правильно або неправильно» тощо.

Приклад такого виду завдання.

Для кожного твердження вибери варіант відповіді «так» або «ні» і підкресли її.

До невичерпних природних ресурсів належать:

а) припливи і відпливи…….ТАК / НІ;

б) ґрунти……ТАК / НІ;

в) водні ресурси……ТАК / НІ;

г) енергія Сонця……ТАК / НІ;

д) внутрішнє тепло Землі……..……ТАК / НІ;

е) мінеральні ресурси……ТАК / НІ.

У завданнях з вибором однієї або кількох правильних відповідей із запропонованих варіантів до кожного завдання пропонуються не менше як чотири відповіді (дистрактори). Усі відповіді, крім правильних, мають бути правдоподібними, привабливими для вибору, дібраними за однією основою, типом чи концепцією, але не частково правильними і не повинні неоднозначно тлумачитись. Зазвичай дистрактори добираються з урахуванням типових помилок тестованих.

Інструкції щодо способів виконання завдань цього виду можуть бути такими: «обведи номер відповіді, яку ти вважаєш правильною»; «запиши номер правильної відповіді»; «із запропонованих варіантів відповідей вибери дві (три) і познач їх знаком (+)»; «вибери правильну відповідь і запиши букву, якою вона позначена» тощо.

Приклади цього виду завдань.

1. Що утворює річкову систему? Познач знаком (+).

О Система річок однієї країни.

О Річки двох суміжних басейнів.

О Сукупність річок.

О Річка з усіма її притоками.

2. Які головні властивості тропічних повітряних мас? Обведи літеру з правильною відповіддю.

А) Вони жаркі й сухі.

Б) Вони жаркі й вологі.

В) Вони холодні й сухі.

Г) Вони холодні й вологі.

Умову завдань на встановлення відповідності (утворення логічних пар) становлять два стовпчики елементів, які не обов'язково мають бути однаковими за кількістю. Щоб унеможливити вгадування, один з елементів може бути невідповідним, але однорідним. Тестований має порівняти елементи двох стовпчиків і встановити відповідність між ними.

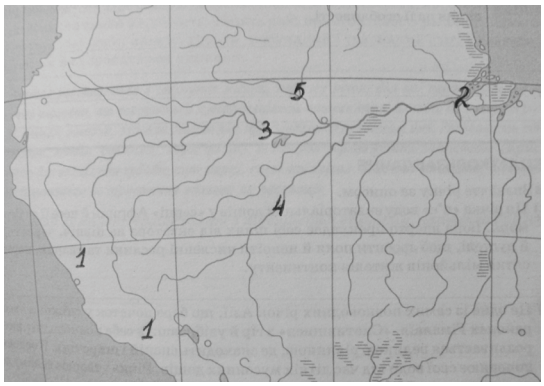
Інструкції до завдань цього виду: «з'єднай лініями відповідні елементи…», «вкажи стрілочками відповідність між…», «установи відповідність між… Відповідь запиши поєднанням відповідних букв і цифр» тощо.

Приклади завдань.

1. З'єднай стрілочками типи водного режиму річки з їх найхарактернішими ознаками.

Повінь ● Межень ● Льодостав ● Паводок ●	● Замерзання води в річці.
	● Раптове підвищення рівня води в річці.
	● Найнижчий рівень води в річці.
	● Щорічне підвищення рівня води в річці в одну й ту саму пору року.
	● Танення води в річці.

2. Установи відповідність між цифрами, якими на малюнку позначено елементи річкової долини, з їх назвами. Відповідь запиши поєднанням відповідних цифр і букв.

А. Витік Б. Гирло В. Річище Г. Права притока _____	

3. Серед поданих назв островів вибери ті, які мають вулканічне, материкове та коралове походження, і запиши їх.

Острови: Курильські, Нова Гвінея, Гренландія, Гавайські, Великий Бар'єрний риф, Нова Зеландія, Великобританія.

Вулканічні острови: _____

Материкові острови: _____

Коралові острови: _____.

У завданнях на знаходження зайвого з переліку об'єктів (назв, термінів, понять, чисел тощо) тестований вибирає і виділяє (підкреслює, закреслює тощо) один або кілька об'єктів, які не пов'язуються з іншими об'єктами певною ознакою.

Інструкції до цього виду завдань: «обведи номер того, що є зайвим»; «підкресли назву зайвого об'єкта»; «запиши букву, якою позначено те, що є зайвим» тощо.

Приклади завдань.

1. У рядку слів знайди зайве і підкресли його.

Річка, море, затока, півострів, озеро.

2. Підкресли назви географічних об'єктів, які є частинами океану.

Річка, болото, затока, льодовик, озеро, море, протока.

3. Закресли слова, які помилково потрапили в речення.

До внутрішніх процесів Землі належать вертикальні й горизонтальні рухи земної кори та діяльність людини.

У завданнях на встановлення логічної послідовності потрібно встановити правильну послідовність проведення певних характеристик (подій, етапів, фактів, об'єктів тощо), де цифрі 1 має відповідати перша характеристика, цифрі 2 – друга і т.д.

Приклади завдань.

1. Установи послідовність розташування внутрішніх шарів, з яких складається Земля:

_____. Мантія

_____. Ядро.

_____. Астеносфера.

_____. Земна кора.

2. Установи послідовність розташування природних зон з півночі на південь (у Північній півкулі):

А. Савани.

Б. Арктичні пустелі.

В. Твердолисті ліси і чагарники.

Г. Мішані ліси.

Відповідь: _____.

Завдання відкритого типу

У завданнях-доповненнях тестованому пропонується дописати слово (знак або символ). Цей вид завдань здебільшого використовують для перевірки рівня засвоєння предметної термінології, визначень, фактичного матеріалу, дат тощо.

Приклади завдань.

1. Розпізнай расу за наведеними ознаками.

Чорне пряме волосся, жовтуватий колір шкіри, вузький розріз очей – це ознаки _____ раси.

2. Заповни пропуски.

Пора року, коли озеро Чад досягає найбільших розмірів, – це _____.

Єдине з Великих Африканських озер, яке утворилося не в розломі, а у великому і порівняно неглибокому зниженні, – це озеро _____.

У завданнях з відкритою (вільною) відповіддю тестовані дають вільні відповіді на запитання, без обмежень. Але завдання мають бути сформульовані таким чином, щоб передбачали наявність тільки однієї правильної відповіді. Зміст таких завдань здебільшого зводиться до вимоги обґрунтувати чи пояснити відповідь.

Приклади завдань.

1. Подумай і поясни, що відбувається з горами, якщо:

а) земна кора в цій місцевості перестає підніматися _____ ;

б) збільшується швидкість підняття місцевості _____.

2. Поміркуй, де більше водяної пари в повітрі – у пустелях чи в лісах. Чому? _____

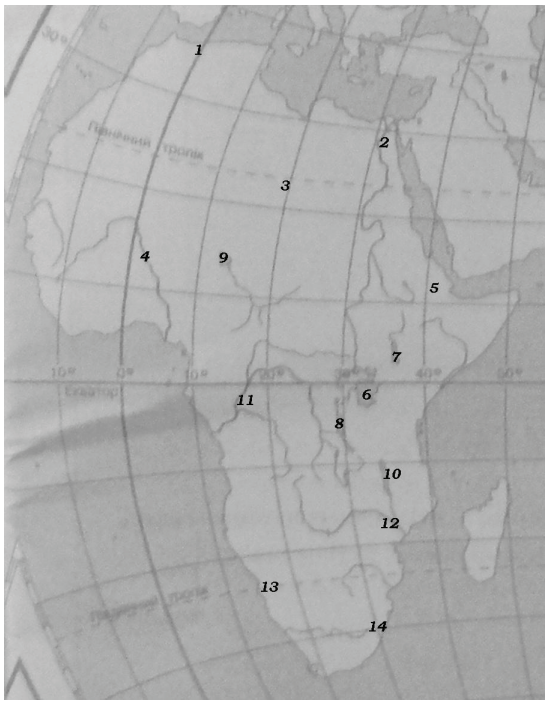
_____

Комбіновані завдання містять елементи завдань закритого і відкритого типів.

Приклад завдання.

Установи відповідність між наведеними характеристиками географічних об’єктів і цифрами, якими їх позначено на фрагменті контурної карти. У таблицю запиши їх назви і цифри.

Характеристики географічних об’єктів Африки	Назви географічних об’єктів і цифри, якими їх позначено на фрагменті карті
Найнижча точка	
Найглибше озеро	
Найповноводніша річка	
Пустеля, утворення якої пов’язане з холодною прибережною течією	



Основними умовами використання тестових завдань як інструментарію реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів і як методу перевірки їхніх навчальних досягнень є: 1) відповідність змісту тестового завдання змісту навчального матеріалу та державним вимогам до рівня загальноосвітньої підготовки учнів; 2) використання в одній роботі щонайменше як двох видів завдань; 3) подібність тестових завдань до завдань, які використовуються у міжнародних і вітчизняних дослідженнях оцінювання навчальних досягнень учнів загальноосвітніх шкіл; 4) вперше будь-який вид тестового завдання повинен використовуватися на уроці, де вчитель пояснює учням, як потрібно виконувати цей вид завдань. Лише після цього завдання цього виду можуть використовуватися під час тематичного оцінювання.

Тестові завдання доцільно використовувати для поточного, тематичного й підсумкового контролю навчальних досягнень учнів. Їх зміст має відповідати змісту навчальних програм, а не підручників.

Усі методи перевірки навчальних досягнень учнів (практичні роботи, усні відповіді, тестові завдання, задачі) можуть бути інструментарієм реалізації моніторингу їхніх навчальних досягнень. Адже за їх допомогою можна визначити рівень навчальних досягнень учнів і їхню компетентність та втрутитися у процес навчання, щоб підвищити його якість. Однією з умов використання інструментарію реалізації моніторингу навчальних досягнень учнів є проведення після поточного чи тематичного оцінювання «роботи над помилками». Під час цієї «роботи» кожний учень має усвідомити причини виникнення своїх помилок. Адже метою моніторингу навчальних досягнень учнів є виявлення конкретних досягнень учнів з кожного предмету і контроль за рівнем їх зростання.

Список використаних джерел:

1. Енциклопедія освіти / [Академія пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

2. Кашкарьова Л. Р. Психологічні засади моніторингу навчальних досягнень учнів основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. Р. Кашкарьова. – К., 2005. – 21 с.

3. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования для системы образования. [Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования] / А. Н. Майоров. – М. : Народное образование, 2000. – 352 с. – (Профессиональная библиотека учителя).

4. Моніторинг стандартів освіти / [за ред. Альберта Тайджнмана і Т. Невілла Послтвейта ; пер. з англ. Ірини Пилипчук]. – Львів : Літопис, 2003. – 328 с. – (Серія : Освіта).

УДК 159.922.8

Нижник А. Є.

ХАРЧОВА ПОВЕДІНКА МОЛОДІ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Стаття присвячена теоретичному аналізу діагностичних критеріїв та методів дослідження харчової поведінки, емпіричному створенню нового психодіагностичного інструментарію.

Ключові слова: *харчова поведінка, порушення харчової поведінки, нервова анорексія, нервова булімія, переїдання.*

Статья посвящена теоретическому анализу диагностических критериев и методов исследования пищевого поведения, эмпирическому созданию нового диагностического инструментария.

Ключевые слова: *пищевое поведение, нарушение пищевого поведения, нервная анорексия, нервная булимия, переедание.*

Article is devoted to theoretical analysis of diagnostic criteria and methods of eating behavior, empirical create new psychodiagnostic tools.

Key words: *eating behavior, eating disorder, anorexia nervosa, bulimia nervosa, binge-eating.*

На сьогодні у світі різко зростає загроза збільшення випадків порушень харчової поведінки (ПХП), зокрема нервової анорексії, нервової булімії та переїдання серед жіночого населення (у 95% випадків трапляються у дівчат і молодих жінок віком 13-23 роки). При цьому сучасні дослідники, зокрема Ю.Ф. Антропов, Д.Н. Ісаєв, М.В. Коркіна, О.М. Мойзріст, О.А. Скугаревський, В.К. Чайка зазначають, що ПХП, як багатогранна поведінкова проблема сучасної медичної психології, попри наростаючу поширеність, яка зростає, та актуальність, усе ж залишаються одними з найважчих у діагностичному та лікувальному плані [1; 4; 7; 10; 17; 18].

Так основні впроваджені на сьогодні методи та методики дослідження харчової поведінки здійснені переважно зарубіжними дослідниками, зокрема широко використовується німецькомовна версія структурованого клінічного інтерв'ю для виявлення розладів осі I DSM–IV (SCID, 1997) та структурне інтерв'ю Європейської спілки в галузі наукових та технічних досліджень COST Action B6 (European Commission Directorate-General Science, Research and Development, 2005), Перелік Розладів Харчової Поведінки (Eating Disorder Inventory; EDI) та оновлена версія (Eating Disorder Inventory; EDI-2) [19]. Проте дані методики для визначення психологічних ознак порушень харчової поведінки застосовуються лише у німецькомовній та англомовній версіях, не адаптовані українською мовою, а їх діагностична ефективність перевірена лише в результаті досліджень, проведених у США та деяких країнах Європи (Німеччина, Франція).

Відповідно на сьогодні існує гостра необхідність у створенні україномовної версії опитувальника для діагностики порушень харчової поведінки у жінок, що дасть змогу сприяти ранньому виявленню схильності до виникнення цих порушень і запобігати їх переходу в клінічну форму.

Виклад основного матеріалу. У психології під харчовою поведінкою розуміють ціннісне ставлення до їжі та її вживання, стереотип харчування в звичайних умовах та умовах стресу, поведінку, орієнтовану на образ власного тіла і формування цього образу. Таким чином, харчова поведінка включає індивідуальні установки, звички, емоції та форми поведінки стосовно їжі. Оскільки харчова поведінка спрямована на задоволення не лише біологічних і фізіологічних, але й психологічних та соціальних потреб індивіда, тож її дослідження відокремлюється від вивчення процесів травлення і виступає на сьогодні самостійним предметом наукового дослідження в психології [2; 8; 13].

Харчова поведінка досліджується в межах континууму, що включає нормальні харчові патерни, епізодичні харчові розлади і, врешті, патологічну харчову поведінку. Зокрема «Довідник з діагностики та систематики психічних розладів» DSM-IV Американської психіатричної асоціації передбачає три види розладів харчової поведінки (eating disorder): нервову анорексію (Anorexia nervosa), нервову булімію (Bulimia nervosa) та розлад харчової поведінки не уточнений (Binge-Eating) [15] або компульсивне переїдання.

Основна діагностика нервової анорексії, булімії, переїдання ґрунтується на діагностичних критеріях міжнародних класифікаторів хвороб МКХ-10 і DSM-IV, останній розглядає «Розлад прийому їжі» (F-50) в розділі F-5 «Поведінкові синдроми, пов'язані з фізіологічними порушеннями і фізичними факторами» і включає нервову анорексію і нервову булімію. У сучасних концептуальних класифікаціях психічних і поведінкових розладів нервову анорексію і нервову булімію зараховують до порушень

© Нижник А. Є., 2013

афективного й обсесивно-компульсивного спектру, або розглядають як особливий варіант психосоматичної патології [8]. Так психогенну нервову анорексію і нервову булімію відносять до вегетозів – широка група захворювань, основним елементом патогенезу яких є порушення взаємовпливу центральної нервової, вегетативної нервової та імунної систем, що призводить до порушення вегетативного забезпечення функціонування ефекторних систем організму в підтримці гомеостазу[14]. Крім того, нервову булімію часто співвідносять із зловживанням психоактивними речовинами – результати експериментально-психологічних досліджень наркозалежних та досліджуваних з булімією свідчать про значущу схожість цих груп: їм характерна підвищена імпульсивність, тривожність, занижена самооцінка, комунікативні порушення тощо; тобто дослідники вважають, що теоретично булімія підпадає під модель адиктивної поведінки [16]. Соціально-прийнятним видом адиктивної поведінки вважають переїдання (гіпераліментацію) [17] як неповноцінну форму психоемоційної адаптації [2].

Основним у вивченні ПХП на сьогодні залишається Керівництво з діагностики і статистики психічних розладів DSM-IV, спираючись на який діагностичні методи порушень харчової поведінки затверджують на загальнодержавному рівні [12]. Так основними діагностичними критеріями ПХП у рамках DSM-IV є [13] такі: 1) відмова підтримувати масу тіла на рівні мінімальної норми для певного віку і зросту; 2) непереборний страх перед збільшенням маси тіла і повнотою, навіть якщо має місце виснаження; порушення відчуття свого тіла, його маси, розмірів чи форми; 3) у жінок відсутність щонайменше трьох послідовних менструальних циклів (первинна або вторинна аменорея).

У рамках МКХ-10 діагностичними ознаками нервової анорексії та нервової булімії є такі критерії [там само]: 1) вага тіла зберігається на рівні, як мінімум, на 15% нижче від очікуваного (більш високий рівень був знижений або так і не був досягнутий) або індекс маси тіла Кветелета становить 17,5 або нижче (визначається співвідношенням ваги тіла в кілограмах до квадрату зросту в метрах); у препубертатному віці може виявитися у нездатності набирати вагу в період росту тіла; 2) втрата ваги досягається самим пацієнтом за рахунок ухилення від прийому їжі, яка «повнить», і одного або більше прийомів з наступного переліку: викликання у себе блювання, прийом проносних засобів, надмірні гімнастичні вправи, використання засобів, що пригнічують апетит, і/або діуретинів; 3) спотворення образу свого тіла: приймає специфічну психопатологічну форму, при якій жах перед ожирінням зберігається як нав'язлива надцінна ідея; пацієнт вважає допустимою для себе лише низьку вагу; 4) загальний ендокринний розлад, що включає вісь гіпоталамус-гіпофіз-статеві залози і проявляється у жінок аменореєю (винятком є збереження вагінальних кровотеч у жінок, що знаходяться на замісній гормональній терапії), також можуть бути підвищеними рівні гормону росту і кортизолу, зміни периферичного метаболізму тиреоїдного гормону й аномалії секреції інсуліну; 5) прояви пубертатного періоду затримуються або зовсім не спостерігаються (припиняється ріст, у дівчаток не розвиваються молочні залози і має місце первинна аменорея); при одужанні пубертатний період часто завершується нормально, але в дівчат пізно настає перша менструація.

Крім того, у процесі діагностики ПХП зважають на низку особливостей таких пацієнтів, зокрема:

• пацієнти з цими розладами часто потайливі, заперечують наявні у них симптоми, тому першочерговими виступають спостереження лікаря, психолога;

• майже у всіх випадках необхідно, щоб родичі або близькі підтвердили анамнез, тому обов'язковим є бесіда з рідними;

• крім оцінки психічного статусу, необхідно забезпечити проведення ретельного фізичного та неврологічного обстеження пацієнта, призначити низку лабораторних аналізів тощо.

Тож діагностична база для виявлення розладів харчової поведінки у жінок здійснюється програмою комплексної діагностики, яка включає клінічне інтерв'ю для дослідження співвідношення маси тіла та образу власного тіла у пацієнтки шляхом визначення поведінкових порушень, розладів когнітивного та афективного функціонування та розлад засобів сприйняття; клінічне інтерв'ю для визначення дезадаптивних проявів у харчовій поведінці; клінічне інтерв'ю для дослідження методів контролю за масою тіла; клінічне інтерв'ю для збору психіатричного анамнезу; застосування власне опитувальників як діагностичного інструментарію для оцінки наявності та вираженості симптоматики розладів харчової поведінки. Основними серед них є групи методик для оцінки викривлень у сприйнятті розмірів тіла «Силуети», методики для оцінки компонента незадоволеності образом власного тіла «ШУСТ», методики для оцінки ступеня уникнення конфронтації з власним тілом та методики на визначення дезадаптивних харчових переваг, поведінки і думок, пов'язаних з ними – «Опитувальник харчових переваг-26». Процедура самомоніторингу у формі ведення щоденника самоспостережень є останньою з основних складових процедури діагности порушень харчової поведінки у жінок.

Найбільш прикладною на сьогодні у діагностиці ПХП є методика для визначення дезадаптивних харчових переваг, поведінки і думок, пов'язаних з ними – Опитувальник харчових переваг-26 (ОПП-26), Eating Attitudes Test-26, (EAT-26). Спочатку методика була розроблена для оцінки переваг і поведінкових характеристик пацієнтів із нервовою анорексією, а згодом була доведена його здатність

розмежовувати не тільки вибірку хворих на нервову анорексію від здорових, але і пацієнтів, які страждають нервовою булімією, від здорових осіб. ОПП-26 виявив себе як надійний інструмент для оцінки ступеня вираженості проблем, типових для пацієнтів із ПХП: прагнення до схуднення, побоювання збільшення ваги й обмежувальних тенденцій у стилі харчування. Показано, що опитувальник ОПП-26 може бути використаний як: 1) скринінговий інструмент щодо девіацій харчової поведінки в цілому в популяції, а також у специфічних підгрупах (наприклад, у підлітків, які страждають на діабет 1-го типу, студентів по класу хореографії); 2) як перша частина двоетапного діагностичного пошуку; при цьому друга частина включає клінічне інтерв'ю у респондентів, які мають високий бал за ОПП-26; 3) як критерій міжгрупового порівняння (у тому числі для зіставлення крос-культуральних відмінностей, оцінки вираженості симптоматики в процесі лікування та ін.). Проте варто відзначити, що ОПП-26 містить лише 26 запитань суто клінічного характеру, що свідчить про високий ступінь його очевидної валідності, що значною мірою обмежує сферу його застосування. Тож очевидно, що актуальним на сьогодні є створення психодіагностичного інструментарію більш широкого застосування, зокрема на передклінічній стадії розвитку ПХП як засіб превентивних впливів на ХП молоді, що дозволить запобігти можливості появи/прогресування цих порушень шляхом вчасних психологічних та психотерапевтичних інтервенцій.

Результати теоретичного дослідження харчової поведінки та порушень харчової поведінки у жінок стали основою теоретичного конструкту створюваного нами психодіагностичного інструментарію – Опитувальника для визначення схильності до виникнення порушень харчової поведінки, таких як нервова анорексія, нервова булімія та переїдання.

Здійснивши специфікацію опитувальника шляхом встановлення відповідності між тестовими завданнями та відповідною змістовою частиною тесту, розробивши тестові завдання до кожної визначеної шкали опитувальника, сформулювавши пілотажний варіант опитувальника та провівши пілотажне тестування, проаналізувавши завдання тесту та здійснивши їх остаточний відбір, перевіривши ефективність створеного опитувальника шляхом його повторної апробації на чисельній вибірці та оцінивши ефективність опитувальника шляхом визначення основних її показників: надійності, валідності та дискримінативності, – ми створили Опитувальник для визначення схильності до виникнення ПХП у жінок.

Щоб встановити відповідність між завданнями опитувальника та власне його змістом, ми проаналізували вже наявні підходи та синтезували низку субшкал і шкал створюваного опитувальника. Так, Перелік Розладів Харчової Поведінки (Eating Disorder Inventory – EDI; Garner, Olmstedt & Polivy, 1983; німецька версія: Thiel & Paul, 1988), який використовують для визначення психологічних ознак порушень харчової поведінки, містив вісім шкал: 1) прагнення бути худим; 2) симптоми булімії; 3) незадоволеність фігурою; 4) неспроможність; 5) страх дорослішати; 6) перфекціонізм – переконання, що найкращого результату можна досягнути; 7) недовіра до інших (ставлення до людей); 8) інтероцепція – процес сприймання ЦНС інформації про зміни щодо діяльності всіх внутрішніх органів; а в 1991 році вийшла нова, ще не стандартизована версія EDI, яка містила ще три додаткові шкали: 9) аскетизм – принцип поведінки чи стиль життя, що характеризується певною стриманістю в задоволенні потреб, відмова від земних благ з метою досягнути морального чи релігійного ідеалу; 10) регуляція потягів – здатність людини регулювати свої потреби та бажання; 11) соціальна невпевненість – відчуття власної соціальної неспроможності. Об'єднавши вищезгадані одинадцять шкал із шкалою симптомів власне нервової анорексії та переїдання (які, разом зі шкалою № 2 «симптоми булімії», відображають усю множину змісту нашого опитувальника), ми отримали 13 субшкал, проаналізувавши котрі, ми відсіяли ті, що, на нашу думку, не відображають особливості ХП і мають переважно допоміжний, частковий характер.

Таким чином, ми отримали в результаті 10 субшкал, що відображають усю множину етіологічних та клінічних проявів, які можна дослідити шляхом тестування, а саме: прагнення бути худим, незадоволеність фігурою, перфекціонізм, ставлення до людей, інтероцепція, соціальна неспроможність, регуляція потягів, симптоми анорексії, симптоми булімії, симптоми переїдання.

У результаті специфікації зазначені вище субшкали були згруповані у чотири шкали:

1. Сприйняття власного тіла, що включає: прагнення бути худим, незадоволення фігурою, інтероцепція.
2. Соціальний чинник: соціальна неспроможність, ставлення до людей.
3. Вольовий чинник: регуляція потягів, перфекціонізм.
4. Нервові симптоми: симптоми нервової анорексії, булімії та переїдання.

Оскільки виділені нами маніфестації є рівноцінними у змістовому відображенні, тому для розподілення запитань на кожну маніфестацію ми виділили однакову кількість запитань – по 25%. Кількість запитань відрізняється лише залежно від кількості субшкал цієї маніфестації. Оскільки частини нервова анорексія, нервова булімія та переїдання є так само рівноцінними, то для їх дослідження виділено по 33% на кожну частину.

У межах виділених субшкал нами було сформульовано перелік завдань загальним обсягом у 202 запитання типу «так/ні» для пілотажної версії опитувальника діагностики схильності до виникнення ПХП у жінок з метою перевірки процедур збору інформації та опитувальника загалом, зокрема оцінки завдань, ідентифікації факторів, що можуть ускладнювати роботу інтерв'юера і респондентів.

Результати пілотажного дослідження дали змогу відсіяти низку недостатньо ефективних запитань і після формулювання остаточної версії опитувальника проведено його апробацію з метою перевірки ефективності опитувальника на чисельній вибірці у 200 респондентів. У формуванні репрезентативної вибірки враховуємо етнічну, статеву, вікову належність респондентів, а також рівень освіченості та місце проживання. Зокрема розподіл за віковим показником становить: 40% – представниці юнацького віку, ще 40% – вікової групи молодість та 20% зрілої частини жіночої вибірки. Серед них, за факторами наявності/відсутності вищої освіти та міського/сільського місця проживання, співвідношення становить так само 60/40%, тобто 60% жінок мали вищу освіту та проживали в місті, а 40% – не мали вищої освіти (середня або середня спеціальна) та проживали в сільській місцевості.

Перевірку опитувальника на ефективність здійснено за такими критеріями (М. Кляйн)[5]: використання метричних шкал (шкали інтервалів або шкали відношень), надійність, валідність, дискримінативність, наявність нормативних даних, встановлених експертами. Так показник надійності визначався через перевірку надійності за внутрішньою узгодженістю та ретестовою надійністю: коефіцієнт внутрішньої надійності за коефіцієнтом Кьюдера-Річардсона, обраний з огляду на дихотомічність завдань, становить Rkr = 0,84, що знаходиться у встановлених межах; ретестова надійність визначена показником середньої кореляції між результатами тестування коефіцієнтом добутку моментів Пірсона, r = 0,79 – тип зв'язку сильний, що задовольняє висунуті вимоги. Тож результати свідчать про тісний зв'язок усіх завдань опитувальника між собою і з ознакою, яку вони вимірюють, та надійність функціонування тесту з плином часу, що є передумовою його валідності.

Валідність Опитувальника визначалася шляхом перевірки очевидної валідності, конкурентної валідності та конструктної валідності. Конкурентна валідність визначалася за коефіцієнтом добутку моментів Пірсона r = (-0,54) – зв'язок обернено пропорційний, помірний, що свідчить про існування помірної сили оберненого зв'язку між ПХП та вольовою саморегуляцією, зокрема вищому рівневі саморегуляції відповідає нижчий рівень схильності до виникнення ПХП і навпаки; для ПХП і схильності до ризику r = (-0,08) – зв'язок обернено пропорційний, дуже слабкий – тобто статистично значущого зв'язку між схильністю до ПХП і до ризику не існує. Отримані показники виявилися достатніми, щоб припускати, що Опитувальник для діагностики патологічних схильностей у харчовій поведінці жінки вимірює саме ту ознаку, для визначення якої він призначений.

У результаті перевірки дискримінативності ми отримали показник дельта Фергюсона $\delta = 0,43$, який відповідає особливостям цього Опитувальника та задовольняє вимоги дискримінативності, що доводить здатність окремих завдань тесту і тесту в цілому диференціювати досліджуваних щодо максимальних та мінімальних результатів тесту, тобто визначити, наскільки він чутливим є, і можемо дійти висновку, що надійність, валідність та дискримінативність Опитувальника діагностики патологічних схильностей у харчовій поведінці жінки достатні, щоб припускати ефективність цієї методики.

Наступним кроком у дослідженні харчової поведінки молоді є апробація створеного нами опитувальника на більш чисельній вибірці з метою виявлення рівневого співвідношення схильності до виникнення ПХП, що дасть змогу більш точно встановлювати рівень ризику виникнення таких порушень харчової поведінки у молодих жінок.

Висновки. Під харчовою поведінкою розуміють ціннісне ставлення до їжі та її вживання, стереотип харчування в звичайних умовах та умовах стресу, поведінку, орієнтовану на образ власного тіла і формування цього образу; харчова поведінка включає індивідуальні установки, звички, емоції та форми поведінки стосовно їжі.

До основних патологічних порушень харчової поведінки жінок відносять нервову анорексію, нервову булімію та переїдання. Діагностична база для виявлення порушень харчової поведінки у жінок здійснюється програмою комплексної діагностики, яка включає клінічне інтерв'ю, процедуру самомоніторингу та застосування опитувальників як діагностичного інструментарію для оцінки наявності та вираженості симптоматики розладів харчової поведінки.

Опитувальник для визначення схильності до виникнення ПХП у жінок розроблений на основі Переліку розладів харчової поведінки EDI, містить 202 запитання в межах 10 шкал. Перевірка ефективності Опитувальника діагностики патологічних схильностей у харчовій поведінці жінки відбувалася на основні психометричної характеристики ефективності. Отримані результати свідчать, що надійність, валідність та дискримінативність Опитувальника для визначення схильності до виникнення ПХП у жінок достатні для доведення ефективності цієї методики.

Список використаних джерел:

1. Антропов Ю. Ф. Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков / Ю. Ф. Антропов, Ю.С. Шевченко. – М.: ИИП, 1999. – 256 с.

2. Вознесенская Т. Г. Роль особенностей личности в патогенезе церебрального ожирения / Т. Г. Вознесенская, А. Н. Дорожевец // Советская медицина. – 1987. – № 3. – С. 28-32.

3. Значення раціонального харчування для підтримки здоров'я молоді / О. В. Кузьмінська, М. С. Червона. – К.: Державний інститут проблем сім´ї та молоді, 2005. – Кн. 4. – С. 13-22.

4. Исаев Д. Н. Детская медицинская психология / Дмитрий Николаевич Исаев. – СПб.: Речь, 2004. – 384 с.

5. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов / Пол Клайн. – К.: Знання, 1994. – 288 с.

6. Клиническая психология / Под ред. М. Перре, У. Бауманна. – 2-е междунар. изд. – СПб.: Питер, 2002. – С. 235-248.

7. Коркина М. В. Нервная анорексія / Коркина М. В., Цивилько М. А., Марилов В. В. – М.: Класс, 1986. – 176 с.

8. Малкина-Пых И. Г. Терапия пищевого поведения / Ирина Германовна Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2007. – С. 617-639.

9. Международная классификация болезней (10-й пересмотр): классификация психических и поведенческих расстройств. Краткий курс психиатрии / [под ред. В.П. Самохвалова] – СПб.: Адис, 2000. – 344 с.

10. Мойзріст О.М. Види порушень харчової поведінки (теоретичний аналіз літературних джерел) // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2009. – Вип. 6. – Ч. 2. – С. 85-94.

11. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.

12. Методы диагностики нарушений пищевого поведения: инструкции по применению: № 28-0205 / разработ. О. А. Скугаревский. – Минск: Мед. унив., 2005. – 34 с.

13. Михайлов Б. В. Клиника, диагностика и принципы терапии неврогенных нарушений пищевого поведения / Б. В. Михайлов // Медична газета «Здоров'я України». – 2008. – № 23/1. – С. 69-71.

14. Парцерняк С. А. Вегетозы: Болезни стресса: [посібн. для студ. вищ. навч. закл.] / С. А. Парцерняк, Юнацкевич П. И. – Изд-во Михайлова В. А., 2002. – 58 с.

15. Перре М. Клиническая психология / М. Перре, У. Бауманн. – СПб.: Питер, 2002. – С. 247-259.

16. Попов В. Ю. Современная клиническая психиатрия / В. Ю. Попов, В. Д. Вид. – М.: Речь, 2000. – 402 с.

17. Скугаревский О.А. Методы диагностики нарушений пищевого поведения / Олег Алексеевич Скугаревский. – Мн.: Бел.гос.мед.ун-т, Респ. клин. псих. бол. – 2005. – С. 1-10.

18.Чайка В. К. Нервная анорексия у девочек и девушек / Чайка В. К., Матыцина Л. А., Бабенко-Сорококуд И. В. – Донецк: Лидер, 2004. – 32 с.

19. American Psychiatric Association «Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fourth Edition, Text Revision: DSM-IV-TR» – Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc., 2000.

УДК 37.032:81

Пентилюк І. С.

ВИХОВАНІСТЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЯК ПОКАЗНИК КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ

Стаття присвячена з'ясуванню ролі вихованості учнів 5-9 класів у формуванні їх як мовних особистостей. Автор розкриває сутність понять виховання, вихованість, спілкування, культура спілкування, аргументує погляди вчених на означені дефініції й розглядає ці категорії через призму вихованості учнів.

Ключові слова: *виховання, вихованість, спілкування, культура спілкування, виховання культури спілкування.*

Статья посвящена определению роли воспитанности учащихся 5-9 классов в формировании их как языковых личностей. Автор раскрывает суть понятий воспитание, воспитанность, общение, культура общения, аргументирует взгляды ученых на данные дефиниции и рассматривает эти категории сквозь призму воспитанности учащихся.

Ключевые слова: *воспитание, воспитанность, общение, культура общения, воспитание культуры общения.*

The article is devoted to the role of the education of students grades 5-9 in the formation of a language person. The author deals with the definition education, communications, cultural communication, education, argues the views of scientists on the data definition and considers these categories in the light of students› education.

Key words: *education, communication, communication culture, education of culture of communication.*

Сучасна парадигма освіти є засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота й громадянина, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені. Вона орієнтує на взаємодію знань і моралі, розвиток як когнітивної, так й емоційно-ціннісної сфери особистості, що можливе за умови посилення пріоритетів виховання в загальному процесі спілкування. Формування духовного світу гармонійно розвиненої особистості потребує виховання в неї ціннісного ставлення до процесу спілкування, ефективність якого суттєво залежить від наукового забезпечення.

Культура спілкування є відображенням глибинних процесів розвитку суспільства і показником духовного розвитку мовної особистості. Комунікативна культура тим вища, чим культурніша людина. Усвідомлення важливості виховання в школярів культури спілкування привертає увагу вчителів, спонукає дослідників до пошуку і створення оптимальних педагогічних умов, за яких би краще розвивалися ці можливості в підлітків й активніше формувалася їхня комунікативна компетентність.

Науковці (Ю. Бабанський, І.Бех, А.Богуш, В. Бусел, О. Вишневський, Н. Волкова, І.Гончаренко, І. Зимня, Г. Пустовіт, М. Стельмахович, В.Федяєва, М. Фіцула) сходяться в думці, що виховання – це процес цілеспрямованого формування гармонійно розвиненої особистості.

Метою нашої статті є розкриття сутності понять вихованість, спілкування, культура спілкування, їх взаємозв'язок та роль у процесі виховання мовної особистості.

Виховання учнів здійснюється в процесі навчально-виховної діяльності, під якою розуміємо систему організації діяльності навчання й виховання, та за її межами. Воно є цілісним процесом, у якому органічно поєднані змістова (сукупність виховних цілей) та процесуальна (самокерований процес педагогічної взаємодії вчителя й учня, що передбачає організацію і функціонування системи виховної діяльності та самовиховання учнів) сторони. Цей процес, на думку Н.Волкової, є двостороннім (обов'язкова взаємодія вихователя й вихованця), цілеспрямованим (наявність конкретної мети), багатогранним за завданнями і змістом, складним щодо формування й розкриття внутрішнього світу дитини, різноманітним за формами, методами і прийомами, неперервним (у вихованні канікул бути не може), тривалим у часі (людина виховується все життя) [2, с. 90]. Виняткова роль у вихованні людської особистості належить вихователю, оскільки «цілеспрямований виховний вплив на неї передбачає не лише виховання позитивних якостей, а й подолання наслідків впливу негативних об'єктивних чинників [12, с. 237]».

Критерієм ефективності виховання мовної особистості учнів, їх культури спілкування є вихованість, що відбивається у знанні норм моральної поведінки. Вихованість – комплексна характеристика особистості, що враховує наявність і рівень сформованості в неї суспільно значущих якостей [2, с. 212]; ступінь відповідності особистісного розвитку вихованця педагогічній меті [8, с. 103]. За М. Фіцулою, вихованість – це наявність у школярів високих моральних якостей, що є результатом інтеріоризації

© Пентилюк І. С., 2013

(перетворення зовнішніх, реальних дій та вчинків на внутрішні, ідеальні), зовнішніх впливів на внутрішні, вираження єдності зовнішніх і внутрішніх чинників виховання та розвитку [12, с. 252]. Отже, результати виховного процесу значною мірою залежать від індивідуальних психологічних особливостей учнів підліткового віку, їхнього оточення, уподобань, ставлення до спрямованих на них впливів з боку вчителів та вихователів, взаємин з однолітками й дорослими.

Така властивість особистості як вихованість включає низку сформованих соціально значущих якостей (ставлення підлітка до суспільства й колективу, до праці, до людей, до самого себе). Як складна властивість особистості, вихованість інтегрує культуру поведінки, що визначає повсякденні форми вчинків, етикет, дотримання норм спілкування та манери поводження. Вихованість учнів основної школи виявляється у постійному повсякденному спілкуванні й конкретних діях і вчинках. Вихованість школярів, їхня культура спілкування й поводження в суспільстві є важливим напрямом роботи, спрямованої на всебічний і гармонійний розвиток мовної особистості. Вона включає всі види виховання, визначаючи людину як суспільного суб'єкта, який характеризується активною позицією в засвоєнні та прояві соціальних вимог, тому підвищення ефективності виховання культури спілкування в сучасних умовах є однією з важливих засад успішного виховання загалом.

Особливості вихованості підлітків – це ознаки, за допомогою яких можемо зробити висновок про рівень вихованості особистості, оцінити результати виховного впливу.

Загальна вихованість особистості підлітка, на думку І. Зимньої, визначається такими особливостями: 1) культурою особистості, саморегуляцією (повага гідності іншої людини та збереження власної гідності в різних ситуаціях соціальної взаємодії); 2) культурою спілкування, побуту, здорового способу життя (адекватність людини ситуаціям професійної чи суспільної взаємодії); 3) культурою нормативної поведінки, етикету, соціальної взаємодії (дотримання етно-соціокультурних традицій, звичаїв, норм етикету в крос-культурній взаємодії); 4) культурою інтелектуальної та предметної діяльності (готовність використання загальнокультурного індивідуального фонду знань, сформованого змістом середньої освіти в ході вирішення завдань соціальної взаємодії); 5) загальноцивілізаційною культурою (орієнтація в основних ціннісних домінантах сучасного світу, країни: живопис, музика, література, архітектура тощо) та ін. [4, с. 14–15].

Урахування вищезазначених особливостей вихованості школяра сприяють формуванню його мовної особистості та культури спілкування.

Названі особливості вихованості пов'язані з ключовим поняттям культура. Творцем, продуктом і носієм культури є людина. Культура спілкування і поведінки є найважливішою складовою та одним із виявів загальної культури людини, тому в процесі навчання й виховання в учнів 5-9 класів відкриваються широкі можливості для оволодіння загальнолюдськими нормами спілкування й поведінки, а отже, для виховання культуромовної особистості.

Розглядаючи культуру як діяльність, М. Колесов пропонує таке визначення: «Культура є особливим діяльним способом освоєння людиною світу, включаючи як весь зовнішній світ, природу й суспільство, так і внутрішній світ самої людини в розумінні його формування і розвитку [5, с. 22]». Автор стверджує, що культуру можна трактувати як «вияв ставлення людини до навколишнього світу, як предметну людську діяльність, як творення людських цінностей, як систему духовного і матеріального виробництва... Культура – це людина у вияві своїх сутнісних сил та історичного призначення [5, с. 23]». Поділяємо думки вчених про культуру як діяльність, що виділяє таким чином людину як соціальну істоту з природи і створює особливу сферу її буття – культуру.

Оскільки вихованість є індивідуальною особистісною якістю школярів, результатом її (вихованості) є культура спілкування, бо вона залежить саме від вихованості учня. Постає потреба розкрити сутність спілкування як фундаменту, на якому будується весь навчально-виховний процес у загальноосвітній школі.

Низка дослідників визначають його як діяльність (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Гончаренко, О. Леонтьєв, М. Каган, І. Кон, М. Лісіна, С. Рубінштейн); інші – як одну з форм людської взаємодії (О. Бодальов, В. Кан-Калик, Б. Ломов, В. Мясищев, І. Цимбалюк, В. Шеломенцев); або як специфічну форму інформаційного зв'язку (Б. Паригін, В. Шапар).

Така різноплановість думок учених щодо визначення цього поняття пояснюється його складністю й багатовимірністю. Досить важко виокремити спілкування з різних сфер суспільного життя. Воно є необхідним компонентом культурної, політичної, економічної, духовної та іншої діяльності. Саме завдяки спілкуванню школярі входять у соціальне середовище, вчаться співіснувати в суспільстві. Усвідомлення цих особливостей спілкування викликає в учнів 5–9 класів прагнення до підвищення рівня особистої культури спілкування.

На думку О. Леонтьєва, спілкування – це система цілеспрямованих та вмотивованих процесів, що забезпечують взаємодію людей у колективній діяльності, реалізують суспільні й особистісні психологічні відносини та використовують специфічні засоби, насамперед – мову [6]. Таким чином, процесом

спілкування можна керувати, впливати на нього. Особливо плідних результатів у цьому напрямі можна домогтися під час навчально-виховного процесу в основній школі, оскільки цей час є особливо сприятливим для виховання культури спілкування завдяки психологічним особливостям підлітків.

М. Лісіна, зокрема, розглядає спілкування як процес обміну думками, емоціями, почуттями та переживаннями. В її інтерпретації спілкування постає як взаємодія, що передбачає взаєморозуміння та можливість взаємного впливу людей один на одного. Розробляючи психологічну концепцію спілкування, дослідниця виділяє такі його структурні компоненти: предмет – інша людина; потреби, мотиви – те, заради чого здійснюється спілкування; дії – цілеспрямований акт, що адресується суб'єкту і спрямований на нього як об'єкт сприймання; завдання – мета, яку необхідно здійснити в даних конкретних умовах за допомогою означених дій; засоби – операції, пов'язані з реалізацією спілкування; продукти – утворення матеріальних і духовних цінностей, що виникають у результаті спілкування [7].

Спілкування як складний процес взаємодії особистостей, що впливають одна на одну, трактують О. Бодальов, В. Кан-Калик, Б. Ломов, В. Мясищев, І. Цимбалюк, В. Шеломенцев.

Як форма міжособистісної взаємодії спілкування, на думку І.Цимбалюка, є «виявом активності особистості та соціальних груп, засобом регуляції їхньої поведінки, діяльності та стосунків [13, с. 23]». У процесі діяльності вихователі й учні обмінюються думками, переживаннями, досвідом. Під час планування спільної діяльності відбувається координація і розподіл функцій, що призводить до взаємного стимулювання, контролю та взаємодопомоги у ході розв'язання спільного завдання. Цим зумовлюється те, що кожен з партнерів по взаємодії робить свій внесок у його розв'язання, тим самим забезпечуючи більш ефективну діяльність порівняно із сумою окремих індивідуальних результатів учасників взаємодії. Таким чином, взаємодія, як слушно наголошує І. Цимбалюк, – це «аспект спілкування, що виявляється в організації людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення певної спільної мети [13, с. 24]».

Спілкування можна розглядати як взаємодію і як діяльність, оскільки при цьому завжди висувається певна мета (передати інформацію, змінити чиюсь поведінку тощо), співрозмовники керуються певними мотивами, використовують засоби і, залежно від їх ефективності, отримують результат. Спілкуванню завдячуємо тим, що воно розвиває емоційну сферу підлітків, оскільки один із них у ході спілкування викликає в іншого певні емоції, що, закріплюючись, стають характеристиками його особистості.

У процесі соціалізації кожна мовна особистість, особливо учні підліткового віку, знайомиться з нормами і правилами спілкування, оволодіває мовою, моделями поведінки. У ході спілкування вони обмінюються знаннями й важливого значення набувають як самі знання, так і позитивне ставлення до них школярів, що виявляється під час сприйняття. У процесі комунікації підлітки здатні співпереживати, емоційно висловлювати свої думки, внаслідок чого емоції одного із співрозмовників підсилюються або послаблюються через думки та переживання іншого. Як результат такого емоційного впливу є створення відповідного настрою у тих, хто спілкується – радості, захоплення, агресії, співпереживання тощо. Вихованість стає чи не найголовнішим критерієм цього процесу.

Спілкування є неодмінною умовою інтелектуальної та соціальної діяльності учнів підліткового віку, важливим джерелом пізнання світу, засобом збагачення їхніх знань, розвитку їх почуттів та формування духовності. Воно сприяє розширенню їхнього світогляду, розвиткові інтелекту, набуттю колективістських якостей, знань, умінь для успішної діяльності. Цим забезпечуються всі умови для розвитку цілеспрямованості, волі, оцінок, орієнтацій – всього того, що характеризує стійку потребу не просто жити, існувати серед людей, а здійснювати у своїй повсякденній діяльності життєву позицію активного учасника суспільних перетворень. Саме тому не слід забувати про значення спілкування в загальній системі виховання та рівня вихованості школярів.

Попри історичні надбання різних народів у сфері культури мовлення та поведінки тільки останнім часом спілкування стало предметом ретельного наукового розгляду. Термін культура спілкування почав з'являтися в наукових працях наприкінці минулого століття, в яких здебільшого характеризуються окремі види культури спілкування, докладно описано культуру педагогічного спілкування. Важливим для розуміння впливу вихованості на комунікативні уміння й навички учнів є доробок Г. Костюка, який присвятив свої праці психічному розвитку особистості, психології розуміння й мислення [5]. Теоретичний і практичний внесок у розробку означеної проблеми спілкування та його культури внесли відомі педагоги А. Макаренко і В. Сухомлинський.

В. Сухомлинський, зокрема, надавав виняткового значення вихованню Людини з великої літери. Він розглядав культуру спілкування як синтез різних якостей особистості: вміння орієнтуватися у складних ситуаціях спілкування, адже «дуже важливо, щоб спілкування учня із суспільством, триваючи всі роки навчання, щодалі ускладнюючись, набувало різноманітних форм, розвивало багатогранні потреби й інтереси [10, с. 427]». Учений наголошував на такому спілкуванні, в якому б кожне слово пробуджувало внутрішні духовні сили підлітків, викликало взаємну роботу розуму й серця, спрямовану на самопізнання та самовдосконалення. «Розкіш людського спілкування» видатний педагог вбачав

у «красі думки, красі мислення, що розкривається перед людиною як радість людського буття» і визначав спілкування як «надзвичайно широке, багатогранне задоволення потреби людини в людині [10, с. 427]». А відсутність елементарної ввічливості та вихованості у школярів унеможливлює спілкування між ними, руйнує середовище людського співжиття. Метою виховання культури спілкування у підлітків має стати розвиток здатності створювати таку атмосферу стосунків, які б сприяли духовному зростанню мовної особистості, розкриттю її конструктивних можливостей.

Вивчення і аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив стверджувати, що в працях, присвячених розгляду культури спілкування, чільне місце займають питання виховання культуромовної особистості підлітка (Б. Бушелєва, В. Грєхнєв, І. Зязюн, О. Семеног, Л. Соколов, В. Сухомлинський).

Так, Б. Бушелєва під культурою спілкування розуміє наявність певних знань, розуміння та звичне використання загальноприйнятих норм спілкування, закріплених у правилах та нормах культури поведінки [1]. Л. Соколов розкриває поняття культури спілкування через комунікативну діяльність, що лежить в основі процесу обміну інформацією за допомогою знаків та символів. Відповідно інформація передається цілеспрямовано й приймається вибірково, а взаємодія здійснюється відповідно до певних норм і правил поведінки [9].

Через те, що культура спілкування є складовою частиною загальної культури й вихованості особистості, вона, як і будь-яка інша культура, містить певну суму знань, які визначаються нормами, прийнятими в даному суспільстві, його історією, традиціями, національною своєрідністю тощо.

Обстоюючи думку про важливість культури спілкування, В. Грєхнєв, зокрема, трактує її як одне з необхідних умінь школярів будувати свої взаємини з іншими людьми. Дослідник наголошує на здатності та вмінні учнів сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів у процесі спілкування. Автор виділяє умови, що лежать в основі культури спілкування: будувати спілкування відповідно до особливостей співрозмовників, бути творцем спілкування, відчувати ситуацію спілкування, здійснювати спілкування на емоційній основі, що сприяє зближенню співрозмовників, установленню взаєморозуміння [3]. Особливої цінності для досліджуваної проблеми набувають положення В.Грєхнєва ще й тому, що до останнього часу вихованням культури спілкування учнів підліткового віку педагоги й вихователі не займалися спеціально і цілеспрямовано, цей процес відбувався спонтанно.

Низка дослідників (Б. Бушелєва, К. Левітан, В. Сухомлинський) вважають, що для ефективного прояву ознак культурного спілкування учні підліткового віку мають не лише розуміти логіку та мотиви спілкування, але й виявляти взаємоповагу, ввічливість до співрозмовників, знаходити засоби зняття незручності й образи в конфліктних ситуаціях і намагатися забезпечувати повноцінну атмосферу спілкування в колективі та за його межами, виявляючи при цьому належний рівень вихованості.

Б. Бушелєва акцентує увагу на тактовності, що сприяє здатності орієнтуватися в ситуації спілкування й відповідно корегувати власну поведінку учня підліткового віку. В основі тактовності авторка вбачає співчуття, вміння сприймати чужі переживання як свої [1].

Основною ознакою спілкування, на думку В. Сухомлинського, є встановлення особливих стосунків між учнями, що відзначаються доброзичливістю, щирістю, толерантністю. «Духовний світ сучасної людини потребує глибокої досконалості педагогічного процесу в напрямі підвищення культури морально-емоційних стосунків між вихователем та колективом, між вихователем і особистістю вихованця [11, с. 67]».

Науковці виділяють такі необхідні якості культури спілкування, які необхідні учням основної школи в їх подальшому житті: ввічливість, вихованість, доброзичливість, щирість, толерантність, стриманість, чесність, тактовність, вміння слухати співрозмовника, уважність, відвертість.

Виховання культури спілкування в учнів 5–9 класів – завдання, що цілеспрямовано мають вирішувати сім'я, школа, позашкільні дитячі заклади. Тут підлітки повинні набувати навичок поводження, формувати свій характер. Саме в підлітковому віці програмується подальша поведінка учнів з урахуванням умов життя та спілкування.

Основи культуромовного виховання підлітки 5–9 класів опановують на уроках української мови і літератури, під час вивчення художніх творів, малих та великих жанрів фольклору. Неабиякого значення у вихованні культури спілкування школярів підліткового віку набувають культурно-просвітницькі заклади (клуби, дитячі гуртки, будинки культури). Тут необхідно створити всі умови, щоб учні змогли практично оволодіти мистецтвом спілкування: використання різноманітних прийомів виховання, врахування індивідуальних особливостей поведінки підлітків.

У вихованні культури спілкування за умов традиційної культури важливого значення набуває наявність системи цінностей у кожного підлітка, впровадження її в конкретних ситуаціях, удосконалення способів передачі знань про форми спілкування з метою трансформації їх у здобутки мовної особистості. З числа основних умов удосконалення поведінки та спілкування слід визначити такі: активна взаємодія школярів 5-9 класів у різних ситуаціях спілкування; зворотний зв'язок, що обов'язково повинен існувати між вихователем і учнями; наявність зразків для наслідування, норм правильної поведінки,

прийнятних у нашому суспільстві. Все це має забезпечувати перетворення вироблених у культурі форм спілкування в здобутки особистості: систему цінностей, умінь і навичок підлітків.

Виховання культури спілкування учнів являє собою, з одного боку, складний та багатогранний процес оволодіння культурними інструментами спілкування та моральними нормами поведінки, виробленими протягом суспільно-історичного досвіду людства й прийняті у певній соціальній групі. З іншого боку, виховання культури спілкування – це розвиток комунікативних здібностей учнів.

Підсумовуючи сказане, можемо стверджувати, що культуру спілкування варто розглядати як одну з найважливіших умов, яка сприяє підвищенню культуромовного розвитку учнів 5–9 класів.

А найважливішим критерієм культури і спілкування є рівень вихованості учнів, оволодіння ними духовних і моральних цінностей, що складають сутність їх мовної особистості. Урахування цього забезпечить ефективність засобів і зусиль учителів-словесників і вихователів, спрямованих на виховання учнів основної школи як мовних і мовленнєвих особистостей.

Список використаних джерел:

1. Бушелева Б. В. Этикет от «А» до «Я» : [очерки о культуре общения] / Б. Бушелева. – Хабаровськ : Кн. изд-во, 1987. – 128 с.

2. Волкова Н. П. Педагогіка : [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.

3. Грехнев В. С. Культура педагогического общения : [кн. для учителя] / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – С. 5–26.

4. Зимняя И. А. Воспитательная деятельность образовательного учреждения как объект комплексной критериальной оценки : [к постановке проблемы исслед.] / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2002. – 33 с.

5. Колесов М. С. Філософія / М. С. Колесов. – К. : Вища школа, 1995. – 456 с.

6. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості : [під ред. Л. М. Проколієнко] / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.

7. Культура жизни личности : [проблемы теории и методологии социально-психологических исследований / отв. ред. Л. В. Сохань, В. А. Тихонович]. – К. : Наукова думка, 1988. – 192 с.

8. Леонтьев А. А. Психология общения / А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.

9. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина– М. : Педагогика, 1986. – 143 с.

10. Ломов Б. Ф. Методические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

11. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии : [сб. науч. тр.] / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – С. 79–83.

12. Мартиненко С. М. Загальна педагогіка : [навч. посіб.] / С. М. Мартиненко, Л. Л. Хоружа. – К. : МАУП, 2002. – 176 с.

13. Соколов Л.В. Смысл и культура человеческого общения. Духовное становление человека / Л.В. Соколов– Л. : Наука, 1972. – 159 с.

14. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1. – 1976. – 654 с.

15. Сухомлинський В. О. Слово вчителя в моральному вихованні : Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1979. – Т. 5. – 1979. – С. 321–329.

16. Фіцула М. М. Педагогіка : [навч. посіб.] / М.М. Фіцула– К. : Академвидав, 2005. – 560 с.

17. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : [навч. посіб.] / І. М. Цимбалюк . – К. : Професіонал, 2007. – 464 с.

УДК 371.134:159.955.85

Полатайко О. М.

КОМПОНЕНТИ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ВЕРБАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

У статті обґрунтовано структурні компоненти художньо-образного мислення; розкрито зміст кожного елементу цього типу мислення в процесі здійснення вербальної художньо-педагогічної інтерпретації художніх творів; доведено взаємодію мотиваційного, емоційного, когнітивного та діяльнісного компонентів художньо-образного мислення в інтерпретаційній діяльності майбутнього вчителя мистецьких дисциплін.

Ключові слова: *художньо-образне мислення, структура, вербальна інтерпретація, учитель мистецьких дисциплін.*

В статье обоснованы структурные компоненты художественно-образного мышления; раскрыто содержание каждого элемента данного типа мышления в процессе осуществления вербальной художественно-педагогической интерпретации произведений искусства; доказано взаимодействие мотивационного, эмоционального, когнитивного и деятельного компонентов художественно-образного мышления в интерпретационной деятельности будущего учителя художественных дисциплин.

Ключевые слова: *художественно-образное мышление, структура, вербальная интерпретация, учитель художественных дисциплин.*

The article deals with the structural components of artistic-imaginative thinking, revealed the essence of each element of the thinking in process of creating a verbal interpretation of works of art, the interaction proved motivational, emotional, cognitive and active components of artistic-imaginative thinking in the interpretational activity of the future teachers of artistic subjectsю

Keywords: *artistic-imaginative thinking, components, verbal interpretation, a teacher of art subjects.*

Здатність людини мислити художніми образами органічно втілюється у процесі інтерпретації творів мистецтва. Така специфічна форма художнього мислення характеризується перетворюючою спрямованістю мистецького образу в педагогічну площину та є надзвичайно цікавим і невід'ємним процесом підготовки вчителя мистецьких дисциплін. Це актуалізує проблеми формування художньо-образного мислення майбутніх учителів мистецьких дисциплін як самостійної й повноцінної форми пізнання, одного з видів духовного освоєння світу людиною та важливої умови фахової компетентності у подальшій педагогічній діяльності.

Численні трактування поняття «художньо-образне мислення» в науковій та педагогічній літературі пов′язують його виключно із творенням образу, написанням твору мистецтва або з процесом підготовки і втілення виконавчої інтерпретації. Методологічні засади вивчення феномену «художньо-образного мислення» та його дефініційні характеристики розкриваються у працях багатьох науковців, зокрема таких як А. Андреєв, М. Берхін, П. Блонський, Ю. Борев, А. Васадзе, Л. Виготський, Г. Єрмаш, Р. Інгарден, Л. Левчук, О. Онищенко, О. Леонтьєв, В. Медушевський, Б. Неменський, С. Раппопорт, В. Роменець, С. Рубінштейн, О. Тихомиров, В. Шинкарук та ін. Теоретично-методичні положення фахової підготовки майбутнього вчителя мистецьких дисциплін розкриті в наукових доробках В. Андрущенка, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Падалки, О. Щолокової.

Разом з тим спеціального вивчення й аналізу вимагає художньо-образне мислення майбутніх учителів мистецьких дисциплін у процесі створення вербальної педагогічної інтерпретації твору мистецтва, а також визначення його особливостей та структури.

Метою статті є розкриття змісту всіх компонентів та елементів зазначеного типу мислення майбутніх учителів мистецьких дисциплін у процесі здійснення вербальної художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва.

У психолого-педагогічній літературі змістовий бік процесу мислення подається в єдності когнітивного та емоційного компонентів. Окрім того, залежно від виду професійної діяльності виділяють компоненти операційний і мотиваційний (В. Паламарчук), емпатійний, інтелектуальний та технологічний (О. Ляшенко), підкреслюють важливість словесно-логічного, інтуїтивно-практичного (З. Калмикова) та оцінювально-орієнтаційного (Н. Мозгальова) компонентів.

З урахуванням цих позицій ми виділяємо мотиваційний, емоційний, когнітивний та діяльнісний компоненти художньо-образного мислення.

© Полатайко О. М., 2013

Чинником, який спонукає особистість до цілеспрямованої активності для задоволення життєво важливих функцій самозбереження, біологічного та особистісного саморозвитку, є потреба. Для кожної особистості притаманним є наявність нижчих та вищих потреб. Вищі потреби є характерними для високого рівня особистісного розвитку, вони сприяють самовдосконаленню, а їх задоволення супроводжується відчуттям радості і щастя. До них належать потреби: самоповаги, самоактуалізації, когнітивні, естетичні та художні. Сприйняття мистецтва обумовлено художніми потребами, які, своєю чергою, складаються з цілої низки вищих потреб, серед яких естетичні та гедоністичні. Загальновідомо, що потреби людини обумовлені процесом її виховання, тобто залучення її до світу матеріальної і духовної культури. Відповідно художні потреби майбутнього вчителя мистецьких дисциплін також залежать від попереднього виховання, художнього досвіду, рівня загальної і духовної культури.

Сприйняти, проаналізувати новий твір мистецтва, відчувати зацікавлення та інтерес у розкритті його змісту або суті, а головне, у висловленні свого бачення і розуміння, аргументації власної точки зору, бажанні створити власну вербальну інтерпретацію – ось цілий комплекс найважливіших мотиваційних утворень, необхідних студенту для процесу інтерпретування, які можна об′єднати під єдиною назвою, «пізнавальна потреба». Разом з тим не слід забувати і про потреби у схваленні, визнанні, компетентності, самоактуалізації, котрі також мають місце і є не менш важливими в процесі здійснення інтерпретації художніх творів.

Задоволення потреб є діяльністю цілеспрямованою. Відповідно, усвідомленням особистісних потреб стає мета, на досягнення якої спрямована діяльність студента, у нашому випадку – вербальна інтерпретація твору мистецтва. Поряд з потребами та інтересами психологія розглядає мотив – поняття, котре характеризує сферу прагнень суб′єкта до діяльності, установками, емоціями та інстинктами. На тому етапі, коли зацікавленість та інтерес стають мотивами діяльності, можна говорити про наявність мотивації. Ступінь мотивації – це ступінь зацікавленості, яка викликає активність.

В основі мотивації до сприйняття та інтерпретації художніх творів залежить усвідомлення корисності і необхідності вербальної інтерпретації творів мистецтва, передбачення почуття задоволення від результату, яке може бути отримане в процесі самої інтерпретаційної діяльності.

Після обробки та узагальнення інформації про види мотивації, описану в літературі з психології, а також виходячи зі спостережень за ставленням студентів до навчання, ми виділяємо такі види мотивації до сприйняття та інтерпретації художніх творів: комунікативну; мотивацію, викликану емоційно-особистісним інтересом студентів до змісту художньої культури як навчальної дисципліни; пізнавальну, що виникла при усвідомленні досягнутого прогресу в оволодінні знаннями, уміннями; смислову – бажання розкрити смисл і значення твору мистецтва; гедоністичну – отримання естетичного задоволення, насолоди від спілкування з творами мистецтва; професійну – досконале володіння мовою і вміння інтерпретувати твори мистецтва [1].

Сукупністю стійких мотивів, котрі орієнтують діяльність особистості, є спрямованість, яка виступає основним регулятором поведінки. Вона характеризується інтересами, схильностями, переконаннями та ідеалами особистості, відображає її світогляд. Спрямованість на вербальну інтерпретаційну діяльність студента виражається у гармонійності художніх знань, домінуючих мотивах поведінки, а проявляється у мистецькому світогляді, духовних потребах і практичних діях майбутнього вчителя мистецьких дисциплін.

Нарешті, готовність до створення вербальної інтерпретації – установка, що спрямована на інтерпретацію творів мистецтва. Як відомо, передумовою до готовності є наявність певних знань, вмінь, навичок; надання певній дії особистісного значення. Отже, виходячи із зазначеного, враховуючи важливість усіх елементів, ми виділяємо мотиваційний компонент художньо-образного мислення.

Усвідомивши прагнення і отримавши установку на інтерпретацію твору мистецтва, студент намагається його сприйняти. Серед видів сприйняття (перцепції), що дозволяє предметно відобразити світ, психологія окремо виділяє специфічну – художню перцепцію творів мистецтва. Усі найважливіші перцептивні особливості (предметність, цілісність, структурність, константність, апперцепція, осмисленість, вибірковість, ілюзія) є характерними і для художнього сприймання. Тому в педагогічній практиці важливо враховувати досвід та знання студентів, спрямованість їх інтересів, наявність або відсутність установок на художнє сприймання.

Художній твір навчає сприймати правильно, глибоко, всеосяжно, зі смаком не лише той твір, що наразі сприймається, але й інші, він навчає сприйняттю взагалі. На думку О. П. Рудницької, художнє сприймання є комплексною психічною діяльністю, що має виняткове значення для формування розумово-почуттєвої активності людини. Тільки особистість, яка володіє культурою художнього сприймання, здатна до художньо-творчої реалізації та духовного самовдосконалення. Під культурою художнього сприйняття науковець має на увазі: інтерес до мистецтва; вибіркове ставлення до художніх творів; художньо-естетичну ерудицію; емоційність реагування на мистецтво; адекватність розуміння художньої інформації; здатність до творчої інтерпретації образного змісту твору, вплив отриманих художніх вражень на саморозвиток особистості [4].

Важливу роль в інтерпретаційній діяльності відіграють емоції. Вони викликаються її змістом і можуть бути абсолютно різними. Відомо, що емоції впливають на пам′ять, мислення і уяву людини. Емоційна та рефлекторна сторона особистості відіграє значну роль у формуванні світосприйняття. У зв′язку з цим С. Раппопорт зазначав, що процеси художньої свідомості на основі механізмів пам′яті, уваги, інтуїції створюють художні уявлення і емоції [3]. Автор виокремлює такі ознаки художніх емоцій: емоції – носії соціального змісту; «розумні» емоції; негативні емоції, які, піднімаючись до художнього рівня, дають позитивний ефект; емоції, які не стають прямим відгуком на певну життєву подію; емоції, які не існують поза певною системою; емоції, які стають будівельним матеріалом для художньої думки. Таким чином, наступний елемент у структурі художньо-образного мислення – художні емоції та рефлексія.

Вільне, планомірне, свідоме художнє сприйняття, здійснене з певною метою, – спостереження – є одним із засобів отримання інформації. Основна умова успішного спостереження – систематичність, яка ґрунтується на якості поставленої перед студентом задачі, підготовленості та активності його мислення. Високий розвиток спостережливості передбачає бажання пізнати нове, глибоко вникати у світ мистецтва й навколишній світ, готовність сприймати художні твори.

Художнє сприйняття має риси особистості людини, її здатності до естетичного сприйняття і, що особливо вагомо, змісту художньої настанови. Художня настанова може орієнтувати людину на цілісне або вибіркове сприйняття. Нові образи, думки людина здатна створювати шляхом опрацювання психічних компонентів, набутих у минулому досвіді. Таку здатність людини до створення нових образів називають уявленням. Сутність художніх уявлень проявляється у тім, що узагальнені мистецькі образи дійсності зберігають найхарактерніші особливості світу і є важливими для особистості. Художні уявлення – підсумок чуттєвого пізнання світу мистецтва, практичного досвіду і досвіду художнього сприйняття, надбання кожної особистості. Відомо, що образ-уявлення – вихідна форма розвитку й розгортання психічного життя особистості. Відповідно, художнє уявлення є складовою цієї форми.

Враховуючи важливість елементів – художньої перцепції, художніх емоцій та рефлексії, художньої настанови, художнього уявлення – ми визначили другий компонент художньо-образного мислення – емоційний.

Процес створення вербальної художньо-педагогічної інтерпретації твору мистецтва передбачає мисленнєві операції, котрі відбуваються в свідомості студента і є характерними для мислення загалом. Вони містять: порівняння, класифікацію й систематизацію, аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення.

У процесі порівняння творів або художніх образів відкривається їх тотожність і відмінність. З′ясовуючи їх у процесі порівняння, майбутній учитель приходить до класифікації і систематизації художньої інформації. Уміння порівнювати, класифікувати та систематизувати мистецьку інформацію є первинною, елементарною формою художнього пізнання.

Проте більш глибоке пізнання вимагає розкриття внутрішніх зв′язків, закономірностей та суттєвих властивостей за допомогою аналізу і синтезу. Враховуючи специфіку педагогічної діяльності, найчастіше ми застосовуємо художньо-педагогічний аналіз твору. Глибокий аналіз твору мистецтва, засобів виразності, композиції і структури, твору загалом і окремих його частин невід’ємно пов’язаний із синтезом – сполученням різних складових в єдине ціле. Розгляд окремих частин, фрагментів, деталей твору, тобто вибіркове сприйняття, здійснюється у тісному зв’язку з цілісним охопленням твору. Таким чином, художньо-педагогічний аналіз втягує в роботу весь психічний апарат студента – емоції, уяву думки з тим, щоб допомогти йому сприйняти основне: побачити те, що одразу не впадає у вічі, невидиме, невловиме. Такий аналіз робить сприйняття студентами твору мистецтва свідомим, а відтак стимулює особистісне ставлення до побаченого, прочитаного або почутого.

Володіння уміннями аналізу, синтезу уможливлює процес заглиблення, усвідомлення й узагальнення закономірних взаємозв’язків між об’єктивними характеристиками твору й безпосереднім емоційно-естетичним переживанням, що і є орієнтиром у виборі засобів, способів і форм вираження свого бачення й розуміння цього явища мистецтва. У такий спосіб здійснюється своєрідний перехід у сферу особистісного ставлення до твору й виникає феномен варіантності сприйняття, а відтак і трактування, тобто інтерпретації.

Крім аналізу і синтезу, до мисленнєвих операцій, як відомо, належать судження – де відбувається сполучення понять. Аби перетворити художнє враження в судження про художнє, потрібно навчитися пояснювати свої власні несвідомі почуття. Результатом декількох суджень, або висновком на основі правил логіки стає умовивід – логічна форма мислення. При цьому мисленнєві операції з твором мистецтва можуть відбуватися у свідомості людини й без застосування мови. Таким чином, важливим елементом художньо-образного мислення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін стає здатність до судження й узагальнення.

Аби розуміти твори мистецтва та насолоджуватися ними. необхідно мати художні знання. Чим більше людина обізнана з історії, теорії мистецтва, тим повнішим, точнішим і змістовнішим є її сприймання

художніх творів. Від рівня, глибини та обсягу художньо-естетичної ерудиції майбутнього вчителя мистецьких дисциплін залежить ступінь узагальнення його художніх знань. Крім того, застосування мовлення підвищує рівень узагальнення художнього сприймання. Узагальненість є вищим проявом усвідомленого людського сприймання. В акті художнього сприймання, як і сприйманні загалом, втілюється єдність чуттєвих і логічних елементів, взаємозв'язок сенсорної і мисленнєвої діяльності особистості.

Виходячи з вищезазначеного, ми виділяємо когнітивний компонент художньо-образного мислення, який включає такі елементи: уміння порівнювати, класифікувати та систематизувати мистецьку інформацію, володіння уміннями аналізу, синтезу, здатність до судження й узагальнення, художньо-естетичну ерудицію.

Разом з тим для формування художньо-образного мислення в процесі художньо-педагогічної інтерпретації твору мистецтва необхідним стає діяльнісний компонент, основу якого складає вербальне викладення умовиводу. Першим елементом цього компоненту ми вважаємо пошукову діяльність. Кожен твір мистецтва є унікальним явищем, тому метою інтерпретатора має стати осягнення цієї унікальності. Для здійснення цього потрібне розуміння того, що: кожен художній твір – малий світ, який складає зміст історії мистецтва; по-друге: твір – художнє досягнення, і нарешті: нове творче начало, що міститься у самому творі і може бути розкрите лише за допомогою глибокої художньої інтерпретації.

На думку Г. Зедльмайра, сутність художнього твору не розкривається через підкреслення рис, загальних для школи чи епохи, бо істинна поетична свідомість якраз і відрізняється тим, що відрізняється від школи та виступає як щось самостійне. Не слово має донести думку про твір, а сам твір має заговорити [2]. У педагогічному аспекті вербальна художньо-педагогічна інтерпретація твору набуває особливих рис. Майбутній вчитель мистецьких дисциплін має впливати на художнє виховання молоді, виховувати художній смак, особистісне ставлення дітей до мистецтва загалом і до твору зокрема. Вчитель має підтримувати прагнення дітей сприймати твір, здійснювати акцент на процеси художнього формотворення, знайомстві з творчими доробками та художніми методами. Значну увагу в процесі інтерпретації творів потрібно приділити розвитку здатності розуміти цінність твору, зберігаючи при цьому особистісне ставлення до нього.

Відомо, що кожен художній твір є результатом образного пізнання і відображення реальної дійсності художником. Зображаючи дійсність, автор подає своє бачення світу і втілює його за допомогою художньої мови. Конкретний художній текст передає такий зміст, який не може бути виражений іншими засобами виразності. Специфічною рисою художнього тексту є його абсолютна антропоцентричність, тобто пізнання й відображення світу в художньому творі спрямовано в першу чергу на пізнання людини, а усі художні події, зображені у творі, є засобом його всебічного показу. Свої ціннісні уявлення про людину митець розвиває насамперед у системі художніх образів. Реципієнт, як завершальна ланка духовно-практичної діяльності з естетичного оволодіння дійсністю, сприймає ці образи й збагачує їх суб'єктивним змістом, залежно від власних взаємин зі світом. Таким чином, категорії автор – твір – реципієнт є визначальними центрами антропометричної структури твору мистецтва.

Виходячи з вищезазначеного, стає зрозумілим, що у діяльнісному компоненті художньо-образного мислення важливим елементом стає творчо-виконавська діяльність – виконання твору (музичного, літературного) і створення його вербальної художньо-педагогічної інтерпретації з художньо-педагогічним впливом, який не є можливим без власного ставлення, емоційного викладення матеріалу і володіння мовою.

Говорити, аналізувати, висловлювати власну думку, творити вербальний образ твору стає необхідними уміннями студента, а також є основними умовами створення художньо-педагогічної інтерпретації творів мистецтва. Художня мова твору обумовлена особливостями індивідуального мислення автора, його стилю і рисами, які є притаманними певному виду мистецтва. Художня мова разюче відрізняється від мови, яку людина застосовує у звичайному житті. При бажанні охопити, зрозуміти та інтерпретувати твір мистецтва людина потрапляє у термінологічне різноманіття, необхідне для цього. Таким чином, необхідним стає застосування доступних наукових термінів, котрі сприяють моделюванню власної інтерпретації твору.

Не викликає сумніву, що майбутній вчитель мистецьких дисциплін повинен володіти спеціальною лексикою на тлі глибоких знань з історії та теорії мистецтва. Це необхідно для виконання основних завдань: надати характеристику певної епохи в історії художньої культури, основних видів та стилів у мистецтві; доступно подати матеріал, акцентуючи увагу на шедеврах світової художньої культури та їхньої ролі в історії людства; створити власну художньо-педагогічну інтерпретацію твору мистецтва.

Варто зазначити, що неможливим є сприйняття, розуміння, а тим більше інтерпретування художнього образу в рамках лише музикознавства чи мистецтвознавства. У мові інтерпретатора з'являються терміни, що відповідають естетичним категоріям, таким як: прекрасне, потворне, смак, диспропорція, гра, сатира, канон, катарсис, краса, трагічне, комічне, фантастичне, художній образ. Філософічність мистецтва піднімається над естетичними виступами художніх творів і є тим спільним, що може

об'єднати різні твори одного або кількох авторів, твори різних видів мистецтва і різних епох. Саме тому природним є вживання інтерпретатором філософських понять: істина, буття, добро, справедливість, мораль, розум, піднесене, героїчне, гармонія, творчість, культура, гуманізм, світогляд тощо.

Будь-яка педагогічна діяльність неможлива також без знань психології особистості, психології мистецтва, вікової психології, а відтак і володіння основною психологічною термінологією.

Отже, для успішної вербалізації висновків у процесі створення інтерпретації необхідним є аналітична діяльність – вербальне викладення умовиводів із застосуванням наукових понять філософії, естетики, психології, педагогіки та мистецтвознавства, доступних учням різних вікових категорій.

Таким чином, розділяючи думку про обов'язкову наявність у структурі художньо-образного мислення чуттєвої та раціональної складових, ми підкреслюємо, що основними у структурі художньо-образного мислення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін у процесі інтерпретації творів мистецтва стають: мотиваційний, емоційний, когнітивний та діяльнісний компоненти. Необхідно зазначити, що в художньо-образному мисленні, яке відбувається у процесі інтерпретації творів мистецтва, усі компоненти є одночасно чинними.

Список використаних джерел:

1. Борисова А. О. Мотивація як компонент навчальної діяльності при викладанні іноземних мов у немовному вузі / А. О. Борисова // Наукові записки. – Серія «Філологія». – Острог: Видавництво НАУ «Острозька академія». – Вип. 6. – 2006. – 350 с.

2. Зедльмайр Г. Искусство и истина: теория методика истории искусства / Зедльмайр Г. Перевод с немецкого. – СПб: Axioma, 2000. – 272с.

3. Раппопорт С. Х. От художника к зрителю. Проблемы художественного творчества / С. Х. Раппопорт. – «Советский художник». – М.: 1978, 237 стр.

4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

УДК 72.47

Приймак О. П.

РОЗВИТОК КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ В УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури розглядаються особливості розвитку психічних процесів молодших школярів на уроках математики.
Ключові слова: *увага, сприймання, мислення, пам'ять, молодші школярі, математика.*

В статье на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы рассматриваются особенности развития психических процессов младших школьников на уроках математики.
Ключевые слова: *внимание, восприятие, мышление, память, младшие школьники, математика.*

At the base of analysis of psychological and pedagogical and methodical literature peculiarities of the development of mental processes of younger pupils at Maths lessons are viewed.
Keywords: *attention, cognition, thinking, memory, pupils, Maths.*

Удосконалення сучасної початкової школи спрямоване на розвиток особистості учнів через формування в них когнітивних (загальнонавчальних) умінь, яке не можливе без перебігу когнітивних (психічних) процесів: сприймання, мислення, пам'яті, уваги та ін.

Проблема розвитку когнітивних процесів молодших школярів завжди викликала у дослідників підвищений інтерес. Цьому питанню присвятили свої праці педагоги та психологи П. П. Блонський, Л. С. Виготський, Л. В. Занков, Г. О. Люблінська, Н. В. Матюхіна, Т. С. Михальчик, С. Л. Рубінштейн, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський та ін..

Мета нашої роботи – дослідити особливості розвитку психічних процесів учнів початкової школи на уроках математики.

Дослідження психологів (Л. В. Занков, С. Л. Коробко, Г. О. Люблінська та ін.) показали, що сприймання молодших школярів визначається особливістю предметів. Діти найбільш виразно сприймають усе яскраве, наочне, що викликає у них емоції. До особливостей сприймання учнів 1-2 класів можна віднести недостатню диференційованість та розчленованість. Шестирічки часто змішують схожі графічні зображення цифр 6 і 9. Учні 2-го класу не розрізняють таблиці множення, наприклад, числа 2 і таблиці множення на число 2, часто учні змішують обчислення периметра і площі прямокутника та квадрата. З метою запобіганя вказаним вище помилкам необхідно порівнювати вихідні об'єкти, знаходити відмінності між ними, організовувати практичні дії з предметами. Учитель вчить розглядати об'єкти, виділяти їх суттєві ознаки. Зокрема, при ознайомленні з дією множення, як додавання однакових доданків, учитель пояснює, що перше число при множенні показує, чому дорівнює кожний доданок, а друге число означає кількість таких доданків, і тому приклади на множення, які мають однакові множники, наприклад, 2·3 і 3·2, замінюють різними прикладами на додавання: 2·3=2+2+2, 3·2=3+3.

Важливу роль у розвитку довільного сприймання відіграє слово, яке спрямовує дію на сприймання, керує ним. Спостерігається і зміна ролі слова у сприйманні: назвавши квадрат, першокласники перестають його аналізувати, а учні другого і третього класів пояснюють, що це прямокутник, у якого всі сторони рівні.

Наочні посібники, які допомагають розв'язати часткові питання, зокрема розкрити зміст арифметичних дій, скласти таблиці додавання і віднімання в межах 10, не є безпосереднім предметом навчальних дій дитини. Використовуючи їх, учитель сприяє осмисленню і формуванню певних зв'язків і явищ, які не можуть бути виявлені в процесі сприймання. Тому така наочність не повинна виділятися яскравістю фарб чи новизною, бо це перешкоджає досягненню мети навчання [5].

Щодо сприймання форми предметів, як вважають психологи, то це питання вивчене недостатньо. Дослідження Є. І. Ігнатьєва, на відміну від зарубіжних психологів, показали, що діти сприймають форму і колір як окремі ознаки і не протиставляють їх. Г. О. Люблінська відзначає, що в учнів початкових класів, порівняно з дошкільниками, зростає точність розпізнавання і правильність називання геометричних фігур. Однак деякі учні не бачать відмінностей між колом і кругом, протиставляють прямокутник і квадрат, вважаючи, що квадрат не є прямокутником, не впізнають предмети у звичному для них положенні, змішують квадрат і куб, круг і кулю, називаючи куб квадратом, а кулю кругом.

Сприймання часу становить труднощі для молодших школярів. У дітей не виробився рефлекс на час, вони не завжди правильно оцінюють проміжки часу [6]. Систематичне виконання навчальної роботи,

© Приймак О. П., 2013

дотримання режиму сприяє виробленню почуття часу. Шестирічки привчаються поступово включатися в роботу, працювати у потрібному темпі. Кожна дитина має знати резерви свого часу на уроці математики (не роздивлятися на всі сторони, не перепитувати, діяти відразу після вказівки вчителя).

Як навчити учнів працювати в однаковому темпі, покажемо на прикладі формування обчислювальних навичок. Перший приклад вчитель розв'язує на дошці сам, а всі учні разом з ним записують в зошит, на це буде витрачено однаковий час. Потім один учень пояснює все, що робить учитель. Після цього розглядаються нові приклади, які розв'язуються окремими учнями біля дошки з поясненням, а учні за партами працюють самостійно у заданому темпі.

Для розвитку сприймання темпу учнями вчитель повинен стежити за темпом своєї мови, темпом записів на дошці, темпом мови учнів.

Сприймання є основою мислення. Мислительна діяльність проявляється в учнів у формах: як наочно-дійове, наочно-образне, логічне мислення. Наочно-дійове мислення вплітається в практичну діяльність. При наочно-образному мисленні учень спирається на образи предметів чи уявлення. Логічне мислення ґрунтується на перетворенні понять і побудованих на їх основі суджень [2, с. 32].

Шестирічна дитина може розв'язувати завдання, що ставляться перед нею, застосовуючи всі форми мислення, хоча наочно-образне мислення є основним видом. Стикаючись з новими розумовими завданнями, учні відчувають потребу в тому, щоб при виконанні завдання включитись у реальні дії. Наприклад, щоб знайти значення виразу 8+4, учень спочатку відраховує на першій знизу дротині рахівниці 8 кісточок, потім поступово приєднує до них 2 кісточки, одержує 10, і до 10 кісточок приєднує ще 2 кісточки, розміщені на другій дротині рахівниці, одержує 12. Потім з опорою на ці практичні дії учень, голосно проговорюючи, виконує запис: 8+4=8+(2+2)=(8+2)+2=10+2=12. Пізніше, виконуючи аналогічні завдання, учень не використовує наочні посібники, а зразу називає результат.

Процес мислення включає в себе операції порівняння, абстрагування, конкретизацію. Ми не будемо детально зупинятися на розвитку мислення учнів початкових класів на уроках математики, оскільки це питання детально розглянули у роботі [3].

Увага молодших школярів тісно зв'язана з мисленням. Аналіз, синтез, порівняння предметів, класифікація предметів за групами, а також інші види мислиннєвої діяльності неможливі без глибокого зосередження уваги на відповідних предметах [6, с. 175].

У молодших школярів збудження переважає над гальмуванням, тому одним і тим самим видом діяльності дитина може займатися недовго. У зв'язку з цим потрібно урізноманітнювати види діяльності учнів.

П. Я. Гальперін стверджує, що формування уваги – це розвиток самоконтролю в процесі поетапного формування розумових дій. Використовуючи прийоми відпрацювання розумової дії, можна розвинути дію уваги. Для цього необхідно:

1. Визначити конкретний зміст контролю, виділити операції, що входять до його складу.
2. Дати учневі таку систему вказівок з контролю, яку він сприймав би однозначно і яка забезпечувала б отримання потрібного результату.
3. Знайти вихідну, так звану матеріальну форму дії контролю.
4. Підібрати таку систему завдань, яка забезпечувала б удосконалення дій за всіма показниками.
5. Забезпечити перехід дії у розумовий план, її систематичне скорочення й автоматизацію.

Покажемо процес формування уваги молодших школярів, наприклад, після складання ними таблиці додавання числа 2. Операції, які в цілому допомагають перевірити правильність запису таблиці, можна подати в такому порядку:

1. Число 2 повинно додаватися до чисел: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Перевір, чи записані всі приклади на додавання числа 2, чи нема пропуску прикладів.
2. Прочитай перший приклад на додавання. Порівняй результат додавання з другим доданком. У результаті повинен одержати число, на одиницю більше від другого доданка.
3. Порівняй перші доданки і результати додавання у перших двох рядках.
4. Перевір, чи виконується це співвідношення у наступних рядках.

Спочатку учні повинні працювати з картками, на яких записано послідовність вказівок. Через певний час діти перестануть користуватися карточкою, потім перевіряють таблиці, проговорюючи про себе. Дія контролю шляхом поетапного опрацювання доводиться до розумової, скороченої та автоматизованої дії.

Психологами встановлено, що якщо учні розглядають предмети, явища і одночасно виконують певні дії з ними, то вони уважні. Крім того, діти із захопленням працюють над тим завданням, яке є складним, але його можна виконати, це виконання показує їхні досягнення.

Особливо уважними учні бувають у процесі творчої активності, наприклад, при знаходженні різних способів виконання дій, розв'язуванні задач різними способами.

Дослідження психологів показують, що увага залежить від доступності навчального матеріалу, а також пов'язана з емоціями і почуттями дітей. Належний вплив на увагу мають інтереси і потреби учнів.

Запропоновані у віршованій або ігровій формі завдання викликають інтерес у дітей, учні розв'язують ці завдання із задоволенням.

Власне із вимоги оволодіти знаннями випливає завдання – запам'ятати певні відомості з навчального курсу.

Проблема запам'ятовування давно стоїть перед педагогічною теорією і практикою. Ще К. Д. Ушинський писав: «Педагог, який бажає, щоб дитина щось міцно запам'ятала, повинен потурбуватися про те, щоб якомога більше органів – очі, вуха, голос, почуття мускульних рухів і навіть, якщо можливо, нюх і смак, брали участь в акті запам'ятовування» [4, с. 370]. Питання про умови і прийоми запам'ятовування розглядаються у роботах Б. Г. Ананьєва, Л. В. Занкова, Ф. В. Іполітова, В. А. Крутецького, А.І.Липкіної, Г. О. Люблінської, А. В. Петровського, А. І. Розова, А. О. Смирнова та ін. Аналіз цих робіт показує, що першою і основною метою заучування навчального матеріалу є його розуміння. Основним прийомом запам'ятовування більшість психологів вважає багаторазове прочитування всього матеріалу. Різним формам читання таблиць додавання, віднімання, множення, ділення велику увагу приділяв М. В. Богданович, автор підручників математики. Проте прочитування у першокласників має одноманітний характер і не супроводжується наміром запам'ятати прочитане. Зусилля і увага школярів спрямовані на те, щоб правильно прочитати. Тому в процесі навчання доцільно привчати дітей до того, щоб вони після першого прочитування матеріалу намагались відтворити його. Чергування читання з відтворенням є більш складним прийомом запам'ятовування.

У роботі В. Д. Шарко [5] звертається увага на закони пам'яті, а саме: закон установки, закон повторення, закон першого враження, закон обсягу знань, закон усвідомленого сприймання, закон асоціацій, закон ряду, закон пропускної здатності, закон забування, дотримання яких підвищує результативність процесу набуття знань. Ці закони можна реалізувати для запам'ятовування учнями початкових класів математичного матеріалу. Для успішного запам'ятовування велике значення має настанова на запам'ятовування, коли перед учнями ставиться завдання запам'ятати матеріал, а не просто сприйняти його. Вчитель повинен вказати дітям не тільки те, що вони повинні запам'ятати, але і як зробити: точно, послідовно. Наприклад, таблиці додавання, віднімання, множення і ділення учні повинні запам'ятати назавжди, оскільки діти будуть використовувати їх при виконанні, як усних так і письмових обчислень. При настанові на тривале запам'ятовування, як про це свідчать спостереження і дослідження Л. В. Занкова, матеріал запам'ятовується міцніше, довго зберігається в пам'яті, повніше відтворюється. Психологічна суть настанови в тому, що такого роду друга сигнальна система створює оптимальний осередок збудження, учень працює більш активно і напружено.

Психологами встановлено, що матеріал, який запам'ятовується, повинен включатися в активну практичну діяльність. Чим активніше учень працює з матеріалом, тим краще він його запам'ятає. На це спрямовані численні вправи. Суть вправ у тому, щоб шляхом повторення одних і тих самих операцій створювати і безперервно удосконалювати навички. Перевагу обґрунтованої системи вправ перед випадково складеною сукупністю їх відзначали К. Д. Ушинський, Д. Н. Богоявленський, М. О. Данилов, В. С. Ільїн, Н. О. Менчинська, Ф. Ф. Нагибін, які займалися теорією і практикою вправ. Г. О. Люблінська, Г. І. Щукіна, Є. А. Міллерян та інші відзначали, що вправи повинні передбачати численні однотипні повторення дій в одних і тих самих умовах, що не вимагають розумової активності. Т. І. Шамова, В. Н. Стрезикозін вважали за необхідність використовувати вправи, розраховані як на репродуктивний характер, так і на пошуковий.

Повторення дає можливість учневі контролювати заучування, знаходити помилки та пропуски, дозволяє раціонально організовувати зусилля, зосереджувати їх на частинах матеріалу, які гірше запам'ятовуються. Але не завжди варто намагатися відтворювати матеріал раніше, ніж він достатньо засвоєний. Якщо матеріал засвоєний недостатньо, помилки при відтворенні можуть тісно зв'язуватися з елементами матеріалу, що засвоюється, і будуть повторюватися при наступних відтвореннях. Тому після складання таблиць арифметичних дій учням пропонують використовувати ці таблиці при розв'язуванні прикладів, задач.

Ю. З. Гільбух [1] підкреслював, що термін «повторення» має омоністичний характер – крім повторних сприймань у плані внутрішнього мовлення, він відображає принаймні ще два значення: 1) відтворення сприйнятого в плані голосного мовлення (активне повторення) і 2) поєднання (чергування) першого і другого видів. Як свідчать дослідження, найкращі результати дає таке співвідношення, коли на активне повторення відводиться приблизно 40% часу, витраченого на заучування. Він також пропонує для профілактики швидкого забування продовжувати повторення, витрачаючи на нього приблизно 50% часу, потрібного для першого успішного відтворення.

Іншим важливим засобом профілактики забування є відновлююче повторення. Воно здійснюється через певний інтервал після першого сеансу запам'ятовування. Інтервал цей може бути досить різним: і 20 – 25 хв. (так зване закріплення на уроці), і кілька годин або днів (виконання домашнього завдання), і 1 – 2 тижні (узагальнююче повторення після вивчення великої теми), і, нарешті, кілька місяців (при

завершенні навчального року). Ю.З.Гільбух особливо підкреслює життєву значущість повторень, що здійснюються при виконанні домашнього завдання, вважаючи, що при цьому вирішальну роль відіграє не «скільки», а «коли». Обійтися без кількагодинного інтервалу, який може забезпечити домашнє завдання, неможливо.

Поряд з цим він вважає, що не слід пов'язувати повторення з ще одним сприйманням або з розгорнутим відтворенням уголос. Інколи досить мислено оглянути щойно вивчений урок, щоб він набагато міцніше закріпився у пам'яті. Він також рекомендує поради учневі, який скаржиться на пам'ять, виходячи з класу під час перерви, по гарячих слідах пригадати зміст уроку, який щойно завершився, а також, повертаючись після школи додому, пригадати хоча б у загальних рисах, зміст кожного з пережитих уроків.

Спираючись на загальні закономірності протікання процесів пам'яті, при організації навчальної діяльності необхідно врахувати й індивідуальні особливості пам'яті учнів. Учні, яким притаманний зоровий тим пам'яті, найкраще запам'ятовують матеріал у тих випадках, коли він подається наочно, через зоровий аналізатор. Вони швидко й без особливих зусиль закріплюють у своїй пам'яті зовнішній вигляд різноманітних об'єктів. Діти, яким притаманний слуховий тип пам'яті, найкраще запам'ятовують те, що було сприйняте ним за допомогою слуху: прочитаний у голос текст підручника тощо.

Досить поширеним типом є люди, у системі пам'яті яких значну роль відіграють кінестетичні відчуття. Вони добре запам'ятовують правопис окремих слів у результаті їх переписування. До змішаного типу належать люди, які з однаковим успіхом запам'ятовують і відтворюють інформацію, сприйняту через будь-який аналізатор. Отже, один і той самий учень з різним ступенем суб'єктних зусиль буде запам'ятовувати різний матеріал. Учитель повинен враховувати це при індивідуалізації графіка навчальної діяльності, а також повинен старатися, щоб у навчальному процесі запам'ятовування спиралося на різні види пам'яті. Не треба боятися дублювання. Один і той самий матеріал може бути викладений усно, проілюстрований образно, закріплений письмово і т.д.

Здатність до запам'ятовування на перших етапах навчання краще розвинута в дівчаток у результаті їх швидкого розвитку, ніж у хлопців того самого віку. Тому вчитель не повинен чекати від хлопців запам'ятовування тієї ж кількості фактів і з тією самою швидкістю, що і в дівчаток. Організовуючи заучування, необхідно пам'ятати, що кількість повторень для хлопчиків повинна бути більшою. Встановлено, що швидкість запам'ятовування не пов'язана лінійною залежністю з міцністю збереження. Як відомо, всі люди діляться на 4 групи: 1) швидко запам'ятовують і повільно забувають; 2) швидко запам'ятовують і швидко забувають; 3) повільно запам'ятовують і повільно забувають; 4) повільно запам'ятовують і швидко забувають. Це спостерігається і в навчальній діяльності. Отже, вчитель повинен знати особливості пам'яті своїх учнів.

Зберігання – це процес, що забезпечує утримання матеріалу в мозку протягом тривалого часу.

Тривалість зберігання детермінована низкою об'єктивних і суб'єктивних факторів, а саме: обмеженою тривалістю зберігання інформації, її значущістю, установкою на наступне відтворення. Інформація на різних рівнях пам'яті зберігається по-різному. Наприклад, сенсорна зорова пам'ять зберігається від 0,25 до 1 сек.; короткочасна оперативна пам'ять – від 1 сек. до 30 хв.; тривала пам'ять зберігається протягом діб, років.

С. Л. Рубінштейн [7] довів, що чим більше значення має для індивіда інформація, тим частіше вона використовується, тим довше зберігається. Час і обсяг матеріалу також впливають на процес пам'яті: через певний час після запам'ятовування відсоток збереженого матеріалу знаходиться в обернено пропорційному відношенні до його обсягу.

Науковці відзначають індивідуальні відмінності пам'яті у людей, які виражаються у швидкості, точності, міцності запам'ятовування, готовності до відтворення. Швидкість запам'ятовування визначається кількістю повторень, необхідних для запам'ятовування нового матеріалу, точність – відповідністю відтвореного тому, що запам'ятовується. Міцність виражається в збереженні заученого матеріалу; готовність до відтворення – у тому, як швидко, легко в потрібний момент людина може пригадати необхідні їй знання, уміння, навички.

Індивідуальні, якісні відмінності в пам'яті виявляються в тому, що одні люди ефективніше запам'ятовують образний матеріал, інші – словесний, логічний, ще інші – однаково запам'ятовують різний матеріал. Тому в психології розрізняють наочно-образний, словесно-логічний і проміжний тип пам'яті. Ці типи залежать від співвідношення першої і другої сигнальних систем у вищій нервовій діяльності людини.

У молодшому шкільному віці розвиваються всі види пам'яті. Словесно-логічна пам'ять формується інтенсивно. Вона має конкретний характер і будується на елементарних наукових узагальненнях.

У цьому віці довільна пам'ять недостатньо сформована, переважає механічне запам'ятовування. Необхідно формувати в учнів початкової школи установку на тривале зберігання навчального матеріалу, тому що навчальний процес вимагає систематичного відтворення запам'ятовуваного.

Проводячи уроки математики у початковій школі, потрібно враховувати особливості розвитку когнітивних процесів у молодших школярів.

Сприймання проходить результативніше, якщо воно цілеспрямоване, активне: учням дається завдання, на що звернути увагу, у процесі сприймання беруть участь різні аналізатори.

Із сприйманням тісно зв'язані мислення та увага. В основі розвитку мислительних операцій та уваги лежить теорія поетапного формування розумових дій. Пам'ять функціонує у єдності з іншими психічними процесами. Учні успішніше запам'ятовують той матеріал, який зрозумілий їм. До прийомів осмисленого запам'ятовування належать: багаторазове читання, чергування прочитаного з відтворенням.

Ефективність довільного запам'ятовування залежить від тих умов, які створюються вчителем, і від тих способів, якими користується дитина для запам'ятовування.

Список використаних джерел:

1. Гільбух Ю. З. Пам'ять школяра / Ю. З. Гільбух // Радянська школа. – 1990. – № 9. – С. 7-12.

2. Коробко С. Л. Розвиток пізнавальних процесів у шестирічних першокласників / С. Л. Коробко // Навчання і виховання шестирічних першокласників: зб. статей, упоряд. К. С. Прищепа. – К.: Рад. шк., 1990 – С. 25-39.

3. Приймак О. П. Розвиток мисленнєвих операцій в учнів початкових класів в процесі засвоєння ними таблиць арифметичних дій / О. П. Приймак // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог: вид. Нац. ун-ту «Острозька академія», 2010. – Вип. 16. – С. 232-241.

4. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: в 2 т. / К. Д. Ушинський – К.: Рад. шк., 1983. – Т. 1. – 488 с.

5. Шарко В. Д. Сучасний урок: технологічний аспект: посіб. для вчит. і студ. / В. Д. Шарко. – К. : СПД Богданова А. М., 2007. – 220 с.

6. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. 2121 «педагогика и методика нач. обучения / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина; [под ред. М. В. Гамезу и др.]. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.

7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: [в 2 т.] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.

УДК 159.913

Прокопенко А. В.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО МАТЕРИНСТВА ЯК ПСИХОГІГІЄНІЧНА УМОВА УСВІДОМЛЕНОЇ ВАГІТНОСТІ

У статті розкрито різні аспекти материнства, визначено поняття «усвідомлене материнство» та «усвідомлена вагітність», визначено структурні складові психологічної готовності жінки до материнства, а також встановлено взаємозв'язок між специфікою самоусвідомлення вагітної жінки, рівнем її психологічної готовності до материнства та особистісною зрілістю.

Ключові слова: *психологічна готовність до материнства, усвідомлене материнство, усвідомлена вагітність, особистісна готовність, мотиваційна готовність, модель батьківства.*

В статье раскрыты разные аспекты материнства, определены понятия «осознанное материнство» и «осознанная беременность», определены структурные составляющие психологической готовности женщины к материнству, а также установлена взаимосвязь между спецификой самосознания беременной женщины, уровнем ее психологической готовности к материнству и личностной зрелостью.

Ключевые слова: *психологическая готовность к материнству, осознанное материнство, осознанная беременность, личностная готовность, мотивационная готовность, модель родительства*

The article deals with the various aspects of maternity. Such concepts as consientious maternity and conscientious pregnancy are speculated. The structural elements of psychological readiness of women for maternity are revealed. Moreover, the connection between the specificity of selfconsciousness of pregnant woman, the level of her psychological readiness for maternity, and the level of her individual adulthood is analysed.

Key words: *psychological readiness for maternity, conscientious pregnancy, conscientious maternity, consientious pregnancy, individual readiness, motivational readiness, parental model.*

Материнство та вагітність – одна із найбільш складних і мало розроблених ділянок сучасної психологічної науки. Актуальність її вивчення продиктована як гостротою демографічних проблем суспільства, так і збільшенням кількості випадків народження «небажаних» дітей, тобто таких, поява яких викликає негативні переживання у батьків і супроводжується не радістю і очікуваннями, а сприймається як проблема і перешкода на шляху до досягнення бажаного. Необхідність вивчення психології материнства, підготовки до зачаття і народження дитини також пов'язана з недостатньою кількістю спеціалістів, психологів-практиків, які можуть надавати психологічну допомогу, в першу чергу психокорекційного характеру в період вагітності та підготовки до нього. Розуміння значущості перенатального періоду в розвитку дитини додає актуальності темі дослідження.

Предметом наукової статті є суб'єктивна готовність жінки до усвідомленої вагітності.

Мета статті – системне вивчення психологічної готовності до материнства взагалі та до усвідомленої вагітності зокрема, визначення особливостей, які характеризують усвідомлену вагітність, встановлення чинників, які її детермінують.

Завдання праці:

– проаналізувати стан вивчення проблеми в науковій літературі та практиці;

– визначити поняття «усвідомлене материнство» та «усвідомлена вагітність»;

– охарактеризувати психологічну готовність до материнства як умову усвідомленої вагітності та особистісного розвитку в процесі вагітності.

У сучасних психологічних дослідженнях материнство прийнято розглядати у різних аспектах, а саме: культурно-історичному, психфізіологічному, феноменологічному та психотерапевтичному [1].

З точки зору культурно-історичного аспекту материнство можна розглядати як процес історично обумовлений. Відповідно материнська поведінка та емоційні переживання і уявлення матерів про розвиток дитини і свою материнську роль різноманітні в різних культурах і залежать від конкретної культурної моделі материнства і дитинства. У кроскультурних дослідженнях ставиться питання про біологічні основи материнства, що забезпечують розвиток дитини та про конкретні культурні моделі материнства, спрямовані на виховання дитини як члена свого, конкретного суспільства.

Психофізіологічними аспектами материнства є розгляд позиції матері з точки зору організації її фізіологічного і стимульного середовища для розвитку дитини. Розвиток материнства і динаміка стану вагітності вивчаються виходячи із формування фізіологічної «домінанти материнства». Успішність виношування вагітності та народження дитини пов'язують із психофізіологічними особливостями емоційної сфери жінки і її особистісними характеристиками.

© Прокопенко А.В., 2013

У феноменологічному напрямку виділяються й описуються функції матері, особливості її поведінки, переживань і установок. У дослідженнях, пов'язаних із вивченнями успішності адаптації жінки до материнства, враховуються різноманітні чинники: особистісні особливості, історія життя, адаптація до подружнього життя, досвід взаємодії із власною матір'ю, особливості сімейної моделі материнства, можливості взаємодії із немовлятами і поява інтересу до них у дитинстві.

Психотерапевтичний напрям відрізняється вивченням особливостей матері, які можуть служити джерелом порушень психічного розвитку дитини: різноманітні форми девіантної поведінки матері, специфічні форми материнського ставлення до материнства та до дитини, негативні психічні стани в період вагітності та після народження дитини.

На сучасному етапі материнство аналізується з точки зору особистісного розвитку жінки, психологічних і фізіологічних особливостей різних періодів репродуктивного циклу. Материнство визначає унікальну ситуацію розвитку самосвідомості жінки, яка стає етапом переосмислення батьківської позиції з власного дитячого досвіду, періодом інтеграції образу матері і дитини.

Вагітність розглядається як критичний період життя жінки, як стадія статево-рольової ідентичності, у ході якої змінюється усвідомлення жінкою себе і своїх взаємовідносин із світом.

Власне така наукова позиція і дає підстави для аналізу поняття «усвідомлене материнство» та похідного від нього – «усвідомлена вагітність».

Усвідомлення означає таке знання свого Я, яке одночасно є моторним, сенсорним, емоційним та розумовим. Усвідомлення не тотожне свідомості, яка тісно пов'язана з когнітивним процесом. Усвідомлення проявляється на трьох рівнях: усвідомлення тілесного Я, усвідомлення зовнішнього середовища та усвідомлення того, що знаходиться між ними – зони думок та фантазій. Отже, процес усвідомлення передбачає тілесні відчуття, сприйняття зовнішнього світу та супроводжується побудовою когніцій [4].

В основі процесу усвідомлення, на думку Д. М. Узнадзе, є взаємозв'язок цього феномену з об'єктивацією – тобто здатністю психічної діяльності відокремлювати «Я» і світ, сприймати світ незалежно від «Я», в його безвідносності до «Я» особистості. Сам механізм об'єктивації, згідно з Д. М. Узнадзе, вступає в дію тоді, коли поведінка призупиняється з метою з'ясувати, що й чому. Відповідно, бажання жінки народити дитину, в якому відкидаються власні егоїстичні інтереси і за основу береться цінність життя, дає можливість безвідносності сприйняття Я та світу, що має наслідком формування психологічної готовності до материнства.

Виходячи із визначення процесу усвідомлення, можна визначити поняття «усвідомлене материнство» – життєва позиція жінки, яка включає в себе відчуття потреби та фізичної спроможності виносити і народити дитину, готовність прийняти на себе роль матері та відповідальності за народження та виховання дитини, здатність аналізувати актуальну життєву ситуацію і створити умови для гармонійного розвитку дитини, а також формування суб'єктивної картини материнства та Я-образу матері.

Відповідно усвідомлена вагітність – це стан вагітності, який обумовлений усвідомленою життєвою позицією та спрямованістю жінки на материнство, та одночасно процес, що включає в себе цілеспрямовану підготовку до зачаття, плановий процес зачаття, усвідомлене виношування дитини та розуміння необхідності відновлення психологічної рівноваги жінки після народження дитини. Характерною особливістю усвідомленої вагітності є наявність факту прийняття рішення про зачаття, умовою формування якого є суб'єктивна психологічна готовність до материнства, що має наслідком формування нового рольового кластеру жінки, а саме, жінки-матері.

Аналіз літературних джерел показує, що проблема психологічної готовності жінок до материнства знаходить своє відображення в роботах А.І. Захарова, Г.Г Філіппової, С.Ю. Мещерякової, Ю.Е.Скоромної. Відповідно до вказаних досліджень, психологічна готовність до материнства розглядається як здатність матері забезпечити адекватні умови для розвитку дитини, що проявляється у визначеному типі материнського відношення і як специфічне особистісне утворення, основу якого складає суб'єктивна орієнтація на ставлення до дитини.

У дослідженнях Г. Г. Філіппової психологічна готовність до материнства включає в себе такі блоки: особистісна готовність, адекватна модель батьківства, мотиваційна готовність, сформованість материнської компетентності та сформованість материнської сфери [5]. Кожен із блоків має свій внутрішній зміст. Так, особистісна готовність, що обумовлена особистісною зрілістю майбутньої матері, включає в себе адекватну статево-рольову ідентифікацію, здатність брати на себе відповідальність, внутрішню каузальну атрибуцію і внутрішній локус контролю, а також комплекс особистісних якостей зрілої особистості, таких як емпатія, здатність до спільної діяльності, творчі здібності, розуміння своїх потреб і вміння їх задовольняти та інші. Адекватна модель батьківства включає в себе сценарії поведінки, що сформувалися в майбутнього батька та матері у їх сім'ях та в соціальному оточенні. Мотиваційна готовність передбачає зрілу мотивацію народження дитини, в основу якої покладено цінність самої дитини і можливість дати життя унікальній людській істоті. Сформованість материнської компетентності передбачає розуміння необхідності задоволення не лише фізичних, але і психічних

потреб, здатність адекватно реагувати на прояви дитини, розуміння свого взаємозв'язку з дитиною і здатність, орієнтуючись на свій психічних стан, розуміти психічний стан дитини, знання про вікові завдання розвитку дитини та готовність їх враховувати в здійсненні виховання та навчання, адекватного віковим особливостям дитини. Сформованість материнської сфери, яка своєю чергою має три блоки (емоційно-потрібністний, операційний та ціннісно-смисловий), що формуються протягом всього життя жінки, починаючи з її взаємин із власною маті'ю, у сюжетних іграх типу «дочки-матері» та в ході безпосередньої підготовки до материнства.

Сформованість усіх п'яти блоків психологічної готовності до материнства взаємопов'язано як у плані онтогенетичного формування, так і в плані психопрофілактичної та корекційної роботи. За результатами дослідження Мещерякової С.Ю., можна виділити три рівні психологічної готовності до материнства: 1) низький рівень готовності до материнства, що характеризується вимушеністю в прийнятті рішення мати дитину, негативних відчуттях та переживань у період вагітності; 2) середній рівень – характеризується наявністю коливань на прийняття рішення мати дитину, переживання в період вагітності амбівалентні; 3) високий рівень готовності до вагітності характеризується наявністю бажання мати дитину та домінуванням позитивних переживань у період вагітності [2].

Для визначення рівня психологічної готовності до материнства нами використовулися: тест-опитувальник «Психологічна готовність до материнства» Ю. Е. Скромної, проективна методика «Я і моя дитина» та індивідуальні бесіди. Вибірку складали 30 вагітних жінок на різному терміні вагітності.

У ході дослідження виявлено такі результати: високий рівень психологічної готовності до материнства характерний 5 вагітним, що становить 16,6% загальної численності респондентів, 7 вагітних (23,3%) характеризувалися низьким рівнем психологічної готовності до материнства, у решти – 18 жінок, констатовано середній рівень психологічної готовності до материнства, що становить 60% від загальної кількості респондентів.

Особливості усвідомлення майбутніми матерями себе та своїх відносин із світом ми вивчали за допомогою контент-аналізу відповідей, які респонденти надавали, продовжуючи незавершені речення «Я відчуваю, що зараз…», «Зміни, які я відчуваю в період вагітності, пов'язані з…», «Для мене народження дитини – це…», «Я з радістю відмовлюся …», «Я розумію, що із народженням дитини зміниться…», «Я передбачаю, що…», «Я можу …», «Від мене залежить…», «Я хвилююся…», «Мене непокоїть…». Результати аналізу показали, що відповіді вагітних з низьким рівнем суб'активної готовності до материнства неконкретизовані («Я хвилююся і не розумію про що», «Я відчуваю, що зараз звичайний день», «Від мене залежить мало що», «Я можу не відповідати на питання», «Для мене народодження дитини – це складно»), а також містять негативну оцінку («Я з радістю відмовлюся від клопотів, пов'язаних з доглядом за новонарододженою дитиною», «Я передбачаю, що народження дитини ще більше ускладнить моє життя»).

На відміну від цих респондентів, досліджувані з високим рівнем суб'єктивної готовності до материнства, продовжуючи незакінчені речення, наводили значно конкретніші, чіткіші відповіді щодо своєї ролі матері, які змістовно можна розділити на кілька категорій: 1) усвідомлення власної відповідальності за народження дитини («Я розумію, що на мене лягає велика відповідальність», «Я хвилююся, чи зможу справитися із роллю мами», «Від мене залежить те, якою народиться дитина»); 2) усвідомлення власних альтруїстичних прагнень («Я зможу зробити когось щасливим», « Я з радістю відмовлюся від своїх звичок і бажань для того, щоб дитина народилася здоровою», «Для мене народження дитини – це можливість щось зробити корисне»); 3) усвідомлення власних можливостей саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації («Я розумію, що з народженням дитини, зміниться моє ставлення до себе і до інших», «Я з радістю відмолюся від кар'єри для того, щоб відчути себе матір'ю, «Я відчуваю, що зараз перехідний момент, у мені відбуваються зміни, і я ніколи вже не буду такою, як була колись».

Таким чином, розбіжності, виявлені в особливостях самоусвідомлення майбутніх матерів з різним рівнем психологічної готовності до материнства, дали підстави припустити наявність тісного взаємозв'язку між специфікою самоусвідомлення вагітної жінки, рівнем її психологічної готовності до материнства та особистісною зрілістю.

Отже, можна узагальнити, що рівень психологічної готовності до материнства, а відповідно і до вагітності, пов'язаний із бажанням народити дитину. За наявності такого бажання, вагітність супроводжується позитивними емоційними переживаннями і відчуттям задоволеності жінки, що позитивно відображається і на внутрішньоутробному процесі розвитку дитини. Беручи до уваги вищевикладене, доходимо висновку, що якщо психологічна готовність до материнства сформувалася до зачаття, то вагітність буде характеризуватися більшим рівнем усвідомленості. Однак, якщо жінка спочатку вагітніє, а лише пізніше починає формуватися психологічна готовність до материнства, то рівень усвідомленості буде нижчим. Відповідно при підвищенні рівня усвідомленості зростає рівень відповідальності жінки за власне життя і здоров'я, а також за життя і здоров'я ще не народженої дитини. Наслідком формування відповідальності, на когнітивному рівні є інтерес до умов, що сприяють розвитку дитини,

на емоційному рівні – прагнення до створення позитивної психологічної атмосфери та домінування позитивних переживань над негативними, на поведінковому – тенденція до здорового способу життя. У такий спосіб зміни як суб'єктивних, так і об'єктивних умов сприяють тому, що стан вагітності, який з психологічної точки зору можна розглядати як кризовий, оскільки порушується стан загальної рівноваги організму як системи та за короткий проміжок часу відбуваються значні зміни уявлень про світ та про себе, стає перехідним періодом у процесі особистісного розвитку жінки.

Усвідомлене материнство ґрунтується на внутрішньоособистісних характеристиках майбутньої матері, визначається рівнем її особистісного розвитку та психологічною готовністю до материнства. Період вагітності при усвідомленому материнстві сприяє формуванню у жінки таких фемінних якостей, як терпимість, безумовне прийняття, сенситивність та інтуїтивність пізнання.

Надалі залишається дискусійним питання про те, з якого віку слід починати роботу щодо формування психологічної готовності до материнства. На думку Ю. Е. Скоромної, психологічна готовність до материнства не є життєвою психологічною данністю жінки, а проходить тривалий індивідуальний шлях становлення, має тонкі механізми регуляції, сенситивні періоди та механізми, які стимулюють формування феномену [3]. Центральним механізмом у процесі формування психологічної готовності до материнства є зміна ставлення жінки до материнства, наділення материнства своїм суб'єктивним змістом.

Теоретичний аналіз дозволяє сформувати припущення, що процес формування готовності жінки до материнства може бути ефективним, якщо буде реалізовано низку умов. До таких умов можна віднести цілеспрямоване навчання, спрямоване на вивчення феномену материнства, у формі психологічних тренінгів. Також ефективним може бути створення особливого розвиваючого оточення, яке сприяє встановленню персоналізованих взаємин між майбутньою матір'ю і ще не народженою дитиною, формування орієнтації на дитину і материнство як на загальнолюдську цінність, усвідомлення унікальності і цінності феномену народження нового життя.

Список використаних джерел:

1. Вестник института семьи: Периодический научно-практический журнал. – Вып. 3. – Екатеринбург: УрГИ, 2009. – 74 с.

2. Мещерякова С. Ю., Авдеева Н. Н., Ганошенко Н. И. Изучение психологической готовности к материнству как фактора развития последующих взаимоотношений ребенка и матери // Соросовские лауреаты. Философия. Психология. Социология – М., 1996.

3. Скоромная Ю. Е. Субъективная готовность к материнству как психологический феномен: Дис. на соиск. уч. степени канд. психол. наук / Моск. открытый соц. ун-т. – М., 2006. – 217 с.

4. Тройский А. В., Пушкина Т. П. Гештальт-терапия от А до Я: Краткий словарь терминов по гештальт-терапии, 2002 г.

5. Филиппова Г. Г. Психология материнства: Учебное пособие. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с

УДК 261.5(430)

Ревінкель О. О.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ПІДСТАВИ ЗДІЙСНЕННЯ РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ В НОВИХ ФЕДЕРАЛЬНИХ ЗЕМЛЯХ ФРН

У статті розглядаються нормативно-правові підстави здійснення релігійної освіти в нових федеральних землях ФРН, з'ясовується специфіка запровадження уроку релігії в країні пострадянського простору, визначається роль і місце релігійного компоненту у навчально-виховному процесі, окреслюються шляхи розбудови відносин між державою і двома Великими Церквами Східної Німеччини.

Ключові слова: *релігійна освіта, релігійна свобода, урок релігії, конфесійний урок релігії, альтернативна навчальна дисципліна, державно-церковні договори, нові федеральні землі.*

В статье рассматриваются нормативно-правовые основания осуществления религиозного образования в новых федеральных землях ФРГ, выясняется специфика внедрения урока религии в стране постсоветского пространства, определяется роль и место религиозного компонента в учебно-воспитательном процессе, характеризуются пути развития отношений между государством и двумя Великими Церквами Восточной Германии.

Ключевые слова: *религиозное образование, религиозная свобода, урок религии, конфессиональный урок религии, альтернативная учебная дисциплина, государственно-церковные договора, новые федеральные земли.*

The article considers the legal base for the iintroduction of religious education in German new federal states, it underlines the specifics of RE in the post-Soviet country, points out role and place of the religious component in the educational process, outlines ways of developing relations between the state and two large churches in the East Germany.

Keywords: *RE (religious education), religious freedom, religious lesson, konfessional lesson, alternative educational subject, church-state treaties, new federal states.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі система релігійної освіти в Україні знаходиться в процесі формації. Все частіше постає питання про доцільність співпраці релігійної й державної освіти та пошук здорового компромісу на засадах толерантності, непримусованості та поваги. Двадцятирічний досвід здійснення релігійної освіти у державних загальноосвітніх закладах Східної Німеччини, який базується на законодавстві країни та державно – церковних договорах, став невід'ємною традицією об'єднаної держави і може слугувати певним орієнтиром для правового, організаційного та методичного забезпечення процесу вивчення предметів духовно-морального спрямування в загальноосвітніх навчальних закладах України.

Аналіз останніх досліджень та публікацій вказує на те, що в останнє десятиріччя у вітчизняній педагогіці спостерігається зростаючий інтерес до інкорпорування релігійного компоненту в державну систему загальної освіти, спираючись на досвід країн Європи, зокрема ФРН, що знайшло своє відображення у дослідженнях Т. О. Артерчук, М.О. Желуденко, О.Р. Зайцевої, І. Г. Ковровського, О. Н. Орлової та інших. Проте український досвід вивчення проблем та шляхів розвитку релігійної освіти в нових землях ФРН не можна вважати повною мірою задовільним, оскільки релігійна освіта на теренах пост НДР здійснюється тільки упродовж двох десятиріч. **Проблема здійснення р**елігійної освіти у Східній Німеччині ще не стала предметом досліджень в українській педагогічній науці, на що вона, безумовно, заслуговує.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до чинного законодавства освіта у ФРН є світською: вона забезпечує свободу совісті, гарантує вільне світоглядне самовизначення для кожної особистості, займає позицію, нейтральну до релігій. По-перше, право на релігійну освіту в ФРН визначається з позиції фундаментальних міжнародних актів. Загальновизнані правові засади на освіту та співвідношення цього права з правом на свободу совісті та віросповідання містяться насамперед у Загальній декларації прав людини, Міжнародному пакті про економічні, соціальні і культурні права (МПЕСКП), Конвенції про права дитини (КПД), Європейській конвенції про захист прав людини і основоположних свобод. Серед найважливіших моментів цих міжнародних актів, які стосуються питань освіти у співвідношенні її з релігійними переконаннями, є положення про те, що «освіта має сприяти взаєморозумінню, терпимості і дружбі між усіма релігійними групами» [5, с. 13]. Це означає, що у вивченні тієї чи іншої навчальної дисципліни вчителі, викладачі та інші особи, які забезпечують навчальний процес, не повинні надавати будь-яку перевагу тому чи іншому світогляду чи віросповіданню, а, навпаки, зобов'язані висвітлювати питання про ті чи інші релігійні групи на принципах толерантності, взаєморозуміння та дружби.

© Ревінкель О. О., 2013

Зазначимо, що у Декларації принципів толерантності, прийнятій 16 листопада 1995 р. в Парижі на двадцять восьмій сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО поняття «толерантність» тлумачиться перш за все як повага, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості [1, с. 2].

По-друге, держава зобов'язана поважати свободу батьків (у відповідних випадках – законних опікунів) обирати для своїх дітей не лише запроваджені державними властями школи, а й інші загальноосвітні заклади, що відповідають тому мінімуму вимог щодо освіти, який може бути встановлено чи затверджено державою, і забезпечувати релігійне та моральне виховання своїх дітей відповідно до власних переконань» [5, с. 10]. Батьки (опікуни, законні представники) самі мають право обирати, в якій школі (державній чи приватній) буде навчатися їхня дитина. А дитині, яка належить до релігійних меншостей чи до корінного населення, не може бути відмовлено у праві спільно з іншими членами її групи користуватися власною культурою, сповідувати свою релігію і виконувати її обряди» [4].

Широко трактує право на релігійну свободу, в тому числі право на релігійну освіту, Декларація ООН «Про ліквідацію всіх форм нетерпимості та дискримінації на підставі релігії чи переконань». У цьому документі, окрім підтвердження попередніх стандартів, право на релігійну освіту було утверджене як власне право релігійних організацій навчатися релігії публічно чи приватно, індивідуально або разом з іншими у відведених для цього місцях [2, с. 3].

Усі перечислені міжнародні документи, які закріплюють стандарти співвідношення права на освіту і права на свободу совісті та віросповідання, є обов'язковими для держав, що ратифікували відповідні норми. Так ФРН закріпила у своєму законодавстві положення про те, що освіта має сприяти взаєморозумінню, терпимості і дружбі між усіма релігійними групами, і контролювати його виконання. Причому держава зобов'язана стежити за тим, щоб шкільна програма з релігійного предмета була складена та висвітлена об'єктивно, з урахуванням критики і плюралізму думок.

Нормативно-правовими підставами для здійснення релігійної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах на території пост НДР є Конституція Федеративної Республіки Німеччини та федеральні конституції земель Мекленбург-Передня Померанія, Саксонія, Саксонія-Ангальт і Тюрінгія.

Хоча навчальні заклади в ФРН незалежно від форм власності відокремлені від церкви та релігійних організацій і мають світський характер, крім навчальних закладів, заснованих релігійними організаціями, у Законах про освіту нових федеральних земель, державних освітніх стандартах, навчальних планах та методичних рекомендаціях, що затверджуються Міністерствами культури і освіти в кожній окремо узятій федеральній землі, містяться ключові положення про здійснення релігійної освіти.

Правова основа федеральних земель колишньої НДР має в цілому аналогічний зміст, оскільки вона повністю базується на статті 7 Основного закону ФРН. Згідно статті 7, параграфів 1 – 3 Основного закону:

«1) Держава здійснює контроль за діяльністю всіх навчальних закладів незалежно від форм власності.

2) батьки (опікуни) мають право приймати рішення про те, чи будуть їхні діти вивчати релігію в загальноосвітній школі.

3) Урок релігії у державних школах, за винятком позаконфесійних шкіл, є звичайним навчальним предметом, що викладається згідно з основними положеннями (догматами) відповідних релігійних організацій, що не виключає право державного контролю за ними» Жоден учитель не може бути зобов'язаний проти своєї волі викладати урок релігії» [6, с. 37].

Із усіх східних німецьких земель релігія як звичайна навчальна дисципліна в державних школах відповідно до параграфу 3 статті 7 Основного закону ФРН не була запроваджена тільки у Бранденбурзі та Східному Берліні. Чотири інші посткомуністичні землі зорієнтувалися на освітні закони старих федеральних земель.

Церкви у східних землях Німеччини, як і в старих землях, здійснюють свою присутність у системі освіти за допомогою уроків релігії на основі статті 7, абзацу 3 Основного Закону [6, с. 37]. Проте сама наявність у навчальному плані школи релігійного компоненту передбачає можливість відмови від його вивчення. Цим забезпечується конституційне положення про релігійну свободу. Батьки відповідно до законодавства мають можливість звільнити своїх дітей від відвідування уроків релігії. Таким чином «завдання по вихованню та навчанню учнів виконуються в рамках викладання предметів на основі загальнолюдських цінностей» [16, с. 142]. Для учнів, які не відвідують уроків релігії, у шкільному компоненті запроваджено «Етику», «Філософію» або подібну до них дисципліну світоглядного характеру як альтернативну.

Відповідно до статті 105 параграфу 1 Конституції Вільної землі Саксонія етика і релігія викладаються як звичайні шкільні предмети в усіх загальноосвітніх школах, за винятком позаконфесійних шкіл [11, с. 428]. Таким чином у параграфі 18 пункт 1 Закону про освіту землі Саксонія закріплено, що релігія є обов'язковою складовою шкільного компоненту, за винятком технічних навчальних закладів [14, с. 215].

Згідно зі статтею 27 параграфом 3 Конституції Саксонії-Ангальт етика та релігія є обов'язковими дисциплінами в державних школах землі [11, с. 517]. Це ж положення повторюється в Законі про освіту землі у параграфі 19 пункті 1 [7, с. 40].

Конституція Вільної землі Тюрінгія закріпила релігію як обов'язкову шкільну дисципліну у статті 25 параграфі 1 [11, с. 389], яка перекликається із параграфом 46 пунктом 1 Закону про освіту.

У Конституції федеральної землі Мекленбург-Передня Померанія урок релігії прямо не згадується, але його незаперечуваність міститься у статті 5 параграфі 3: «Основні цивільні права, що зазначенні в Конституції ФРН розповсюджуються по закону прямої дії на федеральну землю Мекленбург-Передня Померанія» [10, с. 24]. Це означає, що всі положення Основного закону ФРН про релігійну освіту автоматично набувають чинності в даній федеральній землі. А параграф 7 пункт 1 Закону про освіту від 15 травня 1996 року забезпечує вивчення релігії як звичайної навчальної дисципліни в державних школах [12, с. 11].

Конституція ж федеральної землі Бранденбург не закріпила конкретних положень про викладання чи невикладання релігії в загальноосвітніх закладах. Врегулювання цього положення було перекладено на земельний Закон про освіту. Хоча вже у першому проекті закону про освіту від 28 травня 1991 розглядалося питання запровадження релігійної освіти і в § 26 було вирішено доопрацювати це положення [8, с. 79], узгодивши його зі статтею 7 параграфом 3 Основного закону, проте лише після тривалих переговорів з євангельськими і католицькими церквами на основі узгодженої пропозиції у Федеральному конституційному суді Бранденбурга 1 червня 2001 року Закон про освіту з поправками вступив в дію: «Починаючи з 8 січня 2002 року, церкви і релігійні громади мають право викладати урок релігії у приміщеннях всіх типів державних загальноосвітніх закладів для учнів усіх класів у відповідності зі своїми принципами» [9, с. 12].

З метою забезпечення єдиної державної політики у галузі освіти федеральні органи управління освіти і культури (Kultusministerium) здійснюють державний контроль та інспекцію за діяльністю навчальних закладів. Держава розробляє державні освітні стандарти з євангельської і католицької релігії, які встановлюють вимоги до змісту і обсягу навчальної дисципліни, а Міністерства культури та освіти, яким підпорядковані навчальні заклади, здійснюють державне інспектування, навчально-методичне керівництво і контроль за дотриманням вимог щодо якості освіти та державних стандартів. Проте самоврядування навчальних закладів передбачає їх право на визначення змісту компонента освіти, що надається навчальним закладом понад визначений державою обсяг.

Отож, становлення релігійної освіти на території колишньої НДР відбувалося на правових та законодавчих засадах за зразком старих федеральних земель: урок релігії було запроваджено як обов'язковий шкільний предмет у закладах загальної освіти згідно зі ст. 7 Основного Закону. На підставі закону про реформу шкільної освіти землі Саксонія-Ангальт[13, с.168] урок релігії входить до числа обов'язкових предметів, і викладається у державних школах як постійний навчальний предмет поряд з іншими шкільними предметами, що розподілені за трьома напрямками: мовно-літературно-мистецьким, соціологічно-суспільствознавчим та математично-природознавчо-технічним, що вивчаються у гімназії.

Згідно закону про Освіту 2000 року з релігії як навчальної дисципліни передбачено випускний іспит. У § 20 підкреслено, що «не залежно від своєї особистої національної і релігійної належності та світогляду, учень повинен отримати можливість дізнатися про моральні й релігійні традиції інших народів, які проживають на території ФРН» [15, с. 87].

Основою правових відносин між державою і церквами у галузі релігійного виховання у ФРН є конституційне право та державно-церковні договори [3, с. 4]. До джерел конституційного права відносяться Основний Закон Федеративної Республіки Німеччини та Конституції федеральних земель. Зокрема основний Закон передбачає 5 основних положень, які регламентують такі відносини між державою і церквою (ст. 140 Основного Закону) :

– відокремлення церкви від держави, що засвідчено у положенні про відсутність державної церкви як такої;

– суворий релігійний і світоглядний нейтралітет держави, який забезпечує рівність усіх громадян перед законом незалежно від їх віросповідання;

– загальна релігійна свобода, яка передбачає конституційне право особистості на свободу віросповідання та створення релігійних об'єднань, здійснення релігійних обрядів та недопущення примусу до участі у них;

– право на релігійне самовизначення, яке забезпечене положенням про недопущення примусового оприлюднення своїх релігійних переконань.

Урок релігії може проводитися у державних, громадських, приватних та конфесійних навчальних закладах та установах. Правову основу для проведення уроку релігії в державних і приватних загальноосвітніх навчальних закладах за конфесійним принципом та підготовки вчителів євангельської та католицької релігії у Східній Німеччині складають державно – церковні договори нових федеральних земель:

Договір євангельської церкви з федеральною землею Бранденбург від 8.11.1996;

Договір Євангелічно-Лютеранської Церкви церкви Мекленбург-Передня Померанія з федеральною землею Мекленбург-Передня Померанія від 20.01.1994;

Договір євангельської церкви з Вільною землею Саксонія від 03.24.1994;

Договір євангельської церкви з федеральною землею Саксонія-Ангальт від 23. 09.1993;

Договір євангельської церкви з федеральною землею Тюрінгія від 15.03.1994 [17, с. 7].

Одночасно подібні угоди укладені також з Католицькою церквою. Державно-церковні договори – це свого роду офіційні угоди між Святим Престолом, керівництвом Католицької церкви, та окремими федеральними землями (Konkordat), які деталізують питання співпраці церкви і держави у галузі релігійної освіти. Урок релігії у державі затверджений як обов'язковий навчальний предмет у таких документах нових федеральних земель:

Договорі між Святим Престолом і Вільною державою Саксонія від 02.07.1996;

Договорі між Святим Престолом і Федеральною землею Тюрінгія від 11.06.1997;

Договорі між Святим Престолом і Федеральною землею Мекленбург-Передня Померанія від 20.09.1997;

Договорі між Святим Престолом і Федеральною землею Саксонія-Ангальт від 15.01.1998 [18, с. 7].

Окрім зазначеного, між землями Берлін та Бранденбург укладені угоди з відповідними єпархіями.

Отже, зазначені вище документи, якими унормовується відокремлення школи від церкви і релігійних організацій та визначається світський характер освіти та забезпечується гарантія прав дітей і батьків на вільний вибір змісту та форми освіти, складають конституційно-договірну основу церковно-державного співробітництва в області релігійної освіти у державних школах Східної Німеччини.

Висновки. У 1992-1993 навчальному році на території колишньої НДР у чотирьох нових федеральних землях було запроваджено урок релігії. Альтернативними предметами стали етика (у Саксонії, Саксонії-Ангальт та Тюрінгії) і філософія у старших класах та філософія для дітей у молодших класах у Мекленбург-Передній Померанії. Федеральна земля Бранденбург, не запроваджуючи окремо релігії чи етики, обрала натомість єдиний предмет світоглядного змісту «Життєві норми-Етика-Релігія».

Проведений аналіз законодавчих документів щодо реалізації релігійної освіти у нових федеральних землях ФРН дозволяє скласти цілісну картину державного гарантування прав громадян на вільне релігійне виховання у державних навчальних закладах, а також права церковних громад на навчально-методичне і кадрове забезпечення уроків релігії і контроль за цим процесом.

Література:

1. Декларація принципів толерантності, прийнята в Парижі на двадцять восьмій сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО 25 жовтня – 16 листопада 1995 р. http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_503].

2. Декларація "Про ліквідацію всіх форм нетерпимості та дискримінації на підставі релігії чи переконань", (ООН, ст. 6, 1981 р.) -http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_284

3. Ковровський І.Г. Правові та організаційні засади системи релігійного виховання у державних школах федеративної республіки Німеччина [Електронний ресурс] / www. nbuv.gov. Ua / e-journals/ NarOsv/ Конвенція про права дитини (КПД).

4. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права (МПЕСКП), ст.13.http://www.igfm.org.ua/dokumenti/m-zhnarodnii-pakt

5. Основний закон ФРН / Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland – Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1993. – 96 S., с. 96

6. Dokumentation der Schulgesetze der Länder Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt,Thüringen: KMK, 1992.- 86 S.

7. Erstes Schulreformgesetz für das Land Brandenburg (Vorschaltgesetz 1SRG). Vom 28. Mai 1991 //GVB1. Brandenburg . – 1992. – №16. – S. 258 – 28523, с.96

8. Gesetz zur Änderung des Ersten Schulreformgesetzes für das Land Brandenburg . Vom 1. Juni 2001 // http://www.bravors.brandenburg.de/ sixcms/media.php/15/GVBl_I_06_2001.pdf.

9. Verfassung des Landes Mecklenburg-Vorpommern-http://www.verfassungen.de/de/mv/mv93-index.htm

10. Verfassungen der deutschen Bundesländer: mit dem Grundgesetz: Mit den Verfassungsgerichtsgesetzen: Deuts cher Taschenbuch Verlag; Auflage: 9. Auflage, 2009. – 656. – S. 428.

11. Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Mai 1996 http://www.landesrecht-v.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml

12. Schulreformgesetz fur das Land Sachsen-Anhalt (Vorschaltgesetz). Vom 11. Juli 1991 //GVB1. LSA. 1991. – № 17. – S. 165-179.

13. Schulgesetz fur den Freistaat Sachsen (SchulG). Vom 3. Juli 1991 // GVB1. Sachsen. 1991. – № 15.-S. 213-223.

14. Schulgesetz vom 11.08.2005 http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/portal/t/1kqg/page/bssahprod.psml;jsessionid.

15. Simon W. Katholischer Religionsunterricht als schulisches Unterrichtsfach in den ostdeutschen Bundesländern. Versuch einen Zwischenbilanz // Religionspädagogische Beiträge. – № 38. – 1996. – S. 137 – 157.

16. Zur Situation des Evangelischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland – Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2002 – ww.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/.

17. Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland – Bericht der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2002–www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/.

УДК 159.923

Рудюк О. В.

ЕЛЕМЕНТИ СТРУКТУРНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

У статті подано сучасний досвід психологічної інтерпретації особливостей і закономірностей функціонування смислової сфери особистості, а також розглянуто її основні змістовно-структурні і процесуально-динамічні характеристики.

Ключові слова: *смислова сфера, особистісний смисл, смислові утворення, особистість.*

В статье представлен современный опыт психологической интерпретации особенностей и закономерностей функционирования смысловой сферы личности, рассмотрены ее основные содержательно-структурные и процессуально-динамические характеристики.

Ключевые слова: *смысловая сфера, личностный смысл, смысловые образования, личность.*

The article reflects the contemporary experience of psychological interpretation of specific features and patters of an individual semantic sphere along with content-structure and process-dynamics characteristics.

Key words: *semantic sphere, individual meaning, semantic structures, a personality.*

Соціально-економічні і політичні трансформації останніх десятиліть, визначаючи актуальний стан суспільної динаміки, призвели до переоцінки значущості багатьох фундаментальних цінностей і викликали у суспільній свідомості ефект масового когнітивного дисонансу. Це закономірно екстраполюється у сферу індивідуального функціонування особистості в аспекті необхідності переосмислення свого місця у соціумі, прийняття на себе відповідальності за результати життєдіяльності, зміни соціальних стереотипів, асиміляції нових моделей ефективної поведінки тощо. Проте є очевидним, що невідповідність усталених уявлень і експектацій реальним змінам соціальної дійсності, необхідність преходу з однієї смисложиттєвої ситуації в іншу викликають у багатьох українців труднощі, а часто і нездатність інтегруватися у нову соціокультурну реальність, зниження смислової активності, що у підсумку виступає однією з основних детермінант психологічної деформації і деструктивної поведінки особистості.

Такий стан очевидно актуалізує соціальний, а відтак і науковий запит щодо розуміння особливостей і закономірностей функціонування смислової сфери особистості як інтегруючої інстанції, регулятивний потенціал якої забезпечує оптимальний баланс взаємодії із середовищем (соціумом), особливо в умовах відсутності стабільного і визначеного вектору соціокультурного розвитку. Враховуючи термінологічну невизначеність самого поняття смисл і відсутність комплексного підходу в дослідженні смислової сфери особистості у сучасній психологічній теорії, а також необхідність розвитку концептуального потенціалу смисложиттєвої проблематики в аспекті ефективної соціокультурної адаптації особистості, нами було зроблено спробу теоретичної верифікації цього конструкту, що дозволить в подальшому науково розробляти його в статусі самодостатньої психологічної категорії.

Приступаючи до аналізу актуальної проблеми, зауважимо, що, незважаючи на достатню розробленість смисложиттєвої проблематики в зарубіжній психології і підвищення в останній час інтересу до смислової сфери особистості серед вітчизняних психологів, до цього часу питання психологічної природи зазначеного феномену є відкритим і надзвичайно актуальним. Усвідомлення недостатньої теоретичної і практичної розробленості проблеми, вирішення якої б відповідало потребам сучасного стану суспільства, може бути розглянуто як обґрунтування необхідності її вивчення, що власне і визначило мету статті.

Смисл – надзвичайно широке поняття, яке представлене в теоретико-концептуальному арсеналі багатьох гуманітарних наук: філософії, мовознавстві, соціології, культурології, психології. Багато дослідників проблеми смислу спільні у думці, що сьогодні цей феномен не лише недостатньо формалізований (не репрезентований на рівні усталеної дефініції), але і на описовому рівні існує висока варіативність сентенцій щодо його феноменологічної сутності. Крім того, смисл, виступаючи як одиниця аналізу певних положень і гіпотез, виконує функцію інтегруючого чинника різних наукових дисциплін і виступає міждисциплінарним поняттям. Власне це і є фасилітатором розвитку евристичного потенціалу цієї категорії на психологічному рівні її розробки. Тому логічною буде конкретизація психологічного змісту цього феномену і репрезентація його сутнісних характеристик у площині релевантних нашому дослідженню завдань. Не претендуючи на його вичерпний аналіз у трансдисциплінарному аспекті, спробуємо інтегрувати власне евристичні психологічні уявлення з цієї проблеми, які склалися у зарубіжній і вітчизняній психологічній науці.

© Рудюк О. В., 2013

Традиційно розробка смислової проблематики у західній психології відбувається в рамках двох основних течій: одна подає смисл як інтегральне утворення, інша – як похідний структурний елемент свідомості і діяльності [19].

Смисл як інтегральна основа особистості найбільш яскраво представлений у працях В. Франкла, Дж. Ройса, Р. Пауела, Ф. Фенікса, С. Мадді і Дж. Бугенталя. Весь обсяг визначень смислу в цьому річищі Д. Леонтьєв групує у три напрямки: смисл як життєва задача, смисл як інтерпретація життя і смисл як аспект інтеграції особистісної і соціальної дійсності.

Смисл як життєва задача представлений у теорії особистості В. Франкла. Як рушійна сила поведінки він постулює прагнення людини знайти і реалізувати смисл свого життя. Автор вважає, що « … для того, щоб жити і активно діяти, людина повинна вірити в смисл, яким наділені її вчинки» [13, с. 10]. Знаходження смислу – це питання не пізнання, а покликання. «Не людина ставить питання про смисл свого життя, а життя ставить це питання перед нею, і їй доводиться щоденно відповідати на нього – не словами, а діями» [19, с. 75].

В. Франкл вважає, що оволодіння і реалізація смислу виступають перед людиною як задача, на вирішення якої вона спрямовує всі свої зусилля, причому успіх у її вирішенні не гарантований, а невдача приводить до об'єктивних порушень особистісного розвитку [23].

Смисл як інтерпретація життя представлений канадським філософом і психологом Дж. Ройсом спільно з Р. Пауелом. Центральним психологічним поняттям їх теорії виступає особистісний смисл. Важливим моментом для розуміння теорії особистості Дж. Ройса і Р. Пауела є зв'язок смислу зі світоглядом людини. Шлях до оволодіння смислом пов'язаний, за Дж. Ройсом, з більш високим рівнем усвідомлення дійсності [19].

Смисл в аспекті інтеграції особистісної і соціальної дійсності представлений теоріями особистості Ф. Фенікса, С. Мадді і Дж. Бугенталя.

Так, Ф. Фенікс пов'язує сутність людини з її спрямованістю на здійснення смислу: «Людина – це істота, характерною особливістю якої є володіння смислами, а основною ціллю – їх реалізація. Усвідомлює вона це чи ні, але всі її прагнення направлені на розширення і поглиблення смислу» [19]. Тому очевидним є підвищення інтересу до проблеми смислу в західній психології особистості і психотерапії в 50–60 рр. минулого століття. Як пише Д. Леонтьєв, повоєнний світ « … став більш динамічним, більш розвинутим, багатшим, у людей в цьому світі стало більше вибору, більше можливостей і перспектив, проте – парадокс – люди почали відчувати дефіцит осмисленості свого існування» [13, с. 9]. У цьому з ним солідарний В. Франкл: «Поки життя осмислене, люди схильні розмірковувати і говорити про його смисл відносно мало. Але як тільки виникає його нестача або брак, проблема смислу починає відігравати важливу роль у свідомості і самовираженні особистості» [19, с. 74].

С. Мадді відводить смислу роль вищого інтегративного начала і вважає, що у людини існує вроджена потреба у його пошуку [19].

Смисли, на думку Дж. Бугенталя, похідні від нашого буття у світі. «Світ не забезпечує людину смислом автоматично, – каже він, – саме на людину лягає відповідальність за створення своїми діями осмисленості свого життя, і, як наслідок, – тривога за наслідки свого вибору» [19].

Дослідники, які визначають смисл як похідний структурний елемент свідомості і діяльності, вважають, що про смисл потрібно говорити у множині, розглядаючи його як невід'ємний структурний елемент механізмів функціонування свідомості і діяльності людини. «Людина влаштована так, що вона переробляє і створює смисли. Її сутністю є те, що вона не може не мати справи зі смислами і не вичерпувати їх з власного досвіду» [19, с. 82].

Таким чином, узагальнюючи основні ідеї зарубіжного досвіду розробки смислової проблематики, зазначимо, що смисл займає місце найважливішого інтегруючого елементу життєздійснення особистості. У перспективі реалізації власної лінії теоретичної верифікації цього поняття важливим є розуміння суб'єктно-діяльнісної природи зазначеного феномену, його детермінованості особистісною активністю. У більш ширшому контексті розуміння смислу як продукту і результату внутрішньої активності суб'єкта відкриває можливості не лише для його суб'єктивної експлікації на рівні індивідуальної свідомості, але і до об'єктивної формалізації на рівні науково-психологічних узагальнень.

У вітчизняній психології поняття смислу найбільш повно репрезентоване у працях Б. Братуся [5]; Л. Виготського [8]; О. Леонтьєва [11; 12]; Д. Леонтьєва [14]; С. Рубінштейна [18]. Більше того, із поняття смислу як елемента структури свідомості Л. Виготського і особистісного смислу О. Леонтьєва виріс цілий напрямок досліджень смислової сфери особистості (А. Асмолов [3]; Ф. Василюк [6]; Б. Вілюнас [7]; В. Столін [21]; Є. Суботський [22]; А. Хараш [24] та ін.).

Увага вітчизняної психології до явищ смислової сфери особистості була звернена у 70-ті роки минулого століття у зв'язку з розробкою на основі діяльнісного підходу системно-спрямованої концепції особистості, у якій як інструмент аналізу було використано поняття «особистісний смисл» (О. Леонтьєв).

Школою О. Леонтьєва були введені в актуальний словник психологічної науки поняття: смислоутворюючий мотив (О. Леонтьєв); смислове утворення (Є. Суботський); смислова цінність, смислова сфера особистості (Б. Братусь); смислова установка (А. Асмолов); конфліктний смисл і смисловий конструкт (В. Столін); смислова диспозиція, особистісна цінність, смислова структура, смислова система і смислові процеси (Д. Леонтьєв) тощо. Беручи до уваги багатомірність феномену смислу, Д. Леонтьєв взагалі пропонує замість поняття смисл, яке часто створює у дослідника ілюзію дискретності, одиничності й однозначності, поняття смислової реальності або смислової тканини життєдіяльності [14, с. 441].

На теперішній час у науковому просторі вітчизняної психології сформувалось декілька напрямків дослідження смислової сфери: дослідження смислових утворень у дитини [22]; смислових установок як механізму стабілізації діяльності [3]; смислових утворень у рамках інтерсуб'єктного підходу, де особистість розглядається крізь призму комунікативних взаємодій [24]; смислового аспекту мотивації [17]; мотиваційно-смислових утворень у структурі спрямованості особистості [20]; смислової регуляції діяльності [15] тощо.

У низці досліджень було показано, що роль особистісно-смислової сфери у житті людини полягає у тому, що вона надає певної стійкості поведінці людини і дозволяє гнучко адаптуватися до змін умов життя і діяльності (Л. Анциферова [2]; Ф. Василюк [6]; Д. Леонтьєв [14] та ін.). Більше того, механізми смислової регуляції відіграють вирішальну роль у подоланні критичних життєвих ситуацій, що призводять до фрустрації базових потреб і загрози реалізації основних цінностей особистості (Б. Братусь [4]; Б. Зейгарник [9]; В. Ларічев [10]; Є. Мазур [15] та ін.).

Аналіз основних теоретичних та експериментальних досліджень смислової сфери показує, що смисл, з одного боку, розглядається як складова структури особистості, а з іншого – як фактор регуляції діяльності.

Структурна характеристика смислу розкривається у поняттях: особистісний смисл О. Леонтьєва [11]; відношення В. Мясищева [16]; вищі утворення структури особистості Б. Ананьєва [1].

Регулятивний зміст смислу вивчається через трактування питання самовизначення людини як специфічного способу її існування у двох формах смислу у концепції С.Рубінштейна, [18]; повідної ролі процесу смислоутворення у подоланні особистістю критичних життєвих ситуацій у концепції Ф. Василюка, [6].

Саме у такому розумінні структурно-регулятивної сутності смислу закладений потужний емпірико-концепуальний потенціал його використання у сенсі вирішення актуальних завдань нашого дослідження.

В основі уявлень про смислову сферу особистості лежить введене О. Леонтьєвим [12] поняття особистісного смислу. Принципове його значення полягає у тому, що воно виводить пояснення за межі індивідуальної свідомості, у площину реальної життєдіяльності суб'єкта [12, с. 348]. Особистісний смисл характеризує якраз суб'єктивність (пристрасність) відображення об'єктивного світу, зумовлену впливом попереднього досвіду, актуальних мотивів, потреб і настанов суб'єкта.

Характеристика особистісного смислу як пристрасної складової індивідуальної свідомості ґрунтується на уявленні про те, що « … смисл породжується не значенням, а життям» [11, с. 279].

Загальне трактування особистісного смислу дає підстави стверджувати, що структурні елементи особистості мають смислову природу.

Редукція усього розмаїття смислової сфери до одного лише особистісного смислу привела до появи значної кількості понять, які описують смислову феноменологію свідомості. Серед них виділяється поняття «смислові утворення» як найбільш представлене у більшості досліджень [5; 11; 14; 17; 22].

Проблема вивчення смислових утворень особистості не є новою для психології і на сучасному етапі її розвитку досить ретельно дослідженою. Однак відсутність цілісного уявлення про їх регулятивну функцію виступає гальмівним чинником реалізації експериментальних досліджень у різноманітних ділянках психології.

На сьогодні весь спектр прояву смислової феноменології може бути описаний за допомогою таких смислових утворень: особистісного смислу, смислового конструкту, смислової установки, смислової диспозиції, мотиву й особистісної цінності [14]. При всіх відмінностях характеру і функціональних проявів усі перелічені структури тісно пов'язані між собою.

Особистісний смисл об'єктів і явищ дійсності – це характеристика, яку вони набувають, будучи презентовані суб'єкту в образі. Особистісний смисл не збігається з життєвим смислом. Життєвий смисл – це об'єктивна характеристика відношення об'єктів і явищ дійсності до життєдіяльності суб'єкта, а особистісний смисл – це форма суб'єктивного відображення цього відношення у свідомості суб'єкта, у його образі світу.

Смислова установка – це складова виконавчих механізмів діяльності, яка відображає у собі життєвий смисл об'єктів і явищ дійсності і проявляється у різних формах впливу на протікання актуальної

діяльності. Особистісні смисли і смислова установка доповнюють одне одного в цілісній регуляції діяльності. Проте слід зазначити, що смислові установки впливають лише на спрямованість протікання пізнавальних процесів, вони не приймають «форм, характерних для змісту свідомості» [14, с. 106], у той час як особистісні смисли визначають особливості презентації конкретних образів і їх окремих характеристик. За феноменологічними проявами особистісного смислу і смислової установки в конкретній ситуації можуть стояти різні смислові структури більш вищого порядку – мотиви актуальної діяльності, смислові диспозиції і смислові конструкти.

Мотив визначається як «предмет, який включений у систему реалізації відношення «суб'єкт – світ» і набуває у цій системі властивість спонукати і направляти діяльність суб'єкта» [14, с. 193]. Ця властивість не закладена в самому предметі, вона зумовлена включенням у системи смислових зв'язків. Смислоутворюючий мотив задається його зв'язком не з однією, а з цілою низкою потреб. Мотив виступає як ситуативна смислова структура, на основі якої будується вся система смислової регуляції окремо взятої діяльності.

Смислові диспозиції виступають формою фіксації відношення суб'єкта до об'єктів і явищ дійсності, яке визначається роллю і місцем цих об'єктів і явищ у життєдіяльності людини. У смислових диспозиціях можна виділити змістову сторону, яка описується поняттям відношення, і динамічну, яка описується поняттям фіксованої смислової установки. Смислові диспозиції виступають механізмом надситуативної активності, виходу діяльності за межі ситуативних вимог на новий рівень, тобто фактично зміни діяльності, що можливо завдяки позаситуативному характеру смислових диспозицій.

Поняття смислового конструкту вперше було введене у роботах В. Століна і М. Кальвіньо [21]. Їм вдалося експериментально показати зв'язок між особистісним смислом конкретних значущих об'єктів і явищ, представлених відповідними поняттями, і оцінкою цих понять за індивідуально-специфічними значущи категоріальними шкалами. Смислові конструкти дозволяють об'єднати об'єкти і явища в класи не за загальною об'єктивною ознакою, а за схожою особистісно-смисловою властивістю. Вони виступають стійкими, інваріантними і трансситуативними утвореннями, тобто смисл будь-якого явища чи об'єкта так чи інакше визначається його оцінкою за смисловими конструктами. По суті, мова йде про «емоційні коди» (Е. Артемьєва), які відображають значущі властивості явища чи об'єкта на рівні глибинних структур образу світу. Смислові конструкти відрізняються від мотивів і смислових диспозицій більшою узагальненістю і тіснішим зв'язком з особистісними цінностями.

Особистісні цінності, за Д. Леонтьєвим, належать до вищого рівня організації смислової сфери особистості і виступають стійким «джерелом смислоутворення, автономним щодо конкретних ситуацій взаємодії суб'єкта зі світом» [14, с. 233]. Вони представляють собою узагальнені відношення зі світом, перероблені сукупним досвідом соціальної групи, і володіють високим ступенем стабільності.

Розглянувши структурні елементи організації смислової сфери особистості, перейдемо до аналізу їх динамічних характеристик.

Рух системи відношень людини зі світом упродовж життя відображається в більш або менш адекватних змінах системи смислів, причому динаміка і розвиток смислових структур відбувається як у площині діяльнісного перетворення дійсності, так і на рівні окремої особистості. Лейтлінія нашого дослідження передбачає розгляд процесуально-динамічних характеристик смислової сфери, що дозволить наблизитися до розуміння механізмів трансформації смислових структур особистості, особливо в ситуації розбалансування процесів її соціокультурної інтеграції.

Д. Леонтьєв виділяє три види таких механізмів: смислоутворення, смислоусвідомлення і смислобудівництво [14].

Процеси смислоутворення на сьогодні вже достатньо добре вивчені. Традиційне поняття смислоутворення було дещо розширене Д. Леонтьєвим. Якщо О. Леонтьєв [11] розглядав його як процес, який відбувається в системі «мотив – ціль» або «мотив – умови», а Б. Братусь [4] – як процес, що відображає ієрархічні відношення між мотивами різного ступеня спільності, то Д. Леонтьєв розуміє смислоутворення як процес підключення нових об'єктів до системи смислових зв'язків.

Як відомо, смисл об'єктау або явища не тотожний його абстрактній значущості, а завжди містить вказівку на конкретне місце, яке займає цей об'єкт або явище в системі життєвих відношень суб'єкта. З цього приводу Д. Леонтьєв говорить, що «суть смислоутворення полягає у встановленні смислового зв'язку між об'єктом і явищем, з одного боку, і єдиною системою життєвих відношень, які регулюють життєдіяльність суб'єкта, – з іншого» [14]. Така система виступає як єдність, але й у той же час вона досить розгалужена на автономні підсистеми. Однак у тих випадках, коли об'єкт або явище, які володіють смислом, включається в нові підсистеми життєвих відношень і встановлює з ними нові смислові зв'язки, його смисл ускладнюється і навіть змінюється.

Смислоутворення можна визначити як процес поширення смислу від провідних, «ядерних» смислових структур до часткових, периферичних, похідних у конкретній ситуації актуальної діяльності. Це

і опредмечування актуальних потреб, у результаті якого предмет стає мотивом діяльності, набуваючи відповідного смислу. Це і процеси ситуативного розвитку мотивації, у яких формується система смислової регуляції діяльності. Це і забарвлення у свідомості особистісним смислом різних фрагментів образу світу. Смислоутворення характеризується тим, що в ньому відбувається не змістовна трансформація смислів, а лише розширення мережі смислових зв'язків за рахунок підключення до неї нових елементів.

Смислоусвідомлення як різновид динаміки смислових процесів породжується роботою їх усвідомлення. Необхідно розділити у його структурі два принципово різних процеси: усвідомлення смислових структур і усвідомлення смислових зв'язків. У першому випадку мова йде про констатацію суб'єктом присутності в структурі регуляції життєдіяльності певних смислових структур – мотивів, диспозицій та ін. Таке усвідомлення може виступати результатом інтроспекції або використання спеціальних прийомів психологічного впливу. Сам факт усвідомлення смислових структур не веде до їх трансформації, а лише відкриває потенційні можливості для перебудови суб'єктом своїх відношень зі світом.

Процес усвідомлення смислових зв'язків – це рефлексивна робота свідомості, яка полягає у вирішенні особливої задачі – «задачі на смисл», на відкриття смислу [12, с. 184]. Задача на смисл є «задача на життя», це задача визначення місця об'єкта або явища в життєдіяльності суб'єкта. Вона може ставитися щодо власних дій, а також щодо об'єктів, явищ і подій. Усвідомлювати смисл явищ і подій – означає включити їх у систему смислових зв'язків життєвого світу суб'єкта, бачити їх унікальне, особливе і разом з тим об'єктивне місце у власній життєдіяльності. Для усвідомлення смислу потрібна певна робота, але навіть максимальна повнота контексту осмислення не гарантує його адекватності і безпомилковості.

Смислобудівництво – третій, якісно відмінний від двох описаних вище, різновид процесів смислової динаміки. І смислоутворення, і смислоусвідомлення можуть забезпечувати розвиток смислової структури до того часу, поки немає потреби у здійсненні радикальної смислової перебудови особистості. Подібна перебудова забезпечується процесами особливого роду – смислобудівництвом.

Процеси смислобудівництва можуть породжуватися трьома класами ситуацій: критичними життєвими ситуаціями, ситуаціями взаємодії із смисловим світом іншої особистості, ситуаціями впливу мистецтва на особистість [4, с. 262–270]. Смислові перебудови в критичних ситуаціях абсолютно необхідні. Смислові трансформації під впливом мистецтва не є актуально необхідними, але імунізують і озброюють особистість механізмами подолання реальних криз у майбутньому. Ситуації спілкування займають проміжне положення. З одного боку, вони не мають такої жорсткої необхідності, як критичні життєві ситуації, а з іншого – не передбачають щодо себе такої свободи, як контакти з мистецтвом. Людині доводиться погоджувати своє світосприйняття зі смисловою перспективою інших, тобто долати вихідну егоцентричну смислову перспективу [14].

Невідповідність усталених уявлень і експектацій особистості реальним змінам соціальної дійсності, детермінованим соціально-економічними і політичними трансформаціями, – з одного боку, і брак концептуальних засобів і, перш за все понять, за допомогою яких дослідники могли б цілісно охопити аналізом феноменологію особистісного функціонування в умовах соціокультурної невизначеності, – з іншого, спонукали нас до розвитку евристичного потенціалу поняття смислу.

На підставі теоретичного аналізу було здійснено конкретизацію психологічного змісту цього феномену і репрезентовано його сутнісні характеристики, що в кінцевому підсумку призвело до розуміння його системоутворюючої функції у процесах особистісної саморегуляції і адаптації. Виступаючи компонентами більш складної системи – особистості, смислові утворення самі представляють систему, організовану в певній ієрархічній послідовності, яка відображає процеси особистісного розвитку і функціонування на різних етапах і в різних умовах життєдіяльності.

Насамкінець зауважимо, що система особистісних смислів лежить на перетині основних сфер функціонування особистості як психологічного органу людини, відповідно її організація повинна відображати онтологічну складність всієї структури людської життєдіяльності.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 288 с.

2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–18.

3. Асмолов А. Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 151 с.

4. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.

5. Братусь Б. С. Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания / Б. С. Братусь // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. – М.: Смысл, 1999. – С. 284–298.

6. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.

7. Вилюнас В. К. Психологически механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 285 с.

8. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.3. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.

9. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии анормального развития / Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 169 с.

10. Ларичев В. П. Превентивная аксиопсихокоррекция личностных нарушений при переживании состояния эмоционального кризиса / В. П. Ларичев // Проблемы профилактики и реабилитации в суицидологии. – М., 1984.– С. 183–192.

11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

12. Леонтьев А. Н. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. 1. / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 391 с.

13. Леонтьев Д. А. Виктор Франкл в борьбе за смысл: вступит. стат. к кн. / Д. А. Леонтьев // Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – С. 5–22.

14. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

15. Мазур Е. С. Смысловая регуляция деятельности: дис. … канд. психол. наук / Е. С. Мазур. – М., 1983. – 214 с.

16. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М.: Ин-т практ. психологии, 1995. – 356 с.

17. Насиновская Е. Е. Методы изучения мотивации личности / Е. Е. Насиновская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 80 с.

18. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 705 с.

19. Современный человек: цели, ценности, идеалы // Реферативный сборник. – Вып. 1. – М.: Социс, 1988. – 114 с.

20. Сосновский Б. А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре направленности личности: дис. … доктора психол. наук / Б. А. Сосновский. – М., 1992. – 289 с.

21. Столин В. В. Личностный смысл: строение и форма существования в сознании / В. В. Столин, М. Кальвиньо // Вестн. Моск. ун-та. – 1982. – № 3. – С. 38–47. – (Серия 14. Психология).

22. Субботский Е. В. Изучение у ребёнка смысловых образований / Е. В. Субботский // Вестн. Моск. ун-та. – № 1. – 1977. – С. 62–72. – (Серия 14. Психология).

23. Франкл В. Поиск смысла жизни и логотерапия / В. Франкл // Психология личности. Тексты. – М., 1982. – С. 118–126.

24. Хараш А. У. Смысловая структура публичного выступления / А. У. Хараш // Вопросы психологии. – 1976. – № 4. – С. 84–95.

УДК 159.9.072

Савенкова І. І.

«ХРОНОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ» ХВОРИХ НА УРОНЕФРОЛОГІЧНІ ЗАХВОРЮВАННЯ

Побудова хронопсихологічного портрету хворих на уронефрологічні захворювання дозволила встановити наявність системи взаємозв'язку і взаємозалежності між індивідуально-типологічними особливостями суб'єкта, часовими параметрами й соматичними порушеннями.

Обстеження індивідів, які страждають на різні за нозологічними формами хронічні уронефрологічні захворювання, дало можливість спрогнозувати розподіл психологічних симптомів цих хвороб у типологічних групах безперервного спектру «τ-типів» та побудувати «психологічний профіль особистості» таких хворих. Це надасть можливість виокремити основні психологічні діагностичні критерії прояву кожної окремої патології та з їх урахуванням розробити відповідні медико-психологічні реабілітаційні заходи щодо запобігання загостренню хронічного психосоматичного процесу.

Ключові слова: *хронопсихологічний портрет, уронефрологічні захворювання, «τ-тип», психологічний профіль особистості.*

Построение хронопсихологического портрета больных с уронефрологическими заболеваниями позволило установить наличие системы взаимосвязи и взаимозависимости между индивидуально-типологическими особенностями субъектов, временными параметрами и кардиологическими нарушениями.

Обследование индивидов, которые страдают различными по нозологическим формам хроническими уронефрологическими заболеваниями, дало возможность спрогнозировать распределение психологических симптомов этих болезней в типологических группах непрерывного спектра «τ-типов» и построить «психологический профиль личности» таких больных.

Ключевые слова: *типологические группы, хронопсихологический портрет, уронефрологические заболевания.*

Building hronopsihologicheskogo portrait of patients with diseases uronefrologicheskimi possible to establish the existence of the relationship and interdependence between the individual and typological characteristics of subjects, timing and cardiac disorders. A survey of individuals who suffer from various forms according to nosological uronefrologicheskimi chronic diseases, has made it possible to predict the distribution of psychological symptoms of these diseases in the typological groups continuum «τ-types» and build a «psychological profile of the person» in these patients.

Keywords: *typological groups hronopsihologichesky portrait, cardio-vascular diseases.*

Здоров'я людей – найважливіший показник розвитку та благополуччя суспільства, який насамперед визначається організацією медико-психолого-профілактичної допомоги в державі. Розширення мережі спеціалізованих служб у системі охорони здоров'я України та покращення технічного стану медицини, на жаль, не забезпечили високий рівень якості діагностики, лікування, збереження та зміцнення здоров'я населення нашої країни.

І тепер, як і в минулі роки, медичні працівники, запроваджуючи різноманітну новітню медичну техніку в процес діагностики і лікування хворих людей, недостатньо уваги звертають на суб'єктивні відчуття своїх пацієнтів та зміни в їх психіці в цілому. Лікарі, як правило, більше орієнтуються на результати лабораторних і рентгенівських досліджень, які, на їхню думку, є основою для встановлення діагнозу, а особистість пацієнта, як така з її суб'єктивними відчуттями, часто випадає з поля зору медиків.

Відомий клініцист Я.Циммерман зазначав, що успіхи механізування, титрування, фільтрування, колориметрування і тому подібних методів призводять до того, що лікар іноді майже забуває про самого хворого. А між тим лабораторні дослідження соматичних змін без урахування психічних – шлях помилковий. Їх обов'язково треба розглядати у тісному взаємозв'язку [8].

Ще лікарі античної епохи соматичний компонент хвороби не протиставляли психічному. Так Платон у трактаті «Хармід» вустами Сократа стверджував: «Як не можна почати лікування ока, не думаючи про голову, або лікувати голову, не думаючи про цілий організм, так само не можна лікувати тіло, не лікуючи душу; і величезна помилка, що існують лікарі тіла і лікарі душі, тоді, коли це, по суті, неподільне; і саме це недооцінюють лікарі, і тому від них втікає багато хвороб; вони ніколи не бачать перед собою цілого. Треба всю свою увагу віддавати єдиному цілому організму, тому що там, де ціле почуває себе погано, частини його, без сумніву, не можуть бути здоровими» [3]. У працях відомого лікаря-філософа давнини Гіппократа, коли йшлося про методи дослідження хворого, наголошується, що поряд з вимогами враховувати не тільки значні, а й малопомітні ознаки хвороби, слід вивчати душевний стан

© Савенкова І. І., 2013

хворого, стан його думок, мови і мовчання. При цьому він радить аналізувати не тільки настрій хворого, а і його сновидіння, оскільки вони можуть відображати соматичні розлади [2].

Викладені та проаналізовані в наших попередніх дослідженнях найважливіші положення психосоматичного підходу до розуміння механізму перебігу психосоматичних захворювань можна вважати найбільш адекватною методологічною основою при вирішенні завдань прогнозування перебігу психосоматичних захворювань [5; 6; 7; 8].

Підтверджуючи припущення, що домінуюча хвороба локалізується у межах переважно своєї типологічної групи, спробуємо визначитись із психологічним портретом хворих на уронефрологічні захворювання.

Обстеження індивідів, які страждають на різні за нозологічними формами хронічні психосоматичні захворювання, дасть можливість прогнозувати розподіл психологічних симптомів цих хвороб у типологічних групах безперервного спектру «τ-типів» та побудувати «психологічний профіль особистості» таких хворих. Це надасть можливість виокремити основні психологічні діагностичні критерії прояву кожної окремої патології та з їх урахуванням розробити відповідні медико-психологічні реабілітаційні заходи щодо запобігання загостренню хронічного психосоматичного процесу.

Врахування отриманих діагностичних хронопсихологічних критеріїв перебігу соматичного розладу дозволяє побудувати «хронопсихологічний портрет» хворих на уронефрологічні захворювання.

Загальна структура моделі «хронопсихологічного профілю особистості» хворих на психосоматичні захворювання

Типологія особистості	**Умовні позначення**	**Інтерпретація**
Хронотип:	Хт	
Власна одиниця часу	τ-тип	Вроджена константа індивіда
Фазова сингулярність	Фс	«С-періодичність» загострення хвороби
Психотип:	Пс	
Базове емоційне забарвлення	БЕ	Домінуючий емоційний стан
Характеристики темпераменту	ХТ	Властивості екстраверсії, ригідності, темпу реакцій, активності, емоційної збудливості
Рівень суб'єктивного контролю	РСК	Екстернальність-інтернальність
Тип поведінки у конфлікті	ТК	Переважаючий тип поведінки у конфліктній ситуації
Властивості особистості	ВО	Домінуючий тип поведінки
Соматотип:	Ст	
Схильність до суміжних нервово-психічних розладів	СНПР	«Місце найменшого опору» – найбільш гострий прояв розладів
Суб'єктивна виразність болю	СВБ	Часове розгортання виразності болю та узгодженість ступеня із тривалістю біологічного циклу життя індивіда

Запропонований алгоритм хронопсихологічного прогнозування та отримані результати попередніх досліджень [7; 8] дозволили побудувати модель «хронопсихологічного профілю особистості» хворих на психосоматичні захворювання органів сечостатевої системи.

Місцем найменшого опору в індивідів із власною одиницею часу в діапазоні від 0,86 с до 0,94 с є такі хвороби нирок та сечовивідних шляхів, як пієлонефрити, гломерулонефрити, дизметаболічні нефропатії та цистити.

У цілому для суб'єктів із соматичними порушеннями нефроурологічного профілю характерний урівноважений рівень збудження й гальмування, тобто за показниками «екстраверсія-інтроверсія» й «нейротизм-стабільність» домінує серединний або рівноважний тип темпераменту; середній темп реакцій та активності.

Часова характеристика суб'єкта врівноважного типу темпераменту представлена тим, що він поспішає, але часу йому вистачає, тобто він живе сьогоденням, поведінка характеризується «обережністю без остраху».

Тип поведінки у конфлікті – компроміс. Однак, якщо компроміс був досягнутий без ретельного аналізу інших можливих варіантів розв'язання проблеми, він може не бути оптимальним виходом з конфлікту для таких індивідів.

Індивіди із значенням власної одиниці часу в діапазоні від 0,86с до 0,9с мають схильність до такого прояву властивостей особистості, як гіпоманія, а індивіди із власною одиницею часу в інтервалі від 0,91с до 0,94с схильні до іпохондрії.

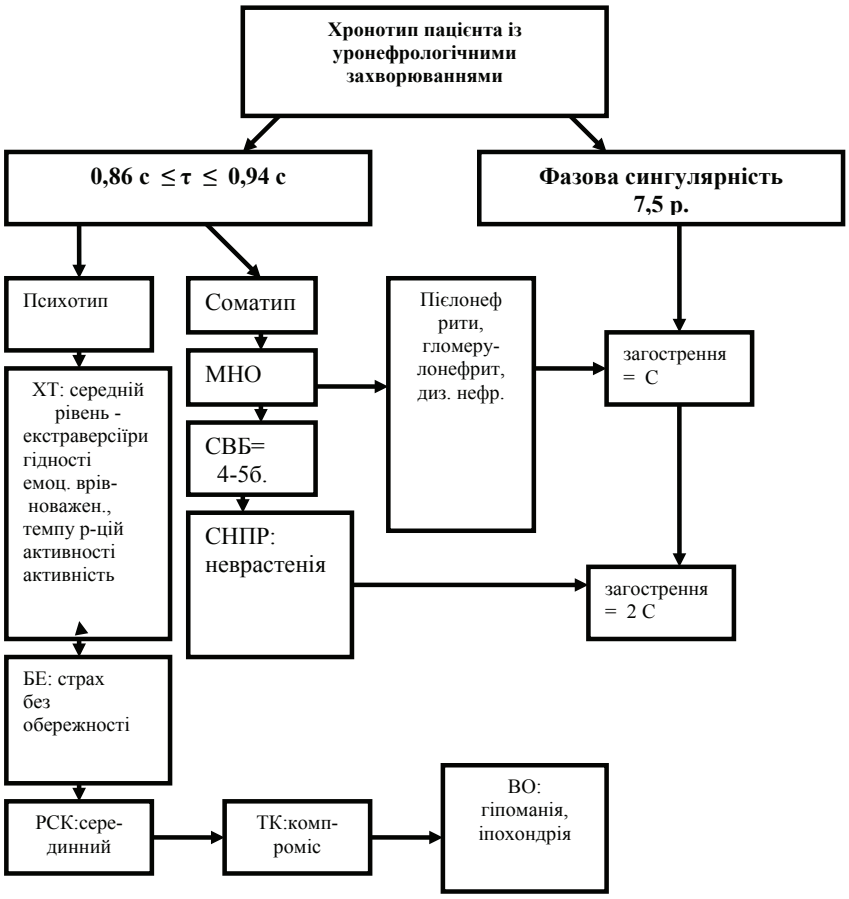


Рис. 1. Модель «Хронопсихологічний профіль особистості» хворих на уронефрологічне захворювання

Щодо рівня локусу суб'єктивного контролю, то представники цієї типології мають нормальне значення стена, тобто займають проміжне положення між екстернальним та інтернальним РСК.

Для індивідів із значенням власної одиниці часу в інтервалі від 0,9с до 0,94с притаманна схильність до такої форми суміжних нервово-психічних розладів, як неврастенія.

Модель «хронопсихологічного профілю особистості» хворих на уронефрологічні порушення переконує, що основними віковими «зонами ризику», які представлені для врівноважного типу темпераменту, є віковий період 30,6 (± 2-4 місяці від дня народження) років; 45,9 (± 2-4 міс.) років; 61,2 (± 2-4 міс.) рік.

Тривалість фазової сингулярності -7,5 років дозволяє визначити час гострого прояву соматичного порушення або часових «зон ризику».

У результаті структурного аналізу даних психологічного й соматичного обстеження осіб із соматичними порушеннями, побудови хронопсихологічного портрету пацієнтів встановлено: при інтровертній спрямованості індивідів у бік меланхоїдного типу темпераменту (у 54 чи 14,0% осіб), виділені органічні зміни з боку нирок виключно запального процесу; статева дисфункція проявлялася зниженням загального лібідо; із супутніх порушень виявлені: вегетосудинна дистонія, інсульт, цукровий діабет, панкреатит. При екстравертній спрямованості у бік сангвіноїдного типу темпераменту – у 34 (8,9%) осіб, виділені органічні зміни, що характеризуються процесом каменеутворення на фоні катарального запального процесу поразки органа, статева функція досить збережена; супутні порушення представлені гіпертонічною хворобою, перенесеним інфарктом міокарда. При екстравертній спрямованості у бік холероїдного типу темпераменту – в 20 (5,1%) осіб, виділені органічні зміни з боку нирок, простати з перевагою патологічного процесу каменеутворення на фоні катаральних змін, супутні порушення представлені жовчнокам'яною хворобою, гепатитом, запаленням легенів, дисфункцією щитовидної залози.

При інтровертній спрямованості у бік флегматоїдного типу темпераменту – у 28 (7,1%) осіб, органічні зміни із млявим катаральним патологічним процесом у нирках і шлунку, перенесена виразка шлунку із проривом, коліт, ентероколіт, дисбактеріоз, геморой, варикозне розширення вен.

У результаті аналізу психолого-соматичного обстеження встановлено, що загострення уронефрологічних порушень доводиться саме на кінець поточного вікового С-періоду, кінець його чверті або на початок наступного С-періоду, початок його першої чверті. Виразність симптоматики соматичного

порушення уронефрологічного профілю залежить від двох параметрів – індивідуально-типологічної спрямованості суб'єкта й вікового С-періоду виникнення зміни, і, таким чином, чітко узгоджена з індивідуальними біологічними годинниками.

Таким чином, побудова хронопсихологічного портрету хворих на уронефрологічні захворювання дозволила встановити наявність системи взаємозв'язку і взаємозалежності між індивідуально-типологічними особливостями суб'єкта, часовими параметрами й соматичними порушеннями.

Обстеження індивідів, які страждають на різні за нозологічними формами хронічні уронефрологічні захворювання, дало можливість спрогнозувати розподіл психологічних симптомів цих хвороб у типологічних групах безперервного спектру «τ-типів» та побудувати «психологічний профіль особистості» таких хворих. Це надасть можливість виокремити основні психологічні діагностичні критерії прояву кожної окремої патології та з їх урахуванням розробити відповідні медико-психологічні реабілітаційні заходи щодо запобігання загостренню хронічного психосоматичного процесу.

Список використаних джерел:

1. Бондаревич С. М. Часові параметри індивідуально-типологічних особливостей суб›єктів з соматичними порушеннями: Дис… канд. психол. наук: 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / С. М. Бондаревич. – Одеса, 2008. – 179 с.

2. Гиппократ Философствование о человеке: [собр. соч. в 10 томах] / Гиппократ. – [2-е изд.]. – Т. 2. – М.: Медгиз, 1944. – 276 с.

3. Платон Хармид / Платон // Диалоги. – М.: Мысль, 1986. – 122 с.

4. Савенкова І. І. Диференціація часових характеристик у суб'єктів із нефрологічними порушеннями / І. І. Савенкова // Актуальні проблеми психології: [Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України] / за ред. акад. В. О. Моляко. – К., 2009. – Т. 12. – Випуск 6. – С. 267-274.

5. Савенкова І. І. Локалізація ступеня суб'єктивної виразності болю в онтогенетичній розгортці хворих на хронічні гастроентерологічні розлади / І. І. Савенкова // Проблеми загальної та педагогічної психології: [Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України] / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К., 2009. – Т. 11. – Ч. 1. – С. 482-490.

6. Савенкова І. І. Проблема ефективності діяльності лікаря в умовах дефіциту часу / І. І.Савенкова // Актуальні проблеми психології: [Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України] / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К., 2009. – Т. 7. – Випуск 19. – С. 206-211.

7. Савенкова І. І. Фактор часу та проблема психодіагностики кардіологічних розладів / І. І. Савенкова // Психологія і суспільство. – № 2 (36). – 2009. – С .104-109.

8. Циммерман Я. С. Психосоматическая медицина и проблема язвенной болезни / Я. С. Циммерман, Ф. В. Белоусов // Клиническая медицина. – СПб, 1999. – Т. 77. – № 8. – С. 15-23.

9. Цуканов Б. Й. Время в психике человека: [Монография] / Б. Й. Цуканов. – Одесса: Астропринт, 2000. – 198 с.

10. Элькин Д. Г. Восприятие времени. Дис…докт. психол. наук: 19.00.01 – общая психология, история психологи / Д. Г. Элькин.– Одесса, 1945. – 295 с.

УДК 378.147.371.

Сверлюк Я. В.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИРИГЕНТА ОРКЕСТРОВОГО КОЛЕКТИВУ

У пропонованій статті аналізується поняття компетентнісного підходу в підготовці диригентів оркестрових колективів у вищих мистецьких навчальних закладах. Розкрито педагогічні механізми його застосування у процесі діяльності.

Ключові слова: *оркестровий колектив, компетентнісний підхід, методика..*

В предлагаемой статье анализируется понятие компетентностного подхода в подготовке дирижеров оркестровых коллективов в высших учебных заведениях искусств. Раскрыто педагогические механизмы его применения в процессе деятельности.

Ключевые слова: *оркестровый коллектив, компетентносный подход, методика.*

This article analyzes the concept of competence approach in preparing orchestral conductors teams in higher art education. Exposed the mechanisms for its application in the business.

Keywords: *orchestral collective, competens approach, methods.*

Сучасний етап інформаційного суспільства характеризується мінливими умовами професійної діяльності. Особливо це стосується музично-педагогічної діяльності, яка вимагає не тільки відповідних знань та професійних навиків, але й розвитку таких особистісних якостей, завдяки яким фахівець зможе адаптуватися до нових потреб суспільства. Відповідно підвищуються вимоги до професійної підготовки працівників культурної сфери, зокрема до рівня їхньої компетентності в галузі музичної педагогіки та оркестрового виконавства.

Вирішення цієї проблеми пов'язане з формуванням компетентності студентів мистецьких навчальних закладів до майбутньої диригентсько-оркестрової діяльності.

Метою статті є обґрунтування професійної компетентності диригента оркестрового колективу як педагогічного феномену, розкриття сутності компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців.

У педагогічній науці активно обговорюється проблема удосконалення системи професійної підготовки шляхом застосування компетентнісного підходу (В. Аніщенко, В. Бездухов, В. Болотов, М. Волошин, Т. Добутько, Б. Ельконін, І. Зимня, А. Маркова, А. Овчарук). Досліджуються різні його аспекти – від розуміння категорії «професійна компетентність» як складного багатовимірного феномену (М. Волошина, Б. Ельконін, І. Михайличенко, П. Третьяков), розкриття її змісту (В. Бездухов, А. Маркова, С.Мишина), моделювання процесу її формування (В. Введенський, В. Болотов, В. Сєріков) до визначення ключових компетентностей (І. Зимня, Г. Селевко, Т. Шамова).

Феномен професійної компетентності диригента оркестрового колективу у нашому дослідженні доцільно розглядати з позиції особистісних якостей та властивостей, оскільки її сутність полягає не безпосередньо у знаннях, уміннях, навичках, а в тій основі зв'язків, які в процесі професійної діяльності послідовно організовуються і структуруються в єдине ціле – професійну компетентність. При розкритті змісту цього феномену, на нашу думку, необхідно вести мову про ті засади, які надають можливість створити структуру цього процесу організації у відповідності з вимогами професійної діяльності. Перефразовуючи Н. Кузьміну [2], маємо розглядати ту здатність студента, що забезпечує «сплав» знань, умінь, навичок, творчих здібностей майбутнього диригента відповідно до мети професійної діяльності, та прояв їх у вигляді професійної компетентності.

Визначальними категоріями компетентнісного підходу є «компетенція» і «компетентність» у їхньому співвідношенні одна до одної. Велике розмаїття трактувань цих понять демонструє відсутність одностайного підходу до їх розуміння [9].

У латинській мові від дієслова competere (спільно досягати, добиватися; відповідати чомусь, підходити) утворений дієприкметник competens (відповідний, той, що добився, той, що підходить). Їх смислове поле описує як внутрішні характеристики індивідуума, так і його відповідність заданим ззовні умовам.

Однією з особливостей вищої мистецької освіти є зростання значення компетентності майбутнього фахівця. Адже в сучасний період важливо бути не лише кваліфікованим фахівцем, але й компетентним, який відрізняється від кваліфікованого тим, що він не лише володіє певними знаннями, уміннями та навичками, що необхідні для його творчої професійної діяльності, а й реалізує їх у своїй роботі; завжди саморозвивається та виходить за межі своєї дисципліни; вважає свою професію значущою для

© Сверлюк Я. В., 2013

суспільства. У наш час потреба в компетентності є найголовнішою ознакою та потребою кожної людини. Компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання, які стосуються його професійної діяльності.

Сьогодні особливу роль у формуванні компетентності особистості майбутнього фахівця відіграє компетентнісний підхід у системі вищої освіти. Поняття «підхід» у загальному розумінні означає сукупність різноманітних засобів та прийомів, завдяки яким вирішуються поставлені завдання. У науковому розумінні поняття «підхід» трактується як вихідна позиція, що складає основу дослідницької діяльності. Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким майбутній фахівець успішно реалізовує себе в професійній діяльності.

Необхідно зазначити, що у системі вітчизняної освіти тривалий період домінував підхід, який ґрунтувався на передачі майбутньому фахівцеві лише відповідних знань з певної предметної галузі, а його уміння, здібності та навички не висувалися на перше місце. Зокрема, вважалося, що для підготовки фахівців диригентсько-оркестрової діяльності необхідно мати високі музичні здібності, які сприятимуть удосконаленню виконавської майстерності на музичному інструменті, а опануванню диригентських навичок сприятимуть спеціальні дисципліни, наприклад «Диригування» та «Оркестровий клас». При цьому психолого-педагогічним дисциплінам надавалося другорядного значення. Сьогодні ситуація кардинально змінилася. Безумовно, конкретні предметні знання не можна виключати зовсім з освіти майбутнього фахівця, але головною метою нашої підготовки є виховання всебічно розвиненої та обдарованої особистості, яка орієнтується в сучасному культурному просторі, готової до сприйняття потреб сьогодення.

Як бачимо, компетентнісний підхід у системі освіти має інноваційний характер і протистоїть радянській педагогіці – «знання – уміння – навички». Така парадигма сьогодні вже не є домінуючою в системі нашої освіти. Це пояснюється тим, що в сучасних умовах значно швидше відбувається інформаційні та соціальні зміни, ніж завершується період навчання у вищому навчальному закладі. Це призвело до кризи парадигми освіти, що будувалася лише на передачі відповідних знань, умінь та навичок студентам. Сучасне суспільство потребує фахівців не з «механічно» набутими знаннями, а з духовно-особистісним, творчим та культурним досвідом. В. Краєвський та І. Лернер підкреслюють важливість та актуальність культурологічної моделі змісту освіти. Вони визначають чотири основних компоненти культурного досвіду: знання в різних галузях дійсності, досвід виконання різних видів діяльності, досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного відношення до об'єктів і способів діяльності людини. Оволодіння певним досвідом призводить до соціалізації майбутнього фахівця. Сучасна освіта не зводиться до простого заучування та відтворення набутих знань, а включає обов'язково культуровідповідне навчання – взаємодію навчання і викладання [11].

Вирішити наявні суперечності може, на нашу думку, компетентнісний підхід – спрямованість педагогічного процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [5]. Результатом такого процесу буде сформована загальна компетентність людини, що є сукупністю ключових компетентностей, – інтегрована характеристика особистості.

Використання означеного підходу сприяє подоланню традиційних когнітивних орієнтацій професійної освіти, приводить до нового її змісту, методів і технологій.

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки ґрунтується на особистості студента та може бути реалізованим і перевіреним тільки в процесі виконання конкретного комплексу дій.

Знання, вміння та навички, котрі студенти набувають, навчаючись у мистецькому закладі, беззаперечно, є важливими. Поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття професійної компетентності, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентність є тими індикаторами, що дозволяє визначити готовність випускника вищого навчального закладу до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольнять потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя.

Автори бестселера «Революція в навчанні. Навчити світ вчитися по-новому» Г. Драйден і Д. Вос, аналізуючи навчання з позицій глобалізації, зазначають: «Справжня революція в навчанні полягає не лише в змісті шкільної системи. Вона полягає в навчанні того, як учитися, як думати, у вивченні нових методів, які ви можете використати для розв'язання будь-якої задачі, що виникає перед вами в будь-якому віці» [1, с. 122]. Ми поділяємо переконаність науковців у тому, що реалії сьогодення вимагають від фахівців умінь вирішувати завдання у найскладніших ситуаціях.

Розглядаючи професійну компетентність як динамічне процесуальне явище, яке необхідно формувати, ми будемо спиратися на такі положення вітчизняної науки:

– особистість у процесі засвоєння професійних знань та умінь як нормативно схвалених їх суб'єктивує, основою яких є формування психологічної системи діяльності на базі індивідуальних особливостей (властивостей) та якостей (В. Щадриков) [11]; своє продовження діяльність знаходить у внутрішній активності з побудови образу системи умов, які сприяли б досягненню мети: освоюються нові можливості, що виникли вже в здійсненому акті діяльності (В. Петровський) [6];

– професійна діяльність здійснюється на зовнішньому та внутрішньому рівнях, причому має різну спрямованість: процеси інтеріоризації та екстеріоризації (О. Леонтьєв) [3]. Сам розподіл має штучний характер. Будь-яка зовнішня дія опосередкована процесами, що проходять в середині суб'єкта, а внутрішні процеси так або інакше виявляються назовні (Б. Ломов) [8]. Отже, професійна діяльність є одночасно і процесом, і механізмом, і результатом прояву професійної компетентності;

– кожен суб'єкт структурує свою діяльність на основі особистісних якостей. Зіставляючи думку П. Решетникова згідно з нашою проблемою, можемо стверджувати, що процес формування професійної компетентності майбутнього диригента оркестрового колективу є не тільки оволодіння знаннями та навичками досягнення мети, а опанування способами проектування і виконання певного виду роботи особистісно-неповторним чином [8]. Зазначимо, що результатом цього процесу може бути не тільки матеріальна винагорода, а ефект, який дає поштовх для подальшої діяльності. Тобто відбувається перехід на новий психологічний рівень сприйняття та оцінювання своєї діяльності, який активізує розвиток професійної компетентності. Таким чином завдяки активному спрямуванню психологічних чинників забезпечується вирішення професійних завдань та створюються передумови для розвитку здібностей та особистісних якостей, що сприяють розвитку професійної компетентності.

Професійна компетентність диригента оркестрового колективу, на нашу думку, є складним інтелектуальним і особистісним утворенням, яке впливає на розвиток умінь і навичок диригентсько-оркестрової діяльності, проходить певні стадії розвитку та удосконалення у процесі професійної підготовки у вищих мистецьких закладах. Її ефективність суттєво залежить від його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, розуміння мети та специфічних особливостей такої діяльності.

Отже, вона виявляється в діяльності і не може обмежуватися тільки певними знаннями, вміннями та навичками. Можна навести немало прикладів щодо диригентів, які не змогли оптимально застосувати набуті фахові знання у ситуаціях організації та управління творчим колективом. Тому, щоб бути компетентним фахівцем, мало мати фундаментальну теоретичну і практичну підготовку, а необхідно бути творчою особистістю, професійно та психологічно готовим до ефективного застосування набутих фахових знань у професійній діяльності.

Таке розуміння змісту поняття «професійна компетентність» дає нам можливість обґрунтувати провідний методологічний підхід до визначення компетентності будь-якого фахівця, з урахуванням різних аспектів його діяльності – інтелектуальний (когнітивний), професійний (фаховий) і особистісний (суб'єктний), які взаємодоповнюють один одного, сприяють їх комплексному і системному прояву, і при необхідності можуть компенсувати недостатній розвиток окремих показників його компетентності.

Отже, професійна компетентність – це поєднання теоретичної і практичної підготовленості майбутнього фахівця до майбутньої професійної діяльності та основний показник наявності у нього розвиненого професійного мислення.

На думку науковців, характерними ознаками ключових професійних компетентностей є такі характеристики:

1) багатофункціональність (оволодіння компетентностями дозволяє розв'язувати різноманітні проблеми у повсякденному житті та професійній діяльності);

2) належність до метаосвітньої галузі (компетентності є надпредметними та міждисциплінарними і можуть застосовуватися у різних ситуаціях);

3) інтелектоємність (компетентності передбачають наявність загального і професійного інтелекту, вимагають абстрактного та професійного мислення, саморефлексії, самоідентифікації, самооцінювання тощо);

4) багатовимірність (включають різноманітні розумові процеси: аналітичні, комунікативні, «ноу-хау», здоровий глузд тощо).

У результаті аналізу різних підходів до вибору компетентностей слід наголосити, що на сьогодні немає системного та узгодженого їх переліку. Водночас, для нашого дослідження важливими є думки Дж. Равена [332], який вважає що компоненти компетентності розвиваються і проявляються тільки в процесі виконання цікавої для людини діяльності, а також думка Г. Селевка [10] про те, що компетентність є діяльнісною характеристикою людини, а тому їх класифікація передусім має бути адекватною класифікації основних видів діяльностей.

Під компетентнісним підходом ми розуміємо такий підхід до підготовки майбутнього диригента оркестру, який спрямовано на реалізацію особистісно зорієнтованого навчання фахівця, формування його готовності та здатності ефективно здійснювати професійну діяльність у мінливих умовах культурно-освітнього ринку. Він сприяє формуванню та розвитку ключових (базових) і спеціальних компетентностей особистості.

Практична робота і результати дослідження дають нам підстави вважати, що основними психолого-педагогічними умовами, які забезпечують запровадження компетентнісного підходу в навчальному процесі мистецького закладу є: розуміння студентами місця й ролі у процесі навчання, організованому на компетентнісному підході, забезпечення особистісно зорієнтованої спрямованості викладання навчальних дисциплін; формування у студентів позитивної мотивації та прагнення самостійно оволодівати необхідними знаннями; пріоритет активних методів навчання, які спонукають студентів до самостійних пошуків, педагогічного мислення та посилення практичної спрямованості навчальних занять, що сприяють формуванню практичних умінь і навичок професійної диригентсько-оркестрової діяльності.

Список використаних джерел:

1. Драйден Гордон Революция в обучении / Д. Гордон, Вос.джанет // Научить мир учиться поновому. – М., «Парвинэ», 2003. – 670 с.

2. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1989. – 119 с.

3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 443 с.

5. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

6. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

7. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. Пер. с англ.– М.: Когито-Центр, 1999. – 144 с.

8. Решетников Ю.Г. Психолого-педагогические основы субективного развития специалиста: пособие для переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов и средних профессиональных учреждений / Ю. Г. Решетников. – Белгород: изд-во Белгородского юридического института МВД РФ, 1001. – 137 с.

9. Рудь М. В. Компетентнісний підхід в освіті / М. Рудь // Вісник Львів. ун-ту. – Серія : Педагогіка – 2006. – Вип. 21, ч. 1. – С. 73–82.

10. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

11. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М., 1983. – 256 с.

12. Щадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. И доп. / В. Д. Щадриков. – М. : Издательская корпорация «Логос» 1996. – 320 с.

УДК 371.3

Скалич Л. Й.

ТРАДИЦІЙНІ ТА НЕТРАДИЦІЙНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ У ЇХ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ

У статті розкрито взаємозв'язок традиційних та нетрадиційних принципів навчання, показано їх використання у початковій ланці освіти. Аналізується принцип наочності; показано ефективне його поєднання з іншими принципами навчання. Акцентується увага на принцип гуманізації, який поєднується з принципом гуманітаризації. Також розглядається принцип систематичності і послідовності навчання, вказані правила яких вимагає дотримання цього принципу. Зазначено, що розглянуті принципи можна поєднувати, оскільки вони співвідносяться з компонентами навчального процесу.

Ключові слова: *навчання, навчальний процес, принципи навчання, традиційні принципи навчання, нетрадиційні принципи навчання.*

В статье раскрыто взаимосвязь традиционных и нетрадиционных принципов обучения, показано их внедрения в начальную сферу обучения. Анализируется принцип наглядности, обосновывается эффективная его взаимосвязь с другими принципами обучения. Акцентируется внимание на принципе гуманизации, который связан с принципом гуманитаризации обучения.Также рассматривается принцип систематизации и последовательности обучения, предлагаемые правила отвечают требованиям этого принципа.Отмечено, что указанные принципы можно объединять, поскольку они соотносятся с компонентами учебного процесса.

Ключевые слова: *обучение, учебный процесс, принципы обучения, традиционные принципы обучения, нетрадиционные принципы обучения.*

The interconnection of the traditional and non-traditional principles of study is opened, and their use in the primary education is shown in the article.The principal of demonstration is analyzed; its effective combination with other principles of education is shown. In the article we focus on the principal of humanization which is connected with the principal of humanitarization. The principal of systematization and consistency of education is also observed, and suggested rules meet the requirements of its principal. One can remark that considered principals can be combined as they correlate with the components of the educational process.

Key words: *education, educational process, principles of education, traditional principles of education, non-traditional principles of education.*

Навчальну діяльність школярів забезпечує принцип взаємозв'язку навчання і розвитку, який передбачає цілеспрямований розвиток пізнавальних і творчих можливостей особистості дитини в різних видах діяльності, стимулювання різними засобами пізнавальних потреб. Цей розвиток спирається на активність і самостійність учнів, їхні вміння застосовувати набуте, на вияв творчості. Принцип розвивального навчання має всеохоплюючу дію. Ним треба керуватися, визначаючи цілі навчання і добираючи зміст, методи, засоби і форми навчання.

Академік Л. Занков визначив у дидактиці сукупність принципів навчання, спрямованих на загальний розвиток молодших школярів. Під керівництвом ученого протягом 60-80-х років проводився масштабний експеримент з вивчення взаємозв'язку навчання і розвитку. Були визначені такі принципи організації навчання, які допомагали здійснювати його на високому рівні складності, забезпечували швидкий темп вивчення програмного матеріалу, провідну роль теоретичних знань, усвідомлення школярами процесу навчання.

Сучасний навчальний процес неможливий без орієнтації педагога на активну позицію учня, без співпраці між усіма його учасниками, без відмови від авторитарного спілкування і без спрямованості на особистість. Узагальнено це виявляється в принципі мотиваційного забезпечення навчального процесу, щоб сформувати позитивне ставлення школяра до навчання, треба спиратися не лише на почуття обов'язку, волю, а й на природну допитливість, емоційність, інтелектуальність дитини, її самооцінку, роль у колективі тощо. Мотиваційне забезпечення навчання передбачає опору педагога на позитивне виховання, всебічну підтримку розумових і вольових зусиль учня.

В. Сухомлинський вважав, що недоречно перекладати тільки знання з голови вчителя у голову дитини, а потрібно формувати моральні взаємини, в яких визначальною рисою є виховання почуттів честі, гідності, і на цій основі бажання бути гарними. Постійна турбота про емоційне благополуччя дитини, вміння виявити і реалізувати перспективи розвитку, гуманне спілкування – найважливіші передумови мотивації учіння [4, с. 10–56].

Мета статті – проаналізувати традиційні і нетрадиційні принципи навчання, показати їх взаємозв'язок у навчально-виховному процесі.

© Скалич Л. Й., 2013

Принцип співпраці поєднується з принципами особистіно-орієнтованого навчання. Це вимагає додержання таких умов, за яких відбувається забезпечення особистісно орієнтованого спілкування, коли з'являються потреби дитини в особистому контакті з педагогом, у результаті буде задоволення та моральна підтримка, повага до вихованця, визнання його людської гідності, розуміння душевного стану в момент розмови, заміна авторитарного стилю спілкування на демократичний, однак не ліберальний. Важливий результат такої співпраці – усвідомлення спочатку педагогами, а потім і батьками першооснов сучасної методики: «Допоможіть дитині зробити це самій». Головне, щоб виникла внутрішня потреба самому вчитися, а не чекати, коли навчать, підштовхнуть, підкажуть дорослі. На цьому шляху на дитину та дорослих чекає багато труднощів, проте значення самостійності і розумової ініціативи як для актуального, гак і перспективного розвитку дітей є надзвичайно важливим. Відомо, що успіх будь-якої діяльності зумовлюється цілеспрямованістю, впорядкованістю, послідовністю. Досягти цього допомагає реалізація принципу систематичності навчання.

Початкова ланка становить цілісну систему навчання, виховання і розвитку. Під системою вважають множину елементів, які, перебуваючи в певних зв'язках та відношеннях, у сукупності утворюють єдність. Головні ознаки системи початкового навчання включають такі показники: відносна самостійність, цілеспрямованість, взаємозв'язки між класами і предметами, урочною і позаурочною роботою, попередньою і наступною ланками освіти, керованість і стабільність.

Принцип систематичності навчання виявляється багатогранно, оскільки в навчальному процесі взаємодіють системи різної структури та значущості. Зокрема можна говорити про системи роботи вчителя з першокласниками, навчання грамоти, з розвитку мовлення, вправляння для відпрацювання відповідних умінь і навичок. Як і будь-яка система вона характеризується визначеною сукупністю елементів, які використовуються послідовно і взаємопов'язано.

Організовуючи навчання, потрібно пам'ятати застереження К. Ушинського про те, що тільки система, що виходить із самої суті предметів, дає нам повну владу над нашими знаннями. Голова, наповнена уривчастими, безладними знаннями, схожа на комору, в якій все без ладу і де сам господар нічого не знайде; голова, де є тільки система без знання, схожа на крамницю, в якій на всіх ящиках є написи, а в цих ящиках пусто» [5, с. 12–42].

Професійний обов'язок учителя – бачити насамперед особистість конкретної дитини, якомога точніше визначати пізнавальні здібності, а потім обирати будь-який засіб впливу. Врахування індивідуальних особливостей – перша засада взаємозв'язку в реалізації принципу індивідуалізації і диференціації навчання. Принцип науковості змісту передбачає відповідність науці, що пропонує введення до навчальних програм знань з різних галузей науки. Використання діалогових методів, удосконалення організаційних форм навчального процесу, гуманізація міжособистісних взаємин та гуманітаризація змісту навчання сприяє їх поєднанню, що дозволить впровадження в життя конкретного принципу.

Принцип наочності у навчанні завжди розглядається у поєднанні зі словом учителя. Академік Л. Занков експериментально досліджував способи поєднання слова вчителя із засобами наочності. Через словесне пояснення вчитель може керувати сприйманням наочності, тобто слово і образ сприймаються одночасно. Іноді ілюстрація доречна для підтвердження повідомлення або розповіді вчителя, отже, йде за ними. Унаочнення у вигляді схеми, замальовки, креслення може створюватися на очах дітей і супроводжувати пояснення.

В. Сухомлинському належить розробка взаємозв'язку емоційної пам'яті і розумового розвитку дитини. Педагог говорив: «Я раджу вчителям початкових класів учити так дітей, щоб думка знаходилася біля першоджерела мислення, серед природи і праці. Нехай слово, яке входить у свідомість дитини, набуває яскравого емоційного забарвлення. Принцип наочності мусять пронизувати не тільки урок, а й інші сторони навчально-виховного процесу, все пізнання» [3, с. 28]. Науковець-педагог радить, як з цією метою здійснювати поступовий перехід від природної до образотворчої наочності, як навчити дитину допомагати собі, використовуючи схеми, малюнки, графіки.

Принцип поєднання міцності і дієвості результатів навчання має для початкової ланки виняткове значення, адже вона – фундамент освіти людини. Без міцності сформованих умінь і навичок з читання й письма, достатнього розвитку усного та писемного мовлення, без навичок швидких обчислень подальше навчання якщо й можливе, то пов'язане з великими труднощами і для самих учнів, і для вчителів.

У вимогах до кінцевих результатів засвоєння знань з кожної навчальної дисципліни вчитель повинен виділяти рівні ознайомлення запам'ятовування, відтворення та самостійного застосування. Те, що учень має засвоїти міцно, вимагає самостійного застосування знань або умінь. Диференційований підхід до рівнів засвоєння учнями навчального матеріалу створює умови міцного оволодіння саме головними знаннями, запобігає перевантаженню дитячої пам'яті і механічним заучуванням другорядного матеріалу.

Основні шляхи досягнення міцності знань включають поєднання з мотивацією навчання. Адже формування позитивних мотивів учіння, диференціація вимог до рівня запам'ятовування того чи іншого

матеріалу залежно від його значення, спонукання до логічного, смислового опрацювання інформації, організація раціонального повторення. Знання будуть міцними, коли в дітей з'явиться інтерес до навчання, коли діти активно сприймають матеріал, самостійно його засвоюють у різноманітних вправах та завданнях. Сприяють цьому і опора на образні уявлення, і стимулювання інтелектуальних почуттів. Те, що захопило, схвилювало, як правило, краще запам'ятовується.

Ефективним у початкових класах є поєднання принципу наочності з іншими принципами навчання. Наприклад, своєчасне використання пам'яток, таблиць, інструкцій, зорових опор, які допомагають учням поступово, без перевантаження запам'ятовувати нові способи дій.

Досвідчені, творчі вчителі початкових класів створюють безліч оригінальних наочних посібників, які виконують мотиваційну і розвивальну функції навчання. Без правильно організованого закріплення і повторення навчального матеріалу неможливо його міцно запам'ятати, точно, швидко відтворити. У початкових класах закріплення і повторення, як правило, здійснюється через систему диференційованих завдань, що дає змогу точніше врахувати рівні попередньої підготовки учнів. Як бачимо, принцип міцності знань поєднується також і з принципом індивідуалізації і диференціації.

Важливим є використання в навчально-виховному процесі таких взаємозв'язаних принципів як систематичності і послідовності, які треба використовувати в практичній діяльності молодших школярів. Цей принцип вимагає дотримання таких правил:

– широке застосування логіки навчального процесу і структурування змісту навчання під час викладання;

– послідовний і внутрішньо узгоджений розподіл навчального матеріалу з різних предметів за семестрами і роками навчання, з урахуванням знань, умінь і навичок попередньої підготовки учнів;

– цілеспрямоване планування навчального процесу з урахуванням оптимальної послідовності вивчення навчальних дисциплін і найбільш раціонального розташування навчального матеріалу за темами;

– перехід від простих систем і структур до складних, від конкретних до загальних, і навпаки;

– чітке виокремлення головного, суттєвого в матеріалі, що вивчається, намагання його систематизувати, узагальнити і класифікувати;

– уміле врахування особливостей майбутньої діяльності учнів для вдосконалення їхніх професійних знань, навичок і вмінь;

– широке впровадження в навчальний процес сучасних технологій навчання.

Принцип послідовності має враховуватися під час складання навчальних програм. Він передбачає розміщення за правилами лінійності та концентричності: вивчається матеріал з повторенням (лінійність); правило – матеріал вивчається без повторення, на більш високому рівні мислення суб'єктів учіння з кожним наступним заняттям (концентричність).Принцип гуманізації поєднується з принципом та гуманітаризації навчання. Відомо, що термін «гуманізм» (лат. humanus – людяний) означає «ставлення до людини як до найвищої цінності, захист права особистості на свободу, щастя, всебічний розвиток і прояв своїх здібностей» [6, с. 111 – 120].

З 80-х років XX століття науковий термін «гуманність» подасться як принцип світогляду, в основі якого лежить переконання в безмежних можливостях особистості та здатності до вдосконалення, до вимог власної волі та захисту громадянських прав.

Процес гуманізації навчання тісно пов'язаний з гуманітаризацією національної системи освіти, яка зумовлена не тільки новим баченням, а також певними аспектами розвитку сучасного світну в цілому, покликана формувати в учнів цілісну картину світу, духовність, культуру особистості. Вона також передбачає глибоке вивчення національної історії, народних традицій, культури українського народу та їх сприйняття й усвідомлення основних напрямків гуманізації і гуманітаризації освіти.

Отже, перед педагогічним світом постає проблема «гуманізації», «олюднення» та гуманітаризації (переорієнтація на людину) освіти, а звідси подолання технократизації, бездуховності, формалізму в освіті. Розглянуті принципи можна поєднувати, оскільки вони співвідносяться з компонентами навчального процесу.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про загальну середню освіту» // Загальна середня освіта: Збірник нормативно-правових документів. Частина 1. – К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. – С. 72–98.

2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С.12–42.

3. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа // Вибрані твори в 5 т. – К., 1977. – Т. 4. – С. 28.

4. Сухомлинський В. О. Сто порад вчителеві // Вибрані твори в 5 т. – К., 1976. – Т. 2. – М., 1977. – Т. 3. – С. 10–56.

5. Ушинський К. Д. Керівництво до викладання за «Рідним словом». – Т. 4. – 1977. – С. 10–56.

6. Фіцула М. М. Педагогіка. – К.: Академія, 2000. – С. 111–120.

УДК 372.881.161.2:81-11

Столяр З. В.

КОМУНІКАЦІЯ ЯК ОСНОВНИЙ ТИП МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті проаналізовано особливості комунікації як основного методу й засобу соціалізації особистості, зроблено спробу диференціації понять «спілкування» й «комунікація», визначено роль цього процесу в ході підготовки майбутнього словесника до професійної діяльності.

Ключові слова: *комунікація, спілкування, комунікативний акт, професійна діяльність.*

В статье проанализированы особенности коммуникации как основного метода и средства социализации личности, сделана попытка дифференциации понятий «общение» и «коммуникация», определена роль этого процесса в ходе подготовки будущего словесника к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *коммуникация, общение, коммуникативный акт, профессиональная деятельность.*

The paper analyzes the characteristics of communication as the primary method and means of socialization, attempts to differentiate the concepts of «interaction» and «communication», defined the role of this process in preparation for future teacher of language and literature for professional work.

Key words*: communication, interaction, communicative act, professional work.*

Мова є найважливішим чинником соціалізації особистості (процесу адаптації людини до особливостей соціального середовища, що полягає в набутті здатності до співробітництва з іншими членами суспільства); за її допомогою люди не лише обмінюються інформацією, передають багатолітній досвід, а й через спілкування налагоджують будь-які стосунки. У спілкуванні формуються й реалізуються пізнавальні можливості особистості, її самоусвідомлення й самооцінка, а також ставлення до інших членів суспільства.

Основні концептуальні засади комунікативної лінгвістики та самого спілкування як об'єкта її вивчення обґрунтовано в працях П. Я. Гальперіна, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ, Ф. С. Бацевича, психолінгвістичний аспект розвитку мовлення активно досліджували Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, І. О. Зимня, Г. С. Костюк, І. О. Синиця та ін. Питання формування та розвитку мовленнєво-комунікативних умінь порушено в наукових розвідках І. Бодуена де Куртене, В. В. Виноградова, В. фон Гумбольдта, Ф. де Соссюра, Л. В. Щерби, Л. А. Булаховського, І. Р. Вихованця та ін.

Мета дослідження полягає у спробі аналізу специфіки комунікації, її одиниць і визначенні місця в системі формування особистості педагога-словесника.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

1) проаналізувати співвідношення понять «комунікація» й «спілкування»;

2) охарактеризувати основні мовні одиниці комунікації;

3) обґрунтувати необхідність формування навичок ефективної мовленнєвої взаємодії у студентів-філологів.

Досить часто поняття «комунікація» і «спілкування» вважають ідентичними, хоча процеси, позначувані ними, різняться. Як стверджує Ф. С. Бацевич, «спілкування людей – складний процес взаємодії особистостей у конкретному часовому й просторовому вимірі», це «сукупність зв'язків і взаємодії людей, суспільств, суб'єктів, у яких відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками та результатами діяльності» [2, с. 31–32]. Саме особливостями взаємодії учасників цього процесу, метою й специфікою його перебігу спілкування відмінне від комунікації, яка є лише складником означеного явища. Тоді коли комунікацією є обмін інформацією в різноманітних ситуаціях спілкування. Бачимо, що комунікації властивий аспект інформування, що реалізується в процесі пізнавально-трудової діяльності людей. Ґрунтовно це відображено в структурі комунікації, яку пропонує Н. П. Волкова. Її елементами є: 1) відправник інформації (адресант); 2) інформація; 3) кодування інформації в символи-коди, зрозумілі одержувачу (лексику (терміносистему), стиль мови, темп), використання відповідних ситуації мовлення паралінгвістичних засобів тощо; 4) канал зв'язку; 5) декодування інформації (розшифрування повідомлюваного засобами, зрозумілими адресату); 5) одержувач (адресат) [4, с. 18].

За комунікативно-діяльнісного підходу до навчання комунікацію визначають не однотипним процесом кодування інформації, її передавання й декодування, а співдіяльністю учасників цього процесу з метою формування спільного (об'єктивного) погляду на певні предмети, події, явища тощо.

Слушною вважаємо думку Ф. С. Бацевича про те, що синонімічними ці поняття можемо вважати тільки тоді, коли маємо намір наголосити на факті соціальної взаємодії між суб'єктами процесу обміну повідомленнями, поданими шляхом перетворення їх у мовні і немовні знаки [2, с. 33].

© Столяр З. В., 2013

Так, Г. Т. Шелехова, аналізуючи психологічні й лінгвістичні особливості процесу обміну інформацією, акцентує увагу на важливості формування культури сприймання усного й писемного мовлення. Уміння уважно слухати співрозмовника, у потрібний момент призупинити своє мовлення, дати можливість висловитися співрозмовнику нарівні з уміннями формулювати й продукувати власне висловлювання є невід'ємним складником комунікативної компетентності особистості. Як зауважує науковець, «слухання – це активна діяльність, їй передує бажання почути, інтерес до співрозмовника тощо, а це залежить від рівня моральності, культури людини» [14, с. 232].

Культура слухання, культура говоріння, культура читання й культура письма, що в сукупності становлять культуру спілкування, і визначають продуктивність міжособистісної взаємодії шляхом комунікації. Варто зауважити, що основами вербального спілкування є психічні процеси породження й сприймання мовлення; несформованість будь-якого з цих компонентів призведе до порушення чіткої структури комунікативного процесу.

В основі формування комунікативних умінь і навичок лежить класифікація мовлення на внутрішнє й зовнішнє; ці типи різняться специфікою й метою виникнення. Внутрішньому мовленню притаманні спрямованість «на себе» й відсутність звукової реалізації. Його функція полягає в плануванні й обдумуванні комунікативних одиниць; це підготовчий етап до продукування зовнішнього мовлення. Цей тип мовлення є складнішим від попередньо аналізованого, а тому вимагає більших затрат часу й зусиль. Це призводить до того, що процес мислення протікає швидше, ніж говоріння (мовлення), що потрібно враховувати у ході підготовки занять. Процеси внутрішнього й зовнішнього мовлення перебувають у діалектичній єдності з процесом сприймання, оскільки людина повинна вміти не лише вербалізувати думки, а й опрацьовувати результати зовнішнього мовлення партнера комунікативного акту – сприймати інформацію й формувати власне ставлення до неї (схвальне чи критичне).

Ідучи за Л. І. Мамчур, основними мовними одиницями комунікації вважаємо дискурс, мовленнєвий жанр, комунікативний акт, а також текст (Ф. С. Бацевич). У другій половині XX століття виник новий розділ мовознавства – «Лінгвістика тексту», що сприяв функціонально-комунікативному вивченню мовної системи, тобто ретельному аналізові її одиниць у реальних умовах спілкування та результатах мовленнєвої взаємодії комунінкантів. У сучасному енциклопедичному словнику «Українська мова» текст визначено як «писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних у ближній перспективі смисловими і формально-граматичними зв'язками, а в загальнокомпозиційному, дискантному плані – спільною тематичною і сюжетною здатністю» [13, с. 679].

Діяльність спілкування, як стверджує А. П. Загнітко, актуалізується в текстовій діяльності (діяльності породження й інтерпретації текстів); на його думку, текст є цілісною комунікативною одиницею, певною системою комунікативних елементів, «функціонально (для відповідної конкретної мети) об'єднаних в єдину замкнуту ієрархічну семантико-смислову структуру спільною концепцією або задумом (комунікативною інтенцією)» [6, с. 30–31].

Л. М. Лосєва під час визначення тексту надає значної ваги суб'єктивному фактору мовця, а тому, на її думку, текст – це «повідомлення у письмовій формі, що характеризується смисловою завершеністю і певним ставленням автора до повідомлення»; натомість М. Р. Львов трактує його як витвір усного і писемного мовлення, результат мовленнєвої діяльності. Н. Валгіна текст визначає як динамічну одиницю найвищого мовного рівня, якій властива зв'язність із погляду комунікації, структури й інформативності. Л. І. Мамчур же зазначає, що це не тільки продукт мовлення, а й «універсальна мовна одиниця, елемент комунікативного акту в позиції між трансмісором і реципієнтом, між мовцями, між комунікантом і комунікатом» [10, с. 224]. На думку О. О. Селіванової, текст є цілісною семіотичною формою лінгвопсихоментальної діяльності мовця, концептуально та структурно інтегрованою, що служить прагматичним посередником комунікації, й діалогічно вбудованою до семіотичного універсуму культури [120, с. 348]; продуктом первинної комунікативної діяльності автора й об'єктом вторинної діяльності адресата визначає текст В. Луценко [9, с. 45]. Як зазначає О. О. Селіванова, тексти типологізовано на усні й письмові, а Й. Вахек також виокремлює друковані; деякі мовознавці скептично ставляться до усних текстів через їх невпорядкованість, спонтанність і не визначають як окремий вид [12, с. 342].

На думку А. П. Загнітка, прагматичні властивості тексту роблять його дискурсом, тобто не послідовним поєднанням речень у відповідну структуру, а сукупністю закритих мовленнєвих актів [6, с. 15]. Л. І. Мамчур дискурсом називає складне комунікативне явище, що стосується спілкування як мовленнєвого процесу; крім того, це певне висловлювання, що передбачає участь у процесі комунікації мовця й слухача, ролі яких взаємно змінюються, а також намір адресанта певним чином вплинути на адресата [11, с. 14]. Як зазначає В. Ф. Дороз, дискурсом є одиниця «у вигляді якої мовний код функціонує у вербальній комунікації, а кінцевою реалізацією його і структурою, у яку втілюється, є текст або «зупинений дискурс» [5, с. 38]. Чітко розмежував ці поняття Ф. С. Бацевич, який вважає, що дискурс – це «тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається у межах конкретного каналу спілкування, регулюється стра-

тегіями і тактиками учасників» [2, с. 154]; це текст, занурений у ситуацію; одиниця комунікативного аналізу; текст він визначає як залишок дискурсу, з якого вилучено усі «живі» обставини комунікації; як одиницю лінгвістичного аналізу [2, с. 39]. Структуру дискурсу складають мовленнєві акти, що втілюються в реченнях різних типів. Комунікативний акт, як стверджує дослідник, – це процес, що відбувається в певному місці, на пересіченні осей простору й часу, це своєрідний колообіг. Його результатом є дискурс чи текст [2, с. 109].

Р. О. Якобсон, пропонуючи структуру мовленнєвого (комунікативного) акту, виокремлює 6 елементів: 1) мовець, 2) слухач, 3) код (мова), 4) повідомлення, 5) контекст і 6) контакт [15, с. 353], хоча останній І. О. Зимня вважає не структурним елементом, а наслідком мовленнєвої взаємодії комунікантів [7, с. 393]. В. О. Артемов, формуючи власне бачення поетапності породження комунікативного акту, пропонує виокремлювати 7 блоків передачі інформації, серед яких мовець (джерело інформації), повідомлення, яке він надсилає, слухач (одержувач повідомлюваного), канал зв'язку, гучномовець, повідомлення, яке одержує слухач, і вчинок. Як бачимо, науковець акцентує увагу на особливостях процесів породження й сприйняття мовлення і різниці між ними, а тому диференціює повідомлення на те, що кодує адресант, і те, що декодує адресат. У поняття вчинку В. О. Артемов вкладає значення мовлення як складного суспільного вчинку, що здійснюється через мову в певних умовах із певною метою [1]. Л. Блумфільд у процесі комунікативної взаємодії виокремлює 3 етапи (практичні події, що передують мовленню; мовлення; практичні події, що відбулися після завершення мовлення), а тому комунікативним актом називає взаємозв'язок практичних подій, що є стимулами й реакціями, а не взаємодію різних видів людської діяльності [3, с. 72].

Г. Т. Шелехова наголошує на залежності ефективності процесу взаємодії учасників комунікативного акту від взаємовпливу й взаєморозуміння між ними, тому навчальний процес потрібно організовувати таким чином, щоб виховувати мовну особистість, яка не лише продукує висловлювання, а й досягає порозуміння зі співрозмовником. Варто зауважити, що таке порозуміння передбачає усвідомлене й критичне ставлення до почутого (прочитаного), а також формування власної виваженої позиції щодо повідомлюваного [14, с. 233].

Результативним, на думку О. О. Леонтьєва, акт спілкування може бути за умов наявності у комуніканта певної системи умінь, до яких науковець відніс: а) уміння швидко орієнтуватися у змінних умовах цього процесу; б) правильно планувати своє мовлення й добирати відповідний зміст висловлювання; в) використовувати адекватні меті й ситуації мовлення засоби мови; г) забезпечувати зворотній зв'язок [8]. Несформованість будь-якого з названих умінь науковець вважав запорукою неуспіху мовленнєвої діяльності адресата й адресанта.

Як стверджує Ф. С. Бацевич, у комунікативній лінгвістиці постала потреба виокремлення базової одиниці комунікації, якою варто вважати мовленнєвий жанр. Причиною цього є те, що саме мовленнєвий жанр (МЖ) об'єднує різноманітні мовленнєві акти. Йому притаманні комунікативна ситуація, експресія й експресивна інтонація, обсяг мовленнєвого акту. Основоположними у вченні про МЖ є ідеї М. Бахтіна, який стверджує, що «людське мовлення в типових ситуаціях втілюється в певні готові форми мовленнєвих жанрів, які «дані нам, як рідна мова»» [2, с. 176]. Мовленнєвий жанр – це спосіб організації спілкування, зумовлений тематикою й функціональним спрямуванням мовлення; це спосіб вербального втілення думок учасників комунікативного акту відповідно до основних канонів жанру, за яким вони взаємодіють.

Уміння продукувати одиниці комунікації й бути активним їх творцем і учасником визначає рівень сформованості комунікативної компетентності (КК), що становить комунікативний потенціал особистості; як стверджує Л. І. Мамчур, КК – це сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і обставинах із різними комунікантами, а також знання вербальних і невербальних засобів взаємодії, умінь та навичок ефективного застосування їх у конкретній ситуації спілкування [11, с. 12]. Вважаємо, що комунікативна компетентність – це знання законів комунікації (вербальної й невербальної) та вміння їх дотримуватися залежно від обставин і умов спілкування. Сформувати такі якості особистості майбутнього педагога-словесника покликана сучасна лінгвістична освіта у ВНЗ.

Література:

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным язикам / Артемов В. А. – М., 1969. – 279 с.

2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : посібник / Ф. С. Бацевич. – 2-ге вид., доп. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 376 с.

3. Блумфильд Л. Язык / Блумфильд Л. – М., 1968. – 608 с.

4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : Навч. посіб. / Волкова Н. П. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.

5. Дороз В. Мовленнєвий акт і текст як комунікативне вираження крос-культурного дискурсу на уроці української мови [Електронний ресурс] / Вікторія Дороз // Українська мова і література в школі. – № 8. – 2010. – С. 37–45. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Umlsh/2010_8/Doroz.pdf.

6. Загнітко А. П. Теорія сучасного синтаксису : Монорафія. Вид 2, виправл. і доп./ Загнітко А. П. – Донецьк : Дон НУ, 2007. – 294 с.

7. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / Зимняя И. А. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

8. Криськів М. Й. Культура мовлення як умова успішного спілкування [Електронний ресурс] / Криськів М. Й. // Педагогічний дискурс, випуск 9, 2011. – С. 186–191. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2011_9/kryskiv.pdf.

9. Луценко В. Основні поняття і категорії комунікативної стилісти тексту / В. Луценко // Дивослово. – 2007. – № 4. – С. 45–48.

10. Мамчур Л. Текст як засіб формування комунікативної компетентності учнів / Лідія Мамчур // Теоретична і дидактична філологія. – Випуск 8. – 2010. – С. 222–231.

11. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед.. наук : спец 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Мамчур Л. І. – Херсон, 2012. – 44 с.

12. Селіванова О. Текст : проблема дефініції / Олена Селіванова // Теоретична і дидактична філологія. – Випуск 8. – 2010. – С. 340–349.

13. Українська мова : Енциклопедія / Редкол.: Русанівський В. М., Тараненко О. О., Зяблюк М. П. та ін. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.

14. Шелехова Г. Т. Культура сприймання мовлення учнями основної школи на уроках української мови / Шелехова Г. Т. // Наукові записки. Серія «Філологічна». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. – Вип. 31. – С. 232–236.

15. Якобсон Р. Поэзия грамматики и грамматика поэзии / Якобсон Р. // Семиотика. – М.: Радуга, 1983. – С. 462-482.

УДК 159.922.73

Тимощук О. В.

ОСОБИСТІСНЕ САМОСТВЕРДЖЕННЯ – ОСНОВА ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ-СИРІТ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ

У статті розглянуто психологічні особливості самоствердження дітей-сиріт підліткового віку. Визначено низку особистісних особливостей розвитку дітей цієї категорії. Автор вказує на те, що важливою умовою для самостійного життя дітей-сиріт є особистісне самоствердження.

Ключові слова: *діти-сироти, підлітковий вік, самоствердження, соціалізація, розвиток, особистість.*

В статье рассмотрены психологические особенности самоутверждения детей-сирот подросткового возраста. Определен ряд личностных особенностей развития детей этой категории. Автор указывает на то, что важным условием для самостоятельной жизни детей-сирот является личностное самоутверждение.

Ключевые слова: *дети-сироты, подростковый возраст, самоутверждения, социализация, развитие, личность.*

The article deals with the psychological characteristics of self-affirmation of orphans adolescence. Defined different features of personal characteristics of children's development of this category. The author points that personal self-affirmation is the important condition for orphan's independent life.

Keywords: *children-orphans, teens, self-affirmation, socialization, development, personality.*

Обґрунтування проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільство перебуває в досить складних соціально-економічних, політичних, освітніх та психологічних умовах, де нівелюються моральні ціннісні орієнтації, різко знижуються показники духовності, справедливості, щирості та відповідальності. Безумовно, кожна особистість має можливість обирати власний шлях зростання та самореалізації, однак їй доволі важко з-поміж усього розмаїття життєвих колізій обрати адекватний шлях самоствердження. Саме уявлення процесу самоствердження особистістю підліткового віку є ще дифузними, невизначеними, оскільки їм досить складно проаналізувати недоліки власного «Я», власних життєвих планів та перспектив, ціннісних пріоритетів.

Упродовж усього вікового періоду зростаюча особистість здійснює пошуки образу «Я», власної сутності «Я-самоствердження», намагається якомога швидше цілісно зрозуміти саму себе в повсякденному житті та водночас визначається, як вона буде самостверджуватися у соціальному просторі. Задоволення потреби в самоствердженні – це одна з базових потреб, яка є домінуючою потребою у підлітковому віці та яка актуалізується за допомогою усвідомлення особистістю себе як цінності, об'єктивуючись нею через значущі результати своєї діяльності, а також через інші об'єкти, в тому числі і суб'єктів, що володіють цінністю.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. У підлітковому віці проблему самоствердження розглядають як предмет самостійного дослідження (А. В. Краковський, В. С. Мухіна, А. В. Петровський, Л. І. Дубровіна та ін.). Прагнення людини реалізувати закладені в ній творчі сили і здібності є найбільш глибинною потребою особистості, яка визначає сенс її життя і значущість в очах інших людей.

Сьогодні ми спостерігаємо процеси, які не сприяють гармонійному розвитку особистості, цьому впливу піддаються всі діти, а особливо діти-сироти, які позбавлені можливості проявляти самостійність, вольову активність, можливість самоствердитись в цілому, в умовах дитячого будинку. Ці та інші проблеми, такі як закономірності психічного та особистісного розвитку, соціальне становлення дітей сиріт в умовах виховання та навчання в дитячих будинків, відображені в роботах Л. І. Божович, В. С. Мухіної, А. М. Прихожан, Е. О. Смирнової, Н. Н. Толстих, Ю. Г. Грачова, І. Ф. Дементьєвої, В. І. Каверіної. Вони стверджують, що ці діти є соціально незахищеними групами населення, які дуже гостро реагують на зміни, тому що потреба в самоствердженні і самовираженні, яка особливо актуальна в підлітковий період, безпосередньо залежить від оточення і зовнішніх умов. Самоствердження дозволяє особистості розкрити та посилити свою значущість, знайти почуття власної гідності і підтримувати їх в процесі дорослішання. Нерідко спостерігаються деформації у виборі стратегій і способів самоствердження. Найчастіше починає переважати або стратегія домінування, що вибудовуються на прагненні «бути краще за всіх», або стратегія самопригнічення, що реалізує позицію «бути, як всі» [2, с. 57].

Отже, мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні ролі особистісного самоствердження для подальшого самостійного життя дітей-сиріт.

© Тимощук О. В., 2013

Виклад основного матеріалу. В умовах сьогодення процес становлення самоствердження особистості в період її дорослішання набуває все більшої значущості. Зазначений феномен може характеризуватися позитивною модальністю (прагнення підлітків здобувати авторитет у класі за допомогою розуміння, визнання та їх схвалення, зайняття ними певної соціальної ролі та дотримання чіткої особистісної позиції) і негативною модальністю (прагнення підлітків здобувати авторитет у класі за допомогою зухвалості, брутальності, зверхності, агресивності, та зрештою, вони висловлюють бажання самостверджуватися досить яскраво та неоднозначно для привернення до себе уваги).

У нашому розумінні самоствердження – це прагнення до саморозкриття, самоцінності власного «Я», самореалізації особистісних потенціалів і досягнення певного статусу у взаємодії.

Самоствердження підлітка пов'язана з відчуттям своєї «самостійності» і «відокремленості» від інших, із потребою бути визнаним, незалежним, «показати» себе, стати предметом уваги, відстояти особистісну гідність, досягнути переваг. Будучи необхідною передумовою існування людської особистості – воно пронизує все наше життя – від її вищих проявів до гранично нижчих, особливо актуалізується в підлітковому віці і стає рушійною силою подальшого розвитку особистості. Ця потужна сила може діяти по-різному: може творити, підносячи людини до вищих висот, а може і зруйнувати її повністю, позбавивши людського вигляду, роблячи звіром. Без самоствердження як процесу та результату немає і не може бути людини.

І. Кант у своєму вченні хотів показати, що людина одночасно вільна і підвладна панівній причинності всього, що відбувається. Адже можна сказати, що необхідною умовою існування особистості є феномен самоствердження, то своєю чергою умова можливості останнього становить свобода волі. Вільна воля, носієм якої є людина, в ході функціонування прагне обмежити або підпорядкувати собі волі інших істот, тобто вона намагається знищити інші волі [1].

А. Шопенгауер дещо відійшов від кантівської концепції. Сутністю є світова воля, яка ірраціональна, підсвідома, безцільна і дія її практично не припиняється. Воля, на його думку, вільна від контролю розуму. Воля – є вільне бажання, і не має ні причини, ні підстав. Вона породжує усе (шляхом процесу об'єктивації) і управляє всім. Воля людини – є не більш ніж одна з численних форм об'єктивації світової волі, і вона є такою ж ірраціональною. Тому, як вказує А. Шопенгауер, «що на першому місці для людини є бажання жити – воля до життя і вона готова знищити світ, аби зберегти своє власне «Я», тобто людина за своєю природою – егоїст», і «воля представляє таке самоствердження власного тіла в незліченних рядах індивідуумів, що вона через егоїзм легко переходить в індивідуумі за межі цього твердження аж до заперечення тієї самої волі, що виявляється в іншому індивідуумі» [4].

Ф. Ніцше розглядає у своїй концепції людину, як унікальну, єдину і неповторну, але зазвичай люди бояться своєї унікальності, прагнуть бути, як всі, «належати до маси» і стають «фабричним товаром, байдужими істотами». У своїй останній книзі «Ecce Homo» він пише, що реальними людьми рухає прагнення самоствердитися не шляхом самовизначення, а шляхом подолання інших. І керує самоствердженням воля до влади [4].

У XX ст. феномен самоствердження практично перейшов з царини філософії в царину, насамперед, психології. І, перш за все, цей процес найбільш широко представлений у теорії А. Адлера. Одним з центральних положень у ній було те, що фізично нездорова людина формує комплекс неповноцінності і вона намагається подолати його шляхом піднесення особистісного почуття, прагненням до переваги.

Р. де Чармс, Уайт розглядав феномен самоствердження щодо теорії мотивації. Він визначав самоствердження як основний мотив. Він зазначав, що тиск зовнішнього середовища, заохочення, покарання можуть знижувати рівень переживання самоствердження, аж до появи у людини відчуття повної залежності, і чим більше і краще людина протистоїть цьому, тим сильніше вона утверджується, починає отримувати радість від будь-якої діяльності і т. д [3, с. 68].

С. Л. Березін стверджує, що суть самоствердження необхідно розкривати через аналіз найбільш значущих фундаментальних потреб особистості, якими і є потреба в діяльності, спілкуванні та пізнанні (самопізнанні), тому що за допомогою задоволення цих потреб в особистості з'являється реальна можливість «... досягнути визнання і бажаного нею ставлення тих, що її оточують» [8].

А. С. Петерсен розглядав у своїй праці те, яким чином впливають на розвиток та самоствердження підлітків однолітки, і зробив кілька важливих висновків. По-перше, вплив однолітків може бути як позитивний, так і негативний. Однолітки можуть впливати на успішність, а також проблеми поведінки, такі як вживання наркотиків і алкоголю, куріння і злочинності, іншими словами, можливі способи самовираження. По-друге, більшість підлітків знаходяться під впливом з боку однолітків, тому що захоплююся ними і поважають їх думку. По-третє, підлітки та їх друзі часто схожі, але не просто тому, що вони впливають один на одного. Підлітки вибирають друзів з аналогічною поведінкою, ставленням, способом ствердження у суспільстві [10].

За словами І. Тропіної, труднощі у формуванні самосвідомості сиріт призводять до постійного наслідування інших, поверховості почуттів, агресивності. Як показують спостереження і досвід робо-

ти з дітьми, намагаючись самоствердитися, дитина-сирота демонструє свою самостійність відмовою від підпорядкування правилам і моральним нормам. Порушення в емоційній сфері, у самосвідомості, труднощі в спілкуванні, ускладнений самоконтроль, переважання захисних форм поведінки вимагають індивідуального підходу до дітей-сиріт [9].

Підлітковий вік як перехідний від дитинства до зрілості завжди вважався критичним. Він є гострим і тривалим. Протягом цього періоду відбувається ломка і перебудова більшості колишніх стосунків підлітка сироти з навколишнім світом і власною особистісттю, формується та життєва позиція, з якою підліток починає самостійне життя [6, с. 59].

Прагнення до самовизначення у підлітків обумовлено необхідністю становлення свого місця в суспільстві, самоствердження, визначення свого призначення в житті. У специфічних умовах виховання, розвитку особистості в дитячому закладі інтернатного типу, формується особлива внутрішня позиція, що виражається в слабкій орієнтованості на майбутнє, пов'язаності з актуальною конкретною життєдіяльністю, зниженням самооцінки, несформованістю вибірковості (упередженості) щодо дорослих, однолітків і предметного світу, імпульсивністю, неусвідомленістю і несамостійністю поведінки, ситуативністю мислення і поведінки. Дефекти в інтелектуальному й емоційно-вольовому розвитку, відсутність адекватних форм спілкування призводять до того, що до більшості життєвих ситуацій вихованці дитячих установ інтернатного типу виявляються значно менш підготовленими. Наслідки цих порушень позначаються і в дорослому житті, до якого колишнім вихованцям таких закладів важко адаптуватися. Умови виховання дитини накладають відбиток на все його життя і слугують відправною точкою формування особистості [5].

Для самоствердження дітей-сиріт необхідно вже в дошкільному віці розширити коло спілкування, створити умови для випробовування сил у різноманітній ігровій діяльності з можливо більш широким колом дітей. При цьому важливим є взаємодія дітей різного віку і з різних сімей перш за все тому, що підготовка і проведення спільних заходів (концерти, свята і т.д.) створюють можливості для порівняння себе з іншими, і діти бачать, що вони рівні між собою. Це створює ситуацію успіху, надає їм впевненість у своїх силах, підвищує самооцінку, формує позитивну Я-концепцію [7].

На наш погляд, в умовах інтернатного закладу, де сфера прояву й роль індивідуальних особистісних якостей дитини обмежена, де переважає колективне виховання, вона не має змоги соціального схвалення, а саме на цьому етапі особистісного розвитку воно необхідне для формування почуття власної значущості, власного достоїнства. Незадоволена потреба у власній цінності стає причиною вираження дитиною власної значущості в аморальних, асоціальних вчинках. Саме тому, на наш погляд, у соціально-педагогічній роботі з вихованцями-сиротами необхідно обов'язково прагнути давати дітям можливість реалізовувати власний потенціал і відчувати свою значущість.

Діти-сироти не підготовлені до самостійного життя, не в змозі планувати своє майбутнє, живуть тільки одним днем, важко переживають свою непотрібність, вони звикли жити за встановленими правилами і нормами, багато з них мають погану успішність, поводяться агресивно. Тому педагогу в роботі з дітьми-сиротами в підлітковому віці потрібно стимулювати у них процес самопізнання і позитивного самоствердження. Це своєю чергою сприяє розвитку внутрішнього світу, розвитку адекватності уявлення про самого себе, їх незалежності від критики і оцінок навколишніх. Важливо, щоб дорослий поважав підлітка. Тоді дитина починає усвідомлювати свою значущість. Уся система взаємин до дітей-сиріт повинна підкреслювати їх індивідуальність, персональну значущість для навколишніх. У такому випадку підліток буде поводиться більш упевнено.

З усього вище сказаного можна зробити висновок, що самоствердження – одна з базових потреб, яка актуалізується за допомогою усвідомлення особистістю себе як цінності, об'єктивуючись нею через значущі результати своєї діяльності, а також через інші об'єкти, у тому числі і суб'єктів, що володіють цінністю [8]. Самоствердження дозволяє особистості розкрити та посилити свою значущість, знайти почуття власної гідності і підтримувати їх у процесі дорослішання, використовуючи потенціал своєї волі, зокрема вольових якостей, а саме, рішучості, сили волі, цілеспрямованості, самостійності, наполегливості, самовладання для становлення особистості, подолання перешкод на шляху досягнення цих цілей, завдяки наявності волі особистість відчуває і усвідомлює свою індивідуальність, здатність взяти на себе відповідальність за власну поведінку та визначити власне місце у житті, адже для підлітка з огляду на відсутність системи реальних дитячо-батьківських зв'язків є одним з необхідних умов відповідного встановленим віковим показниками розвитку параметрів самоствердження. Обмеження диференційованих моделей автономних соціальних ролей і еталонів дитячо-батьківських емоційних взаємин, ідентифікація з якими забезпечила б адекватну віком зону найближчого розвитку підлітків, які виховуються поза впливом сім'ї, виступає передумовою деформації змістовних і динамічних характеристик тенденцій самоствердження. Важливим моментом у розвитку особистості дітей-сиріт є невпевненість у собі, не усвідомлення цінності власної особистості, відсутність життєвої перспективи, які в свою чергу тісно пов'язані з самоствердженням.

Перспективи подальшої науково-дослідницької роботи вбачаємо у поглибленому вивченні психологічних особливостей вибору стратегій самоствердження дітей-сиріт підліткового віку та встановлення зв'язку з рівнем розвитку вольових якостей особистості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Адлер А. Зрозуміти природу людини / Пер. Е. А. Ципина – СПб.: «Академічний проект», 2000 – 256 с.

2. Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека. – К.: «Наука жить», 1997 – С. 57-58.

3. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех //Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади (Кн. 1). – К.: Либідь, 2003. – 280 с.

4. Бузюмова Н. Н. Ценностно-смысловое самоутверждение старшеклассников в условиях учебной дискуссии: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – М. – Волгоград, 2007. – 21 с.

5. Дети-сироты [текст]: консультирование и диагностика развития / под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Полиграф сервис, 1998. – 336 с.

6. Карпова О. П. Особенности психического развития подростков-воспитанников детских учреждений интернатного типа // Медицина сегодня и завтра: Периодический сборник научных работ молодых учёных и специалистов. – Харьков, 1998. – Вып. 3. – С. 58–59.

7. Кундозерова Л.И. Педагогические основы формирования профессионального самоопределения детей сирот как средства их социальной защиты: Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Институт общего среднего образования РАО / Л. И. Кундозерова. – М., 1999. – 304 с.

8. Никитин, Е. П. Феномен человеческого самоутверждения [текст] / Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова. – СПб. : Алетейя, 2000. – 217 с.

9. Тропина И. П. Судьба детей-сирот в наших руках. – Режим доступу: http://gorodolenegorsk.ru/novosti/2011/9/newsid,200/.

10. Petersen A.C. Adolescent Development // Annual Review of Psychology, Vol.39 – 1988 – 607 p

УДК 378: 004.658

Хоменко В. Г., Коржова М. М.

РОЗРОБКА ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ПРОЕКТУВАННЯ БАЗ НА ОСНОВІ ІТЕРАЦІЙНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

Стаття присвячена розробці дидактичних засобів навчання проектування баз даних на основі ітераційних зв'язків, які дозволять змоделювати професійну діяльність фахівців з проектування баз даних. Розроблена модель засобів навчання, які б відображали професійну діяльність фахівців з проектування баз даних на основі вирішення задач різних родів. Наведена реалізація електронного дидактичного засобу управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів при розв'язанні задач проектування баз даних, який ґрунтується на алгоритмах розв'язання задач з проектування баз даних.

Ключові слова: *майбутні інженери-педагоги, дидактичні засоби, модель засобів навчання, професійна діяльність з проектування баз даних, ітераційні зв'язки, засіб управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів.*

Статья посвящена разработке дидактических средств обучения проектирования баз данных на основе итерационных связей, которые позволяют смоделировать профессиональную деятельность специалистов по проектированию баз данных. Разработана модель средств обучения, которые бы отображали профессиональный деятельность специалистов по проектированию баз данных на основе решения задач разных родов. Приведена реализация электронного дидактического средства управления учебно-познавательной деятельностью студентов при решении задач проектирования баз данных, который опирается на алгоритмы решения задач по проектированию баз данных.

Ключевые слова: *будущие инженеры-педагоги, дидактические средства, модель средств обучения, профессиональная деятельность по проектированию баз данных, итерационные связи, средство управления учебно-познавательной деятельностью студентов.*

The article is devoted to the development of tools of learning database design based on iterative links, which allow to model the professional activities of specialists in database design. Was developed model of tools of learning would display the professional activities of specialists in database design based on solving tasks of various kinds. Shows the implementation of the electronic didactic tools for controls of learning and cognitive activity of students in solving the tasks of database design, which is based on algorithms for solving tasks in database design.

Key words: *future engineers-teachers, teaching tools, model of tools trainings, professional work on database design, iterative communication, tool for managing learning and cognitive activity of students.*

Перспективними напрямками є напрямки розвитку педагогічної технології, що використовує можливості сучасних засобів навчання використовувати комп'ютерну техніку, що сприяє реалізації інтенсивних форм і методів навчання з метою розвитку особистості того, якого навчають, та формуванню творчого підходу до самостійного засвоєння знань.

Широке використання інформаційних ресурсів, що є продуктом інтелектуальної діяльності найбільш кваліфікованої частини суспільства, визначає необхідність підготовки в підростаючому поколінні творчо активного резерву. Для реалізації цієї мети стає актуальною розробка певних методичних підходів до використання засобів нових інформаційних технологій для реалізації ідей розвиваючого навчання, розвитку особистості майбутніх інженерів-педагогів [1, с. 89].

Не менш важливе завдання забезпечення психолого-педагогічними й методичними розробками, спрямованими на виявлення оптимальних умов використання інформаційних технологій з метою інтенсифікації навчального процесу, підвищення його ефективності і якості.

Одним із напрямків професійної діяльності майбутніх інженерів педагогів є проектування баз даних. Отже, наявна проблема розробки засобів навчання, які б спирались на комп'ютерну техніку та відображали професійну діяльність фахівців з проектування баз даних. Ця проблема визначає мету статті – розробка дидактичних засобів навчання проектування баз на основі ітераційних зв'язків, які дозволять змоделювати професійну діяльність фахівців з проектування баз даних [1; 7].

Проблемам формування знань з проектування баз даних присвячені роботи Г. Цибко, Т. Щепакіної, М. Ареф'євої, А. Змитровича, Є. Морозова, Г. Ревункова, Ю. Рамського, Н. Сазонової, О. Ткачева, В. Фреймана. Формування проектувальних умінь майбутніх інженерів-педагогів досліджували В. Кошелева, В. Беспалько.

Концептуальні засади професійної підготовки фахівців у вищій школі розкриваються в працях А. Алексюка, Л. Барановської, В. Бондаря, В. Буряка, М. Васильєвої, Г. Васяновича, О. Глузмана,

© Хоменко В. Г., Коржова М. М., 2013

Р. Гуревича, С. Єрмакова, В. Козакова, О. Коцур, М. Лещенко, В. Лозовецької, О. Микитюка, М. Подберезького, В. Петрук, О. Попової, В. Шпак, В. Ягупова та інших учених.

Винайдення нових шляхів розв'язання проблеми підготовки інженерів-педагогів у контексті вимог Болонського процесу розглядали В. Андрущенко, І. Бех, В. Биков, І. Вакарчук, С. Гончаренко, І. Зязюн, В.Кремень, В. Кудін, З. Курлянд, В. Лозова, В. Луговий, О. Мєщанінов, Н. Ничкало, В. Олійник, І. Прокопенко, С. Сисоєва, Л. Товажнянський та ін.

Теоретичні основи проектування баз даних у своїх працях розглядали В. Карпуша, Б. Панченко, С. Діго, С. Здонік, Г. Гайна, Д. Майер, Т. Конноллі, К. Бегг, У. Вольфенгаген, Л. Кузін, В. Саркісян, Є. Зіндер, Л. Калініченко, Дж. Мартін, В. Меллінг, Д. Цикриітзиіс, Ф. Лоховскі. Ітераційним методам розв'язання задач присвячені роботи Е. Гарт, В. Зваридчука, О. Горика, І. Філіпенко. Формування проектувальних умінь майбутніх інженерів-педагогів досліджували В. Кошелева, В. Беспалько.

Метод навчання проектування баз даних був розроблений на основі алгоритмів вирішення задач з проектування баз даних. Кожен алгоритм вирішення задач представляє собою поетапний процес вирішення кожного роду задач з проектування баз даних. Задачі класифікуються з включенням ітераційних зв'язків у процесі проектування баз даних. Отже модель засобу навчання повинна забезпечувати його реалізацію за всіма родами задач. Розглянемо більш детально частину засобу навчання для методу вирішення задач нульового роду [5, с. 149].

Метод вирішення задач нульового роду складається з семи етапів проектування баз даних: «Постановка завдання», «Побудова концептуальної моделі даних», «Вибір представлення інформації та програмного забезпечення», «Створення СКБД-орієнтованої моделі даних», «Синтез комп'ютерної моделі», «Тестування створеної бази даних, робота зі створеною базою даних». Кожен етап представляє собою покрокове виконання інформаційних процедур. Перший етап «Постановки завдання» складається з чотирьох інформаційних процедур: Визначення тем, які повинна покривати база даних, Визначення основних функції, Визначення інформації, яку повинна містити БД, Визначення звітів, які має видавати БД. Модель засобу навчання повинна відображати кожну з інформаційних процедур, що забезпечить засвоєння студентами розв'язування задач нульового роду [2; 3; 4].

Наступним етапом модель засобу повинна відображати «Побудова концептуальної моделі даних». Цей етап також складається з чотирьох інформаційних процедур: Опис об'єктів предметної області, Проаналізувати сутності, Визначення зв'язків між об'єктами, Визначення атрибутів.

Третім етапам є «Вибір представлення інформації та програмного забезпечення». Цей етап складається з двох інформаційних процедур: Аналіз системних характеристик, Вибір СКБД залежно від вимог до бази даних.

На етапі «Створення СКБД-орієнтованої моделі даних» покроково виконуються шість інформаційних процедур: Аналіз типів даних, Визначення форматів усіх полів, Визначення розмірів усіх полів, Визначення зовнішніх ключів, Визначення суперключів, Визначення первинних ключів. Ці процедури також виконуються поетапно.

Наступним етапом модель засобу повинна відображати «Синтез комп'ютерної моделі». До нього входять такі інформаційні процедури: Створення таблиць, Створення звітів, Створення чернеткових вихідних форм, Імпорт даних, Введення даних [2; 3; 4].

Шостим етапом є «Тестування створеної бази даних», до нього входить одна інформаційна процедура Тестування бізнес циклів.

Виходячи з вище сказаного, ми можемо представити модель блоку дидактичного засобу для задач нульового роду. Ліва частина блоку представляє собою послідовність етапів проектування баз даних, права частина – послідовність інформаційних процедур (рис. 1).

На основі теоретичної моделі засобів навчання було розроблено засіб управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів при розв'язанні задач проектування баз даних, який ґрунтується на алгоритмах розв'язання задач з проектування баз даних. Цей засіб представляє собою екранні форми, які містять інструкції щодо послідовності дій при вирішенні задач з проектування баз даних.

Дисципліна «Принципи побудови і захист інформації баз даних» складається з трьох модулів: Концептуальне проектування баз даних, Логічне проектування баз даних, Фізичне проектування баз даних [6, с. 19]. Таким чином при реалізації засобу навчання проектування баз даних слід зважати на модулі дисципліни. Розробка електронного дидактичного засобу управління навчало-пізнавальною діяльністю з проектування баз даних супроводжувалась засобами об'єктна-орієнтованого програмування, елементи якого мають знайомий характер всіх наявних електронних додатків, разм з кнопками, гіперпосиланнями тощо.

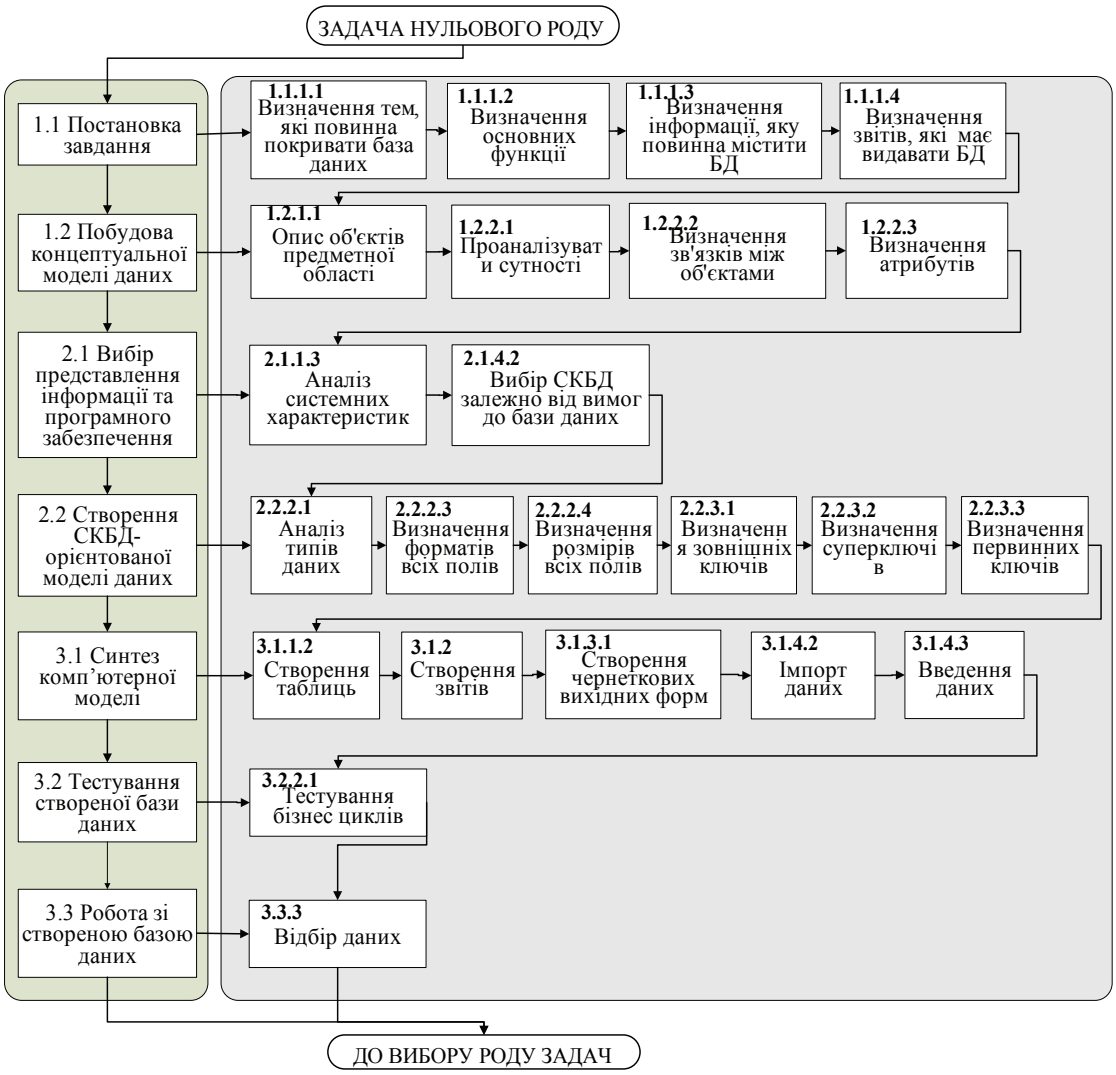


Рис.1. Модель блоку дидактичного засобу для задач нульового роду

Перша екранна форма має вступний характер та містить інформацію про призначення електронного засобу.

При натисканні на кнопку «Далі», здійснюється перехід до другої частини другої екранної форми – вікна вибору навчальних модулів з дисципліни «Принципи побудови і захист інформації баз даних».

При натисканні кнопки з назвами залікових модулів студент переходить до вибору від екранної форми вибору до екранної форми вибору роду задач (Рис. 2). Ліва панель цієї форми містить перелік родів задач з гіперпосиланням на завдання. При натисканні на будь-який рід задач на екранній формі з'являється завдання та кнопка «Далі».

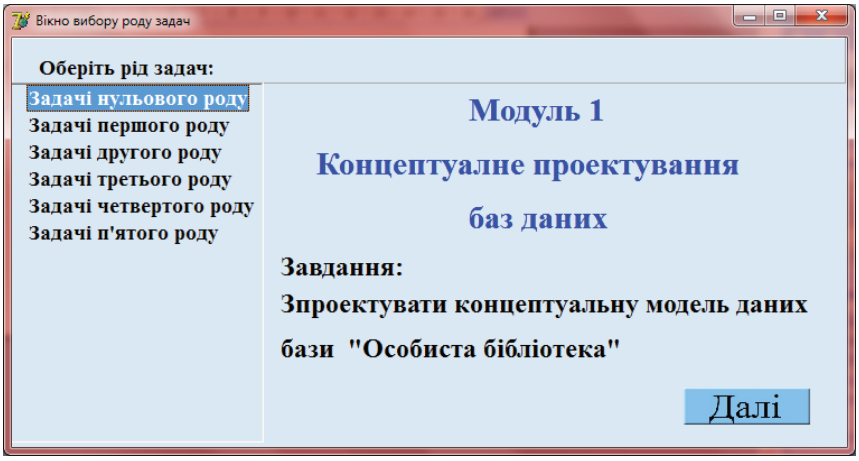


Рис. 2. Екранна форма «Алгоритм розв'язання задач»

Натиснувши на кнопку «Далі» відбувається перехід до форми «Алгоритм розв’язання задач». Зліва на формі блок, який містить інструкцію до користування алгоритмом розв’язання задач а також дві кнопки – «Завдання для самостійного виконання» та «До вибору роду задач». Кнопка «До вибору роду задач» передбачає повернення до форми вибору роду задач.

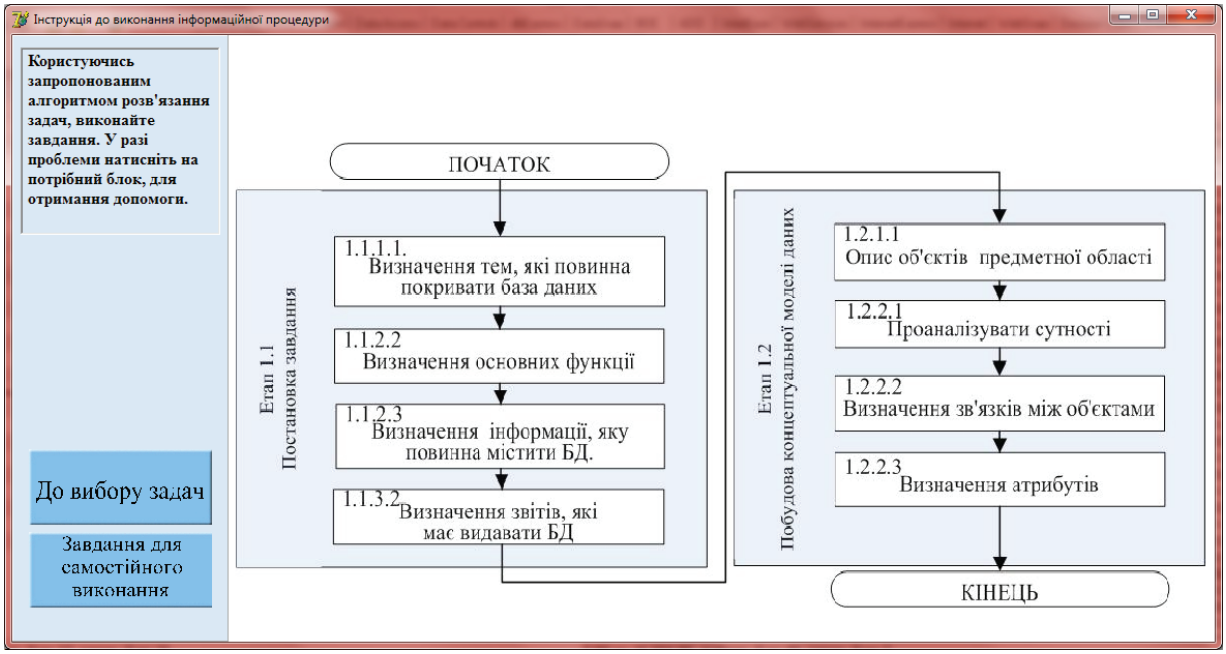


Рис. 3. Екранна форма «Алгоритм розв’язання задач»

Як видно на рис. 3, алгоритм розв’язання задач представляє собою послідовність інформаційних процедур та, залежно від роду задач, можливі ітераційні зв’язки. Кожен блок інформаційної процедури містить гіперпосилання на форму з інструкцію до виконання зазначеної процедури. Також на формі з’являється кнопка «Повернутись», натискання якої дозволяє перейти до алгоритму вирішення задач, розташованих на попередній екранній формі. Таким чином у студентів формуються уміння на рівні з опорою на джерела. Щоб сформувати уміння з концептуального проектування баз даних на рівні без опори на джерела, студентам пропонуються завдання для самостійного виконання.

Натискання кнопки «Завдання для самостійного виконання» ініціює відкриття екранної форми вибору завдання для самостійного вирішення. На формі представлені завдання, натиснувши на будь-яке, ЕДЗ відкриває форму алгоритму вирішення задач.

Отже, розроблені моделі дидактичних засобів на основі ітераційних зв’язків та засіб управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів при розв’язанні задач проектування баз даних, який ґрунтується на алгоритмах розв’язання задач з проектування баз даних, відображають професійну діяльність майбутніх інженерів-педагогів та підвищують якість навчання.

Список використаних джерел:

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 329 с.

2. Гайна Г. А. Основи проектування баз даних : навчальний посібник / Гайна Г. А. – К. : КНУБА, 2005. – 204 с.

3. Диго С. М. Базы данных: проектирование и использование : учебник / С. М. Диго. – М. : Финансы и статистика, 2005. – 592 с.

4. Конноли Т. Базы данных. Проектирование, реализация и сопровождение. Теория и практика / Т. Конноли, К. Бегг. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2003. – 1440 с.

5. Коржова М. Розробка моделей методів розв’язання задач проектування баз даних на основі ітераційних зв’язків / М. Коржова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Випуск № 4. – 2012. – С. 148-152.

6. Коржова М. Розробка концептуальної моделі змісту навчання проектування баз даних / М. Коржова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Випуск № 1. – 2012. – С. 17-22.

7. Лазарєв М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін: монографія / М. І. Лазарєв. – Х. : Вид-во НФаУ, 2003. – 356 с.

УДК 378.147:7.071.2

Швидків Г. Р.

СУЧАСНІ МЕТОДИ ТА ФОРМИ РОЗВИТКУ СПІВАКА В ПРОЦЕСІ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ

У статті розглядаються питання, пов'язані з сучасними методами та формами розвитку співака в процесі проведення занять з постановки голосу.
Ключові слова: *постановка голосу, методи вокального розвитку, вокальні вміння та навички.*

В статье рассматриваются вопросы, связанные с современными методами развития певцов в процессе проведения занятий с постановки голоса.
Ключевые слова: *постановка голоса, методы вокального развития, вокальное умение и навыки.*

The questions related to modern methods and forms of spivakav in the process of conducting classes in setting rates.
Keywords: *voice production, methods of vocal development, vocal skills.*

На сьогодні вокальна педагогіка є багатоплановою дисципліною, яка існує та розвивається одночасно в кількох напрямках: розвиток голосового апарату, музичної освіти, виконавської майстерності, виховання художнього смаку. Ці складові частини пов'язані між собою і є різними сторонами єдиного цілого – вокальної культури співака.

Метою і завданням цього дослідження є висвітлення та аналіз основних методів і форм організації розвитку вокальних навичок майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу.

Об'єктом дослідження є сучасні методи та форми виховання співака в процесі занять з постановки голосу, предметом – формування вокально-технічних навичок у співаків-початківців.

Навчальна дисципліна «Постановка голосу» є однією з профілюючих у процесі підготовки фахівця музично-естетичного профілю в структурі загальноосвітніх шкіл. Основними завданнями цієї дисципліни є розвиток вокально-технічних, виконавських здібностей студентів, уміння свідомо володіти голосом, озброєння майбутніх вчителів музики основами теорії формування, розвитку та охорони співочого голосу в межах, необхідних для подальшого повноцінного навчання співу дітей та юнацтва. Про широкий профіль учителя-музиканта загальноосвітньої школи писали такі відомі діячі музичної культури, як Б. Асаф'єв, О. Апраксіна, Н. Вєтлугіна, Д. Кабалевський, М. Леонтович, К Стеценко, С. і В. Шацькі та ін. Власне проблема вокального навчання ґрунтовно досліджувалась у різних аспектах: фізіології та постановки голосу (А. Єгоров, В. Морозов, М. Микиша, А. Заседателєв, Л. Работнов, Д. Аспелунд, А. Зданович та ін.); методів розвитку та формування вокальних здібностей (В. Антонюк, Л. Дмитрієв, В.Ємельянов, О. Стахевич, А. Менабені, В. Юшманов, Ю. Юцевич, П. Троніна, Л. Василенко та ін.).

Аналіз наукових досліджень на тему сучасних форм та методів організації занять з постановки голосу дозволив зробити висновок, що попри надзвичайну важливість та актуальність цього питання, воно досліджувалось не достатньо. Зокрема вважається, що розвиток вокальних навичок має проводитись під час постановки голосу, але, на жаль, цього замало, аби навчити співу. Тому зусилля у цьому напряму мають докладатися й під час вивчення дисциплін, дотичних до вокальних.

Формування вокальних навичок спрямоване на вирішення завдань, пов'язаних із майбутньою професією студентів, тобто з роботою в загальноосвітній школі та різноманітних позашкільних закладах. У процесі своєї професійної діяльності сучасні вокальні педагоги мають на меті виконання навчальних завдань з дисципліни «Постановка голосу», які ґрунтуються на широкому спектрі знань щодо природи та механізмів голосоутворення, керування співочим процесом та закономірністю формування співочого голосу, розуміння сутності складних фонаційних явищ, які відбуваються в організмі людини та є забезпеченням досягнення кінцевого результату – створення художнього образу.

Однією з основних проблем, які вирішуються в класі постановки голосу, є гармонійне поєднання індивідуальної форми навчальних занять із вивченням і засвоєнням теоретичних знань на рівні досягнень сучасної науки про розвиток голосового апарату, усвідомлення взаємозв'язку та взаємовпливу неподільних сторін навчального предмету – змістового та процесуального.

Основною формою навчання постановки голосу є індивідуальна форма, яка має достатньо позитивних рис, серед яких:

– високий рівень самостійності;
– можливість регулювати темп роботи;

© Швидків Г. Р., 2013

– організація систематичного контролю, а також можливість підбору диференційованих завдань.

Заняття з постановки голосу має певну структуру, яка характеризується трьома ознаками:

– елементи (етапи), з яких складається урок;

– послідовність етапів уроку;

– взаємозв'язок елементів.

На початкових етапах занять зі студентами рекомендується період співу обмежити 20-25 хвилинами, а решту часу використовувати на опрацювання теоретичного матеріалу.

Далі навантаження необхідно збільшувати в залежності від індивідуальних якостей співака – початківця, ступеня його підготовки, швидкості засвоєння матеріалу, музикальності тощо.

Однак, як зауважує Дмитро Люш, «…педагогам співу рідко доводиться займатися з недоторканими голосами. Найчастіше, більшість учнів вже встигла придбати певні навички і освоїла технічні прийоми. Це завжди створює і для педагога, і для учня додаткові труднощі» [5, с. 13].

Не буде перебільшенням зауважити, що основний зміст занять у таких випадках полягає в тому, щоб відучити учня від непотрібних, проте вже вкорінених звичок та навичок.

Під час проведення занять з постановки голосу необхідно враховувати можливості учня на певному етапі розвитку його голосу та дотримуватись принципу систематичності, послідовності у навчанні. Маючи на увазі індивідуальні особливості сприйняття початківця та його психологічний стан у кожному конкретному випадку, слід виявити терпіння та витримку, зберігати доброзичливе ставлення до учня.

При розвитку голосу співака – початківця в правильному напрямку закладаються підвалини його виконавських якостей у межах можливостей, закладених природою. Тому, насамперед, необхідно дослідити голосові дані учня, а саме: тип голосу, тембр, силу звука, діапазон, наявність недоліків (форсоване звучання, тремолювання, відсутність вібрато, носовий, горловий відтінки тощо).

Визначаючи тип голосу, до уваги беруть такі його якості: тембр, звуковисотний діапазон, спроможність витримувати теситуру.

Інші ознаки (сила звука та рухливість голосу, місце розташування перехідних нот та примарних тонів, анатомо-фізіологічні особливості) є допоміжними, але у випадку вагання можуть допомогти.

Найбільш дієвими, як доводить світова вокальна практика, виявились такі сучасні методи постановки голосу:

На дієвість цього методу вказувало багато видатних маестро, в тому числі і Дж. Манчіні, який зазначав, що точне відтворення голосом певних вад, які допускає виконавець (спів носом, горлом, жорстким та важким голосом тощо) – це найлегший спосіб продемонструвати учневі його помилку, оскільки «показ звучання своїм голосом дозволяє вплинути на голосову функцію у цілому і організувати її у необхідному напрямку, а оскільки показ звуку безпосередньо впливає на орган слуху і зору, його застосування тісно пов'язане зі здібністю до імітації. Імітація є найкоротшим шляхом при засвоєнні рухових і особливо мовних і вокальних навичок» [2, с 77].Поширений метод навчити вихованця правильно вдихати повітря для утворення м'якої атаки – імітація вдихання аромату квітки. При цьому переконуємо в потребі зазнати щастя від співу, фізично відчути його усіма м'язами, усім організмом. Таким чином, необхідно поєднувати вправи на формування уяви з аналізом, порівнянням. Вивчення біографій відомих співаків (наприклад, творчий шлях Марії Бієшу) дозволяє навести багато прикладів, які доводять, що такий метод дозволяє подолати труднощі [7, с. 118].

Спів вокальних вправ як метод є багаторазовим повторенням тієї чи іншої дії, яка пов'язана з відтворенням звуку в різних умовах. Вокальні вправи виконуються особисто, викладач використовує їх у розспівці залежно від розвитку голосу учня. Якщо, наприклад, в учня «широкий» звук, обов'язково пропонується розспів на голосну «у», голос без «політності» тренується на звук «і» тощо.

Вокальні вправи можуть бути використані з метою:

– розспівки (тобто, розігрівання голосового апарату);

– для усунення недоліків голосу (вирівнювання регістрів, приближення звуку, виховання високої співацької позиції, чистота інтонування і т.д.);

– для розвитку голосу (без сипу, на опорі, в масці, розширення діапазону).

Для добре усвідомленої роботи з голосом важливим є метод самостійного розспівування – щоденна «ранкова» гімнастика голосу. Слід зазначити, що ефективність домашньої роботи перебуває у прямій залежності від методики її організації. Вона повинна бути органічним продовженням роботи на занятті з викладачем. Умовою успішної роботи вдома повинно стати поступове ускладнення завдань. Це стимулює діяльність майбутнього вчителя музики, є видом зворотного зв'язку і необхідною ланкою у процесі формування вокальних навичок. Самостійна робота має свої особливості: розспівуватися студент повинен суто за попередніми вказівками, які дає на занятті педагог, з розспівками, притаманними тільки йому. При цьому кожен студент отримує свої розспівки і працює з ними, дотримуючись голосового режиму.

Доречними є виконання вправ на staccato закритим ротом. Це сприяє фіксації опори дихання і тим самим закріплює її. Вправи виконуються рівно з твердою атакою кожного звуку з повним змиканням

голосових складок і диханням за допомогою активних рухів діафрагми. Такі вправи особливо доречні при млявому тонусі голосових м'язів, при сиплому призвуку. Слід пам'ятати, що правильно проспіваний на staccato звук може стати відправною точкою для співу на legato. Спів на legato є основним засобом відпрацювання cantilen'и, яка є основою співу.

Корисними також є вправи розспівування за хроматичними звуками. По-перше, вони розвивають внутрішній та ладовий слух, по-друге, сприяють залагодженню регістрів, наближають спів до співу bel canto.

Робота над дикцією повинна дотримуватись певної послідовності: засвоєння положення мовного апарату й артикуляційної діяльності при вимовлянні звуків української мови; робота з відпрацювання окремих звуків; вдосконалення правильно поставленого звуку зі словами; тренування звуків і спів у фразі з глибоким розумінням смислового змісту конкретних фраз.

Одним із важливих чинників у підготовці майбутнього вчителя музики є формування умінь психотехніки. Фундаторка київської вокальної школи педагог Є. Муравйова вчила, що перед співацьким вдихом необхідно викликати в собі стан, який можна виразити словами: «Як добре!» тоді при вдиху горло, гортань і весь голосовий апарат знайде необхідне вокально активне положення, звук буде повним, вільним, гарним та життєрадісним [3, с. 3].

Професор і співачка Є.Мірошниченко, маючи великий власний досвід, підкреслювала, що спів без чуттєвої свободи м'язів неможливий. Усе тіло повинно бути вільним, рух невимушеним. Співак повинен стояти вільно, прямо, з добре розгорнутою грудною клітиною і вільними руками. Він повинен контролювати свободу м'язів під час співу.

У процесі створенні образу та його відтворенні, інтерпретації можна виділити три підходи. Перший підхід – суб'єктивний – відображає першочерговість виконавця. Тобто виконавець перш за все висловлює власні думки і почуття. Як відзначав Ф. Шаляпін: «Зрозумів я раз і назавжди, безповоротно – математична правильність у музиці і найкращий голос мертві до тих пір, доки математика і музика не заповнені почуттям і уявою» [10, с. 103].

Другий підхід – об'єктивний. Він полягає у тому, що і автор, і виконавець повинні уміти відійти на інший план, щоб дати об'єктивну картину дійсності і в той же час виразити те, що хотів зобразити композитор або поет.

Третій підхід є єдністю об'єктивного і суб'єктивного у відображенні дійсності у вокальному творі і передачі його музичного образу, що є, на думку Є. Г. Гуренка, наявністю художньої інтерпретації, яка тлумачиться як «вторинна відносно самостійна творчість,що полягає в процесі конкретизації продукту первинної художньої діяльності» [6, с. 276].

Закріпити й усвідомити опрацьований в класі вокальний матеріал можна лише в процесі застосування методу самостійної роботи – діяльності, яка здійснюється під керівництвом викладача у спеціально відведений час, і яка має ознаки навчальної праці. Ця діяльність обов'язково контролюється і учнем, і викладачем. Залежно від навчальних цілей самостійна робота може бути підготовчою, тренуючою, контрольною.

Підготовча самостійна робота створює сприятливі умови для засвоєння вокальних навичок на заняттях. Це розучування музично-літературного тексту нового твору, мелодії вокалізу, вокальні вправи на звільнення чи укріплення м'язів голосового апарату, самостійне розспівування, прослуховування записів видатних співаків. Такий тренаж допомагає засвоєнню, закріпленню та розвитку вокальних навичок. До нього належать вправи на виконання вокально– технічних, художніх завдань, спів вокалізів або вокальних творів вдома. Контрольна робота важлива для виявлення рівня сформованості вокальних знань і вокальних умінь.

Доцільним є метод обговорення результатів навчання. Після виступів конкретно аналізується розвиток вокальних даних кожного студента, здійснюється перегляд відеозаписів їх виступів, відзначаються зміни у сценічній майстерності, зовнішності, володінні собою тощо. Завдання педагога – знайти позитивні зміни у вокальній підготовленості учнів, показати шляхи розвитку позитивного і подолання негативного, компенсації недоліків голосу, постави тощо.

Метод оновлення використовується для зосередження уваги, зняття напруги тощо. Він містить низку прийомів, які можуть бути використані або по черзі, за вибором, або всі разом. Щоб зменшити силу якогось почуття, необхідно відволіктися від джерела, що його спричиняє, перенести свою увагу на іншу діяльність, інший об'єкт, зосередитись на пошуках раціональних шляхів вивчення нової інформації. Наприклад, аби звільнитись від м'язової напруги, необхідно перенести свою увагу на інший об'єкт, навчитися зосереджуватись в першу чергу на фізичному боці дії, адже, як відомо, фізичне є індикатором психічного. Прослуховування музики, співу знімає емоційне і фізичне напруження і повинно чергуватися з виконавською діяльністю учня. Проте, слід зазначити, що визначення роду занять та їх порядок мають бути суто індивідуальними [8].

Метод свободи виконання використовується під час роботи в класі постановки голосу, коли необхідно звернути увагу на правильну поставу корпусу тіла. Виховання навичок невимушеного положення

корпусу, вільних рук, рівної спини повинно проводитись з перших уроків. Та постава, під час якої прес живота підтягнутий, а грудна клітка перебуває у вільному розгорнутому стані, вважається найкращою для роботи над співочим звуком. Вільний, але активний стан корпусу мобілізує м'язи на виконання фонаційного завдання. Мобілізація м'язів організовує нервову систему, а саме в ній встановлюються навички, які необхідно прищепити співаку-початківцю. М'язова зібраність дисциплінує мозок, загострює увагу, підіймає тонус нервової системи, створює план готовності до виконання вокальних завдань.

Також необхідним є правильне положення голови під час співу. Початківець, який задирає голову чи опускає її надто низько, створює неприємне враження. Окрім того, надто піднята голова напружує передні м'язи шиї та сковує гортань. Занадто низько нахилена голова через артикуляційні рухи нижньої щелепи також перешкоджає вільному звукоутворенню. Не слід допускати зайвих рухів рук, корпусу тіла учня, підтягання навшпиньки. У цей час можна застосовувати легкі погойдування руками з метою їх вільного відчуття.

Неможливо переоцінити в співі значення правильного, природного розкриття рота. З історії вокальної педагогіки відомо, що рот під час співу розкривається плавним рухом униз нижньої щелепи одночасно з вимовою акцентованої вокальної голосної, а ротова порожнина знаходиться ніби у стані позіху. Обличчя у цей час повинне бути злегка усміхненим (напівусміх). Тому для початкової роботи над голосом можна користуватись невимушеним утримуванням позиції рота за допомогою усмішки (індивідуально). Відомо також, що відчуття радості та задоволення викликає усмішку, а усмішка на обличчі та в очах співака змушує його відчути радісне піднесення. На цьому зворотному впливі моторики (робота м'язів) на психіку базується метод фізичних дій Костянтина Станіславського [9].

Усі ці дії, за законом рефлексу, викликають необхідний внутрішній стан радості та нервову готовність до виконання завдань. Для початкової роботи над голосом слід користуватись саме цим явищем як тонізуючим чинником.

Загалом необхідно, щоб усі завдання, які ставляться перед співаком – початківцем, ніколи не перевищували його співочих можливостей. Сучасні методи та форми розвитку співака в процесі проведення занять із постановки голосу спрямовані на вирішення завдань, пов'язаних із майбутньою професією студентів, тобто з роботою в загальноосвітній школі та різноманітних позашкільних закладах. Результатом цього процесу повинно стати володіння основами співочого дихання, правильною позицією звучання голосу, різними видами голосоведення, динамікою звуку, вірною співацькою артикуляцією та чіткою дикцією. Саме на вирішення цих завдань спрямовані методи роботи зі студентами, серед яких найдоцільнішими є: метод показу голосом, метод роботи над вокальними вправами, метод самостійного розспівування, обговорення результатів навчання, метод формування умінь психотехніки.

Список використаних джерел:

1. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпритации: философский анализ. – Новосибирск: Наука, 1982. – С. 39.

2. Вопросы вокальной педагогики. Сб. статей. Вып. 7 / Сост. А. Яковлева. – М. : Музыка, 1984. – С. 77.

3. Д. Євтушенко. Роздуми про голос (Нотатки педагога-вокаліста). – К. Музична Україна. 1979. – С. 3.

4. Дидактика (грец. didaktikus – навчаю) – галузь педагогіки, що розробляє теорію навчання та освіти.

5. Люш Д. Развитие и сохранение певческого голоса. – К.: Музична Україна, 1988. – С. 13.

6. Станиславский – реформатор оперного искусства: Материалы и документы / сост. Г. Кристи, О. Соболевская ; ред. Ю. Калашников. – М. :Музыка, 1985. – С. 161.

7. 100 великих вокалистов / Автор-сост. Д. К. Самин. – М. : Вече, 2003. – С. 118.

8. Крутецкий В. А. Проблема формирования и развития способностей / В. А. Крутецкий // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 31–38.

9. Станиславский К. С. Мастерство актера в терминах и определениях / К. С. Станиславский. – М., 1961. – 316 с.

10. Шаляпин Ф. И. Литературное наследство : в 2-х томах / Ф. И. Шаляпин. – М., 1957. – Т. 1. – 397 с.

УДК 378.02

Шевчук І. В.

ВИХОВНИЙ АСПЕКТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті проаналізовано особливості соціального становлення студентської молоді вищих педагогічних навчальних закладів у дозвіллєвій діяльності.
Ключові слова: *дозвіллєва діяльність, студентство, соціалізація, соціальні потреби, культурні цінності.*

В статье проанализированы особенности социального становления студенческой молодежи высших педагогических учебных заведений в досуговой деятельности.
Ключевые слова: *досуговая деятельность, студенчество, социализация, социальные потребности, культурные ценности.*

The article analyses the peculiarities of the social formation of students of higher pedagogical educational institutions in leisure activities.
Keywords: *leisure activity, the students, socialization, social needs, cultural values.*

Глибинні соціальні зміни, притаманні нашому суспільству в сучасності, – глобальні економічні перетворення, науково-технічний прогрес, висока інформативна насиченість суспільного середовища, визначальне значення наукової думки в житті людства, відродження національних традицій, формування почуття громадянства та патріотизму – висувають як пріоритетну проблему формування громадянина нової генерації, творчого, інтелектуального, що володіє низкою життєвих компетенцій, здатного до плідної праці в різних сферах суспільного життя. У підготовці такої людини особливу роль виконує вищий навчальний заклад, де формується майбутнє нації, її суспільний і культурний генофонд [7, с. 1]. Цілком закономірно, що нагальним є розв'язання завдання, яке стоїть перед вищою освітою: забезпечити виховання «життєво і соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення у різноманітних життєвих ситуаціях» [2, с. 5], формуванню власних мотивів, інтересів та ідеалів, які б забезпечували участь молоді у розбудові української держави. Тому виявлення специфіки соціального становлення студентів у сучасних умовах є однією з актуальних проблем педагогічної науки.

Соціалізація студентської молоді – це багатогранний процес, який включає педагогічні (виховання і самовиховання) і соціальні (суб'єктивні умови життєдіяльності, соціальні інститути) впливи, які відбуваються у поглядах і поведінці студентів. Вони взаємопов'язані і виступають у сукупності, забезпечуючи як безпосередній, так і опосередкований вплив на особистість студента. Вплив може бути випадковим чи закономірним, стійким або тимчасовим. Виховна робота має послабити асиміляцію факторів впливу соціальних процесів, які зумовлюють поряд із позитивним впливом соціального середовища негативні моменти, що дестабілізують свідомість та поведінку особистості. Особливого значення набуває проблема соціалізації студентської молоді в педагогічних навчальних закладах. Це зумовлюється тим, що гуманістичне виховання, проголошене зараз як досягнення сучасної культури, може бути ефективно реалізоване за умови особистісно-професійної готовності педагога до роботи з дітьми на гуманістичних началах, що передбачає систему заходів, спрямованих на відновлення культурних традицій, цінностей свого народу, інших націй та етносів, виховання терпимості, толерантності щодо людей інших національностей. Саме тому пошук шляхів розв'язання проблеми соціалізації молоді в педагогічних навчальних закладах сьогодні є гострою необхідністю. Особливо актуальними є розгляд соціалізаційних процесів студентів у позанавчальний час, на дозвіллі.

Проблеми соціалізації молоді перебували в полі зору дослідників з початку XX століття. Серед учених, які суттєво вплинули на розвиток соціалізаційної проблематики, слід назвати Г. Гітінгса, Е. Дюркгейма, Г. Лебона, Т. Парсонса, Г. Тарда та ін. Особливе місце займають роботи Ю. Антоняна, О. Бєлінської, В. Кудрявцева, Л. Столярчук та ін. В Україні важливими є роботи педагогів та соціологів Л. Ази, Н. Бегеки, В. Гігрінова, В. Казачкова, П. Кравчука, Г. Овчаренко, С. Савченко, С. Шашенко та ін.

Дослідники О. Винославська, О. Дубасенюк, О. Киричук, О. Якуба у своїх наукових розвідках обґрунтували умови удосконалення різних напрямів позааудиторної виховної роботи вищих закладів освіти.

Мета дослідження – проаналізувати особливості соціального становлення студентської молоді вищих педагогічних навчальних закладів в дозвіллєвій діяльності.

© Шевчук І. В., 2013

Студентство – своєрідна соціальна категорія молоді, організаційно об'єднана інститутом вищої освіти. Студенти – мобільна група, яка відрізняється за соціальним і національним складом, віком і в той же час має специфічні особливості. Ці особливості пов'язані з формуванням у молодих людей в процесі спільної навчальної діяльності і спілкування специфічного тимчасового студентського статусу. Студентський період є важливою стадією соціалізації і має певні ознаки, зокрема: а) відбувається активне включення молодих людей у нове середовище; б) посилюється самостійність у виборі цінностей, ідеалів, середовища для спілкування, видів діяльності, що посилює необхідність рівноправної, демократичної партнерської взаємодії; в) удосконалюються механізми саморегуляції, самокорекції; г) домінуючим фактором впливу стає нове соціальне середовище (академічна група, групи за інтересами) [7, с. 3].

Важливою умовою оптимального вирішення завдань, що стоять перед студентом у роки навчання, є розуміння важливості раціональної організації часу і наявності досвіду його використання. Діяльність у вільний час (дозвіллєва діяльність) цінна своїм процесом і тому сприймається як вільна діяльність. До дій такого роду, залежно від особливостей та потреб особистості, належать читання, творча праця, зустрічі з друзями, сон, приготування їжі, а також безглузде вештання по вулиці, вживання алкоголю, наркотиків. Молодь сприймає, а значить і вибирає різну діяльність для відпочинку залежно від роду потреб рекреаційних установок, які визначають форму проведення вільного часу.

Дозвілля молоді, і зокрема студентів, істотно відрізняється від дозвілля інших вікових груп через її специфічні і духовні та фізичні потреби і властивих їй соціально-психологічних особливостей. До таких особливостей можна віднести підвищену емоційну, фізичну рухливість, динамічну зміну настроїв, інтелектуальну сприйнятливість. На думку І. Мельникова, дозвіллєвий час студентства – це час, який «може бути використаний для додаткової професійної підготовки і активної громадської діяльності, духовного розвитку і відпочинку [3, с. 15].

Дозвілля є сприятливим ґрунтом для випробовування юнацтвом своїх творчих потреб і можливостей. У процесі дозвілля набагато простіше формувати поважне ставлення до себе, навіть особисті недоліки краще долаються завдяки дозвіллєвій активності.

Як показує соціальна практика, результативність дозвіллєвої діяльності залежить від культури та морального розвитку людини. Невміле або неорганізоване використання людиною свого часу дозвілля призводить до виникнення різноманітних проблем: асоціальної поведінки, відсутності вільного часу, перешкоджає процесу самореалізації та саморозвитку особистості.

Дозвіллєва діяльність виступає консолідуючим чинником, який обумовлює нормальний баланс процесів соціалізації та індивідуалізації особистості. Засвоєння індивідом культурних цінностей створює передумови його адаптації до соціуму та залишає простір для розвитку, самореалізації та інтеграції особистості.

Розвиток особистості студентів здійснюється у двох сферах його життєдіяльності: навчальній та дозвіллєвій. Однак функція розвитку реалізується при цьому по-різному. Дозвілля студентської молоді є необхідний і невід'ємний елемент їх способу життя та простором для задоволення потреб у творчому самовираженні, духовно-культурному рості, інтелектуальному і фізичному самовдосконаленні, виконанні широкого кола соціальних ролей. Але при цьому вони надають перевагу навчанню, не заперечуючи важливості дозвілля. Про це свідчить опитування студентів стосовно важливості навчання і дозвілля. Нами було запропоновано студентам відповісти на питання «Чи вважаєте Ви, що і навчання, і дозвілля для Вас однаково важливі?». Опрацювавши відповіді, ми отримали результати, які вказують на те, що для 46% респондентів однаково важливі і навчання, і дозвілля.

Дозвіллєва діяльність у вищому навчальному закладі заявлена: студентським самоуправлінням, самодіяльною творчістю, художньо-видовищними заходами; фізкультурно-оздоровчою діяльністю; додатковою освітою; волонтерською роботою; просвітництвом. Участь студентів у дозвіллєвій діяльності сприяє підвищенню культурного рівня студентів, розумінню своєрідності світу, формуванню самостійності, мобільності, впевненості в собі, реалізує потребу особистості в самовираженні, груповій підтримці.

Найбільш поширеною формою проведення дозвілля у студентському середовищі є спілкування. Потреба у спілкуванні з ровесниками виникає у молоді дуже рано і з віком посилюється. На думку дослідника В. Суртаєва, спілкування молоді в умовах дозвіллєвої діяльності задовольняє такі її потреби: а) в емоційному контакті, співчутті; б) в інформації; в) в об'єднанні зусиль для спільних дій. Потреба в співчутті задовольняється, як правило, у малих групах (сім'я, друзі, молодіжні неформальні об'єднання). У процесі спілкування взаємодіють глибоко особисті сфери і тому названо особистісним спілкуванням. Інформаційні контакти і зв'язки молоді є дещо простішими та доступнішими, ніж особистісні. Але тут спостерігається певна асиметричність спілкування: де один учасник проявляє більшу активність, а інший – меншу. Спілкування заради спільних дій виникає не тільки у виробничій сфері, але й у дозвіллєвій. Специфікою такого спілкування є єдині цілі діяльності та її емоційна забарвленість [6, с. 95].

Важливе місце в житті молоді займає гра. Гра притягує молодих людей. Інтерес до ігрової діяльності в молоді має достатньо виразний характер. Діапазон цих інтересів широкий і різноманітний: участь у телевізійних і газетних вікторинах, конкурсах; комп'ютерні ігри. Сьогодні в непростих соціально-економічних умовах світ гри серйозно впливає на молодь. Цей світ забезпечує молоді переривання повсякденності. По мірі втрати орієнтації на працю та інші цінності молодь іде в гру, переміщається в простір віртуальних світів. Численні спостереження за практикою підготовки й проведення молодіжних культурно-дозвіллєвих заходів свідчать про те, що їх успіх значною мірою залежить від включення в їх структуру ігрових блоків, що стимулюють у молоді прагнення до змагання, імпровізації й винахідливості, до вияву своїх творчих здібностей. Останнім часом молодих людей приваблюють ігри, пов'язані з використанням ігрових автоматів і комп'ютерів.

Проте не всім юнакам і дівчатам притаманна висока ігрова культура. Значна частина молодих людей взагалі не орієнтується в сучасних масових іграх, не усвідомлюють їх цінність для себе. Багато хто ставиться до ігор переважно як глядачі (сидячи перед телевізором або на стадіоні). Це пов'язано з тим, що сьогодні відсутні ігрові зали та ігротеки для молоді.

Однією із форм організації дозвіллєвої діяльності студентської молоді є клубна діяльність. Клуб – це соціально-культурний центр духовного розвитку, творчості й відпочинку людей, створений за державною й суспільною ініціативою. Спостереження за роботою клубних об'єднань переконують: щоб дозвілля стало справді привабливим для студентської молоді, необхідно будувати роботу його установ і організацій на інтересах кожної людини. Треба не тільки добре знати сьогоднішні культурні запити молодих, передбачати їхні зміни, а й уміти швидко реагувати на них регулюванням відповідних форм і видів дозвіллєвих занять.

Серед суспільно корисних і спрямованих на творчий розвиток особистості й збагачення її внутрішнього світу форм сучасної української культури слід виділити Клуб Веселих і Кмітливих. Цінність його полягає в тій значній ролі, яку він відіграє як інструмент розвитку творчих здібностей молодої людини та її соціалізації, як форма естетичного виховання та пропагування інтелектуально змістовного, пізнавально спрямованого й творчо зорієнтованого способу життя. На початку XXI століття кавеенівський рух став одним із найбільш популярних явищ сучасної української молодіжної культури, який об'єднує десятки тисяч учасників та мільйони шанувальників. За кількістю учасників КВК є чи не найпоширенішою серед української молоді організованою формою дозвіллєвої активності, ставши своєрідним символом студентського життя.

Суспільна цінність КВК визначається ще й тим, що він як змістовна, дієва форма дозвілля активізує творчий потенціал особистості, створює простір для розвитку її інтелекту, художніх та організаторських здібностей, формує індивіда як соціально активну особистість.

Серед найбільш популярних у молоді видів дозвілля домінує фізкультура і спорт, які забезпечують не тільки здоров'я, нормальний фізичний розвиток, але й уміння володіти собою, своїм тілом. Ставлення індивіда до своєї фізичної конституції є показником його істинної культури. Власне тіло людини є інструмент його буття, діяльності, безпосереднім зв'язком із світом. Як він володіє цим інструментом, так він живе і діє, відчуває світ. Популярними формами залучення до спорту та фізкультури є спортивні клуби, секції, групи здоров'я.

Елемент творчості містять у собі багато форм молодіжного дозвілля, причому можливості діяти відкриваються усім. Але якщо мати на увазі власне творчі форми дозвілля, то їхня суть полягає в тому, що свій вільний час люди присвячують створенню чогось нового.

Таким чином, дозвілля є соціальним явищем, яке представлено комплексно, як: час, що молодь використовує за своїми інтересами, можливостями та потребами; сфера життя зі своїми нормами, правилами, умовами; діяльність, зміст котрої полягає у різниці між навчальною і суспільно-значущою діяльністю і полягає у результаті, а не у самій діяльності, де кожний із видів дозвіллєвої діяльності може бути використаний для самоорганізації або організації дозвілля молоді. Дозвілля дає можливість сучасній молодій людині розвивати різні сторони своєї особистості, свій талант. Для цього необхідно, щоб вона ставилася до дозвілля з позиції свого життєвого завдання, свого покликання – усебічного розвивати власні здібності, свідомо формувати себе.

Отже, можна констатувати, що сфера дозвіллєвої діяльності студентів виступає вагомим засобом соціалізації та всебічного розвитку молодих людей на основі вільного вибору їх діяльності. Передумовами успішного соціального становлення студентської молоді є: соціальний досвід, потреби, установки особистості, наявність адекватного соціального середовища, організація соціально-виховного процесу.

Список використаних джерел:

1. Капська А. Й. Соціальна робота і деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю / А. Й. Капська. – К. : УДЦССМ, 2001. – 219 с.

2. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) //Інформаційний збірник МОН України. – 2000. – № 2. – С. 3-22.

3. Мельников И. Г. Свободное время студентов: сущность и функции / И. Г. Мельников // Современные проблемы формирования культуры молодежи. – М., 1989. – С. 12-18.

4. Овчаренко Г. Е. Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько – педагогічної спеціальності у позанавчальній діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук. – Луганськ, 2005. – 22 с.

5. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору. – Автореф. дис…докт…пед. наук : 13.00.05 – Луганськ, 2004.– 42 с.

6. Суртаєв В. Я. Соціально-педагогічні особливості молодіжного дозвілля / В. Я. Суртаєв. – Ростов н/д, 1997. – 178 с.

7. Шашенко С. В. Соціальне становлення студентської молоді у позааудиторний час у вищих навчальних закладах : автореф. дис. … канд. пед. наук. – К., 2004. – 25 с.

УДК 159.947:159.942 – 053.6

Шевякова Н. Л.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ В ПЕРЕХІДНИЙ ПЕРІОД ВІД ПІДЛІТКОВОГО ДО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

У статті представлено результати експериментального дослідження структури емоційно-вольової регуляції особистості в перехідний період від підліткового до юнацького віку. В результаті факторного аналізу розкрито внутрішню структурну організацію емоційно-вольової регуляції в перехідний період від підліткового до юнацького віку. Встановлено взаємопов'язаність і функціональна єдність компонентів емоційно-вольової регуляції, а також включеність в цей ознаковий простір особистісних факторів. Виявлено, що структура емоційно-вольової регуляції не є стійкою і змінюється на короткому, але динамічному етапі вікового розвитку (від підліткового до юнацького віку).

Ключові слова: *воля, вольова регуляція, емоції, емоційна регуляція, саморегуляція, емоційно-вольова регуляція.*

В статье представлены результаты экспериментального исследования структуры эмоционально-волевой регуляции личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. В результате факторного анализа раскрыта внутренняя структурная организация эмоционально-волевой регуляции в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. Установлена взаимосвязь и функциональное единство компонентов эмоционально-волевой регуляции, а также включенность в данное признаковое пространство личностных факторов. Выявлено, что структура эмоционально-волевой регуляции не является устойчивой и изменяется на коротком, но динамичном этапе возрастного развития (от подросткового к юношескому возрасту).

Ключевые слова: *воля, волевая регуляция, эмоции, эмоциональная регуляция, саморегуляция, эмоционально-волевая регуляция.*

The results of the experimental research of structure of the emotionally-volitional regulation of a personality during the transitional period from adolescence to youth age are presented in the article. As a result of the factor analysis the internal structural organization of the emotionally-volitional regulation in a transitional period from adolescence to youth age is disclosed. The interconnection and functional unity of the components of the emotionally-volitional regulation as well as the personal factors' inclusion in the given feature space is established. It's discovered that the structure of the emotionally-volitional regulation is not stable and varying at the short but dynamic stage of the age development (from adolescence to youth age).

Key words: *will, volitional regulation, emotions, emotional regulation, self-regulation, emotionally-volitional regulation.*

Актуальність дослідження обумовлена спрямованістю на вирішення фундаментальної проблеми вікової та педагогічної психології – розвитку в людини здатності до оволодіння власною поведінкою, регуляції (саморегуляції), підтримання високого рівня функціональності, на розкриття психологічних передумов формування особистості як активного суб'єкта власної діяльності, що, безумовно, передбачає розвиненість емоційно-вольового потенціалу. Від того, наскільки успішно відбудеться вирішення цих завдань, буде залежати формування зрілої особистості та генеративність наступних вікових етапів.

Однак зазначена проблематика залишається надзвичайно дискусійною й мало вивченою в царині вікової та педагогічної психології (І. Д. Бех, Н. Ю. Волянюк, Н. М. Толстих, О. П. Саннікова, П. В. Сімонов, А. Я. Чебикін, М. В. Чумаков). Цей факт підтверджується й аналізом системи ScienceDirect.

На теоретичному рівні проблема дослідження обумовлена актуальним завданням науково-психологічного пізнання цілісної концепції емоційно-вольової регуляції, вікової динаміки взаємозв'язків емоційних і вольових аспектів регуляції в структурі особистості, що надасть можливість розкрити особливості функціонування, структуру, детермінанти становлення емоційно-вольової регуляції на короткому, але динамічному етапі вікового розвитку (від підліткового до юнацького віку). На експериментальному рівні проблема дослідження визначається розширенням прикладної тематики, а саме: психодіагностики, консультування, прогнозування подальшого розвитку особистості.

Метою статті є представлення результатів експериментального дослідження динаміки структурної організації емоційно-вольової регуляції особистості в перехідний період від підліткового до юнацького віку.

Передумовами до постановки проблеми дослідження послужили наукові ідеї та експериментальні факти, у яких відзначається взаємозв'язок і взаємообумовленість емоційних та вольових аспектів регуляції діяльності й поведінки людини (Л. С. Виготський, Л. І. Божович, Л. М. Веккер, В. К. Калін, О. О. Конопкін, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.).

© Шевякова Н. Л., 2013

Узагальнення робіт, у яких явно або імпліцитно поставлена проблема емоційно-вольової регуляції, дозволяє виділити деякі смислові аспекти та загальні підходи до розуміння сутності емоційно-вольової регуляції: емоційно-вольова регуляція як інтегральний процес [2; 4; 14; 15]; емоційно-вольова регуляція як система індивідуальних властивостей особистості, що регулюють психічні стани, діяльність і поведінку [8; 13]; емоційно-вольова регуляція як вищий, особистісний рівень регуляційних процесів, за допомогою якого здійснюється нівелювання неадекватного емоційного збудження при виконанні складної діяльності [1; 6; 17]; емоційно-вольова регуляція як різні психорегуляторні дії (прийоми і способи регуляції) [3; 11].

Зважимо на той факт, що науковцями альтернативно характеризується феномен емоційно-вольової регуляції особистості. При цьому однозначно приймається теза про тісні взаємозв'язки емоційних і вольових явищ у регуляторному контурі особистості.

Відображені підходи дають нам підставу розглядати емоційно-вольову регуляцію, з одного боку – як процес внутрішньої регуляції поведінки людини, що спрямований на зміну своєї діяльності й поведінки, психічних якостей, на оволодіння собою, і який забезпечує функціонування регуляторного контуру в умовах подолання суб'єктивних і об'єктивних труднощів. З іншого – як сукупність стійких емоційно-вольових індивідуальних властивостей, що впливають на здатність особистості до регуляції психічним станами, діяльністю і поведінкою й обумовлюють додаткові ресурси на особистісному рівні.

Ми усвідомлюємо різницю між структурою особистісних властивостей й регуляторним процесом. Разом із тим, посилаючись на концептуальні положення емоційно-вольової регуляції М. В. Чумакова [15], вважаємо такий підхід адекватним меті нашого дослідження, маючи на увазі, що регуляторний процес є динамічним проявом структури.

Ключовим моментом у дослідженні сутності феномену емоційно-вольової регуляції постає питання про його структурну організацію й компонентів, що в сукупності реалізують функціонування емоційно-вольової регуляції.

Адекватним, на наш погляд, шляхом дослідження емоційно-вольової регуляції є реалізація системного підходу (Б. Г. Ананьєв, М. Й. Боришевський, Б. М. Ломов, П. В. Лушин, С. Д. Максименко, О. П. Саннікова, В. О. Татенко), у рамках якого відкриваються можливості не тільки цілісного уявлення про структуру емоційно-вольової регуляції, а й виявлення закономірностей розвитку й становлення взаємозв'язків між компонентами емоційної й вольової підструктури, їх функцій на різних етапах онтогенезу.

У контексті цього підходу емоційно-вольова регуляція представляє собою складну структуру, яка включає вольову й емоційну підструктури. Аналіз літературних джерел [2; 3; 4; 15], а також результати власних досліджень [16], дозволяють констатувати, що найбільш адекватно зміст і сутність вольової підструктури відображають такі компоненти: вольові якості, усвідомлена саморегуляція, вольовий самоконтроль, локус контролю. В емоційну підструктуру включені такі компоненти: фундаментальні (або базові) емоції, емоційна стійкість / нейротизм; особистісна тривожність. Визначена на теоретичному рівні структура емоційно-вольової регуляції вимагає уточнення та спеціального експериментального вивчення.

У контексті вищесказаного вбачається своєчасним і необхідним емпіричне дослідження варіативності емоційно-вольових властивостей залежно від вікових особливостей суб'єкта; специфіки і якісної своєрідності структури емоційно-вольової регуляції в перехідний період розвитку особистості від підліткового до юнацькому віку.

До складу психодіагностичного апарату дослідження увійшли: методика «Вольова організація особистості» А. А. Хохлова [12]; методика «Вольовий самоконтроль» А. Т. Зверькова, Е. В. Ейдмана [12]; методика Дж. Роттера «Діагностика рівня суб'єктивного контролю» (адаптація – Є. Ф. Бажин, Є. О. Голинкіна, О. М. Еткінд) [12], аналізувалася шкала загальної інтернальності; методика «Стиль саморегуляції поведінки – ССПМ-98» В. І. Моросанової, аналізувалася шкала «загальний рівень саморегуляції» [10]; «Айзенка особистісний опитувальник» EPI, аналізувалася шкала нейротизму [7]; «Шкала диференціальних емоцій» (ШДЕ) (К. Ізард) [7]; «Багатофакторний особистісний опитувальник» Р. Кеттелла (16PF, форма А) [9].

Методи математико-статистичної обробки даних включили факторний аналіз методом головних компонентів. Математичний аналіз був проведений із використанням статистичного пакету SPSS 16.0. for Windows.

Емпіричною базою дослідження стали ЗСОШ Дніпропетровської області. Контингент досліджуваних склали три вікові групи підлітків: 14-річні підлітки (середній вік 14,3 років) – 100 осіб; 15-річні підлітки (середній вік 15,2 років) – 96 осіб; 16-річні підлітки (середній вік 16,4 років) – 108 осіб.

Спираючись на теоретичні положення концепції емоційно-вольової регуляції, нами розроблений експеримент, у якому перевірялася гіпотеза про те, що структура емоційно-вольової регуляції на короткому, але динамічному етапі вікового розвитку (від підліткового до юнацького віку) характеризується домінуванням різних за значущістю структурних компонентів.

Пріоритетним завданням було визначення фундаментальних чинників, які пояснювали б більшу частину дисперсії в групі оцінок за різними тестами, застосовану у дослідженні; перейти від сукупності безпосередньо вимірюваних діагностичних показників емоційної, вольової підструктури й особистісних властивостей до узагальнених факторів, за якими стоять комбінації цих ознак, що виділяються на основі їх внутрішніх закономірностей і відображають цілісну структуру досліджуваної нами реальності; визначити провідні властивості в структурі емоційно-вольової регуляції. Ми очікували отримати як єдиний фактор, що пояснює досить значну частку сумарної дисперсії виміряних показників, так і низку інших факторів, пов'язаних зі специфічними компонентами, що входять у структуру емоційно-вольової регуляції.

Для вирішення поставлених завдань як методологію аналізу даних обрано факторний аналіз. Використовувався алгоритм обертання за принципом Varimax (із нормалізацією по Кайзеру). Значущими ми вважали факторні навантаження, що перевищують по модулю |0,5|.

У результаті факторизації кореляційних матриць, на основі критерію Кайзера та критерію відсіювання Р.Кеттелла (Scree Plot), у групі підлітків 14 років було виділено чотири фактори, що пояснюють 67,339% сумарної дисперсії. Це свідчить про досить високу інформативність виділених факторів.

Перший фактор (частка сумарної дисперсії – 27,769%) – уніполярний. Зі значущим навантаженням і однаковим знаком у його складі домінують такі показники: вольова організація особистості (0,947), наполегливість (0,916), самовладання (0,877), рішучість (0,831), самостійність (0,812), емоція «інтерес» (0,774), організованість (0,753). Звернемо увагу на те, що емоція «інтерес» несуперечливо інтегрується з вольовими якостями підлітків. Зміст цього фактора відображає пріоритетну роль вольових якостей та емоції «інтерес» у функціонуванні емоційної-вольової регуляції в чотирнадцятирічному віці. З нашої точки зору показники, що увійшли в цей фактор, утворюють своєрідний симптомокомплекс, який умовно може бути названий «вольова організація».

Другий фактор (частка сумарної дисперсії – 15,612%) – біполярний, тобто складається з двох протилежних полюсів. Фактор представлений показниками, що діагностуються методикою Р.Кеттелла. У ньому відзначається комбінація на позитивному полюсі таких показників: фактор Q4 (0,897), фактор F (0,812), фактор E (0,748); на негативному – фактор G (-0,535). Примітно, що в цьому факторі найбільшу вагу має фактор Q4 (фрустрованість, напруженість), який тісно пов'язаний із домінантністю (фактор E) і безпечністю (фактор F). Це може свідчити про достатньо високий рівень емоційного напруження, підвищеної вразливості та роздратованості підлітків. Існують докази, що фактор +Q4 пов'язаний з фрустрацією мотивації – наявністю великої кількості потреб, що не знайшли задоволення [10].

Ці якості підлітків перебувають у зворотній залежності з дотриманням норм і правил поведінки (фактор G). Таке поєднання якостей в одному факторі може свідчити про дезорганізацію морально-вольового контролю поведінки, неприйнятті правил, що діють у цей момент, ломці звичних стереотипів поведінки. Другий фактор умовно може бути названий «вектор домінантності на фоні фрустрованості».

Третій фактор (частка сумарної дисперсії – 13,304%) – біполярний. Зі значущим навантаженням у його складі домінують такі показники: локус контролю (-0,825), емоції «подив» (0,783), «страх» (0,720), особистісна тривожність (0,690). Парадоксальне поєднання показників у цьому факторі, очевидно, і є детермінантою виникнення неконструктивності поведінки підлітків в подоланні проблем.

У літературі відзначається, що навіть поведінкова активність не призводить до позитивних зрушень, якщо головним її регулятором є екстернальні тенденції локус-контролю [1; 5]. Зміст фактора дозволяє інтерпретувати його як «деструктивні поведінкові стратегії саморегуляції».

Четвертий фактор (частка сумарної дисперсії – 10,654%) – біполярний. Один полюс його детермінується психологічними індикаторами тривожності: фактор O (-0,787), особистісна тривожність (-0,675); протилежний йому полюс – фактором H (0,537) і емоцією «радість» (0,533). Аналіз цих показників свідчить, що їх об'єднання обумовлено тим змістом ознак, яке забезпечує стенічність, насиченість позитивною емоційністю, стабільність психодинаміки та її стійкість до емоціогенних факторів. Разом із тим об'єднання факторів +H, -O можуть представляти психодинамічні передумови до зайвої самовпевненості, некритичності підлітків.

З цього випливає важливий практичний висновок: для підлітків з високою активністю, емоційною безтурботністю, соціальною сміливістю і з переважаючою позитивною модальністю емоцій особливе значення набуває профілактика неадекватної самовпевненості. Смислова інтерпретація фактора дозволяє його умовно позначити, як «самовпевненість».

Зміст структури емоційно-вольової регуляції п'ятнадцятирічних підлітків, у порівнянні з попередньою моделлю, змінився. При аналізі даних факторного аналізу п'ятнадцятирічних підлітків звертає на себе увагу перерозподіл структури факторів. У результаті факторизації кореляційних матриць, на основі критерію Кайзера та критерію відсіювання Р.Кеттелла (Scree Plot), у групі підлітків 15 років було виділено п'ять факторів, що пояснюють 60,211% сумарної дисперсії.

Перший фактор (частка сумарної дисперсії – 20,283%) – уніполярний. Зі значущим навантаженням і однаковим знаком у його складі домінують такі показники: вольовий самоконтроль (0,928), наполегливість (0,895), самовладання (0,745), рішучість (0,680), загальний рівень саморегуляції (0,503), емоція «інтерес» (0,515). У першому факторі найбільш значуще факторне навантаження має показник «вольовий самоконтроль». Це вказує на істотну роль цього компоненту в структурі емоційно-вольової регуляції. Зміст фактора відображає й рівень саморегуляції, що свідчить про активізацію процесів саморегуляції в функціонуванні емоційно-вольової регуляції в п'ятнадцятирічному віці. Смислова інтерпретація фактора дозволяє його умовно позначити як «вольовий самоконтроль».

Другий виявлений фактор (частка сумарної дисперсії – 13,022%) – біполярний, обумовлений регулюючими психодинаміку діяльності і спілкування соціально-комунікативними особливостями й стенічною емоційністю. На першому полюсі з позитивним знаком сконцентровані показники, що відображають комунікативно-міжособистісну взаємодію й стенічну емоційність: фактор E (0,761), фактор F (0,741), фактор H (0,643), емоція «радість» (0,526). На другому полюсі – фактор Q2 (-0,643). Зміст цього фактора відображає особливості емоційних переживань і товариськості підлітків на фоні стенічної емоційності. Разом із тим одночасно в зазначений фактор входить із високим негативним факторним навантаженням фактор Q2. Це може вказувати, що в соціальній сфері проявляється несформоване вміння підлітків використовувати групову підтримку при вирішенні певних проблем. Смислова інтерпретація фактора дозволяє його умовно позначити як «комунікативно-емоційна активність».

Третій фактор (частка сумарної дисперсії – 10,704%) також біполярний. Один полюс цого детермінується емоціями «страх» (0,761), «подив» (0,739), «гнів» (0,580); протилежний йому полюс – показником «організованість» (-0,712). Психологічний зміст цього фактора свідчить про амбівалентність емоційних переживань підлітків. Таке поєднання амбівалентних емоцій може свідчити про схильність п'ятнадцятирічних підлітків до частих змін настрою: сплески активності (здивування) змінюються активними астенічними емоціями: страх, гнів. Таке поєднання суперечливих емоцій перешкоджає прояву організованості в поведінці підлітків. Смислова інтерпретація фактора дозволяє його умовно позначити як «негативна тональність організованості».

Четвертий фактор (частка сумарної дисперсії – 8,589%) – біполярний. На позитивному полюсі – фактор G (0,696), фактор Q3 (0,611), самостійність (0,573), загальний рівень саморегуляції (0,507); на негативному – фактор Q4 (-0,519), нейротизм (-0,501). Провідне місце в структурі фактора займають фактори блоку моральної саморегуляції й самоконтролю (G, Q3), які ефективно нівелюють емоційну напруженість (фактор Q4), нейротизм, що входять у фактор з негативними значеннями. Факторні навантаження показників обумовлюють високий ступінь взаємозв'язку саморегуляції, морально-вольових аспектів, емоційної стійкості. Смислова інтерпретація фактора дозволяє його умовно позначити, як «морально-вольова саморегуляція». Належить зазначити, що показник загального рівня саморегуляції включений як у перший, так і в четвертий фактори, що свідчить про його істотний вплив на функціонування емоційно-вольової регуляції в п'ятнадцятирічному віці.

П'ятий фактор, який пояснює 7,613% сумарної дисперсії, – біполярний. На одному полюсі з негативним знаком сконцентровані показники, що відображають психологічні індикатори тривожності: особистісна тривожність (-0,862), фактор O (-0,552). На другому полюсі знаходиться показник, який свідчить про рівень емоційної стійкості (фактор C по Р.Кеттеллу, 0,689), локус контролю (0,614). Зміст фактора дозволяє звернути увагу на від'ємний взаємозв'язок внутрішніх механізмів тривожності і внутрішніх механізмів, що детермінують відповідальність. Це може свідчити про утворення «self-оболонки» особистості, нівелювання внутрішньої тривоги. Зважимо на той факт, що в порівнянні з чотирнадцятирічними підлітками, локус контролю в досліджуваній групі п'ятнадцятирічних підлітків представлений позитивним знаком. Психологічною інтерпретацією фактора можуть бути: «внутрішні механізми локус контролю».

Перейдемо до аналізу факторної структури емоційно-вольової регуляції в досліджуваній групі підлітків 16 років. У результаті факторизації кореляційних матриць у групі підлітків 16 років було виділено три фактори, що пояснюють 68,218% сумарної дисперсії.

Перший фактор (частка сумарної дисперсії – 41,518%) – біполярний. Один полюс його детермінується регуляторно-вольовими властивостями особистості: загальний рівень саморегуляції (0,857), вольова організація особистості (0,856), вольовий самоконтроль (0,665), наполегливість (0,854), самовладання (0,701), локус контролю (0,584); особистісними факторами по Р.Кеттеллу: фактор Q3 (0,833), фактор G (0,503); протилежний йому полюс – нейротизмом (-0,512), особистісною тривожністю (-0, 617) і фактором Q4 (-0,566).

У першому факторі найбільш значуще факторне навантаження має показник «загальний рівень саморегуляції». Це вказує на істотну роль компонента саморегуляції в структурі емоційно-вольової регуляції. Зміст цього фактора відображає й моральну складову емоційно-вольової регуляції (G, Q3), що свідчить про активну участь моральних імперативів у функціонуванні емоційно-вольової регуляції в

шістнадцятирічному віці. Основні конструктивні параметри емоційно-вольової регуляції з позитивним факторним навантаженням інтегровані в один фактор, вони детермінують конструктивні для діяльності й розвитку емоційно-вольової регуляції підлітків прояви, що виражаються в цих показниках.

На нашу думку, показники, що увійшли в цей фактор, утворюють своєрідний симптомокомплекс, який відображає потенціал емоційно-вольової регуляції особистості в перехідний період від підліткового до юнацького віку. Негативним факторним навантаженням володіють деструктивні для розвитку системи емоційно-вольової регуляції прояви, представлені в іншому полюсі фактора. Смислова інтерпретація фактора дозволяє його умовно позначити як «вольова саморегуляція».

Другий фактор, який пояснює 14,420% сумарної дисперсії, також біполярний. На позитивному полюсі – фактор E (0,726), фактор Q2 (0,709), фактор C (0,573), самостійність (0,595); на негативному – фактор O (-0,728), фактор Q4 (-0,567), нейротизм (-0,613). Аналіз згрупованих на позитивному полюсі показників дозволяє судити про змістовні характеристики фактора, пов'язані з рисами незалежності, самостійності. Відзначимо, що показники нейротизму, фрустрованості (фактор Q4) включені як у перший, так і другий фактори, що свідчить про їх істотний вплив на функціонування емоційно-вольової регуляції в шістнадцятирічному віці.

За середньою величиною насиченості кожного показника значущими факторними навантаженнями в факторі фігурує взаємозв'язок по лінії «психодинамічні – особистісні властивості». Імовірно, що фактор E (домінантність, лідерство, незалежність) у цьому випадку виступає як антипод психологічних показників тривожності і, можливо, здійснює «вимушену» компенсаторну функцію при емоційно-вольовому напруженні. Тобто, тривожність, нейротизм редуцируються за рахунок вираженої самостійності, незалежності від групи (фактор Q2), домінантності (фактор E), що дозволяє підліткам ефективно нівелювати деструктивні емоційні прояви.

Зміст фактора може свідчити й про те, що на фоні високого факторного навантаження показників самостійності можливе формування власної самостійної незалежної позиції, яка, спираючись на недостатній життєвий досвід, може вести до недостатньо продуманого і зрілого рішення. Смислова інтерпретація фактора дозволяє його умовно позначити як «самостійність».

Третій фактор, який пояснює 12,280% сумарної дисперсії, – уніполярний, обумовлений регулюючими психодинаміку діяльності і спілкування соціально-психологічними особливостями (фактори по Р.Кеттеллу): F (0,873), A (0,829), H (0,777) й емоцією «інтерес» (0,605). Зміст цього фактора відображає особливості емоційних переживань і товариськості підлітків, який умовно може бути названий «соціально значущі якості».

У сучасних дослідженнях виявлено, що психодинамічні властивості (фактори: A, F, H) в основному сприятливі для вольової активності підлітків [4]. Разом із тим безпечність, енергійність, безтурботний оптимізм, домінантність у спілкуванні створюють передумови для формування завищеної самооцінки і, в поєднанні з останньою, їх позитивний ефект в емоційно-вольовій регуляції послаблюється.

Таким чином, основною особливістю психологічної структури емоційно-вольової регуляції в досліджуваній групі підлітків 16 років є концентрація зв'язків, у першу чергу, навколо регуляторно-вольових, а також емоційних характеристик, що, на нашу думку, забезпечує відповідний рівень емоційно-вольової регуляції і самоконтролю. У шістнадцятирічних підлітків набуває істотних змін структура емоційно-вольової регуляції. Так, на відміну від попередніх років, відбувається зниження значущості тих її ознак, що пов'язані із соціально-комунікативною діяльністю, та активізація ролі таких компонентів, як локус контролю, саморегуляція, моральні імперативи волі.

У результаті факторного аналізу виявлено, що в структурному плані спостерігається урівноваження функціональних компонентів вольової регуляції в шістнадцять років. Змістовно за цією градацією в факторній структурі очевидна спрямованість респондентів до параметру «загальний рівень саморегуляції».

Узагальнюючи результати факторного аналізу в цілому по виборці, можна зробити висновок, що емоційно-вольова регуляція в перехідний період від підліткового до юнацького віку являє собою складне інтегративне утворення (різнорівневе і багатокомпонентне); виявлені емоційно-вольові, психодинамічні властивості особистості, являючи собою концептуально різні утворення, доцільно аналізувати як гармонійно організовану цілісність, що обумовлює ефективність функціонування емоційно-вольової регуляції особистості.

У результаті дослідження визначені динамічні зміни в структурі емоційно-вольової регуляції підлітків. Встановлено, що розподіл компонентів системи емоційно-вольової регуляції має якісну відмінність у досліджуваних групах підлітків. У структурі емоційно-вольової регуляції чотирнадцятирічних підлітків простежується значна вага вольових якостей, у п'ятнадцятирічних – вольовий самоконтроль, у шістнадцятирічних підлітків – вольова саморегуляція.

Таким чином, ми можемо спостерігати, як з віком регуляторна домінанта емоційно-вольової регуляції змінюється саморегуляторною домінантою. Тобто, ця властивість особистості в шістнадцять років має не гіпотетичний характер, а реалізовано трансформацією внутрішньої регуляції Одним із механізмів цього переходу є процес інтеріоризації.

Виявлена тенденція вказує на те, що становлення регуляторних процесів, які забезпечують адекватність функціонування емоційно-вольової регуляції в перехідний період від підліткового до юнацького віку, відбувається завдяки інтеграції ***емоційно-***вольових, моральних, регуляторних процесів і властивостей. Своєю чергою, становлення регуляторних процесів у підлітків 14-16 років до адекватної регуляції емоціями у спілкуванні залежить від гармонійного співвідношення соціально-комунікативних властивостей, детермінованих стенічною емоційністю.

Узагальнені уявлення про специфіку перетворень у структурі емоційно-вольової регуляції особистості в перехідний період від підліткового до юнацького віку відкривають шляхи до вирішення прикладних завдань психології: психодіагностики, психокорекції, консультування, прогнозування подальшого розвитку особистості.

Проведене дослідження окреслює коло подальших дослідницьких завдань: зіставленням отриманих результатів із лонгітюдним дослідженням розвитку емоційно-вольової регуляції з молодшого підліткового до юнацького віку; розробки психокорекційних програм, які б сприяли розвитку емоційно-вольової регуляції в підлітково-юнацькому віці.

Список використаних джерел:

1. Быков А.В. Становление волевой регуляции в онтогенезе: учеб. пособие / А.В. Быков, Т.И. Шульга. – М: Изд-во УРАО, 1999. – 168 с.

2. Дашкевич О.В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях: автореф. дис. на соискание уч. степени доктора психол. наук: спец. 19.00.01. «Общая психология, психология личности, история психологии» / О.В. Дашкевич. – М., 1985. – 36 с.

3. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход) / Л.Г. Дикая. – М.: Изд-во ИП РАН, 2003. – 318 с.

4. Дьяченко К.И. Эмоционально-волевая регуляция учебной деятельности младшего подростка: дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Кристина Игоревна Дьяченко. – М., 1999. – 141 с.

5. Ершова Р.В. Комплексное изучение организованности как системного свойства личности: дис. доктора психол. наук: 19.00.01 / Регина Вячеславовна Ершова. – М., 2009. – 409 с.

6. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: учеб.пос. / В.А. Иванников. – [3-е изд.]. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.

7. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – [2-е изд.]. – СПб.: Питер, 2007. – 783 с. – (Серия «Мастера психологии»).

8. Калин В.К. Волевая регуляция как проблема формы деятельности / В.К. Калин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: всесоюз. конф. молодых ученых, 3-5 нояб. 1983г.: тезисы докл. – Симферополь, 1983. – С. 101-107.

9. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла: учеб.-метод. пособие / А.Н. Капустина. – СПб.: Речь, 2006. – 104 с.

10. Моросанова В.И. Стиль саморегуляции поведения (ССПМ): руководство / В.И. Моросанова. – М.: Когито-Центр, 2004. – 44 с.

11. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности: [монография] /А.О. Прохоров. – М.:ПЕР СЭ, 2012. – 352 с.

12. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник / [уклад. М.В. Лемак, В.Ю. Петрище]. – Вид.2-ге, виправл. – Ужгород: Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. – 616 с.

13. Селиванов В.И. Избранные психологические произведения: воля, ее развитие и воспитание / В.И. Селиванов. – Рязань: Изд-во Рязан. гос. пед. ин-та, 1992. – 574 с.

14. Степанова Н.А. Особенности интеграции эмоциональной, волевой и мотивационной сфер личности младшего школьника на протяжении обучения в начальной школе / Н.А. Степанова // Известия БГАРФ: Психолого-педагогические науки. – Калининград: Изд-во БГАРФ, 2011. – № 10. – С. 140-148.

15. Чумаков М.В. Эмоциональные аспекты волевого усилия / М.В. Чумаков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология». – 2009. – Т.11, № 5 (138). – С. 77-87.

16. Шевякова Н.Л. Взаємозв'язок вольової саморегуляції з особливостями емоційної сфери в перехідний період розвитку особистості від підліткового до юнацького віку / Н.Л. Шевякова // Актуальні проблеми практичної психології: зб. наук. праць. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2012. – С. 533-538.

17. Шляпников В.Н. Роль волевой регуляции в процессе профессиональной адаптации молодых специалистов / В.Н. Шляпников // Вопросы психологии. – 2010. – № 6. – С. 78-90.

УДК 159.942

Шерстюк Л.

ВПЛИВ ЕМОЦІЙ НА ОБРАЗНУ ЗОРОВУ УЯВУ

У статті подано результати експериментального дослідження про вплив емоцій на уяву на прикладі афекту і ментальних обертань. Для індукування афекту використано підсвідому афективну установку і мімічний зворотній вплив. Результати показують, що при негативному афекті час обертання збільшується майже на секунду, проте не зауважено впливу афекту на правильність обертання.

Ключові слова: *уява, емоції, афект, ментальне обертання, підсвідома афективна установка, мімічний зворотній вплив.*

В статье представлены результаты экспериментального исследования о влиянии эмоций на воображение на примере аффекта и ментальных вращений. Для индуцирования аффекта использовано подсознательную аффективную установку и мимическое обратное влияние. Результаты показывают, что при отрицательном аффекте время вращения увеличивается почти на секунду, однако не отмечено влияния аффекта на правильность вращения.

Ключевые слова: *воображение, эмоции, аффект, ментальное вращения, подсознательная аффективная установка, мимическое обратное влияние.*

The paper presents the results of an experimental study on the impact of emotions on the imagination as an example of passion and mental rotation. Used to induce passion subconscious installation and affective facial feedback effect. The results show that the negative affect of the rotation increases by almost a second, but did not affect observes the impact on the accuracy of rotation.

Keywords: *imagination, emotion, affect, mental rotation, subliminal affective priming, facial feedback effect.*

Емоції – та частина психіки людини, що найбільше нас поєднує з іншими характеристиками тварин. Емоційне часто прирівнювалось до тваринної (темної) сторони людства, трактувалось як ті сили, що заважають і перешкоджають. Але, як показують найновіші досліди, емоції відіграють важливу роль в більшості психічних процесів і без емоцій ми не можемо нормально функціонувати [4, с. 18]. Фактично, з огляду на те, що сьогоднішня цивілізація багато в чому відрізняється від середовища, в котрому жили наші предки, то емоції, пристосовані до прадавніх умов життя, часто можуть бути шкідливими. Проте питання має стояти не у тому, щоб позбутись емоцій (як це пробували зробити протягом століть), а навчитись правильно ними користуватись, для чого важливо спершу зрозуміти, як емоції впливають на функціонування різних сфер психічної активності людини.

Для представленого тут дослідження вибрано уяву, тому що раніше вплив емоцій на уяву практично не досліджувався, а також тому, що уява відіграє важливу роль у повсякденному житті, наприклад, в реалізації мети, через візуалізацію [36], чи автомотивацію [25], у запам'ятовуванні [33], когнітивній терапії [8]. Уява в поєднанні з емоціями також може мати терапевтичний ефект, наприклад, пригальмовувати небажані спогади під час посттравматичного стресового розладу [7].

У статті послідовно проаналізовано проблематику емоційного афекту та уяви, показано зв'язок між цими процесами і окреслено місце для власного дослідження. Після чого коротко описано саме дослідження, результати і висновки.

Складовою й автоматичною частиною кожного емоційного процесу є афект [11], котрий можна ще назвати протоемоцією [20]. У поточному розумінні афект – це сильні переживання, що затьмарюють свідомість людини (наприклад, вбивство в афекті), тут афект є глобальною, неспецифічною і швидкою автоматичною реакцією, котра ділить оточення за двома категоріями, що виражають тенденцію руху до і від об'єкту, вподобання або аверсію [40].

Обсяг людської свідомості досить обмежений. Врубель [39] зазначає, що протягом секунди ми свідомо можемо опрацювати 100 біт інформації. Для порівняння протягом секунди до органів чуття надходить близько 100 мільярдів бітів інформації. Інформація про більшість зовнішніх об'єктів оцінюються з огляду на потенційну користь чи загрозу для організму – тобто під впливом більшості інформації ззовні виникає афект, котрий переважно є несвідомим.

Те, що афект є глобальною реакцією, спричиняє таку його характеристику, як «прилипання» до інших об'єктів. Так, несвідомий афект, спричинений подібністю обличчя продавця до нашого доброго знайомого, може вплинути на те, що товар, котрий він продає, буде більше подобатись. Неспецифічність афекту означає, що він може бути тільки позитивним або негативним, без наступного поділу на конкретні емоції (страх, радість, агресивність). Для настання афекту вистачає показати емоційне обличчя протягом 4 (!) мілісекунд [20].

© Шерстюк Л., 2013

Такі характеристики афекту також знаходять підґрунтя в нейрофізіології. Леду [16], концентруючись на дослідженні страху, стверджує, що в мозку існують два шляхи виникнення емоцій: нижній і верхній. Нижній є еволюційно старим і діє в подібний спосіб у людей і тварин [29]. Нижній шлях складається з меншої кількості проміжних частин, тому сигнал безпосередньо з таламуса потрапляє до мигдалеподібного тіла, що спричиняє високу швидкість реакції. Верхній шлях – набагато довший, сигнал з таламуса потрапляє до кори, що займає більше часу, проте реакція є набагато детальнішою. Відповідно, коли ми йдемо по лісу і краєм ока бачимо продовгуватий і круглий предмет на землі, то спершу перелякано відскакуємо (автоматична афективна реакція), а вже потім розуміємо, що це не змія, а гілляка, і спокійно йдемо далі. Перша емоційна реакція з часом модифікується через мережу кіркових зв'язків.

У дослідженнях виявлено, що афект впливає на різні психічні і поведінкові процеси: рухові реакції [31], пам'ять [30], оцінювання [21], судження [13], спостереження власного Я [1], динаміку міжлюдських взаємин [26].

Уява – це здатність створювати нові або відтворювати раніше знані об'єкти (уявлення) у свідомості. Процес уяви є дуже подібним до процесу спостереження, оскільки активізуються ті ж частини кори головного мозку [6]. Ключова відмінність між цими процесами полягає в тому, що уявлення виникають без безпосередньої дії на органи чуття зовнішніх об'єктів, котрі відтворюються у свідомості.

Також уяву можна розуміти як ментальну репрезентацію простору, в котрому появляються уявлення [37] і над котрими можемо проводити різні операції [23]. Млодковський [19] виділив 17 видів операцій, котрі можна проводити над зоровою уявою, наприклад: майоризація (збільшення цілого образу), сканування (пошук якоїсь деталі в образі), схематизація (спрощення), заміна кольорів чи обернення об'єкта довкола власної осі.

Уява є психічним процесом, повністю прихованим від зовнішнього спостереження. Довгий час єдиним методом, за допомогою якого можна було досліджувати уяву, була інтроспекція, що породжувало закид суб'єктивності і ненауковості. Як наслідок, уява довгий час була ігнорованою і навіть протиставленою науці.

Дастон [5] вказує на процес поляризації і протиставлення фактів (наука) і уяви (творчість), що появився за часів Просвітництва, набрав крайньої форми в Романтизмі і протривав до сьогодення. На початкових етапах становлення психології як науки можна знайти уяву серед зацікавлень конструктивістів (уявлення займали важливе місце в поясненні природи пам'яті і мислення), розпочатих Гальтоном дослідження індивідуальних відмінностей в описі уявленого [28]. Та під впливом біхевіоризму уяву на довгий час викреслено з наукової психології, і тільки в другій половині XX століття вона почала повертатись до предметів досліджень психологів [10].

Найпопулярніший спосіб експериментально досліджувати зорову уяву є обернення об'єкта довкола власної осі – методика досліджень уявних операцій, започаткована Шепардом і Метцлером в 1971 році [34], котрі показували піддослідним геометричні фігури, що складались із 10 однакових кубиків (мал. 1). Поряд презентовано ту саму фігуру, котра була тільки перекручена на якийсь кут (Рис. 1 а, б), або ж перекручене її дзеркальне відображення (Рис. 1 с).

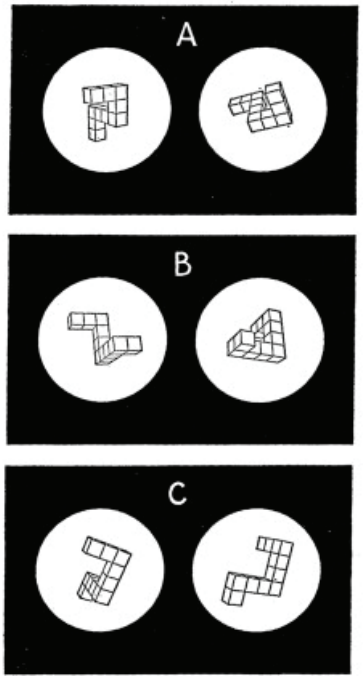


Рис. 1: приклади обертання, використані Шепардом і Метцлером (1971)

Піддослідні мали за завдання відповісти, чи фігура справа є та ж сама, що зліва, чи це її дзеркальне відображення. У такий спосіб зіставляється поправність і час реакції. Щоб виконати це завдання, потрібно в уяві перекрутити праву фігуру до вихідного положення і порівняти, чи вона є ідентичною до лівої. Результати показали, що час і правильність відповідей майже прямо залежить від кута обертання – чим більший кут – тим довший час реакції і більше помилок. Цей ефект підтверджується в пізніших дослідженнях.

Кослин [15], один з найвизначніших дослідників уяви, вказує на особливий зв'язок між емоціями та уявою і передбачає зростання досліджень у цій галузі. Проте на сьогодні таких дослідів майже немає [9].

У літературі знайдено три дослідження на подібну тематику. Два дослідження під керівництвом Кослина: клінічний експеримент, де показано, що особи з депресією набагато довше обертали в уяві предмети, ніж здорові [41]; у другому дослідженні піддослідним індуковано афект за допомогою 75 мілісекундних презентації агресивних облич, і також доведено, що в експериментальних умовах час роботи уяви видовжується [2]. Проте третє дослідження, незалежне від двох попередніх, використовувало 16 мілісекундні презентації схематичних позитивних, негативних і нейтральних облич. Результати показали, що афект не впливає на час, проте сама індукція афекту (позитивного і негативного) зменшувала кількість помилок у відповідях [17].

Як видно, результати попередніх досліджень є суперечливі. Крім того, в клінічному експерименті на збільшення часу роботи уяви могли вплинути не тільки негативні емоції, а інші процеси хвороби. Два наступні дослідження не брали до увагу можливість появи ефекту контрасту при індукції несвідомого афекту. Ефект контрасту проявляється тоді, коли дослідник хоче індукувати негативний афект, а піддослідний відчуває позитивний. Ефект контрасту пов'язаний із тривалістю презентацій афективних стимулів: чим довша презентація,тим більша ймовірність, що з'явиться контраст. Як вказує Кобиліньська [12], при центральних презентаціях контраст може з'явитись при 16 мілісекундах (у вказаних вище дослідженнях тривалість була 16 і 75 мілісекунд).

З описаних вище причин видно доцільність проведення досліду, котрий дозволить внести ясність у суперечливі результати попередніх експериментів, а також піддати контролю ще одну, раніше не контрольовану змінну – контраст.

Порівнюючи інші ефекти впливу емоції на психічні процеси, можна передбачити, що негативний афект буде збільшувати час обертання і зменшувати кількість помилкових відповідей через те, що негативні емоції спричиняють більш детальне і глибше опрацювання інформації [14]. Такі тенденції зауважено при емоційному ефекті Струпа [32], де негативні емоції збільшували час реакції і покращували запам'ятовування.

У нашому експерименті взяло участь 62 особи (31 жінка) віком від 19 до 30 років (середній вік = 22,3, стандартне відхилення = 2,53). Усі учасники – добровільно зголошені студенти Люблінських вищих навчальних закладів. Результати 4 осіб виключено з аналізу, бо вони були знайомі з технікою індукції афекту.

З метою індукції афекту використано дві експериментальні змінні: підсвідома афективна установка (subliminal affective priming) [21] і мімічний зворотній вплив (facial feedback) [35]. У першій техніці використано 12 мілісекундні презентації усміхнених (для викликання позитивного афекту) або сумних (для негативного афекту) облич, узятих з Варшавського Збору Емоційних Фотографій [27, http://emotional-face.org]. У контрольних умовах не показано жодних підсвідомих стимулів. У другій техніці для викликання позитивного афекту піддослідні тримали олівець самими зубам так, щоб не доторкатись до нього губами (тоді сильніше активізується більший величний м'яз (zygomaticus major muscle)). Для викликання негативного афекту – олівець тримався самими губами так, щоб не доторкатись до нього зубами – тоді більше активізується круговий м'яз вуст (musculus orbicularis oris). У контрольних умовах олівець відкладали на стіл.

З метою контролю ефекту контрасту, по індукції афекту піддослідні оцінювали китайську ідеограму на шкалі від 1 до 5. 1 – означало, що ідеограма не подобається, 5 – що подобається. Кожна ідеограма поміщалася на оранжево-жовтому фоні, щоб уникнути ефекту післядії [38], через який піддослідні могли б свідомо побачити фотографію обличчя в негативі на чорно-білій ідеограмі.

Після оцінки ідеограми показували пару фігур до обертання, подібні до тих, які використовували Шепард і Метцлер [34].

У результаті проведеного дослідження було виявлено ефект контрасту, причому в умовах індукції подвійного позитивного афекту (несвідома установка усміхненим обличчям і тримання олівця в зубах), китайська ідеограма була оцінена найменш позитивно – середній показник 2,74. В умовах індукції негативного афекту – появилась найвища оцінка – середній показник 3,51. Різниця – статистично значуща.

Усі результати поділено на три групи з огляду на оцінку ідеограм. Результати показують, що в групі з негативним афектом обертання відбувалось найдовше – в середньому 4983 мс, у групі з позитивним і нейтральним афектом – відповідно, 4215 мс і 4160 мс (рис. 2).

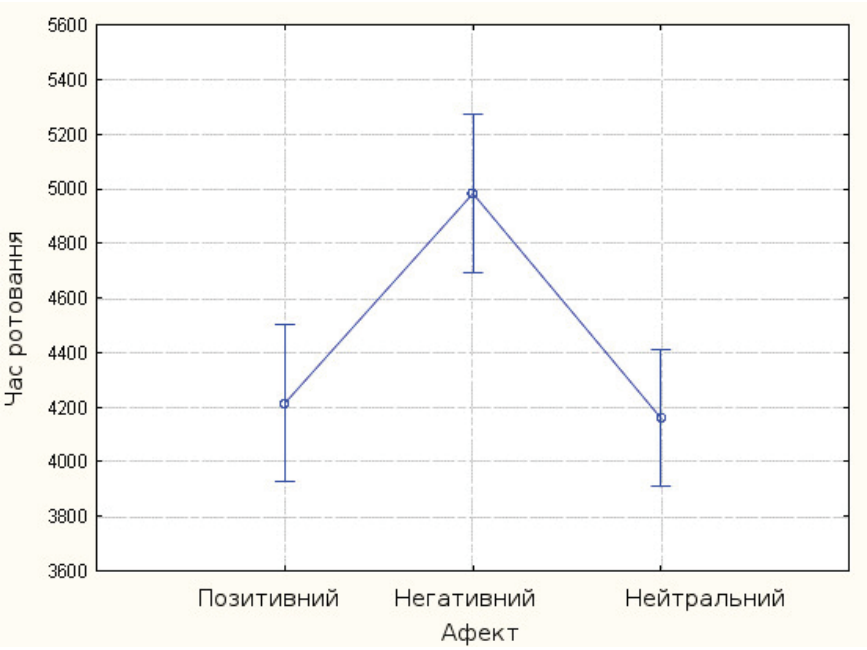


Рис. 2. Вплив афекту на час обертання

Різниця є статистично значущою між станом негативного збудження і станом нейтрального та позитивного, F (1,519)=20,314, p<0,001.

Не підтверджено статистично значущих відмінностей у правильності відповідей.

Отже, результати дослідження підтверджують частину раніше отриманих результатів [2, 41]. Збільшення часу обертання в уяві об'єктів під впливом негативного афекту може свідчити про 3 особливості зв'язку емоцій і уяви. Перша – негативні емоції сигналізують про те, що в оточенні особи є якась загроза. Як наслідок, предмети, що її оточують, поглинають більше засобів уяви і піддаються більш глибокій когнітивній обробці, що забирає більше часу (подібно як під час емоційного ефекту Струпа [32]). Така особливість мала б підвищувати якість обертання, тобто піддослідні під впливом негативного афекту повинні робити менше помилок, чого не вдалось виявити в проведеному дослідженні, хоча на правильність відповідей міг вплинути інший процес.

Друге пояснення базується на теорії базових кодів Обуховсього [24], згідно з котрою різні емоційні коди по-різному впливають на спосіб мислення. Негативні емоції полегшують аналітичне і символічне мислення, а завдання ментального обертання базується на образних операціях. Ця розбіжність між когнітивною готовністю та матеріалом до обробки може впливати на тривалість виконання. Щоб перевірити це припущення, варто провести дослід із використанням стимулів, котрі будуть сприяти активності аналітичної і символічної уяви.

Третя особливість – можливо, виявлені результати є артефактом неправильного способу збирання інформації. У проведеному експерименті особи давали відповідь, за допомогою натискання клавіш на клавіатурі. Негативні емоції автоматично готують організм до втечі, через готовність до активізації м'язів розгиначів [22]. У натисканні клавіш також беруть участь м'язи згиначі, і ця різниця готовності і вимушеної завданням реакції впливає на збільшення часу [3]. Щоб перевірити це припущення, варто зробити експеримент з іншим способом збирання відповідей, наприклад, за допомогою джойстика (рух вперед, або назад), або відповіддю буде крок, і записувати інформацію за допомогою танцювального килимка.

Запропоновані результати не є ані вичерпними (можна шукати й інші механізми), ані ексклюзивними (можуть поєднуватись). Незважаючи на це, саме явище є важливим для психології, оскільки дасть можливість більше розуміти про людську емоційність в загальному, а також у конкретних випадках, як от при керуванні автомобілем, у ситуації небезпеки ДТП, коли працює саме образна зорова уява під впливом переляку чи інших негативних емоцій.

Список використаних джерел:

1. Błaszczak, W. (2007). O efektach odnoszenia do Ja afektu wzbudzanego poza świadomością. W: R. K. Ohme (red.) Nieuświadomiony Afekt (s.157-164). Gdańsk: GWP.

2. Borst, G., Kosslyn, S. M. (2010). Fear selectively modulates visual mental imagery and visual perception. The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 63(5), 833-839.

3. Chajut, E., Mama, Y., Levy, L., Algom, D. (2010). Avoiding the approach trap: A response bias theory of the emotional stroop effect. Journal Of Experimental Psychology: Learning, Memory, And Cognition, doi:10.1037/a0020710

4. Damasio, A.R. (1994). Descartes' error: emotion, reason and the human brain. New York: G.P. Putnam's Sons
5. Daston, L. (1995). Fear and loathing of the imagination in science. Dædalus, 127, 73–95.
6. Finke, R. A. (1980). Levels of equivalence in imagery and perception. Psychological Review, 87, 113–132. Kosslyn, S., Ganis, G., Thompson, W. (2001). Neural foundations of imagery. Nature Reviews. Neuroscience, 2(9), 635-642.
7. Grey, N., Holmes, E.A. (2008). 'Hotspots' in trauma memories in the treatment of post– traumatic stress disorder: A replication. Memory, 16(7), 788–796.
8. Holmes, E. A., James, E. L., Blackwell, S. E., Hales, S. (2011). The flash upon that inward eye.The Psychologist, 24(5), 340-343.
9. Holmes, E. A.,Mathews, A. (2005). Mental Imagery and Emotion: A Special Relationship? Emotion, 5(4), 489-497.
10. Holt, R. R. (1964). Imagery: The return of the ostracized. American Psychologist, 19, 254–266.
11. Jarymowicz, M. (1997). Dociekanie nad naturą emocji: o emocjach bez świadomości i emocjach bez spontaniczności. Czasopismo Psychologczne, 3(3),153-170.
12. Kobylińska, D. (2001). Czas ekspozycji utajonych afektywnych bodźców poprzedzających a efekt asymilacji lub kontrastu w ocenianiu bodźca docelowego W: M. Jarymowicz (red.) Pomiędzy Afektem a Intelektem poszukiwania empiryczne. (s. 65-72).Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN
13. Kobyliński P. (2001). Mechanizmy afektywnego reagowania. Związek pomiędzy stopniem nowości bodźca poprzedzającego a ocenami bodźca docelowego. W: M. Jarymowicz (red.) Pomiędzy Afektem a Intelektem poszukiwania empiryczne (s.45-64). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
14. Kolańczyk, A. (2004). Serce w rozumie. Afektywne podstawy orientacji w otoczeniu. Gdańsk: GWP.
15. Kosslyn S.M. (1994). Image and Brain: The Resolution of the Imagery Debate. Cambridge, MA: MIT Press.
16. LeDoux, J.E. (1998a). Mózgowe interakcje poznawczo-emocjonalne. W: P. Ekman, R.J. Davidson (red.) Natura emocji:podstawowe zagadnienia (s.190-197).
17. Mammarella, N. (2011). Is there a «special relationship» between unconscious emotions and visual imagery? Evidence from a mental rotation test. Consciousness & Cognition, 20(2), 444-448.
18. Marcus, G. (2009). Prowizorka w mózgu. Sopot: SAW Smak Słowa.
19. Młodkowski J. (1998). Aktywnosc wizualna czlowieka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
20. Murphy, S. T. (2001). The nonconscious discrimination of emotion: Evidence for a theoretical distinction between affect and emotion. Polish Psychological Bulletin, 32(1), 9-15.
21. Murphy, S. T., Zajonc, R. B. (1993) Affect, cognition, and awareness: affective priming with optimal and suboptimal stimulus exposures. Journal of Personality & Social Psychology, 64, 723-739
22. Niedenthal, P., Barsalou, L., Ric, F., Krauth-Gruber, S. (2007). Embodiment in the Acquisition and Use of Emotion Knowledge. In L. F. Barrett, P. Niedenthal, P. Winkielman (red.). Emotion and Consciousness. London: Guilford Press.
23. Nowak A (1991). Wyobrażeniowe mechanizmy przetwarzania informacji: myślenie przestrzenne. Wrocław: Ossolineum.
24. Obuchowski, K. (1970). Kody orijentacji a struktura procesów emocjonalnych. Warszawa: PWN.
25. Oettingen, G., Mayer, D. (2002). The Motivating Function of Thinking About the Future: Expectations Versus Fantasies. Journal of Personality & Social Psychology, 83(5), 1198-1212.
26. Ohme, R. K., Kukliński K. (2007). Nieuświadomiony afekt a kształtowanie się sądów interpersonalnych. W: R. K. Ohme (red.) Nieuświadomiony Afekt (s.173-181). Gdańsk: GWP.
27. Olszanowski M., Pochwatko G., Kukliński K., Ścibor-Rylski M., Ohme R.K. (2008) Warsaw Set of Emotional Facial Expression Pictures – validation study. EAESP General Meeting, Opatija, Croatia
28. Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. Canadian Journal of Psychology, 45(3), pp. 255-287.
29. Phelps E.A., Ledoux, J. E.(2005). Contributions of the Amygdala to Emotion Processing: From Animal Models to Human Behavior. Neuron, 48, 175-187.
30. Piotrowski, K., Wierzchoń K. (2007). Nieuświadomiony afekt a pamięć robocza. W: R. K. Ohme (red.) Nieuświadomiony Afekt. (s. 151-156). Gdańsk: GWP.
31. Pochwatko, G. (2007). Wpływ nieuświadomionego afektu na motoryczne reakcje dążenie-unikanie. W: R. K. Ohme (red.) Nieuświadomiony Afekt. (s.127-138). Gdańsk: GWP.
32. Pratto, F., John, O. P. (1991). Automatic vigilance: The attention-grabbing power of negative social information. Journal Of Personality And Social Psychology, 61(3), 380-391.
33. Schacter, D. (2001). The seven sins of memory. New York: Houghton Mifflin Co
34. Shepard, R. N., Metzler, J. (1971). Mental rotation of three-dimensional objects. Science, 171, 701– 703.
35. Strack, F., Martin, L., Stepper, S. (1988) Inhibiting and Facilitating Conditions of the Human Smile: A Nonobtrusive Test of the Facial Feedback Hypothesis. Journal of personality and Social Psychology, vol. 54, No. 5, 768-777
36. Taylor, S. E., Pham, L. B., Rivkin, I. D., Armor, D. A. (1998). Harnessing the imagination: Mental simulation, self-regulation, and coping. American Psychologist, 53(4), 429-439.
37. Thomas, N. T. (1999). Are Theories of Imagery Theories of Imagination? An Active Perception Approach to Conscious Mental Content. Cognitive science, 23, 207– 245.
38. Wade, N. J. (2007). Scanning the Seen: Vision and the Origins of Eye-Movement Research. W: R. van Gompel, M. Fischer, W. Murray, i R. Hill, (red.): Eye movements: A window on mind and brain (s.31-64). Amsterdam Netherlands: Elsevier.

39. Wróbel, A. (2001). Czy można wierzyć zmysłom? W: R. K. Ohme, M. Jarymowicz, J. Reykowski (red.) Automatyzmy w procesach przetwarzania informacji (s.19-24). Warszawa: Wydawnictwo IP PAN i SWPS.

40. Zajonc, R., B. (1985). Uczucia a myślenia: nie trzeba się domyślać, by wiedzieć, co się woli. Przegląd Psychologiczny, 38(1), 27-69.

41. Zarrinpar, A., Deldin, P., Kosslyn, S. (2006). Effects of depression on sensory/motor vs. central processing in visual mental imagery. Cognition & Emotion, 20(6), 737– 758.

УДК 159.9.019

Ширяєва Т. М.

НАРАТИВНА ПСИХОЛОГІЯ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

У статті розглядаються теоретичні та практичні аспекти наративної психології як напрямку психологічних знань, що лежить на перетині мови, соціальної практики та комунікації. Диференційовано поняття наратив та дискурс та проаналізовано методологічну базу наративної психології.

Ключові слова: *наратив, дискурс, мова, комунікація, соціальна практика, психотерапія.*

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты нарративной психологии как направления психологических знаний, находящееся на стыке социальной практики, языка и коммуникации. Дифференцировано понятия нарратив и дискурс, пранализировано методологическую базу нарративной психологии.

Ключевые слова: *нарратив, дискурс, язык, коммуникация, социальная практика, психотерапия.*

Article deals with the issue of theoretical and practical aspects of narrative psychology, considering them as a branch of psychology that unites language, social practice and communication. The concepts of narrative and discourse are specified and the methodological basis of narrative psychology is analysed.

Key words: *narrative, discourse, language, communication, social practice, psychotherapy.*

Постановка проблеми. Першопочатково вживаний у рамках постмодерністської філософії термін «наратив» на сьогодні набуває неабиякої популярності. Ним послуговуються науковці, фокус уваги яких зосереджений не лише у площині лінгвістики, але й психології та соціології. Поняття «наративу» традиційно розглядається у двох контекстах: як теорія наративу та психоаналітична терапія, виявляючи у такий спосіб теоретичну та практичну природу поняття.

На думку А. Макінтайра, людина не може існувати без спілкування. Окрім того, вона є носієм культурної та історичної спадщини свого народу. Уся сукупність знань, що характерна для соціальних спільнот та окремих індивідів, існує у формі наративу. Це пояснюється тим, що наратив розуміється як спосіб систематизації індивідом власного досвіду, який загалом набуває форми повідомлення, що має початок, кінець, сюжетну лінію та характеризується причинно-наслідковим зв'язком.

Власне, розгляд методологічної основи наративної психології та аналіз особливостей наративної терапії є метою нашого дослідження, що викликане інтересом до неоднозначності природи поняття.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Наративна психологія як напрямок науки досліджувався низкою провідних вітчизняних та закордонних науковців, таких як Дж. Брунер, К. Герген, О. Калмикова, А. Кербі, Г. Олпорт, Т. Сарбін, Ч. Тейлор, Н. Чепелєва тощо. На думку вищезазначених вчених, смисли людського життя та формування певних патернів їх поведінки є результатом взаємодії людини зі світом, що виражається у формі повідомлення, хоч не завжди має логічне пояснення.

Сприймання особою самої себе відбувається безпосередньо шляхом формування наративів, які виявляються у формі важливих для неї подій. Вони, як правило, проходять етапи осмислення та оцінювання, чим і визначається їх важливість. Водночас неповторність наративів підтверджує унікальність особи. Реальність втілюється у формі мовних одиниць, які передаються із покоління в покоління та у такий спосіб фіксуються у пам'яті індивідів. Відтак учені розглядають наратив як повідомлення, за допомогою якого суб'єкт конструює своє Я та взаємодіє зі світом як одне ціле. На сьогодні наративна психологія – це та галузь знань, яка зазнає постійних трансформацій, утім не перестає цікавити дослідників. Наративна психологія тісно пов'язана з культурно-історичною психологією Л. Виготського, теорією особистості У. Джеймса, теорією ролей Т. Сарбіна, психосоціальною концепцією Е. Еріксона, культурною антропологією Г. Бейтсон тощо. Варто зауважити, що, попри спільність ідей щодо антропоцентричної природи поняття наратив, думки вчених розійшлися у поглядах на особистість.

Наративна психологія асимілювала базові концепції фукіанської теорії «влада-знання», теорії реконструкції Дерриди, соціоаналізу Бурдьє, соціального конструювання реальності Бергенра та Лукмана. Щобільше, в основі наративної психології лежить твердження, що повідомлення підтримують та організовують реальність. Абсолютна істина є абсолютною в межах конкретної реальності (наратива). Спілкуючись, людина створює реальність через формулювання перформативів – мовленнєвих актів, які не служать для опису події, а є засобом її створення. Опис ситуації, іншими словами, є певною мірою пророцтвом, яке має тенденцію збуватися.

На сьогодні сучасна наративна психологія має два основних підходи до вивчення. Представники соціально-конструктивістського напрямку розуміють особу як так званий текст, який нічим не відріз-

© Ширяєва Т. М., 2013

няється за формою від традиційних текстів. У своїй статті «Життя як наратив» Дж. Брунер висловив думку про те, що у людей «немає іншого способу опису пережитого часу, окрім як у формах наративу» [1]. Вчений виділяє наративний чи констектуалізований модус, який характерний для окремого індивіда, та логіко-парадигматичний позаконтекстний модус як текст, який є носієм загальнолюдського досвіду та узагальненням правил міжособистісної взаємодії. Вчений виділяв два ландшафти: ландшафт дії, у межах якого розміщено вчинки та події, та ландшафт свідомості, сукупність інтенціональних категорій, таких як цінність, смисл, мрія, очікування, добровільно взяті обов'язки тощо. Прихильники іншого напрямку ототожнюють поняття самоідентифіокація та саморозуміння, пояснюючи це тим, що розуміння особою самої себе лежить у площині її розуміння своєї ідентичності та соціальної належності. Варто зазначити, що обидва зі згаданих підходів враховують соціально-культурний контекст та не суперечать теорії Л. Виготського про первинність інтерпсихічних процесів, які є визначальними для соціального існування.

Центральне місце в конструктивістських теоріях займає дискурс, який розуміється вченими як соціальний текст чи продукт взаємодії індивідів, груп та спільнот. Особа не може існувати поза межами дискурсу. Культура містить сукупність текстів, які передаються від покоління до покоління. Таким чином, конструювання наративів, з одного боку, є механізмом самоідентифікації, а з іншого, слугує ресурсом для саморепрезентації та є компонентом соціальної взаємодії, яка передбачає зв'язок індивіда з культурою та іншими людьми.

Окрім того, беззаперечним залишається той факт, що конструювання реальності є можливим завдяки мові, яка слугує його засобом. На думку Т. Сарбіна, наративна психологія є доволі новим у психологічній практиці підходом, у межах якого розглядається спосіб, у який індивід описує своє життя [6]. Іншими словами, це спосіб взаємодії індивіда з навколишнім світом та соціумом загалом шляхом формулювання власних історій та під час ознайомлення з історіями інших. Реальність – це не константна величина, вона породжується описовими одиницями та живе у межах спільноти, яка поділяє ці описи. Отож, наратив виконує таку функцію, як саморепрезентація, яка полягає у формуванні та декларуванні системи цінностей індивіда, яка формується на основі минулого досвіду. Наративна психологія вважається альтернативним, проте надзвичайно динамічним напрямком психології на сьогодні.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Російській психології у 80-х роках XX століття в рамках навчальних програм з системної терапії відбулася презентація нового підходу, який отримав назву наративного, що пояснювалося можливістю розуміти систему знань через аналіз їх інформаційної складової. Головною особливістю цього напрямку стало те, що увага дослідників зосереджувалася на триєдиному зв'язку мови, комунікації та соціальних практик.

Практики, що зацікавилися цим напрямком, стверджували, що соціум формує свідомість, через яку інтерпретується світ. Реальності, які сприймаються людьми як належне, оточують їх від самого народження, надаючи практику, слова та досвід, у точній відповідності до яких людина організовує своє життя. Соціальний світ передбачає використання символічних систем, ключовим елементом яких є мова. Ступінь соціалізації людини пов'язаний з його мовною компетентністю, головним елементом якої є здатність індивідів розповідати та переповідати історії. На думку К. Гергена, соціальний конструктивізм є результатом знань, які формують ментальний образ та піддаються сумніву. Знання, на думку вченого, представлені лінгвістичними одиницями. Відтак це когнітивне утворення не одного індивіда, а спільноти як певної єдності індивідів [5]. Форма наративу набуває характеру прототипу, на основі якого індивід усвідомлено або неусвідомлено вибудовує свої життєві історії, враховуючи схеми наративів та дискурсів, які існують у культурі.

Вчені схиляються до думки, що наративний аналіз у психології є тим засобом, який дозволяє розрізняти формальний зміст тексту від його смислової домінанти, яка відображає приховану психологічну реальність [3]. У світлі наративного підходу особистість розглядається як система неструктуралістських характеристик, які залежать від певних умов та передбачають сформованість ціннісного апарату. Іншими словами, поведінка індивіда визначається системою притаманних йому смислів, а не сигналізує про особистісні розлади. На думку Сарбіна, наратив – це спосіб організації особистого досвіду, на основі поєднання реальних смислів та вигадки. Саме наратив дає змогу індивіду обґрунтовувати свої вчинки та вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки між життєвими подіями, що стаються. Наратив формується в процесі соціальної взаємодії та зазнає трансформацій у результаті змін патернів соціальної інтеракції [6].

Дж. Приинс визначає наратив як сукупність послідовно узгоджених у часі реальних та вигаданих подій, оскільки час є невід'ємним елементом повідомлення. Загалом, наратив – логічно зв'язане повідомлення про події, що сталися в житті індивіда. Він займає умовну позицію між ненаративним висловлюванням (абстрактно-логічним судженням, вираженням емоцій і т.д.) та власне висловлюванням, яке фіксує окремі події без встановлення між ними змістового зв'язку [7].

Наративний аналіз зосереджується на кінцевій формі, в якій існує текст, та має на меті з'ясувати зміст повідомлення, яке несе у собі текст, та проаналізувати спосіб, яким це реалізовано, що передба-

чає аналіз не лише сюжету, але й способу передачі подій, часу, простору та дійових осіб. Оскільки час є визначальним для людського буття, то він, природно, і відіграє важливу роль у передачі повідомлення. Відтак у продукуванні повідомлення особлива увага звертається на послідовність виконання дій чи послідовність, з якою відбуваються події, що полегшує передачу та інтерпретацію повідомлення. Поєднання поодиноких подій у зв'язний наратив – це формування сюжету, який надає подіям впорядкованості та послідовності. У такий спосіб, через усвідомлення наративу, людина досягає саморозуміння, визначає ті моменти у своєму життєвому циклі, які є сповненими смислу та важливості, структуруючи у такий спосіб сприйняття людиною світу та себе самої.

Розшифрування тексту – це поетапне розуміння значення слів (знаків) та мовних конструкцій. Услід за Ж. Деррідою, ми розуміємо акт реконструкції тексту як процес, у якому відбувається перехрещення змісту тексту, його смислових складових та свідомості читача, результатом чого є формування нового наративу. Такий наратив, як продукт усвідомлення текстової реальності, дозволяє читачеві глибше зрозуміти та усвідомити свій власний досвід та здійснити зміни у побудові власного світогляду.

Окрім того, наратив включає різні внутрішньо властиві людським пізнавальним процесам форми впорядкування досвіду та структурування щоденної діяльності. І. Брокмейєр та Р. Харре визначили наратив як деяке поєднання лінгвістичних та психологічних структур, які передаються культурно та історично [2, с. 29]. Люди осмислюють своє життя крізь призму історій як системи культурних, вроджених наративів та здійснюють це засобами мови. Іншими словами, наратив інтерпретує події та надає їм важливості, зосереджуючись як на житті соціуму загалом та на житті кожного окремого індивіда, так і на певних обставинах, що мали місце. Відтак свідомість людини – це місце збереження та виникнення наративів. Своєю чергою, наративна психологія ґрунтується на думці, що не може існувати єдиний правильний опис людського життя, оскільки життєвий сюжет можливо переписувати у тій чи іншій формі, залежно від побажання індивіда.

Іншим питанням, яке потребує детального вивчення, є суть наративної терапевтичної практики. Суть такої терапії нерідко розуміється як необхідність критично розглянути загальноприйняті підходи до розуміння світу та місця людини у ньому. Відтак, терапевтична робота включає процес піддавання сумніву загальне знання про світ, яке формується на основі об'єктивного та неупередженого спостереження.

Популярна на території Європи та Америки, наривна терапія сформувалася на перетині конструктивізму та постмодернізму та зосереджується на здатності людини розповідати про низку подій, що мали місце в її житті. Вперше поняття «наративна терапія» було впроваджене психологами Майклом Уайтом та Девідом Епстоном у їх творі «Наративні засоби досягнення психотерапевтичних цілей». На думку М. Уайта, наративна терапія повинна фокусуватися на тому, як і чому людина надає смисл своєму досвіду і робить його зрозумілим для себе та інших. Натхненний ідеями Г. Бейтсона щодо контексту сприймання інформації та формування ментальних карт, на основі яких і відбувається інтерпретація інформації, та на основі власних спостережень М. Уайт припустив, що спосіб життя і поведінка сприяє виживанню, втім актуалізує проблему. У своїй праці вчений описав базову техніку наративної терапії – екстерналізацію чи відділення людини від проблеми, запозичивши в Дж. Брунера наративну метафору як засіб терапії. Суть техніки полягає в тому, що вона не знімає відповідальності з людини за її поведінку, а, навпаки, допомагає брати відповідальність за дії. У такий спосіб формується нова альтернативна історія, яка допомагає пережити відчуття здійснення вибору. Результатом опрацювання Уайтом праці Л. Виготського стало впровадження нового методу «побудови опор», що дало змогу долати так звану відстань між загальною історією та знаннями про власне життя, в якому можуть проявлятися інші історії.

Формування наративів відбувається відповідно до культурних традицій, оскільки саме культурні наративи переважають над іншими в будь-якій культурі, а відтак є домінуючими. Таким чином, на терапію приходять люди, у житті яких домінуючі мотиви заважають формуванню особистих, бажаних. Відтак у терапевтичній роботі відбувається розширення меж життєвих наративів за рахунок усвідомлення впливу культурних наративів. Суть такої терапевтичної практики полягає в тому, що розповідаючи, люди структурують та формують свій життєвий досвід та знання. Допомагаючи клієнту віднайти чи згадати унікальні епізоди із життя та минулого досвіду, терапевт сприяє формуванню позитивного теперішнього досвіду. Ключовою ідеєю наративного підходу є твердження про те, що «людина – це не проблема, а проблема – це проблема». Іншими словами, наявність у людини численної кількості вірувань, цінностей, здібностей та компетенцій допомагає зменшити вплив проблем на життя.

Д. Говард розуміє суть наративної терапії дещо по-іншому. Вчений висловив думку, що всепоглинаючим завданням людини є надання смислу її існуванню. Відтак впорядкування подій, які формують життя, є можливим через виявлення смислової домінанти. Змінюючи інтерпретацію певних пережитих подій, клієнт набуває здатності по-новому зрозуміти себе та своє життя.

Варто заважити, що у контексті наративної терапії дослідники виокремлюють поняття «наратив» та «соціальний конструкт». Терапевтична робота із наративами передбачає осмислення історій із жит-

тя людей, які необхідно пережити, надаючи їм значущості та завершеності. Робота ж із соціальними конструктами передбачає розгляд способів, з допомогою яких можливо сконструювати соціальну міжособистісну взаємодію, зосереджуючись на життєвих смислах. Суть терапевтичної наративної роботи полягає у виявленні можливостей протидії проблемі, що включає аналіз цінностей, життєвих вмінь та навичок.

«Проживаючи знову» своє життя, людина по-новому конструює свою історію. Кожна нова подія отримує інтерпретацію, яка визначається попереднім досвідом. А діалог з терапевтом – це засіб, який уможливлює перегляд особистої історії клієнта.

Таким чином, можна дійти висновку, що і теоретична, і практична сторони наративу динамічно розвиваються у площині психологічних досліджень. Базуючись на серйозній методологічній базі, теорія наративу є основою для формування нових теорій особистості. Водночас використання технік наративної терапії уможливлює соціальне конструювання реальності, що реалізується за допомогою мови, підтримується у вигляді наративу та доводить відсутність беззаперечних істин, які стосуються людського існування у просторі та часі.

Власне і вітчизняні, і зарубіжні вчені погоджуються на тому, що людська свідомість має наративну структуру, відповідно до якої людина робить вибори. Відтак наратив є організаційним принципом діяльності особистості.

Список використаних джерел:

1. Александрова А. Л. Нарративная терапия: соціально-педагогический аспект // Актуальные проблемы воспитания и образования : Сб. науч. ст. / под. ред. М. Д. Горячева. – Вып. 5. – Самара., 2005. – С. 3-12.

2. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. – 2000. – № 3. – С. 29-42.

3. Фабрикант М. С. Применение нарративного анализа в исследовании больших социальных групп // Психологический журнал. – 2010. – № 1. – С. 64-68.

4. Человек. Сообщество. Управление: взгляд молодого исследователя (Психология): матер. Всерос. науч.-практ. Конф. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2008. – Ч. 1. – 162 с.

5. Gergen K. J. An Invitation to Social Construction. – London, 1999. – P. 90-110.

6. Sarbin T. R. Narratology as a root metaphor in psychology // Narrative psychology: The stories nature of human conduct / Ed. By T. R. Sarbin. NY., 1986. – P. 3-21.

7. Wortham, S. Narratives in action. A strategy for research and analysis / S. Wortham. – NY : Teachers College Press, 2001. – 274 p.

УДК 159.119

Шугай М. А.

СТРАХ ЖИТТЯ ТА ЦІННІСНО-СМИСЛОВІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЇ ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ

У статті розглядається здоров'я як складова ціннісно-смислової сфери особистості та особливості роботи практикуючого психолога з клієнтом, який переживає страх життя
***Ключові слова**: страх життя, страх смерті, ціннісно- смислова сфера, психологія здоров'я*

В статье рассматривается здоровье как составляющая ценностно-смысловой сферы личности и особенности работы практикующего психолога с клиентом, который переживает страх жизни
***Ключевые слова:** страх жизни, страх смерти, ценностно-смысловая сфера, психология здоровья*

The article considers health as a component of the value-sense sphere of personality. It deals with the characteristics of a practicing psychologist's work with a client who is experiencing the fear of life
***Keywords:** Fear of life, fear of death, the value-sense sphere, Health Psychology.*

В сучасних наукових дослідженнях психологія здоров'я розглядається в таких напрямах, як: клінічна психологія здоров'я; саморегуляція особистості в стресових ситуаціях (зміна патернів поведінки, вибір та відповідальність особистості); складова ціннісно-смислової сфери особистості. Саме на останньому напрямі акцентую у своїй статті. Здоров'я людини – це не відсутність хвороби, а відчуття та усвідомлення цінності життя, турбота про себе (повага до себе). Невизначеність майбутнього, перевантаження інформацією, підвищена активність особистості в Інтернет-середовищі є сучасною реальністю, яка не позбавлена соціальних та екологічних ризиків для здоров'я молоді. Але людина ризикує захворіти чи ризикує жити? Жити усвідомлюючи, проявляючи свою індивідуальність, висловлюючи своє ставлення, творчо змінюючи свою поведінку. Вважаю, що важливим є пошук не причин хвороби, а причин здоров'я особистості, вивчення не тільки внутрішньої картини хвороби, а й внутрішньої картини здоров'я людини. Актуальним є дослідження мотивації бути здоровим. В основі цієї мотивації-ціннісно-смислові орієнтації особистості.

Молода людина, розвиваючи свою індивідуальність, реалізовуючи особистісний потенціал, задовільняючи потребу в самоактуалізації часто зіштовхується зі страхом життя. Отто Ранк виокремлює страх життя як лякаючу одинокість, відчуття незахищенності, втрату зв'язку з цілісностю існуючого [5].

У психології страх розглядають як сильне емоційне збудження (Н.В.Виноградова, І.Ю.Кулагіна); стан страху пов`язується з фрустрацією соціальних потреб людини (Л.Л.Гозман, Л.А.Грищенко, Н.В.Жутикова, Н.Д.Левитов); з властивостями особистості (В.М.Астапов, Б.С.Братусь, Ф.Є.Василюк, Ю.М.Забродін, Б.В.Зейгарник, В.Д.Менделевич, А.В.Петровський). Проблематикою страху займалися такі вчені, як : А.Камю, М.Рей, О.Ранк, Ф.Ріман, Ж.-П.Сартр, К.Юнг, М.Хайдегер, К.Хорні, З.Фрейд, Е.Фром ,Л.Шестов, І.Ялом, К.Ясперс та О. М. Прихожан, П.К. Анохін, І.П. Павлов, М.Н. Русалова, В.В. Суворова, А. Бандура, Е. Гельгорн, К.І. Ізард, В. Кеннон, Л.А. Орбелі, Я. Рейковський, В.К. Вілюнас, П.В. Симонов, В. Вундт, А.Р. Лурія та ін.

Страх – це емоція в ситуації реальної або уявної небезпеки. С. Кєркегор розрізняв емпіричний страх-боязнь перед конкретною небезпекою і несвідомий метафізичний страх-тугу, специфічний для людини [2].

Страх − стан, який виникає насамперед у ситуаціях, коли мотивація уникнення не може бути реалізована. З'являється тоді, коли індивід має спонукання і усвідомлену мету залишити ситуацію, але продовжує в силу зовнішніх причин залишатися в ній. У таких умовах локальний страх може стати генералізованим [3].

Також, страх розглядається як утворення, що виникло у процесі соціалізації (Р.Бернс, О.Кондаш, Ф.Риман, А.Ричардсон, О. О. Прилутська, Р.М. Рапек, Л.Ф. Меллвіл, М. Хорнер, Ф. Черрі, К. Дьюкс). Проблематикою соціального страху займалися такі вчені як Г. М. Андрєєва, В. О. Андрусенко, А. Кемпинський, Д. Майєрс, О. М. Прихожан та інші. Представлена широка та різноманітна класифікація соціальних страхів, описано процес соціалізації страхів, суб'єктивні та об'єктивні причини їх виникнення.

Соціальні страхи обумовлені соціально-економічними умовами життєдіяльності населення, негативними тенденціями їх змін, низьким рівнем довіри до влади на всіх рівнях, стихійними процесами, діяльністю засобів масової інформації тощо. У дітей та молоді вони детермінуються процесом їх со-

© Шугай М. А., 2013

ціалізації в діяльності, спілкуванні та самосвідомості. Соціальні страхи супроводжують поведінкові девіації і психічні розлади.

О. О. Прилутська вважає, що соціалізація страхів проходить у трьох сферах (як і соціалізація особистості): діяльність, самосвідомість та спілкування. Соціальні страхи пов'язані з кожною з цих сфер. При класифікації соціальних страхів виокремлюють такі категорії: страхи керівництва і підпорядкування; страхи успіхів і невдач; страхи близьких соціальних контактів; страхи, пов'язані з оцінюванням суспільством особистості; страхи, пов'язані з негативними політичними та економічними змінами.

Соціалізація страхів у сфері діяльності може бути пов'язана з тим, що люди серйозно побоюються, що вони не зможуть чесно і продуктивно працювати й заробляти, підвищувати свій професіоналізм. Таким чином, соціальні страхи можуть бути причиною фіксації мотивації уникнення невдач або одним із показників [1].

Метою статті є узагальнення теоретичних напрацювань із вказаної проблеми та пошук шляхів поєднання теорії і практики й можливостей використання знань й усвідомлень в практичній діяльності психолога.

Філіпп Лерш розглядає страх життя як основу будь-якого виду страху. Це те, що блокує вітальність – готовність жити і змінювати. На мою думку, це ще й скованність, втрата спонтанності, невпевненість, яка часто проявляється в сприйнятті своєї індивідуальності як «якоїсь не такої яку хочуть бачити, яка б подобалась».

Розглянемо фактори, які актуалізують саме цей страх. Це, насамперед, невідомість майбутнього, політична ситуація, фінансова криза, можливість втратити роботу, нова група приналежності. Також, фактором є психічні травми розвитку. Наприклад, жах і тривога, які переживає немовля, коли потреба бути і жити блокується певними реакціями дорослого; страх який виникає у трьохрічної дитини, яка при спробі відокремитись, що є задачою розвитку, загубилась в супермаркеті. При соціалізації у ранньому дитячому віці, коли дитину постійно критикують, або при переживанні втрати (наприклад, розлучення батьків) може виникати страх жити активно проявляючись, який потім часто переростає у соціальні страхи (страх розчарувати керівництво, близьких, або ж страх бути зобов'язаним, страх близьких стосунків). Також, страх публічного приниження чи осуду, що може стати основою соціальних фобій та соціально-тривожних розладів [6].

Останній фактор, про який хочу зазначити – це втрата віри в саме життя, його сенсу, розчарованість, відчай (наприклад при екзистенційній кризі).

Представники екзистенційної психології вказують на взаємозалежність між страхом життя і страхом смерті. Коли людина блокує переживання страху життя вона може знаходити комфорт та зменшувати інтенсивність переживання тривоги через злиття з іншими, відмовляючись від індивідуалізації. Це переживання пробуджує страх смерті, втрати себе.... Між цими двома полюсами страху – індивідуалізацією і злиттям – люди все своє життя метушаться[4].

У психологічній практиці важливо , коли інтервенції психолога в роботі з клієнтом із страхом жити, зокрема спрямовані на підтримку самоцінності особистості. Також, використання спрямованого фантазування : « Уявіть своє життя через 5 років, подумайте, які можуть бути приводи для розчарування. Як ви можете уникнути їх накопичення, як змінити життя тут і тепер, а не жаліти потім про те, що було чи чого не було» . Почуття ж самоцінності пов'язане з почуттям сорому, потребою в любові, прийнятті її від інших. Робота психолога з клієнтом зі страхом смерті завжди срямована на взаємодію : «давай разом поговоримо про це», « я теж переживав подібні почуття». Важливо, також, виявляти почуття з приводу смерті, ділитись тим, що цей страх закладений на генетичному рівні у всіх людей. Тобто, бути присутнім в розмові, відвертим. Навіть люди, яким важко встановлювати близькі стосунки можуть змінитись через страх смерті, почати прагнути до встановлення близькості, прикладати зусилля щоб її досягнути. І страх життя і страх смерті пов'язані з ціннісно- смисловою сферою особистості.

Страх життя – розуміння людиною своєї цінності, отримання зворотнього зв'язку, любові, визнання від інших, а пізніше – як внутрішнє переживання важливості своїх потреб, своєї особистості, поваги до себе. Саме в юності, молодості відбувається усвідомлення власної індивідуальності, неповторності, може виникнути внутрішня напруженість, що породжує почуття самотності й страх жити.

Як було зазначено, страх смерті часто актуалізується при блокуванні страху життя. При ньому – віра в те, що людина може залишитись в житті через цінності і вчинки, які переходять з покоління в покоління – зменшує негативне ставлення пов'язані зі страхом смерті. Наслідки добрих справ і сприятливий вплив на інших людей може зменшити біль, одинокість. Ризикуючи переживати страх смерті ми більше відчуваєм цінність життя.

Отже, психологу важливо підтримувати процес переживання клієнта. Страх часто викликає бажання втекти, звільнитись, але постає питання: «Для чого? Чим наповнити і як те, що стало вільним?» Страх є контактним переживанням на відміну від безоб'єктної тривоги і дооб'єктного жаху. Де страх – там інтерес і бажання. Коли переживаєм страх є ризик. Саме для психологічного здоров'я важливо

ризикувати жити, отримуючи задоволення, переживаючи психологічний комфорт, розуміючи й відчуваючи цінність своєї вітальності. Отже, усвідомлення молодою людиною своїх страхів, ставлення до них та розміщення їх у контакті з іншими має значення для розвитку ціннісно- смислових орієнтацій пов'язаних із її здоров'ям.

Список використаної літератури:

1. Прилутская О. А. Социализация страхов у населения и психологические особенности изменения поведения и отношений / О. А. Прилутская // CREDO NEW: теоретический журнал. – 2008. – №6. с.23-25.

2. Психологический словар. Пер. с англ. / Ребер Артур./ С.Н.Дмитриев, И.И. Никифорова − Издательство АСТ. 2005. 592с.

3. Линдслей Д. Б Эмоции // Экспериментальная психология / Под редакцией С. С. Ственса. / Д. Б. Линдслей – М., 1999.

4. Ялом Ирвин. Вглядываясь в солнце. Жизнь без страха смерти. / Ирвин Ялом – Эксмо, 2009

5.Rank, o. Will Therapy and Truth and Reality. New York: Knopf, 1945, p.119-133.

6. Yalom, I.D. The Gift of Therapy/ New York: HarperCollins, 2002, pp. 46–54.

УДК 378 (73)

Щур Н. М.

ПРОФЕСІЙНЕ НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІВ У США

Проаналізовано характерні ознаки професійного навчання педагогів у США. Визначено передумови, що забезпечують ефективність професійного розвитку. Висвітлено особливості професійного навчання вчителів, які є стрижневими чинниками результативності розвитку педагогічної компетентності. Розроблено рекомендації щодо складання та виконання індивідуального плану професійного розвитку вчителя-предметника на основі автентичних інструктивно-методичних вказівок із питань професійного навчання вчителів у США.

Ключові слова: *професійне навчання педагогів, розвиток педагогічної компетентності, передумови та умови ефективності професійного навчання.*

Проанализированы характерные признаки профессионального обучения педагогов в США. Определены предпосылки, обеспечивающие эффективность профессионального развития. Охарактеризованы особенности профессионального обучения учителей, которые являются основными факторами результативности развития педагогической компетентности. Разработаны рекомендации по составлению и выполнению индивидуального плана профессионального развития учителя-предметника на основе аутентичных инструктивно-методических указаний по вопросам профессионального обучения учителей в США.

Ключевые слова: *профессиональное обучение педагогов, развитие педагогической компетентности, предпосылки и условия эффективности профессионального обучения.*

The special features of teacher professional learning in the USA have been analyzed. The prerequisites for effective professional learning have been determined. There have been covered the teacher professional learning peculiarities which are the main factors of professional development effectiveness. Having used the original teacher professional development planning guidelines, there have been elaborated the directions for developing and accomplishing the teacher individual professional development plan.

Keywords: *teacher professional learning, teacher professional development, prerequisites and factors of professional learning effectiveness.*

Постановка проблеми. З метою забезпечення надання якісних освітніх послуг педагог повинен володіти певними знаннями та вміннями, які необхідно розвивати відповідно до освітніх потреб суспільства упродовж усього життя. Розвиток професійних умінь вчителя можливо реалізовувати в умовах неперервної педагогічної освіти, яскравим прикладом якої є система підготовки вчителів у США. Одним з етапів зазначеної підготовки є професійне навчання вчителів, що відіграє важливу роль у розвитку педагогічної компетентності вчителя і сприяє підвищенню навчальної успішності учнів.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел показав, що у сучасній вітчизняній педагогіці вищої школи є чимало науковців (Т. Кошманова, Н. Мукан, О. Садовець, Т. Левченко, Л. Черній, О. Орловська, Л. Зав'ялова, О. Коваленко, О. Гаврилюк, М. Нагач), які присвятили свої дослідження проблемі професійної підготовки, становлення та розвитку педагога у системі неперервної педагогічної освіти США. Проте вивчення особливостей професійного навчання вчителів у США залишається поза увагою науковців.

Мета статті – проаналізувати характерні ознаки професійного навчання педагогів у США, визначити передумови та умови, що забезпечують ефективність професійного розвитку вчителя.

Виклад основного матеріалу. Професійне навчання педагогів у США (аналог методичної роботи вчителів в Україні) – це неперервний процес, який забезпечує поглиблення й оновлення змісту фахових знань, вдосконалення методичних вмінь, практичне застосування здобутих знань і вмінь, розвиток здатності використовувати дані для прийняття виважених педагогічних рішень [6].

Відповідно до стандартів професійного навчання, передумовами ефективного розвитку педагогічної компетентності є:

1. Відданість професійній діяльності. Вчителі, віддані власній професійній діяльності, усвідомлюють необхідність та важливість розвитку своєї професійної компетентності, тому постійно шукають можливість поглибити та оновити свої знання і вміння з метою підвищення рівня навчальної успішності учнів.

2. Бажання вчитись. Одним із найважливіших факторів ефективного професійного навчання є бажання вчителів продовжувати розвиток та вдосконалення своїх професійних знань та вмінь.

3. Співпраця, повага, довіра. Кожен вчитель має свій власний досвід роботи, використовує різні методи та форми навчання, що дає можливість співпрацювати, обмінюючись знаннями та ідеями. Ефек-

© Щур Н. М., 2013

тивність обміну досвідом залежить від вміння педагогів прислухатись до думок своїх колег, поважати досвід та точку зору один одного, ставити інтереси учнів на перше місце, досягати спільної мети та бути відвертими у спілкування зі своїми співробітниками.

4. Диференціація навчання. Професійне навчання необхідно здійснювати з урахуванням індивідуальних особливостей, навчальних потреб, рівня знань та вмінь, досвіду, інтересів і переконань кожного педагога [9].

В основі професійного навчання закладено коло неперервного вдосконалення [9], яке відображає зв'язок між професійним навчанням педагогів та успішністю учнів (рис. 1).

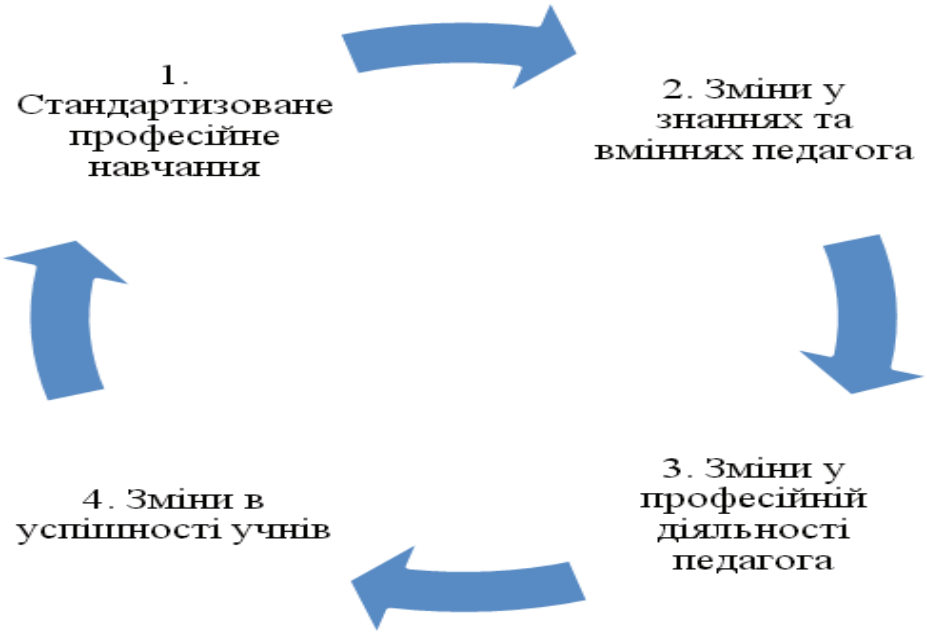


Рисунок 1. Коло неперервного вдосконалення

Це коло працює таким чином:

– якщо професійне навчання стандартизоване, то значно підвищується ймовірність позитивних змін у знаннях та вміння вчителя;

– якщо відбуваються зрушення у знаннях і вміннях педагога, то розширюється арсенал ефективних засобів, форм та методів навчання, необхідних вчителю для адаптування своєї професійної діяльності до стандартів й навчальних потреб учнів, що, своєю чергою, підвищує рівень професійної діяльності вчителя;

– якщо відбувається покращення якості професійної діяльності педагога, то існує вища ймовірність підвищення рівня навчальної успішності учнів;

– якщо рівень навчальної успішності учнів підвищується, то процес неперервного вдосконалення продовжується по колу [9].

Вказане коло працює у зворотному напрямку: якщо рівень навчальної успішності учнів не підвищується, педагогам потрібно визначити, що саме необхідно змінити в їхній професійній діяльності та які зміни у їхніх знаннях і вміннях є необхідними для реалізації поставлених цілей. Тоді потрібно обміркувати, яким чином використати стандарти професійної діяльності для власного навчання з метою підвищення навчальної успішності учнів [9].

Складовими реалізації кола неперервного вдосконалення є:

1. Визначення навчальних потреб учнів та формування на їх основі цілей професійного навчання вчителів.
2. Поглиблення, оновлення та розвиток професійних знань і вмінь вчителів.
3. Використання ефективних методів професійного навчання.
4. Здійснення професійного навчання безпосередньо на місці роботи.
5. Використання даних і фактів для моніторингу та вдосконалення процесу професійного навчання.
6. Оцінювання результатів професійного навчання [9].

Професійне навчання здійснюють у професійних навчальних спільнотах (ПНС) – групи, у яких освітяни колективно здійснюють рефлексію власної педагогічної діяльності, встановлюють взаємозв'язок між професійною діяльністю вчителів та навчальною діяльністю учнів, приймають спільні рішення щодо підвищення рівня як викладання, так і учіння [5; с. 15]. У ПНС з метою розвитку педагогічної компетентності використовують колективно-групові методи розвитку професійного навчання (аналіз

учнівських робіт, дослідження уроку, коучинг, прикладні дослідження тощо) у поєднанні з індивідуальними формами та методами (участь у семінарах, конференціях, проходження курсів підвищення кваліфікації, опрацювання фахової літератури тощо).

Аналіз даних щодо учнів (результати оцінювання навчальної діяльності, особливості сприйняття та засвоєння інформації, рівень залученості, відвідуваності, дисципліни й участі у позакласних виховних і навчальних заходах, демографічні дані тощо), який доцільно проводити у контексті індивідуальних характеристик школярів, відіграє важливу роль у визначенні навчальних потреб та цілей учнів, що, своєю чергою, детермінують мету та завдання професійного навчання [9].

Збір та аналіз вищевказаних даних є необхідними для моніторингу та визначення успіху професійного навчання, що є важливим елементом будь-якої діяльності, у тому числі і навчальної. На рівні класу вчителі використовують дані щодо учнів з метою оцінювання ефективності власного професійного навчання [9]. Так, аналізуючи результати учнівських робіт, педагоги отримують інформацію щодо впливу їхнього професійного навчання на успішності учнів. Факти, які підтверджують підвищення навчальної успішності учнів, є потужним стимулом для педагогів, який вмотивовує їх долати труднощі, з якими вони стикаються на шляху до здійснення комплексних змін.

Необхідною умовою ефективності професійного навчання є узгодженість індивідуальних цілей професійного розвитку педагогів із цілями ПНС, які, своєю чергою, узгоджені з навчальними потребами та цілями учнів, школи і середньої системи освіти [9].

Детермінантами ефективності професійного навчання є практичне застосування результатів наукових досліджень щодо здійснення професійного зростання та оптимальний вибір і поєднання концепцій, форм і методів розвитку педагогічної компетентності.

Вибираючи методи та форми професійного навчання, необхідно враховувати різноманітні чинники. По-перше, ключову роль у виборі форм та методів професійного зростання відіграють цілі професійного навчання, визначені відповідно до аналізу навчальних потреб учнів та вчителів. По-друге, при виборі вказаних методів та форм необхідно враховувати індивідуальні особливості, когнітивні процеси, базові знання, досвід, інтереси, переконання, мотивацію, професійну ідентичність учителів, їхню відданість педагогічній справі. По-третє, приймаючи рішення щодо вибору методів та форм розвитку професійної компетентності, необхідно враховувати етап професійного навчання (оволодіння знаннями та вміннями, практичне застосування, рефлексія, вдосконалення) [9].

У США важливим компонентом розвитку професійної компетентності вчителя є складання та виконання індивідуального плану професійного розвитку (ІППР). Метою ІППР є підвищення навчальної успішності учнів шляхом розвитку професійної компетентності вчителя [1].

Першим кроком у складанні ІППР є аналіз даних щодо навчальної успішності учнів. На основі проведеного аналізу визначають навчальні потреби учнів та очікувані результати навчання. Ці результати повинні бути конкретними, досяжними, орієнтованими на підвищення навчальної успішності учнів, узгодженими із стандартами середньої освіти й професійної діяльності вчителя, планом вдосконалення школи, освітніми цілями та потребами штату. Обов'язковим є визначення цільової групи учнів, терміну і показників досягнення очікуваних результатів [1; 2; 3; 4; 8].

Прикладом очікуваного результату навчання, що відповідає вищевказаним вимогам, може бути підвищення загального показника успішності (з 3,7 бала до 5,0 балів) виконання учнями певного класу, які мають труднощі з навчанням, контрольних робіт з певних тем.

Наступним кроком складання ІППР є визначення на основі вивчення наукової літератури, стандартів професійної діяльності вчителів та передового педагогічного досвіду професійних компетенцій, якими необхідно володіти вчителю для задоволення навчальних потреб учнів і досягнення очікуваних результатів. Визначаючи зазначені компетенції, необхідно враховувати результати професійної саморефлексії й виконання минулорічного ІППР, відгуки колег щодо професійної діяльності, наданих при взаємовідвідуванні уроків, та цілі професійного розвитку ПНС. Вказані компетенції зумовлюють формування цілей та вибір методів і форм професійного розвитку педагога. Наприклад, з метою досягнення вищезазначеного очікуваного результату вчителю необхідно вдосконалити вміння застосовувати технології диференційованого навчання шляхом опрацювання науково-методичної літератури, відвідування семінару з використання диференційованого підходу до навчання та здійснення розвитку професійної компетентності у навчальній спільноті методом дослідження уроку з подальшим впровадженням результатів професійного розвитку в практичну діяльність [1; 2; 3; 4; 8].

Виконання ІППР супроводжується веденням таких видів документації:

1) індивідуальний журнал обліку виконання навчальних видів діяльності, запланованих в ІППР;

2) плани-конспекти уроків, у яких зазначають використані форми, методи та засоби навчання з метою досягнення очікуваних результатів навчання;

3) журнал обліку успішності цільової групи учнів з побудовою діаграми моніторингу навчальних досягнень [3].

ІППР переглядає та затверджує директор школи на початку навчального року. З метою коригування у разі необхідності ІППР у середині навчального року здійснюють моніторинг показників досягнення очікуваних результатів, як правило, шляхом проміжного аналізу даних щодо навчальної успішності учнів. Наприкінці навчального року вчитель та директор школи підбивають підсумки виконання ІППР, визначаючи ступінь досягнення очікуваних результатів відповідно до визначених показників (зразок ІППР додається).

Запорукою ефективного здійснення професійного навчання є діяльність лідерів, яка полягає у створенні сприятливого навчального середовища, пропагуванні професійного навчання та формуванні системи підтримки розвитку професійної компетенції [9].

Створення сприятливого середовища для професійного навчання

Складовими створення сприятливого середовища для професійного навчання є дотримання лідерами професійної ідеології та сумлінне виконання службових обов'язків (організація та пропагування професійного навчання, формування системи підтримки розвитку професійної компетентності педагогів).

Професійна ідеологія лідерів полягає в усвідомленні того, що підвищення результативності навчальної діяльності учнів вимагає вдосконалення навчальних програм, форм та методів навчання шляхом ефективного професійного навчання вчителів, мета якого розвиток їхньої професійної компетентності. Кінцевим результатом ефективного професійного навчання повинні бути суттєві досягнення всіх його учасників: лідерів, учителів та учнів [9].

Лідери здійснюють свою діяльність у межах класу, школи та системи середньої освіти. Вони працюють на посадах державних службовців, директорів шкіл, коучерів, фасилітаторів, менторів тощо. У службові обов'язки лідерів входить планування, організація, реалізація, оцінювання, пропагування та підтримка професійного навчання. Лідери формулюють завдання професійного навчання, враховуючи особливості навчальної спільноти, у якій вони працюють, складають програму розвитку професійної компетентності вчителів, визначають її вплив на підвищення рівня процесу навчання. Вони інтегрують ідеї, засади та принципи професійного навчання у загальну концепцію професійної діяльності, якої дотримуються вчителі.

Лідери формують професійну культуру, яка ґрунтується на очікуванні вагомих результатів, взаємоповазі, довірі, співпраці, поширенні принципів лідерства і спільної відповідальності за ефективність та результативність розвитку професійної компетентності, яку лідери ділять з усіма працівниками школи та системи середньої освіти [9].

Пропагування професійного навчання

Пропагування професійного навчання полягає у встановленні лідерами взаємозв'язку між підвищенням навчальної успішності учнів і професійним навчанням учителів та створенні на основі власного прикладу моделі професійної поведінки, яка є взірцем для наслідування [9].

Створення системи підтримки професійного навчання

Під створенням системи підтримки професійного навчання розуміють співпрацю лідерів із чиновниками та адміністрацією школи з метою забезпечення спрямованості освітньої політики, ресурсів, річних планів роботи школи та розкладу занять на підтримку професійного навчання; продумування принципів та стратегії забезпечення ефективного розвитку професійної компетентності педагогів; розроблення стандартів і системи моніторингу професійного навчання та оцінювання його ефективності [9].

Передумовами ефективного професійного навчання є відданість професійній діяльності, бажання навчатись та здійснювати розвиток педагогічної компетентності, співпраця, повага й довіра педагогів один до одного, диференційований підхід до професійного навчання.

Умовами, що забезпечують ефективність та результативність професійного навчання, є коло неперервного вдосконалення, діяльність професійних навчальних спільнот, аналіз та використання даних, узгодженість цілей, вибір методів та форм розвитку професійної компетентності, складання та виконання індивідуального плану професійного розвитку, лідерство.

Запропонована модель професійного навчання дає змогу встановити взаємозв'язок між якістю викладання та якістю учіння, трансформувати теоретичні знання у практичні вміння, усунути конфлікт між «знати» та «застосовувати», надати розвитку професійної компетентності форми продукування нових знань на основі щоденної практичної діяльності.

Список використаних джерел:

1. How to Develop an Individual Professional Development Plan (IPDP) for Educators Renewing Level II Through DOE Licensing Office / Vermont Department of Education. – [Electronic recourse]. – Online at: http://www.rwsu.net/RWSU/Documents/LSB/Meeting%20Minutes/How%20to%20develop%20an%20IPDP.pdf.

2. Individual Professional Development Plan (IPDP) / J. B. Smith // Duval Country High School, Jacksonville, Florida. – [Electronic recourse]. – Online at: http://www.duvalschools.org/static/aboutdcps/departments/prodev/downloads/IPDP_2012-13_Gr9-10_Biology.pdf.

3. Individual Professional Development Plan. Technical Assistance Document. – [Electronic recourse]. – Online at: http://curriculum.leeschools.net/StaffDevelopmentInformation/Professional%20Development%20System/IPDP%20Technical%20Assistance%20Rev%20.pdf.

4. Maryland Teacher Professional Development Planning Guide / Maryland State Department of Education. – 2008. – 34 p.
5. McLaughlin M. W. Building School-Based Teacher Learning Communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement / M.W. McLaughlin, J. E. Talbert – New York: Teachers College Press. – 2006. – 148 p.
6. Model Core Teacher Standards / Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC). – [Electronic recourse]. – 2011. – Online at: http://www.ccsso.org/intasc.
7. Recertification Guidelines for Massachusetts Educators / Massachusetts Department of Education. – 2000. – 23 p.
8. Standards for Professional Learning / Learning Forward. – [Electronic recourse]. – 2011. – Online at: http://learningforward.org/standards-for-professional-learning#.UROfm0eCWjY

Додаток

Індивідуальний план професійного розвитку (ІППР) _____ н.р.

<table>
<tr><td>ПІП педагога</td><td></td><td>Педагогічний стаж роботи</td><td></td></tr>
<tr><td>Назва навчального закладу</td><td></td><td>Вікова категорія учнів</td><td></td></tr>
<tr><td>Керівник навчального закладу</td><td></td><td>Назва навчальної дисципліни</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">Аналіз даних щодо навчальної успішності учнів</td></tr>
<tr><td>Цільова група</td><td>Вид оцінювання</td><td>Поточні показники успішності</td><td>Очікувані показники успішності</td></tr>
<tr><td rowspan="4"></td><td rowspan="4"></td><td rowspan="4"></td><td>Середина навчального року</td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td>Кінець навчального року</td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">Навчальні потреби учнів, очікувані результати навчання, показники досягнення очікуваних результатів</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td colspan="4">Цілі професійного розвитку педагога</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td colspan="4">Професійний розвиток</td></tr>
<tr><td colspan="2">Методи і форми професійного розвитку</td><td colspan="2">Реалізація професійного розвитку</td><td>Термін виконання</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">Зміни у професійній діяльності</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td colspan="4">Результати виконання ІППР</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td colspan="2">Дата затвердження ІППР</td><td colspan="2">Дата проведення моніторингу показників досягнення очікуваних результатів</td><td>Кінцевий термін виконання ІППР</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td>Підпис педагога</td><td colspan="2"></td><td>Підпис керівника навчального закладу</td><td></td></tr>
</table>

УДК 378.22 (71)

Юр'єва О. Ю.

ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ ГУМАНІТАРНИХ НАУК ІЗ ЖІНОЧИХ ТА ГЕНДЕРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ КАНАДИ

У статті досліджуються особливості підготовки бакалаврів гуманітарних наук із жіночих та гендерних досліджень у вищих навчальних закладах Канади. Як приклад проаналізовано навчальні плани цієї спеціальності в Університеті Альберти. Виявлено, що підготовка бакалаврів гуманітарних наук з жіночих та гендерних досліджень відбувається комплексно та згідно із загальними вимогами до підготовки бакалаврів гуманітарних дисциплін.

Ключові слова: *жіночі та гендерні дослідження, підготовка бакалаврів гуманітарних наук, курси з жіночих та гендерних досліджень.*

В статье исследуются особенности подготовки бакалавров гуманитарных наук по женским и гендерным исследованиям в высших учебных заведениях Канады. Как пример проанализированы научные планы данной специальности в Университете Альберты. Обнаружено, что подготовка бакалавров гуманитарных наук по женским и гендерным исследованиям происходит комплексно и в соответствии с общими требованиями к подготовке бакалавров гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: *женские и гендерные исследования, подготовка бакалавров гуманитарных наук, курсы по женским и гендерным исследованиям.*

The article deals with the peculiarities of Bachelors of Arts training, specializing in Women's and Gender Studies in Canadian Universities. As an example, the curricula and programs of Women's and Gender Studies in the University of Alberta are analysed. It was found out that the Bachelors of Arts specializing in Women's and Gender Studies training is complex and integrated and is held according to the general Bachelor of Arts degree requirements.

Key words: *Women's and Gender Studies, Bachelor of Arts Training, Women's and Gender Studies courses*

На етапі розбудови Україною демократичного суспільства та реформування системи вищої освіти у контексті вимог Болонської декларації, перед закладами вищої освіти постають нові завдання, пов'язані з реорганізацією навчального процесу. Одним із таких завдань є впровадження гендерного підходу у вищу освіту України з метою виховання у молодого покоління соціальної відповідальності та демократичних цінностей, що стануть гарантією позитивних змін у майбутньому. Саме тому виникає необхідність звернення до досвіду зарубіжних країн з-понад сорокалітньою історією викладання гендерних дисциплін, зокрема Канади. Одним із важливих напрямків розвитку гендерного підходу у вищій освіті Канади є підготовка спеціалістів із жіночих та гендерних досліджень, яка відбувається на гуманітарних факультетах вищих навчальних закладів Канади. Протягом кількох десятиліть в університетах Канади нагромаджувалося досвід та певні традиції і досягнення у підготовці бакалаврів гуманітарних наук із жіночих та гендерних досліджень.

Дослідженню гендерного підходу в освіті присвятила свої праці низка вітчизняних вчених. Зокрема, питаннями гендерної освіти займалися Л. Булатова, Т. Говорун, В. Кравець, О. Кікінежді, Я. Кінчук, О. Луценко, В. Москаленко, І. Мунтян, П. Терзі, О. Цокур. Аналізу гендерного підходу в освіті зарубіжних країн присвятили свої дослідження І. Даценко, М. Зубілевич, Л. Ковальчук, Л. Лушпай, С. Коваль. Проте система гендерної освіти у Канаді і підготовка бакалаврів гуманітарних наук із жіночих та гендерних досліджень, зокрема, не була предметом вивчення вітчизняних вчених. Тому існує необхідність вивчення та аналізу джерел з цього питання, зокрема, навчальних планів та опису курсів в університетах Канади.

Метою дослідження є розкрити особливості підготовки бакалаврів гуманітарних наук із жіночих та гендерних досліджень у вищих навчальних закладах Канади на прикладі Університету Альберти.

Жіночі дослідження як дисципліна з'явились у Канаді на початку 1970-х років, коли на хвилі жіночого руху викладачі у деяких університетах Канади почали розробляти і викладати курси з жіночих досліджень. Варто зазначити, що спершу лише на деякі курси виділялись кредити. Деякі з таких курсів викладались цілою групою викладачів, інші – індивідуальними викладачами. Деякі курси були міждисциплінарними, тоді як інші розвивались на таких кафедрах, як соціологія, психологія, англійська та французька мови. Найперші курси жіночих досліджень згодом розвинулись до програм, що дозволяли здобути кваліфікаційний рівень бакалавра [4].

Підготовка бакалаврів жіночих та гендерних досліджень у Канаді відбувається у рамках підготовки бакалаврів на гуманітарних факультетах. Варто зазначити, що в Канаді не існує єдиного закону про вищу освіту, тож, відповідно, не існує єдиного визначення поняття про освітньо-професійні програми. Конституційний акт 1867 року надав провінціям ексклюзивних повноважень керувати освітою на своїй території. Таким чином, провінційні законодавчі установи створили свої власні освітні структури і

© Юр'єва О. Ю., 2013

заклади, утворивши 13 освітніх систем, які досить подібні між собою, проте мають деякі відмінності. Відповідальність за освіту зазвичай лежить на одному чи декількох відомствах або міністерствах, відповідальних за освіту певної провінції.

Згідно з інформацією інтернет-довідника канадських університетів, програми жіночих та гендерних досліджень вивчають норми суспільства стосовно гендеру, раси, класу, сексуальності й інших соціальних нерівностей. Гендер як аналітичний концепт є предметом жіночих та гендерних досліджень; він також стосується нещодавніх розробок у галузях маскулінності і квір-досліджень. Жіночі та гендерні дослідження головним чином зосереджується на політиці, суспільстві й історії з жіночої точки зору. Більшість навчальних закладів об'єднують поняття гендерних та жіночих досліджень разом, хоча деякі відокремлюють програми жіночих досліджень від гендерних досліджень.

Важливою характерною рисою жіночих і гендерних досліджень є те, що їх часто пов'язують із дослідженнями рівних можливостей і прав людини взагалі і багато університетів об'єднують ці теми в одну дисципліну. Проте дослідження рівних можливостей зосереджується не лише на питаннях, пов'язаних з гендером, але й на питаннях, наприклад, класу або етнічності. Крім того, жіночі і гендерні дослідження пов'язані з дослідженнями сексуальності, але мають більш загальну природу [1].

Розглянемо для прикладу програму підготовки бакалаврів із жіночих та гендерних досліджень Університету Альберти, яка діє на гуманітарному факультеті з 1987 року. Ця міждисциплінарна програма пропонує студентам для вивчення близько двадцяти курсів. Крім того, студенти мають можливість отримувати кредити за курси, що пропонують інші факультети. Курси, що пропонуються студентам для опанування дисципліни та здобуття ступеню бакалавра як в Університеті Альберти, так і в інших університетах Канади, поділені по рівнях: від рівня 100 до рівня 400. Курси рівня 100 та 200 є ввідними та ознайомлюють студентів з основами їх спеціалізації, тому їх зазвичай пропонують студентам перших двох років навчання. Вивчення цих курсів є також обов'язковою вимогою для вивчення курсів наступного вищого рівня. Курси рівня 300 та 400 є більш спеціалізованими і вужчими за тематикою, тому більшість з них є курсами за вибором та викладаються студентам старшого року навчання. Курси рівня 400 досить часто також пов'язані зі сферою наукових інтересів викладача і передбачають проведення студентами певного дослідження та його презентацію.

Студенти можуть отримати ступінь бакалавра з жіночих досліджень з відзнакою, ступінь бакалавра з відзнакою у поєднанні з іншою дисципліною, ступінь бакалавра з профілюючої дисципліни (жіночі та гендерні дослідження), ступінь бакалавра з непрофілюючої дисципліни (жіночі та гендерні дослідження). Кожен з вищенаведених ступенів передбачає отримання 120 кредитів, із яких 36 відведено на базову гуманітарну програму, та відповідної кількості кредитів за курси вищого рівня (рівня 300 та 400) зі спеціальності. Базова гуманітарна програма складається з вивчення англійської мови (6 кредитів), іншої мови, відмінної від англійської (6 кредитів), природничих наук (6 кредитів), курсів, що вивчають творчість та мистецтво (6 кредитів), курсів, що зосереджуються на культурологічних студіях (6 кредитів), та курсів, що вивчають соціальні системи та взаємодії (6 кредитів).

Таблиця 1.
Вимоги до бакалаврів гуманітарних наук з гендерних та жіночих досліджень Університету Альберти

Бакалаврська програма	Основні вимоги	Вимоги до предметів зі спеціалізації
Бакалавр з відзнакою	120 кредитів, які складаються із 36 кредитів базової гуманітарної програми та відповідної кількості кредитів з профілюючої дисципліни	48 – 60 кредитів з курсів вищого рівня (300 – 400) з профілюючої дисципліни, з яких мінімум 12 кредитів з курсів рівня 400
Бакалавр з відзнакою у поєднанні з іншою дисципліною	120 кредитів, які складаються із 36 кредитів базової гуманітарної програми та відповідної кількості кредитів з поєднуваних дисциплін	Від 36 кредитів з курсів вищого рівня (300 – 400) з дисципліни жіночі та гендерні дослідження та від 36 кредитів з поєднуваної дисципліни
Бакалавр з профілюючої дисципліни (жіночі та гендерні дослідження)	120 кредитів, які складаються із 36 кредитів базової гуманітарної програми та відповідної кількості кредитів з профілюючої та непрофілюючої дисциплін	30 – 48 кредитів з курсів вищого рівня (300 – 400) з профілюючої дисципліни, з яких мінімум 12 кредитів з курсів рівня 400
Бакалавр з непрофілюючої дисципліни (жіночі та гендерні дослідження)	120 кредитів, які складаються із 36 кредитів базової гуманітарної програми та відповідної кількості кредитів з профілюючої та непрофілюючої дисциплін	18 – 42 кредити з курсів вищого рівня (300 – 400) з непрофілюючої дисципліни

Основний викладацький склад програми жіночих та гендерних досліджень здійснює дослідження у галузях феміністичних юридичних студій, гендеру і розвитку, гендеру й іміграції, вивчення сексуальності, феміністичної теорії, візуальної культури, популярної культури і досліджень пам'яті/ травми. Крім того, програма залучає провідних феміністичних науковців з усього університету. Викладачі, залучені до програми, працюють у галузях реабілітаційної медицини, дослідженнях фізичної освіти та відпочинку, філософії, історії, людської екології, бізнесу, соціології, візуального мистецтва, юриспруденції і сучасних мов.

Відповідно до Емі Левін, курси з жіночих та/або гендерних досліджень поділяються на: 1) ввідні заняття; 2) заняття з феміністичної теорії; 3) заняття, присвячені питанням раси та світовому жіночому досвіду; 4) волонтерська діяльність, стажування або активізм; 5) перехресні вибіркові курси і 6) завершальні курси. Ввідні курси своїм змістом і завданнями починають процес критичної свідомості та ведуть до усвідомлення студентами себе як виконавців соціальних змін; ці курси ознайомлюють студентів із дослідженнями і теорією стосовно основної теми галузі. Курси феміністичної теорії набудовуються на ввідні курси та дають глибше розуміння розвитку і зв'язку між теорією і практикою. Курси глобального фемінізму допомагають студентам розвивати феміністичну допитливість, що веде до появи і розвитку розуміння взаємозв'язку основних питань жіночих досліджень. Перехресні курси представляють собою курси, що викладаються викладачами інших факультетів та пов'язані зі спеціалізацією. У рамках стажування або волонтерського навчання студенти працюють волонтерами в низці організацій, що борються за соціальну справедливість і набувають лідерських та організаційних вмінь. Як кульмінація навчального плану, завершальний курс жіночих досліджень є інтеграцією знань, умінь та навичок студентів в єдине ціле [3, с. 22].

Розглянемо перелік курсів, які пропонує навчальна програма «Бакалавр гуманітарних наук із жіночих та гендерних досліджень» Університету Альберти у 2012 – 2013 навчальному році. Зазначимо, що проходження кожного із зазначених курсів дає студентові змогу отримати по 3 кредити [6].

До ввідних курсів з жіночих та гендерних досліджень Університету Альберти належать такі курси:

– «Представництво дівчат і жінок» (курс рівня 100), на якому студенти досліджують вплив культурного уявлення про жіночність на політичне, економічне і соціальне життя дівчат та жінок в усьому світі.

– «Введення у жіночі дослідження» (курс рівня 200), який знайомить студентів із галуззю «жіночі дослідження», приділяючи особливу увагу теоретичним основам феміністського аналізу і різноманітності дискусій у межах фемінізму.

Курси вищого рівня, що вивчають феміністичну теорію, такі:

– «Історія феміністської думки» (курс рівня 300) розглядає розвиток феміністської думки і теорій від вісімнадцятого до двадцятого століття.

– «Феміністичне дослідження та методологія» (курс рівня 300) досліджує, чи існує і може існувати чітка феміністична точка зору в дослідженнях з різних дисциплін. Студенти вивчають те, як включення жінок у дослідження впливає на процес дослідження, етику та епістемологію.

– «Сучасна феміністична теорія» (курс рівня 300) доповнює курс «Історія феміністської думки» та продовжує дослідження феміністської теорії. Особлива увага приділяється академічному/філософському фемінізму другої і третьої хвилі та вивченню теорій від соціалістичного фемінізму до пост-модернізму.

– «Фемінізм і їжа» (курс рівня 300). На цьому семінарі, читаючи і обговорюючи філософські і міждисциплінарні роботи феміністських науковців, студенти можуть всебічно дослідити ставлення жінок до їжі.

– «Фемінізм і сексуальність» (курс рівня 300) досліджує сучасні феміністичні підходи та основні дискусії стосовно сексуальності. Теми можуть включати: сексологію, критику гетеросексуальності, квір-теорію, трансгендерність і інтерсексуальність, проституцію і секс-послуги.

– «Популярна культура/феміністська культура» (курс рівня 300) досліджує північноамериканську популярну культуру як місце антифеміністського творення «жінки», а також як місце феміністського опору. Першочергово вивчається історичне творення «популярного» і критичний аналіз популярної культури.

– «Закон і фемінізм у Канаді» (курс рівня 400) зосереджується на фундаментально суперечливій ролі закону для жінок у Канаді, ґрунтується на позиціях, запропонованих феміністичним кросдисциплінарним юридичним дослідженням.

– «Теми з жіночих досліджень (фемінізм і релігія)» (курс рівня 400) вивчає те, як у різних світових релігійних традиціях жінки і профеміністичні чоловіки використовують релігійний дискурс, щоб довести жіночу силу і дієвість і те, як жінки і профеміністичні чоловіки конструюють релігійну ідеологію таким чином, що вона підтримує жіночу силу і дієвість.

– «Теми з жіночих досліджень (феміністичні почуття: теорія емоцій)» (курс рівня 400) досліджує, яку роль відіграють почуття у феміністичній думці і діях, спрямованих на соціальні зміни. Цей курс досліджує те, що називається «емоційний поворот» (affective turn) у сучасній феміністичній, квір- і постструктуралістській теорії. Центральним питанням є статус почуттів, таких як злість, щастя, депресія, задоволення, огида, любов (кохання), сором, радість, нерішучість як можливості для феміністок та фемінізму.

– «Особливі теми феміністичної теорії (опір і втілення)» (курс рівня 400). Феміністичний опір до гендерних утисків є центральним у феміністичній політиці. Цей курс порушує питання про фізичне втілення опору. Тут вивчається втілений опір загалом і в контексті політики ваги зокрема (fat politics).

До курсів, що вивчають питання раси та світовий жіночий досвід, слід віднести такі:

– «Гендер, розвиток та інше» (курс рівня 300) вивчає життя чоловіків та жінок у країнах, що розвиваються, зосереджуючись на їх досвіді у сім'ї, навчальних закладах, на роботі та ринку праці, і на таких питаннях розвитку, як здоров'я, навколишнє середовище та права людини.

– «Жінки і гендер у передсучасному світі» (курс рівня 300). Цей курс знайомить студентів із низкою практик та ідей, що стосуються гендеру і жінок та характеризують передсучасні суспільства і культури по усьому світі, спираючись на поєднання матеріалів первісних джерел і нещодавніх історичних досліджень.

– «Раса, клас і гендер у Канаді» (курс рівня 300) навчає аналізу відмінностей і різноманітності гендерних відносин, використовуючи мультикультурну Канаду як відправну точку. З огляду аналітичних категорій і концептуальних структур студенти починають складне дослідження динаміки расової дискримінації, класової стратифікації і гендерного конструювання.

– «Політика тіла» (курс рівня 400) – це дослідження сучасних теоретичних підходів до тіла і тілесності, які особливо наголошують на тому, як раса, клас, сексуальність, гендер і (не)дієздатність окреслюють тілесний досвід.

– «Теми з жіночих досліджень (Гендерні відносини, зони конфлікту і миротворчість)» (курс рівня 400). Цей курс представляє студентам життя у світових зонах конфліктів. Він розкриває зв'язок конфліктних зон із гендером, а також заохочує їх переосмислити те, як ці конфлікти, життя чоловіків та жінок, залучених до них, формуються та змінюються під впливом тенденцій із Заходу.

– «Маскулінність» (курс рівня 400). Цей курс досліджує статус маскулінності і виникнення сучасних досліджень маскулінності.

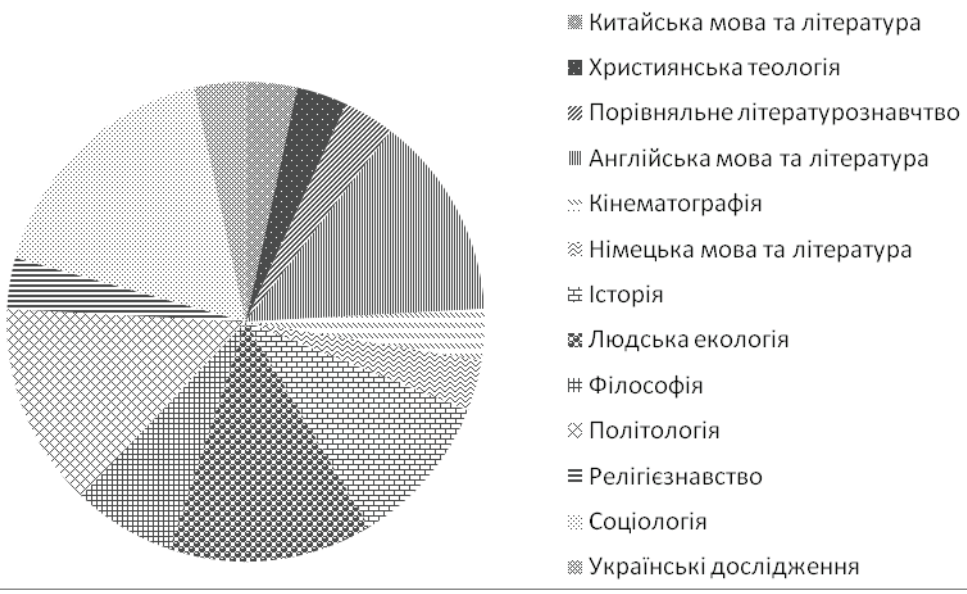
Серед завершальних курсів, що викладаються в Університеті Альберти для бакалаврів гуманітарних спеціальностей з жіночих досліджень, такі курси рівня 400:

– «Керовані читання з жіночих досліджень» – це індивідуальний навчальний проект під керівництвом викладача для студентів старшого року навчання, що здобувають ступінь бакалавра з жіночих досліджень з відзнакою або спеціалізацію з жіночих досліджень чи ступінь бакалавра з непрофілюючої дисципліни жіночих досліджень.

– «Семінар для бакалаврів з відзнакою і проект» – також індивідуальний навчальний проект.

Крім того, студенти-баклаври жіночих та гендерних досліджень мають можливість вивчати перехресні (cross-listed) елективні курси, пов'язані з темою жіночих та гендерних досліджень, що пропонують інші кафедри гуманітарного факультету університету. В Університеті Альберти у межах цих курсів гендерний аспект різнобічно досліджується з точки зору різних гуманітарних дисциплін, таких як китайська мова та література (1 курс), християнська теологія (1 курс), порівняльне літературознавство (1 курс), англійська мова та література (4 курси), кінематографія (1 курс), німецька мова та література (1 курс), історія (3 курси), людська екологія (human ecology) (4 курси), філософія (2 курси), політологія (4 курси), релігієзнавство (1 курс), соціологія (5 курсів), українські дослідження (1 курс).

Мал. 1. Перехресні курси гендерної тематики в Університеті Альберти



Важливою рисою бакалаврської програми з жіночих та гендерних досліджень в Університеті Альберти є застосування викладачами такого методу та форми навчальної діяльності, як волонтерська діяльність (community service learning). Включення волонтерської діяльності у курси жіночих і гендерних досліджень відкриває студентам можливості навчання у громаді і допомагає встановити зв'язки між науковою діяльністю і активізмом. На таких курсах, поряд із більш традиційними методами роботи, такими як написання есе чи складання іспитів, студентів заохочують осмислювати свою волонтерську діяльність у контексті наукової літератури та дискусій шляхом ведення щоденників, створення блогів і презентації постерів. На цей час, у програмі жіночих досліджень наявні три таких курси: «Вступ до жіночих досліджень», «Сучасні питання жіночих досліджень» та «Фемінізм і сексуальне насильство». Навчальні програми передбачають виконання 20 годин волонтерської роботи з низкою організацій Едмонтона, що працюють у галузі досягнення соціальної справедливості, серед яких Рада жіночих притулків Альберти, Об'єднання імені Елізабет Фрай, Центр невідкладного притулку для жінок, Світовий фестиваль візуального кіно, Фонд жіночої юридичної освіти і дії та Центр сексуального насильства Едмонтона. Ця чітко закладена у навчальний план волонтерська діяльність надає можливість студентам розвивати активні громадянські та кар'єрні навички (включаючи лідерство, організаційні та дослідницькі вміння) [2].

Студенти програми жіночих та гендерних досліджень мають змогу користуватися різними додатковими ресурсами, доступними в університеті. Зокрема, на території університету діє Жіночий центр, метою якого є забезпечення сприятливої атмосфери для освіти, налагодження контактів та організація заходів із специфічних жіночих питань в університеті та за його межами. Окрім того, цей центр вміщує спеціалізовану бібліотеку з літературою з жіночих питань. Також центр пропонує освітні матеріали та продукти для жіночого здоров'я, ресурси для матерів, зокрема і необхідне забезпечення для матерів, які годують груддю, та допомогу по догляду за дітьми [5].

Крім спеціалізованої бібліотеки центру, в науковій бібліотеці університету є ціла база літератури з жіночих та гендерних досліджень. В університеті також діє феміністична радіопрограма Adamant Eve, під час якої щотижня обговорюються питання, що становлять особливий інтерес для жінок, та транслюються феміністичні новини.

Таким чином, підготовка бакалаврів гуманітарних спеціальностей із жіночих та гендерних досліджень в університетах Канади відбувається комплексно. Так, в Університеті Альберти навчальна діяльність поєднується з позааудиторною та дає студентам можливість оволодіти теоретичними та практичними аспектами спеціальності на високому рівні. Варто зауважити, що вимоги до бакалаврів гуманітарних наук із жіночих та гендерних досліджень залежать від загальних вимог до бакалаврів у кожному університеті окремо і їх аналіз представляє для української освітньої системи вагомий інтерес, тому потребує подальшого вивчення.

Список використаних джерел:

1. Canada Gender and Women›s Studies University Programs [Електронний ресурс] – режим доступу: http://www.canadian-universities.net/Universities/Programs/Gender_and_Womens_Studies.html.

2. Community Service-Learning in WST [Електронний ресурс] – режим доступу: http://www.wgs.ualberta.ca/UndergraduateStudies/CommunityServiceLearninginWST.aspx.

3. Levin, K. A. Questions for a New Century: Women's Studies and Integrative Learning. A Report to the National Women's Studies Association / Amy K. Levin. – University of Maryland: NWSA, 2007. – 52 p.

4 .Robbins, W., McLaughlan, L. A Chronology of the Development of Women's Studies in Canada [Електронний ресурс] – режим доступу: http://www.unb.ca/par-l/chronology.htm.

5. University of Alberta Women's Center Collective [Електронний ресурс] – режим доступу: http://uawcc.wordpress.com/services-and-resources/.

6. Women's Studies Program 2012-2013[Електронний ресурс] – режим доступу: http://www.wgs.ualberta.ca/en/~/media/womensstudies/Documents/UndergraduateStudies/CourseGuide_2012-13_FINAL_DRAFT_FOR_WST_WEB_4_April_2012EDITS.pdf.

УДК 159.924.2

Яцюрик А. О.

МЕХАНІЗМИ ПРОЯВУ ТА ФУНКЦІЇ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті описано креативність як властивість особистості. Розкрито механізми прояву креативності. Виокремлено функції креативності особистості, такі як адаптивна, функції розвитку особистості і самовираження індивіда. Окреслено особистісні кореляти креативності людини: активна життєва позиція, оптимізм, розвиток естетичних почуттів, прагнення до процесу творчості, відкриттів, до духовного зростання, до самопізнання, самовираження, працьовитість, толерантність, критичність, далекоглядність, почуття гумору, гнучкість та ін.

Ключові слова: *креативність, механізми прояву креативності, функції креативності, особистісні кореляти креативності.*

В статье описана креативность как качество личности. Раскрыты механизмы проявления креативности. Выделены функции креативности личности такие, как адаптивная, функция развития личности и самовыражения индивида. Определены личностные кореляты креативности человека: активная жизненная позиция, оптимизм, развитие эстетических чувств, стремление к творческому процессу, к открытиям, к духовному росту, к самопознанию, самовыражению, желание работать, толерантность, критичность, дальновидность, чувство юмора, гибкость и др.

Ключевые слова: *креативность, механизмы проявления креативности, функции креативности, личностные кореляты креативности.*

In this article the creativeness as a peculiarity of the person was described. The mechanisms of the creativeness were shown. The functions of the creative person were substantiated. They are: adaptive, the function of the development of the person, the function of self-presentation. The personal correlative factors of the creativeness were determined. They are: active life position, optimisms, the development of aesthetic feelings, the wish to be creative, to investigate smth., to mental development, to self-cognition, to self-realization, the wish to work, to be tolerant, to be critical, the ability to anticipate, the feeling of humor, flexibility and so on.

Key words: *the creativeness, the mechanisms of the creativeness, the functions of the creative person, the personal correlative factors of the creativeness.*

Актуальність даної статті, а саме проблема креативності особистості та механізми її прояву, які сприятимуть розвиткові суспільства, науки та техніки, не викликає ніяких сумнівів. Як зазначає у своїх дослідженнях О. М. Матюшкін, «на жаль, сучасне дошкільне і шкільне навчання орієнтоване на посереднього учня, а професійне та вузівське – на посереднього студента і посереднього спеціаліста» [6, с. 29]. Тому розробка програм, систем навчання для обдарованих і талановитих дітей як майбутньої творчої еліти суспільства саме зараз набуває особливої значущості. Так, розв'язанням цієї проблеми продуктивно займається О. М. Матюшкін. Спираючись на вже наявний досвід вітчизняних психологів у галузі психології творчості та розвитку креативності, творчих здібностей особистості (Н. С. Лейтес, В. А. Крутецький, Я. О. Пономарьов, Б. М. Теплов), а також з урахуванням результатів власних експериментальних досліджень, О. М. Матюшкін доходить висновку, що «найбільш загальною характеристикою і, одночасно, структурним компонентом творчого потенціалу дитини є пізнавальні потреби, що складають психологічну основу, домінанту пізнавальної мотивації особистості» [6, с. 42]. Сам компонент пізнавальної мотивації показаний ученим у різних за складністю формах вираження процесів ґенези творчого розвитку особистості: зокрема, від початкового етапу – дослідницької пошукової активності, яка визначається високою вибірковістю дитини щодо нового, до більш складних етапів – таких, наприклад, як розв'язання проблемних задач, що є головною складовою обдарованості та розвитку креативності особистості. О. М. Матюшкін зазначає, що труднощі виявлення відкриттів нового виявляються у спробі суб'єкта подолати вже сформовані звичні для нього підходи до розв'язання певної проблеми. «Розв'язання саме такої, до сих пір нерозв'язаної проблеми складає акт творчості...» [6, с. 44].

Тому в цій статті ми зробили спробу проаналізувати феномен креативності особистості та окреслити механізми її прояву. Зважаючи на актуальність зазначеної проблеми, завданнями нашої статті стали:

1. Описати креативність як властивість особистості.
2. Розкрити механізми прояву креативності.
3. Виокремити функції креативності особистості.
4. Окреслити особистісні кореляти креативності людини.

Отже, розкриємо структуру креативності та механізми її прояву. Останні належать, за визначенням Я. О. Пономарьова, до так званих «світових загадок» [9, с. 72]. Я. О. Пономарьов неабияку увагу акцен-

© Яцюрик А. О., 2013

тує на універсальності системно-структурного методологічного принципу для визначення механізмів креативності; при цьому вчений описує творчу діяльність та процеси розвитку творчих здібностей особистості в показниках, що мають позитивну кореляцію. Отже, першою базовою складовою, що визначає формування креативності, Я. О. Пономарьова вважає, посилаючись на концепцію П. Я. Гальперіна [9, с. 75–78], п'ять етапів формування внутрішнього плану розумових дій суб'єкта. При цьому вчений називає ці етапи визначальними механізмами онтогенезу поведінки індивіда. Другою складовою розвитку креативності та творчих здібностей особистості є механізм прийняття суб'єктом інтуїтивних чи дискурсивних рішень [8; 9].

Синтез цих складових, зазначає Я. О. Пономарьов, загалом детермінує динаміку творчого процесу. Зокрема, під час розв'язання складної, математичної та загалом нетворчої задачі людина застосовує, як правило, вже готову раціонально-логічну програму, завдяки якій суб'єкт отримує єдине правильне рішення. Своєю чергою, у процесі розв'язання творчої задачі стає неможливим застосування готового, добре відомого індивіду логічного шаблону, який виникає на більш високому структурному рівні організації інтелекту. У цьому випадку виникає феномен дискурсивного мислення (поєднання інтуїтивного та логічного мислення), організація якого являє собою ієрархію структурних рівнів, що переходять з одного, більш низького, до іншого, високого рівня [8, с. 9]. Я. О. Пономарьов визначає динаміку цього процесу як поетапне функціонування мисленнєвих дій [8, с. 10]. У ситуації ж розв'язання творчих задач виникає досить своєрідне поєднання змін рівнів, що й опосередковує феномен креативності особистості.

Диференціюючи рівні та якості мислення як пізнавального процесу, що детермінуються «різними життєвими умовами» суб'єкта, А. В. Брушлинський наголошує на існуванні фіксованої константи (або «моноцілях здійснення розумової діяльності»). Ця константа відповідає за пізнання «безупинно мінливих, і тому нових властивостей і ставлень об'єкта, буття в цілому» [2, с. 28]. Виходячи з аксіоми про те, що об'єкт, який пізнається суб'єктом, має так званий диференційний ступінь «опізнаності», А.В.Брушлинський робить висновок щодо опосередкованого характеру мислення цією диференціацією («суб'єкт шукає і відкриває нові сторони, використовуючи вже набуті знання щодо об'єкта» [2, с. 28]). У такому розкритті сутності об'єкта, який пізнається, а саме через включення його в нові зв'язки і відношення... і полягає основний, базовий механізм (або спосіб) мислення людини. Він називається, вважає вчений, аналізом через синтез [2, с. 29].

Неабиякий внесок у розробку теорії наукового відкриття був зроблений Б. М. Кедровим [3]. У побудові механізмів креативності він, як і Я. О. Пономарьов, спирається на принципи діалектичного пізнання. Системно-структурний методологічний підхід, узятий за основу Я. О. Пономарьовим, експлікується Б. М. Кедровим на категорії діалектичної логіки одиничного (Од.), особливого (О) та загального (З), до яких апелює вчений, будуючи модель творчого процесу. Центральним та базовим аспектом у побудові моделі творчої діяльності є класичний філософський процес руху думки в бік істини: Од.→О→З (перехід від нижчого щабля пізнання до вищого) [3, с. 262–265]. На певному етапі цього переходу може виникати певний пізнавальний психологічний феномен, який Б. М. Кедровим називається «бар'єром» [3, с. 12]. Механізми науково-технічної творчості зводяться до співвідношення індуктивного (як окремого випадку емпіричного) та інтуїтивного (як окремого випадку абстрактно-теоретичного) мислення. Причому, перехід від Од. до О здійснюється за допомогою індукції, а процес О→З подолання бар'єру – на основі інтуїції. Отже, у своїх експериментальних дослідженнях наукової творчості Б. М. Кедров базовими механізмами креативності вважав інтуїцію, розуміючи її як «випадкову асоціацію», як так званий «ефект перетину раніше не пов'язаних між собою різних подій» [3, с. 30].

Враховуючи свій дослідницький досвід, М. Г. Ярошевський створює структуру креативності, яка покликана частково розв'язати проблему «обмеження методологічного потенціалу теоретичних схем, які застосовуються в цій галузі досліджень» [11, с. 22]. Вчений вважає, що креативність вміщує три взаємоінтегруючі складові: предметну, соціальну та власне особистісну, адже креативність, врешті-решт, іманентна природі творчості. Тоді структура креативності пояснюється своєрідною інтеграційної одиницею – так званою дослідницькою програмою. Ця програма породжується психологічною організацією мовленнєвої діяльності суб'єкта «як відображення запитів об'єктивної логіки для розвитку свідомості особистості» [11, с. 23]. Ці запити, своєю чергою, детерміновані «категоріальною сіткою» когнітивно-мотиваційної сфери homo, творця. Сама по собі «категоріальна сітка» досить мінлива, адже опосередкована законами пізнання. Категоріальні сітки постають перед нами як предметно-логічні, а не психологічні структури. В інтелектуальному ж плані для конкретного вченого вони проектуються у вигляді індивідуального семантичного простору та часу чи хронотопу [11, с. 23]. Ця проекція, конкретизуючи бачення певної дослідницької ситуації, здатна до самоперетворення в умовах виконання суб'єктом творчої програми дій.

У дослідженнях М. Г. Ярошевського, на нашу увагу, заслуговує багатоаспектність трактування феноменології креативності. Те, що в зоні інтересів суб'єкта полягає не тільки процес власне моніторин-

гу наукового відкриття, але й також і його каузальний аналіз, розгляд особистості homo, творця в її взаємозв'язку з соціокультурними детермінантами навколишнього простору [11].

Якщо М.Г.Ярошевський, досліджуючи механізми креативності, вводить поняття «інтегральна одиниця» (а саме дослідницька програма homo, творця) [11], то у Д. Б. Богоявленської одиницею аналізу творчості є інтелектуальна активність, яка також являє собою інтегральне утворення, що інтегрує в своєму змістові інтелектуальні та мотиваційні чинники [1].

Отже, дані фактори відображують рух думки людини, послідовне розв'язання задач від аналізу одиничного матеріалу (стимульно-продуктивний рівень) до виконання оригінальних дій (евристичний рівень), що сприяє переходу діяльності суб'єкта на найвищий (креативний) рівень. Виокремлення цих рівнів, вважає Д. Б. Богоявленська, «дозволяє виявити механізми «спонтанних» відкриттів, феноменів формулювання проблеми» тощо [1, с. 47]. Доробки вченої в галузі вивчення творчості дають підстави взяти до уваги той факт, що феномен креативності опосередкований багатьма детермінантами: дошкільним дитинством індивіда, умовами його навчання, індивідуальними характеристиками його особистості [1].

Ставлячи питання щодо психологічних передумов розвитку і становлення творчої особистості, О. М.Матюшкін диференціює її наступні структурні компоненти:

1. Пізнавальна мотивація.
2. Дослідницька творча активність, яка виявляється у здатності до винайдення нового, у формулюванні та розв'язанні проблем.
3. Можливості винайдення оригінальних рішень.
4. Можливості прогнозування і передбачення.
5. Здатності до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні та інтелектуальні оцінки [5, с. 44].

Зазначені структурні компоненти творчої особистості О. М. Матюшкін вважає детермінантами розвитку креативності людини. Вчений розробив науково-експериментальну програму з розвитку креативності учнів в умовах їх навчання в інноваційному освітньому закладі – ліцеї імені О. С. Пушкіна. Дослідницьку практику з обдарованими і талановитими дітьми мали також і послідовники О. М. Матюшкіна – Л. В. Попова, Є. І. Щебланова, І. С. Аверіна та ін. В основу організації роботи ліцею було покладено ідеї розвитку творчого потенціалу дитини, а також новітні досягнення в цій галузі зарубіжних вчених (Д. Гілфорда, Д. Рензулле, Е. П. Торренса та ін.).

Для нашого дослідження креативності неабиякий інтерес становить модель структури інтелектуальної обдарованості та механізми її прояву, запропоновані М. А. Холодною [10]. Щодо розвитку креативності підлітків, то нас, передусім, цікавлять два основні аспекти. По-перше, те, що інтелектуальна обдарованість розглядається автором як психічне явище, тоді як креативність (як й інші форми інтелектуальної продуктивності, індивідуалізовані способи сприйняття суб'єктом дійсності) є обов'язковою складовою інтелектуальної обдарованості. М. А. Холодна робить такий висновок з огляду на те, що «всі ці аспекти роботи інтелекту мають пряме відношення до успішності розв'язання людиною тих чи інших проблемних ситуацій чи задач» [10, с. 37]. По-друге, прикладний аспект моделі для розробки комплексних програм обдарованих дітей відповідає певному напрямку в системі психологічної служби, ліцею тощо. Для характеристики психологічних механізмів інтелектуальної обдарованості та форм її прояву, зокрема креативності, автором вводиться базове поняття – суб'єктивний ментальний простір психічного відображення як форма організації індивідуального пізнавального досвіду індивіда. Це поняття складається з таких елементів: 1) когнітивних структур (понятійних психічних структур, які є результатом інтеграції всіх попередніх етапів розвитку суб'єкта); 2) знань суб'єкта (форма організації індивідуального пізнавального досвіду).

Такий суб'єктивний ментальний простір може варіюватися залежно від індивідуальних відмінностей суб'єкта, а саме:

– за ступенем розгорнутості та динамічності цього простору;
– за гнучкістю та проникливістю його меж;
– за диференційністю та ієрархічністю компонентів простору;
– за інтегрованістю різних умов існування певного простору [10, с. 40].

Суб'єктивний ментальний простір – це, вважає М. А. Холодна, – своєрідне «поле» інтелекту, що визначає інтелектуальні можливості суб'єкта та креативність як форму прояву останніх. Інтелектуальні можливості індивіда автором представлені на трьох рівнях, що характеризують різні сторони роботи інтелекту:

– рівень інтелектуальних здібностей, що позначаються показниками інтелектуальної продуктивності, індивідуальної своєрідності інтелектуальної діяльності та креативності;
– рівень інтелектуального контролю;
– рівень інтелектуальних чинників (або продуктивності інтелектуального процесу) [10, с. 41].

Зупинимося на описі першого рівня як такого, що продукує феномен креативності. У структурі цього рівня М. А. Холодна виділяє компонент, який описується як домінуючий у дослідженнях феноменології креативності (Н. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, В. Е. Чудновський та ін.). Цим компонентом є інтелектуальна продуктивність. Але, на відміну від попередніх дослідників цього явища, М. А. Холодна диференціює інтелектуальну продуктивність трьома базовими властивостями інтелекту:

1) рівневими властивостями, що характеризують вже набутий людиною рівень розвитку окремих пізнавальних і психічних процесів, що складають основу точності та швидкості пізнавального відображення (сенсорна мінливість, швидкість сприйняття, просторова візуалізація, оперативна та довготривала пам'ять, запас слів, категоріально-логічні здібності);

2) комбінаторними властивостями, що детермінують становлення можливостей виявлення людиною різного роду співвідношень між різними враженнями, уявленнями, поняттями, включаючи здатність виявляти задані умови зв'язку між ними, а також констатувати неможливість зв'язку як такого;

3) процесуальними властивостями, що характеризують операції, прийоми і стратегії інтелектуальної діяльності (включаючи навіть елементарні інформаційні процеси) [10, с. 37–41].

Щодо індивідуалізованого характеру інтелектуальної діяльності суб'єкта як показника розвитку його здібностей, М. А. Холодна виділяє такі основні поняття: а) способи структурування інформації; б) способи кодування інформації. Також однією з форм прояву інтелектуальних здібностей М. А. Холодна вважає креативність. При цьому тлумачення зазначеного психічного новоутворення збігається з відомою моделлю Дж. Гілфорда [12]. У цій моделі дивергентне мислення характеризується такими властивостями:

– побіжністю (кількість ідей, що виникають за одиницю часу);

– оригінальністю (можливістю пропонувати рідкісні ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих пізнавальних стандартів);

– сприйнятливістю (чутливістю до деталей, суперечностей, невизначеностей);

– метафоричністю (можливістю створювати фантастичні ідеї за умов збереження, тим не менше, певного визначеного об'єктивного зв'язку з вихідною проблемною ситуацією, вміння у простому бачити складне, а в складному – просте і т. д. [10].

В основу нашого дослідження креативності буде покладено теорію В. О. Моляко щодо чотирьох факторів креативності, а саме:

– оригінальність – здатність продукувати ситуації, незвичні відповіді, рішення, нестандартність;

– семантична гнучкість – здатність виділяти функції об'єкта і пропонувати різноманітні способи використання останнього;

– образна адаптивна гнучкість як здатність змінювати форму об'єкта таким чином, щоб побачити у ньому нові можливості;

– семантична стихійна гнучкість – здатність знаходити різноманітні ідеї у порівняно обмеженій ситуації [4, с. 45].

Для нашого дисертаційного дослідження також досить важливим є виокремлення креативних якостей особистості, які й становлять структуру цього феномену. Особистісними корелятами високо креативних особистостей є: впевненість у собі, почуття гумору, підвищена увага до власного «Я». Р. Вайсберг, М. Ф. Лонг, К. Пател і Дж. Хендерсон вказують на такі якості креативного суб'єкта, як: позитивне ставлення до стану невизначеності та здатність відстоювати свою думку в умовах нестачі інформації, енергійність, здатність до ризику, прагнення бути помітним у суспільстві [7, с. 93–94], віра в свої сили і віра у власне «Его», емоційна стійкість, наполегливість, працелюбність, автономність особистості, незалежність суджень, оцінок, їх естетичність тощо [7].

Отже, можна стверджувати, що в результаті теоретичного аналізу наявних у психологічній літературі наукових уявлень, що характеризують креативність особистості, зроблено певні висновки, які будуть враховані в подальшому вивченні креативності.

Креативність розглядається нами як здатність суб'єкта до конструктивного, нестандартного мислення і поведінки, а також усвідомлення та прагнення подальшого набуття досвіду, здійснення творчої діяльності; креативність – це творчі можливості людини, які виявляються не тільки в мисленні, але і в спілкуванні, почуттях, емоціях; креативність характеризується творчою активністю особистості.

Креативність у вузькому сенсі слова – це дивергентне мислення, базовою особливістю якого є різноспрямованість і варіативність пошуку оригінальних, нестандартних розв'язань будь-якої проблеми чи задачі. Креативність у широкому сенсі слова – це творчі інтелектуальні здібності, у тому числі – здатність привносити в досвід щось нове, оригінальне (Ф. Баррон, О. І. Кульчицька, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов), здатність усвідомлювати проблеми і суперечності, а також формулювати гіпотези щодо відсутніх елементів ситуації (Д. Б. Богоявленська, Б. М. Кедров, Е. П. Торренс, М. Г. Ярошевський), здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення (А. В. Брушлинський, Дж. Гілфорд, О. М. Матюшкін, М. А. Холодна). Креативність виявляється у швидкості, гнучкості, оригінальності мислення, багатій уяві, прийнятті високих естетичних цінностей, у можливості деталізувати проблеми та їх оригінально тлумачити.

Більшістю представників усіх підходів до вивчення креативності гнучкість розглядається як невід'ємна складова дивергентного мислення, особистісний корелят, який самоактуалізується індивідом в процесі здійснення творчої поведінки. Також у психологічній літературі наголошується, що ригідність є бар'єром, який заважає реалізації творчого процесу.

Найбільш важливими є такі функції креативності: адаптивна, функції розвитку особистості і самовираження індивіда. Креативність притаманна більшості психічно здорових людей, але в різному ступені її вираження. У загальному вигляді особистісними корелятами креативності є: активна життєва позиція, оптимізм, розвиток естетичних почуттів, прагнення до процесу творчості, відкриттів, до духовного зростання, до самопізнання, самовираження, працьовитість, толерантність (терпимість до інших людей), критичність, далекоглядність (уміння прогнозувати події, вчинки, дії), почуття гумору, гнучкість, незалежність і самостійність думки, розвинена інтуїція, ерудованість, здатність до аналізу і синтезу, оригінальність, метафоричність мислення, цілеспрямованість, самоконтроль, рефлексивність, енергійність, впевненість у собі.

В основу нашого дослідження покладено чотирифакторну модель креативності особистості В.О.Моляко, а саме: 1) оригінальність; 2) семантична гнучкість; 3) образна адаптивна гнучкість; 4) семантична стихійна гнучкість. Цю модель ми вважаємо за доцільне доповнити п'ятим фактором, який ми називаємо фактором «креативна рефлексія» (детальніше його зміст буде розкрито в наступних наших публікаціях).

Отже, креативність як властивість особистості має інтегративний, комплексний характер. Вона характеризується процесом і результатом розвитку людиною своєї неповторної індивідуальності в процесі творчості, але не як самоцілі, а як необхідної умови для нагромадження та реалізації власного творчого потенціалу в нових, що раніше не існували, культурних, соціальних, матеріальних та інших цінностях. При цьому результатом творчості можуть бути ситуації, засоби, способи діяльності, емоції і почуття людини. Неповторність внутрішнього і зовнішнього світу людини при цьому є запорукою її можливості бути креативною особистістю.

Список використаних джерел:

1. Богоявленская Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей / Д. Б. Богоявленская // Психологический журнал. – 1995. – № 5. – С. 40–53.

2. Брушлинський А.В. Психология мышления и проблемы обучения / Андрей Владимирович Брушлинский. – М. : Знание, 1983. – 188 с.

3. Кедров Б. М. О творчестве в науке и технике / Б. М. Кедров. – М. : Молодая гвардия, 1987. – 280 с.

4. Кульчицкая Е. И., Моляко В. А. Сирень одарённости в саду творчества : [монография] / Елена Ипполитовна Кульчицкая, Валентин Алексеевич Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 316 с.

5. Матюшкин А. М. Загадки одарённости / А. М. Матюшин. – М. : Школа-Пресс, 1993. – 192 с.

6. Матюшкин А. М. Концепция творческой одарённости / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29.

7. Пател К. Личностные характеристики, предсказывающие творческий профиль / К. Пател // Общественные науки за рубежом. Серия 8 : «Науковедение'. – 1978. – № 4. – С. 93–94.

8. Пономарёв Я. А. Исследование творческого потенциала человека // Психологический журнал. – 1991. – № 1. – С. 9–10.

9. Пономарёв Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарёв. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.

10. Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одарённости / М. А. Холодная // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 37–41.

11. Ярошевський М. Г. Психология творчества и творчество в психологии / Михаил Григорьевич Ярошевский // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 19–23.

12. Guilford J. P. The nature of human intelligence / J.P. Guilford. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.

Łaguna-Raszkiewicz Kamilla

WIELOETNICZNE ŚRODOWISKO SZKÓŁ POWSZECHNYCH W BIAŁYMSTOKU NA TLE ZAŁOŻEŃ PROGRAMOWYCH II RP[1]

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego rozpoczęło odbudowę polskiego szkolnictwa, które odpowiadałoby społeczno-politycznym potrzebom kraju. Równie ważne było dookreślenie koncepcji wychowawczych oraz ram programowych. Toczono wówczas także spory o politykę oświatową wobec mniejszości narodowych i wyznaniowych zamieszkujących Polskę. W zakresie ustaleń prawnych odnoszących się do szkół powszechnych ważnymi aktami była konstytucja marcowa z 1921 r. i kwietniowa z 1935 r. Podobnie jak w całym kraju, także w Białymstoku pedagodzy skupieni wokół Towarzystwa Pomocy Szkołom Polskim podjęli pracę nad utworzeniem w mieście szkolnictwa powszechnego. W okresie międzywojennym w mieście funkcjonowały na poziomie elementarnym szkoły publiczne i prywatne. Do prywatnych uczęszczały głównie dzieci pochodzenia mojżeszowego. Obok typowych placówek oświatowych na poziomie podstawowym Białystok mógł się poszczycić innymi oryginalnymi jak na ówczesne czasy instytucjami: Miejskim Centralnym Ogrodem Szkolnym oraz szkołą na powietrzu dla dzieci zagrożonych gruźlicą. W szkołach publicznych uczyły się dzieci różnych wyznań, tworząc w wielu przypadkach wieloetniczną wspólnotę nauczycieli i uczniów. Wspomnienia absolwentów białostockich szkół powszechnych przywołujące atmosferę środowiska szkolnego burzą stereotyp, że różnice religijne i kulturowe mogą ludzi jedynie dzielić.

Słowa kluczowe: *białostockie szkoły powszechne, wielokulturowa socjalizacja, spotkania na pograniczu kulturowym.*

After regaining the independence in 1918 in Poland, the Ministry of Religion and Public Education began to reconstruct the Polish education system which would respond to socio-political needs of the country. Of similar importance was to further determine the educational concepts and programme framework. Concurrently, the dispute was carried on on the world politics towards ethnic and religious minorities inhabiting Poland. The March Constitution from 1921 and the April Constitution from 1935 were significant acts in relation to legal resolutions concerning public schools. Similarly to the rest of the country, the Bialystok educators centred around the Association for School Help committed themselves to establish common education in the city. In the inter-war period there existed public and private elementary schools. Private schools were mostly attended by children of the Jewish descent. Apart from typical elementary level educational facilities, Bialystok could proud itself in institutions which were unconventional at the time: Central Public School Garden and an open air school for children infected with tuberculosis. Public schools gathered children of many denominations often creating multi-ethnic communities of teachers and pupils. The memories of public schools graduates evoking the atmosphere of the school environment abolish the stereotype that religious and cultural differences can only divide people.

Key words: *Bialystok common schools, multicultural socialization, meetings on the cultural boarder.*

Celem artykułu jest opisanie środowiska wybranych białostockich szkół elementarnych. Były one przykładem możliwości funkcjonowania wieloetnicznej społeczności nauczycieli i uczniów. Przedstawiono także założenia programowe szkolnictwa II Republiki Polskiej (II RP) oraz realia odbudowy instytucji oświaty po odzyskaniu przez Polskę niepodległości. Istotnym dopełnieniem poniższego tekstu są wspomnienia byłych absolwentów białostockich «powszechniaków».

Środowiskiem społecznym, które obok domu rodzinnego zawsze miało ogromny wpływ na kształtowanie się postaw i przekonań dzieci i młodzieży, jest szkoła. W jej atmosferze kreującej określone wartości dokonuje się weryfikacja norm przekazanych w rodzinie, budowane są wspólnie z uczniami i przez uczniów płaszczyzny wzajemnej akceptacji, porozumienia i integracji. Szczególne funkcje pełni szkoła działająca w realiach pogranicza kulturowego, w tym obszarze potwierdzany jest nieustannie kontekst i znaczenie specyfiki odmienności. Efekty będące owocem interpretacji otaczającej rzeczywistości pogranicza mogą spowodować korzyści w postaci narodzin wspólnoty łączącej kultury i pokolenia lub stać się źródłem strat skutkujących konfliktami i tarciami międzygrupowymi.

Okres Drugiej Rzeczypospolitej był czasem wytężonej pracy i towarzyszącej jej ofiarności całego społeczeństwa zmierzającej do odbudowy politycznej, gospodarczej i kulturalno-oświatowej niezależności. Na kilka lat przed wybuchem wojny u progu nowego roku szkolnego minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Wojciech Świętosławski przypominając młodzieży o znaczeniu całkowitego poświęcenia się w służbie dla Ojczyzny, powiedział: «czasy obecne wymagają, aby bohaterami czynu i ofiarnej pracy stali się

[1] Artykuł jest w niewielkim stopniu zmienionym fragmentem pracy doktorskiej pt. «Pamięć społeczna o relacjach polsko-żydowskich w Białymstoku – perspektywa edukacji międzykulturowej», obronionej w czerwcu 2011 r. na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

© Łaguna-Raszkiewicz Kamilla, 2013

wszyscy obywatele, aby też wszyscy zrozumieli, że niewola polityczna lub ekonomiczna, ubóstwo kultury lub nawet niedostatecznie rozwinięte formy życie zbiorowego są lub stać się mogą z czasem zaprzepaszczeniem Narodu i Państwa»[1].

Władze oświatowe w pierwszych latach funkcjonowania młodego państwa borykały się z wieloma problemami. Do zadań najpilniejszych należały: ujednolicenie pozaborowego szkolnictwa (hasło szkoły jednolitej i demokratycznej)[2], rozbudowa sieci szkół państwowych (bazy materialnej i lokalowej) – służąca upowszechnianiu dostępu do oświaty zwłaszcza na poziomie podstawowym i średnim, co związane było również z obniżeniem poziomu analfabetyzmu w kraju[3] − oraz zadbanie o odpowiedni poziom wykształcenia kadry nauczycielskiej. Pierwszymi aktami prawnymi inicjującymi tworzenie systemu szkolnictwa powszechnego, w rozłożonej w czasie realizacji zmian, były dekrety z 7 lutego 1919 r. o obowiązku szkolnym i kształceniu nauczycieli szkół powszechnych[4]. Jeden z nich zapowiadał nałożenie obowiązku szkolnego na wszystkie dzieci w przedziale wiekowym od 7 do 14 lat. Zgodnie z jego dyrektywami nauka w szkole powszechnej miała trwać 7 lat. Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych zapowiadał powołanie do życia 5-letnich seminariów nauczycielskich połączonych ze szkołami ćwiczeń[5]. Innymi ważnymi z punktu widzenia rozwoju szkolnictwa elementarnego były regulacje prawne w randze ustaw z 1922 r. dotyczące zakładania, utrzymywania oraz budowy publicznych szkół powszechnych. W myśl postanowień tychże ustaw koszty związane z budową szkolnictwa elementarnego zostały scedowane na Skarb Państwa oraz samorządy miast i wsi[6]. Kolejnym krokiem w kierunku ujednolicenia systemu oświatowego i wprowadzenia obowiązku szkolnego na poziomie siedmioletniej szkoły powszechnej było wprowadzenie w życie reformy przygotowanej pod kierunkiem ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Janusza Jędrzejewicza w 1932 r. Projekt reformy wprowadzał trzystopniowe szkoły elementarne oraz 3-klasowe licea pedagogiczne, których podbudową było gimnazjum ogólnokształcące. Zrezygnowano z 5-letnich seminariów nauczycielskich, co wiązało się z dbałością o jakość systemu kształcenia kadry pedagogicznej szkół powszechnych[7].

Okres Drugiej RP był również czasem, kiedy starano się stworzyć koncepcje wychowania odpowiadające potrzebom społeczno-politycznym odrodzonego państwa oraz dookreślić ideał obywatela[8], któremu miał być podporządkowany proces wychowania polskiej młodzieży. Wpływy tych koncepcji były widoczne w treściach nowo powstałych programów szkolnych i podręczników. Zasadniczymi nurtami ówczesnych ideologii wychowawczych były koncepcje wychowania państwowego i narodowego. Pierwsza z nich miała największe grono zwolenników w obozie sanacji – przyjęła formę kultu państwa, wzorem młodzieży uczyniła postać i zasługi Marszałka Józefa Piłsudskiego[9]. Za główny cel wychowania państwowego uznało dążenie do wykształcenia jednostek samodzielnych i twórczych, świadomych praw i obowiązków wobec Ojczyzny. Podkreślała także potrzebę solidaryzmu społecznego, konieczność uczenia się wzajemnego poszanowania wszystkich obywateli państwa polskiego, zwracała uwagę na wkład mniejszości narodowych w budowanie państwa[10] i bogactwa jego kultury. Zwolennicy drugiej z wymienionych koncepcji wychowawczych wywodzili się z kół endeckich, w których z czasem wyodrębniły się dwa kierunki: narodowo-chrześcijański i demokratyczno-obywatelski[11]. Dominującym elementem była idea narodu – nadrzędna wartość moralna i społeczna. Przyjęto, że najważniejszymi środowiskami wychowawczymi są: rodzina, szkoła i Kościół katolicki, które powinny ściśle współpracować z państwem. Propagowano hasła wychowania w duchu polskim, nie zgadzając się na szerzenie patriotycznych idei przez mniejszości narodowe i religijne. W Polsce międzywojennej można więc mówić o dwóch ścierających się ze sobą wizjach tożsamości: obywatelskiej i nacjonalistycznej. Pierwsza sięgała jagiellońskiej koncepcji Rzeczypospolitej – Ojczyzny Wielonarodowej. Od końca XVIII wieku swoje oblicze w Polsce ukazał nacjonalizm, który propagował ideę «Polski dla Polaków», i to wyłącznie katolików[12].

---

[1] W. Świętosławski, Czego Polska oczekuje od swojej młodzieży?, «Głos Uczniowski» 1937, nr 4., s. 4.

[2] S. Mauersberg, Komu służyła szkoła w II Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1988, s. 10.

[3] Zjawisko analfabetyzmu bardzo dotkliwie odciskało swoje piętno na społeczeństwie polskim Drugiej Rzeczypospolitej. Dane przytaczane przez wielu autorów mówią, że tylko dwie trzecie ludności polskojęzycznej oficjalnie umiało pisać i czytać po polsku. Wśród dzieci i młodzieży żydowskiej odsetek analfabetów był mniejszy. W 1931 r. w grupie powyżej 10 lat czytać i pisać potrafiło 82,8 % Żydów (J. Tomaszewski, Zarys dziejów Żydów w Polsce 1918-1939, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990, s. 112).

[4] R. Wroczyński, Dzieje oświaty polskiej 1795-1945, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 284.

[5] Tamże, s. 285.

[6] J. Szablicka-Żak, Szkolnictwo i oświata w pracach sejmu ustawodawczego II Rzeczypospolitej, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 1997, s. 170.

[7] Por. L. Grochowski, Studia z dziejów polskiej szkoły i pedagogiki lat międzywojennych. Wydawnictwo «Żak», Warszawa 1996, s. 157.

[8] H. Konopka, Koncepcje wychowawcze II Rzeczypospolitej, «Gryfita» 1996, nr 2, s. 9.

[9] S. Mauersberg, Komu służyła szkoła…, s. 26.

[10] Tamże, s. 27.

[11] H. Konopka, Koncepcje wychowawcze…, s.9.

[12] J. Tokarska-Bakir, Rzeczy mgliste, Wydawnictwo Pogranicze, Sejny 2004, s. 163-164.

Podczas odbudowy systemu szkolnictwa w II RP zarówno w kręgach organizacji nauczycielskich, jak i partii politycznych toczono liczne spory o jego oblicze ideowe. Na początku lat dwudziestych trzy największe kluby poselskie miały sprecyzowane programy oświatowe. Prawica, którą początkowo tworzyły Sejmowy Związek Ludowo-Narodowy, Chrześcijańska Demokracja i Narodowe Stronnictwo Ludowe, kładła nacisk na narodowy i wyznaniowy charakter szkoły; głosiła ponadto hasła oświatowe, żądając stworzenia obowiązkowego i bezpłatnego szkolnictwa powszechnego. Stronnictwa centrowe, z których najsilniejsza pozycje miało PSL «Piast», opowiadały się między innymi za zrównaniem szans w dostępie do oświaty dzieci chłopskich oraz rozbudową szkół zawodowych, zwłaszcza rolniczych. Trzecią siłą ideologiczną była lewica: PPS, PSL «Wyzwolenie» i PSL-Lewica, wysuwała postulaty powszechnego, obowiązkowego, świeckiego i bezpłatnego kształcenia na wszystkich poziomach, ustawowego zapewnienia pomocy materialnej dla biednej młodzieży ze szkół średnich i wyższych, a dla ich młodszych kolegów odzieży, pomocy naukowych i dożywiania[1].

Dużo kontrowersji, zwłaszcza wśród ugrupowań prawicowych, budziła polityka oświatowa wobec mniejszości narodowych i wyznaniowych, w tym mniejszości żydowskiej, będącej drugą (7,7% ogółu mieszkańców) co do wielkości (po Ukraińcach) społecznością w Drugiej Rzeczypospolitej[2]. Ministerstwo Wyznań i Oświecenia Publicznego (MW i OP) nigdy nie zajęło jednoznacznego stanowiska w sprawie szkolnictwa mniejszości narodowych i wyznaniowych[3]. Jedynym gwarantem przestrzegania praw mniejszości narodowych i religijnych było respektowanie przez rząd polski traktatu mniejszościowego (Mały Traktat Wersalski) z 28 czerwca 1919 r. Innymi ważnymi aktami prawnymi zapewniającymi wszystkim obywatelom państwa podstawowe prawa obywatelskie, obowiązkową i bezpłatną naukę w zakresie szkoły powszechnej[4] była konstytucja marcowa, uchwalona w 1921 r., oraz kwietniowa z 1935 r.[5]. Rzeczywistość okazała się jednak bardziej skomplikowana zwłaszcza w przypadku mniejszości żydowskiej, której zdaniem pomoc materialna i ustawowa rządu polskiego nie była zadawalająca.

Prace nad organizowaniem szkolnictwa powszechnego rozpoczęto w Białymstoku jeszcze w 1915 r. Wówczas z inicjatywy grupy działaczy społeczno-oświatowych rozpoczęło działalność Towarzystwo Pomocy Szkołom Polskim w Białymstoku[6]. Była to jedyna wówczas instytucja, wspomagana dorywczo przez Komitet Oświecenia z Warszawy, utrzymująca z własnych środków polskie szkoły w mieście. Jednym z pierwszych efektów starań Towarzystwa było otwarcie w dniu 6 listopada 1915 r. pierwszej od 1830 r. szkoły elementarnej przy ulicy Kraszewskiego 13[7]. W szkole funkcjonowały cztery oddziały, w których naukę rozpoczęło 129 dzieci[8] Jej kierownikiem został Michał Macoszko, zasłużony pedagog i społecznik, pełniący wiele funkcji społecznych. Był między innymi radnym wszystkich kadencji w latach 1919-1939, przewodniczącym zarządu Oddziału Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, jednym ze współorganizatorów polskich szkół elementarnych w mieście. O jego zaangażowaniu w rozwój powierzonej mu szkoły świadczyło złożone zobowiązanie do niepobierania przez okres dwóch miesięcy wynagrodzenia za pracę[9]. Palącym problemem organizatorów szkół elementarnych było uzupełnienie kwalifikacji kadry nauczycielskiej szkół elementarnych, dlatego staraniem Towarzystwa uruchomiono na początku 1916 r. kursy dokształcające, od 1918 r. ukończyło je 48 osób[10]. Mimo fali represji, jakie spadły na działaczy Towarzystwa ze strony okupacyjnych władz niemieckich, instytucja zdołała przetrwać. W 1920 r. zmieniła jedynie nazwę na Towarzystwo Przyjaciół Gimnazjum i funkcjonowała do wybuchu wojny w 1939 r.[11].

Ziemie byłego zaboru rosyjskiego, do którego należał Białystok, były poddawane długoletniej systematycznej rusyfikacji. Jej skutki pogłębiło zniesienie przed I wojną przez władze zaborcze obowiązku szkolnego. Dlatego po odzyskaniu niepodległości podjęto wzmożone wysiłki, aby narzuconą rzeczywistość zmienić dzięki przebudowie i reformie systemu oświaty elementarnej. Pierwszym w Odrodzonej Polsce inspektorem szkolnym okręgu białostockiego został Włodzimierz Tarło-Miziński[12]. Miał on do swojej dyspozycji Dozór Szkolny, w skład którego wybrano następujących lokalnych radnych: W. Kolendo, K. Kosińskiego, dr Ostrołęckiego i M. Matoszko. Działalność Dozoru miała polegać na dbaniu o finanse i lokale szkół, zaopatrywaniu w pomoc

[1] J. Szablicka-Żak, Szkolnictwo i oświata…, s. 35-37.
[2] Tamże, s. 133.
[3] Tamże, s. 171-172.
[4] Tamże, s. 128.
[5] M. Wierzbicki, Polacy i Żydzi w zaborze sowieckim. Stosunki polsko-żydowskie na ziemiach północno-wschodnich II RP pod okupacją sowiecką (1939-1941), Wydawnictwo Fronda, Warszawa 2006, s. 14.
[6] W skład grupy inicjatywnej weszli między innymi: H. i A. Srzedzińskie, Z. Szmidtówna, M. Matoszko, A. Rudziński, K. Kosiński (M. Goławski, Towarzystwo Pomocy Szkół Polskich w Białymstoku, w: Jednodniówka na dwudziestolecie istnienia Państwowego Gimnazjum im. Króla Zygmunta Augusta Białymstoku, s. 3).
[7] Materiały Michała Matoszko, Archiwum Państwowe w Białymstoku, Zespół 885 , Inw. II/103.
[8] M. Goławski, Towarzystwo Pomocy..., s. 4.
[9] Materiały Marii Kolendo, Archiwum Państwowe w Białymstoku, Zespół 750, Inw. II/92.
[10] M. Goławski, Towarzystwo Pomocy…, s. 6.
[11] Tamże, s. 7.
[12] Materiały Marii Kolendo…, Zespół 750, Inw. II /92.

materialną nauczycieli oraz prowadzeniu ewidencji[1]. Rok 1920 przyniósł kolejne zmiany administracyjne. Dla rozwoju szkół powszechnych powołano Radę Szkolną Okręgową. Do jej obowiązków należało: «1. roztaczanie nadzoru nad szkolnictwem elementarnym publicznym i prywatnym, 2. wyjednywanie środków na potrzeby szkolne i oświatowe oraz zarządzanie funduszami swego okręgu, 3. sprawowanie władzy zwierzchniej nad Dozorami Szkolnymi w gminach i Opiekami Szkolnymi, 4. badanie potrzeb szkolnych i oświatowo-kulturalnych swego okręgu i współdziałanie z Inspektorem Okręgowym i Dozorami Szkolnymi w sprawie czynienia zadość tym potrzebom»[2]. Dowodem na to, z jaką powagą, troską i zainteresowaniem szeroka rzesza mieszkańców podchodziła do rozwoju szkolnictwa w Białymstoku, jest fakt, że w skład Rady weszli «przedstawiciele Sejmiku Powiatowego, Rady Miejskiej, nauczycielstwa szkół powszechnych i średnich, duchowieństwa katolickiego i innych wyznań, lekarz okręgowy, inspektor szkolny i starosta»[3].

Organizowanie szkolnictwa powszechnego w Białymstoku określało ustawodawstwo państwowe, borykało się z wieloma problemami. Wśród najbardziej dokuczliwych wymienić należy ogromne trudności kadrowe[4] oraz finansowe, niedostateczna względem potrzeb liczba sal, budynków oraz ich wyposażenie. Dziennik Białostocki donosił, że w wielu szkołach brakowało nawet ławek[5]. Deficyt lokalowy próbowano zmniejszyć, wynajmując budynki w całości lub częściowo, które następnie starano się zaadaptować. Mimo starań odpowiednich władz gminy od końca lat dwudziestych do połowy trzydziestych własne budynki szkół zarówno publicznych, jak prywatnych wciąż należały do mniejszości. Szkoły zwykle miały do swojej dyspozycji budynki wynajęte w całości. Mieściły się w byłych domach mieszkalnych, nie przystosowanych do potrzeb szkolnych i nie spełniających podstawowych wymogów sanitarnych[6].

W mieście w okresie międzywojennym funkcjonowało na poziomie elementarnym szkolnictwo publiczne[7] i prywatne. Szkoły dzieliły się na męskie, żeńskie i koedukacyjne. Wyjątkiem były żydowskie szkoły religijne, które w większości były szkołami męskimi[8]. Lokalna prasa pisała, że w Białymstoku w połowie 1919 r. w 9 funkcjonujących szkołach powszechnych uczyło się 1283 dzieci, pracowało w nich 34 nauczycieli[9]. W większości szkół, jak wskazują na to dane z przedwojennych roczników statystycznych, językiem nauczania był język polski. Na drugim miejscu plasowały się szkoły dwujęzyczne: z językiem polskim i hebrajskim lub polskim i żydowskim. Zdecydowaną mniejszością były żydowskie szkoły powszechne, w których językiem wykładowym był język hebrajski lub język żydowski. Uczniami szkół prywatnych na poziomie elementarnym były głównie dzieci wyznania mojżeszowego. Szeregi szkół publicznych zasilała w większości dziatwa pochodząca z rodzin katolickich, ewangelickich i prawosławnych.

Niewątpliwym dokonaniem białostockiego Inspektoratu Szkolnego w międzywojniu było przekształcenie szkół 4-klasowych w 7-klasowe. Spośród szesnastu szkół publicznych w roku szkolnym 1934/35 jedenaście charakteryzowało się III stopniem organizacyjnym i realizowało wszystkie szczeble programowe[10]. W miarę upływu lat liczba szkół wzrastała. Ze względu na znaczny procent mieszkańców wyznania mojżeszowego istniało duże zapotrzebowanie na szkoły żydowskie, do których stopniowo jako przedmiot wprowadzano język polski[11]. Powszechne szkoły żydowskie, w tym religijne, były placówkami prywatnymi[12], przybywało ich

[1] M. Goławski, Szkolnictwo powszechne w Białymstoku, Białystok 1934 nakładem Miejskiej Rady Szkolnej, s. 74.

[2] «Dziennik Białostocki» 1920, nr 112, s. 3.

[3] Tamże.

[4] W odpowiedzi na deficyt kadry nauczycielskiej 3 kwietnia 1919 r. uruchomiono czteromiesięczne, bezpłatne kursy maturalne dla nauczycieli szkół powszechnych. Oprócz nauczycieli pragnących podnieść swoje kwalifikacje przyjmowano także «osoby postronne» z wykształceniem 6-ciu klas. Wykłady odbywały się codziennie od godziny 5-tej do 8-ej wieczór. Ukończenie kursu zapewniało zdobycie patentu nauczyciela szkoły powszechnej. Dla osób mających zamiar podjęcia pracy zawodowej na stanowisku nauczyciela zaoferowano przyznawane na życzenie subsydia w wysokości 100 marek miesięcznie. (Dziennik Białostocki 1919, nr 1, s. 4).

[5] Dziennik Białostocki 1920, nr 15, s. 3.

[6] K. Kosiński, Gmachy szkolne, «Dziennik Białostocki» 1920, nr 61, s. 1-2.

[7] Szkołami Publicznymi były: Szkoła nr 1 przy ulicy Pałacowej 2a, Szkoła nr 2 przy ulicy św. Rocha 29, Szkoła nr 3 przy ulicy Gdańskiej 29, Filia Szkoły nr 3 przy ulicy Nowowarszawskiej 25, Szkoła nr 4 przy ulicy Sienkiewicza 61, Szkoła nr 5 przy ulicy Pałacowej 3, Szkoła nr 7 przy ulicy Antoniuk Fabryczny 1, Szkoła nr 8 przy ulicy Kraszewskiego 13, Szkoła nr 9 przy ulicy Marszałka Piłsudskiego 15b, Szkoła nr 10 przy ulicy Warszawskiej 46, Szkoła nr 11 przy ulicy Mazowieckiej 33,Szkoła nr 12 przy ulicy Polnej 8, Szkoła nr 13 «Zwierzyniec», Szkoła nr 15 przy ulicy Marszałka Piłsudskiego 46, Szkoła nr 16 przy ulicy Brukowej 26, Szkoła nr 17 Specjalne dla niedorozwiniętych przy ulicy Mazowieckiej 35, Szkoła nr 18 przy ulicy Żółtkowska Szosa 6 (Księga Adresowo-Handlowa miasta Białegostoku na 1932/33 rok, s. 53-54).

[8] J. Kowalczyk, Oświata w Białymstoku w latach 1919 – 1939, w: J. Antosiewicz, J. Jok (red.), Studia i materiały do dziejów miasta Białegostoku, T. I, Białostockie Towarzystwo Naukowe, Białystok 1968, s. 359.

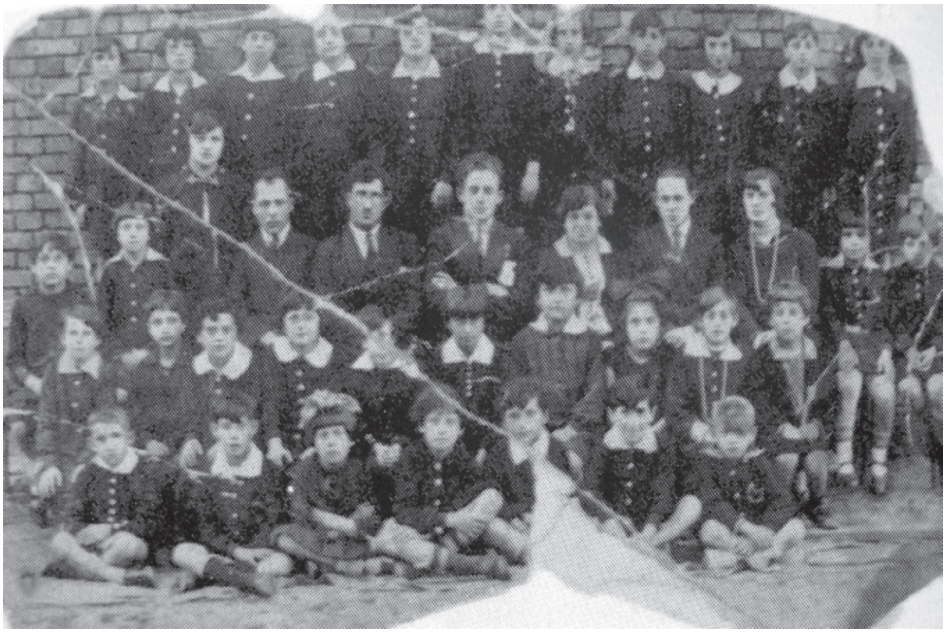
[9] «Dziennik Białostocki» 1919, nr 37, s. 1.

[10] J. Kowalczyk, Oświata w Białymstoku…, s. 359.

[11] «Dziennik Białostocki» 1919, nr 37, s. 1

[12] Były to: Prywatna Szkoła Religijna «Talmud Tora» przy ulicy Pięknej 11, 7-klasowa hebrajska Szkoła Powszechna «Tachkemojny» przy ulicy Szlacheckiej 3, Elementarna Szkoła Religijna «Jesojdes Hatojra» przy ulicy Fabrycznej 2, 1 Hebrajska Szkoła Ludowa «Tarbut» przy ulicy Marszałka Piłsudskiego 41, 2 Hebrajska Szkoła Ludowa «Tarbut» przy ulicy Kupieckiej 34, 1 Żydowska 7-klasowa Szkoła Ludowa «Zjednoczenia Szkół Żydowskich» przy ulicy Branickiego 3, 7-klasowa

w szybkim tempie. Rokrocznie uczyło się w nich średnio około 30-40% ogółu uczniów uczęszczających do szkół elementarnych[1].



Fot. 1. Jedna z klas Szkoły Koedukacyjnej Henryka Elsona w Białymstoku, ulica Mazowiecka 6. Lata trzydzieste (ze zbiorów Miriam Yachav)

Szkoły żydowskie były dobrze zorganizowane i wyposażone, jednak tuż po wyzwoleniu one także borykały się z kłopotami finansowymi. Świadczy o tym notatka zamieszczona w Dzienniku Białostockim z 22 sierpnia 1919 r. o udzieleniu przez Tymczasowy Komitet Miejski zapomogi dla szkół żydowskich w wysokości 40 000 marek[2]. Od 1923 r. w szkołach dla dzieci żydowskich obowiązywały dni wolne od zajęć, uwzględniano święta państwowe, ferie oraz szabat i inne święta żydowskie. Z kolei szkoły elementarne, w których uczyły się dzieci różnych wyznań, a nauka odbywała się sześć dni w tygodniu, zgodnie z zarządzeniem ministra oświaty były zobligowane do zwalniania w soboty dzieci żydowskich z wykonywania wszelkich czynności (pisanie, rysowanie, roboty ręczne)[3].

W szkołach publicznych i prywatnych, z wyjątkiem szkół religijnych, uczyły się dzieci różnych wyznań, dawało to im możliwość bliższego poznania, nawiązania znajomości, często długoletnich przyjaźni burzących stereotypy mówiące o różnicach, które jedynie dzielą ludzi wywodzących się z różnych kręgów religijnych i kulturowych. Wspomnienia o niektórych placówkach, uczniach i nauczycielach przywołują nieliczni żyjący ich byli uczniowie:

(Jadwiga Sławińska) – «(…) Kiedy chodziłam do szkoły powszechnej nr 4 przy Sienkiewicza dzieci pochodziły z różnoreligijnych rodzin. Wszystkie nosiły granatowe fartuszki z białymi kołnierzykami. Byliśmy traktowani jednakowo».

Żydowska Szkoła Ludowa im. «B. Groser» przy ulicy Rabińskiej 18, 7-klasowa Szkoła Ludowa im «Mendełe» przy ulicy Kościelnej 6, 7-klasowa Żydowska Szkoła Ludowa im. «Gan Jełowym» przy ulicy Żółtej 13, 3-klasowa Prywatna Żydowska Powszechna Szkoła przy gimnazjum koedukacyjnym przy ulicy Fabrycznej 73, Szkoła Koedukacyjna Henryka Elsona przy ulicy Mazowieckiej 6, Męska Szkoła Hebrajska «Dewir» M. Bojarskiego przy ulicy Kupieckiej 27, Prywatna Szkoła Religijna «Ohel-Mojsze» M. I. Bojarskiego przy ulicy Kijowskiej 4, Prywatna Szkoła Religijna «Ohel-Tora» J. Fabelińskiego przy ulicy Kupieckiej 19, Elementarna Szkoła Hebrajska «Degeł Isroel» A. Goldberga przy ulicy Kupieckiej 36, Prywatna Szkoła Religijna «Tojra Tmimo» I. M. Gutmana przy ulicy Piłsudskiego 29, Szkoła Hebrajska «Chinach» Arona Guza przy ulicy Piłsudskiego 29, Szkoła Hebrajska «Dijon» D. Zakhejma i Ch. Cytrina przy ulicy Suchej 23, Elementarna Szkoła Żeńska Ch. Bogdanowskiego przy ulicy Kupieckiej 19b, Prywatna Szkoła Żeńska Sz. Fajnzylberga przy ulicy Zamenhofa 14, Cheder Szkoły Religijnej Hirsza Iliwickiego przy ulicy Zabłudowskiej 1, Prywatna 4-klasowa Szkoła Religijna «Tora Wodaas» S. M. Rubinsztejna przy ulicy Kupieckiej 42, Klasa Przygotowawcza z programem szkolnym powszechnym przy gimnazjum koedukacyjnym Towarzystwa Rozpowszechniania Oświaty Wśród Żydów przy ulicy Kupieckiej 49, Cheder Henacha Szturmakiewicza przy ulicy Młynowej 8, Cheder «Mojryo» M. Halperna przy ulicy Orlańskiej 1, 7-klasowa Szkoła Elementarna Lejzera Eksztejna przy ulicy Kupieckiej 49, 7-klasowa Szkoła Powszechna B. Woźnickiej przy ulicy Warszawskiej 19, 2-klasowa Szkoła Dziewcząt Stowarzyszenia Żydów Ortodoksów przy ulicy Kupieckiej 47, 7-klasowa Szkoła Powszechna Męska Morduchna Sacylera przy ulicy Polnej 17 (Księga Adresowo-Handlowa…, s. 54).

[1] J. Kowalczyk, Oświata w Białymstoku…, s. 359.

[2] «Dziennik Białostocki» 1919, nr 113, s. 4.

[3] S. Mauersberg, Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918-1939, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968, s. 162.

Fot. 2. Klasa VI Szkoły Powszechnej nr 4 przy ulicy Sienkiewicza 61. Lata trzydzieste. Trzecia z lewej trzeci rząd Regina Kraśnicka-Wejss. Ze zbiorów Reginy Kraśnickiej-Wejss

(Barbara Kijowska) – «(…) Przed wojną uczyłam się w Szkole Powszechnej nr 16. W naszej szkole uczyły się dzieci z różnych rodzin katolickich, żydowskich, prawosławnych, protestanckich…. Nikt jednak z nas nie zwracał uwagi na nasze pochodzenie. Dzieci, jak to dzieci chyba jeszcze nie bardzo myślały w takich kategoriach. Jednych się lubiło innych nie, ale nie było to podyktowane sprawami religii. Zresztą myśmy się urodzili i wychowywali w mieście, które przecież od dawna było wielokulturowe i myśmy to uważali za coś normalnego. […] Miałam w szkole koleżanki Żydówki i nauczycielki, i to przez cała szkołę powszechną. Dobrze się nam współżyło. Zapraszaliśmy siebie do naszych domów na urodziny i nie tylko bywaliśmy u siebie, żeby pobawić się, jak to dzieci. Niestety nie wiem, co się z nimi stało. Wybuchła wojna i kontakt się urwał. Ci, co nie zdołali wyjechać, to pewnie zginęli…Cóż, to były straszne czasy».

Fot.3. Klasa VII Szkoły Powszechnej nr 16. Rok 1938. W drugim rzędzie od lewej siedzą panie: Węchałówna (kierowniczka), Bushowska, Cebrzyńska, Ziemna, Wojtowicz, Zychowicz, Malinowska i Grynberg (nauczycielka pochodzenia żydowskiego). Ze zbiorów Barbary Kijowskiej.

Fot. 4. Klasa VI Szkoły Powszechnej nr 16, ulica Brukowa. Rok 1937. W środku panie: Wojtowiczowa i Nowakowska. Druga z lewej na górze: Róża Polak, Soszka, czwarta z prawej Maszka – zaprzyjaźnione z autorką wspomnień koleżanki pochodzenia żydowskiego. Ze zbiorów Barbary Kijowskiej.

(Jadwiga Krach-Karczmarczyk) – « (…) Uczyłam się w Szkole Powszechnej nr 5 przy Pałacowej. Pamiętam, że w mojej klasie i w całej szkole uczyły się dzieci pochodzenia żydowskiego. Nie było w tym niczego dziwnego. Miałam koleżanki, które uczyły się w prywatnych szkołach żydowskich i to też było normą. Oczywiście należały do mniejszości, ale nigdy nikt im nie wytykał nieżydowskiego pochodzenia, czy coś takiego. W mojej szkole były też nauczycielki Żydówki. Pamiętam moją wychowawczynię z czwartej klasy – panią Buchacz. Mam ją na zdjęciu. Dla mnie osobiście zawsze ważny był człowiek, tak zostałam wychowana. Nie interesowało mnie, czy on jest takiej czy innej religii, byleby można było z nim nawiązać kontakt i żyć w przyjaźni. […] Miałam koleżankę z powszechniaka, przyjaźniłyśmy się, bywałyśmy w swoich domach. Ona do mnie dzwoniła, a ja do niej, bo nigdy nie mogłyśmy się nagadać w szkole»..

Fot. 5. Klasa IV Szkoły Powszechnej nr 5 przy ulicy Pałacowej 3. Dwie panie w środku to wychowawczyni Buchacz (Żydówka) i katechetka Biżutówna. Wśród uczennic żeńskiej klasy przeważały dziewczęta pochodzenia żydowskiego. Trzecia z lewej siedzi Jadwiga Krach-Karczmarczyk. Na zdjęciu są między innymi: Ewa Lipińska (piąta z prawej), Róża Poznańska (między paniami), córka dyrektora szpitala żydowskiego z ulicy Warszawskiej, Tarnowska, obok niej z lewej Zina Zajdel, Weber, Irena Walter, Weronika Wandziul, Celina Trzcińska, Lewin. Ze zbiorów Jadwigi Krach-Karczmarczyk.

Oprócz typowych dla systemu szkolnego okresu międzywojnia szkół powszechnych powstały w Białymstoku inne, jak na ówczesne czasy oryginalne placówki. Jedną z nich była założona w 1930 r. w lesie zwierzynieckim (na terenie byłego parku «Rozkosz») Publiczna Szkoła na powietrzu dla dzieci zagrożonych gruźlicą. Powstała w odpowiedzi na braki lokalowe, z którymi zmagały się białostockie szkoły powszechne, jak również ze względu dużą ilość dzieci zagrożonych gruźlicą. Jej założycielem był założyciel dwóch internatów: męskiego i żeńskiego dla dzieci uzdolnionych pochodzących ze wsi[1] dyrektor miejscowej szkoły handlowej, ławnik Zarządu Miejskiego Witold Antonowicz. Była to pierwsza tego typu placówka w Polsce[2]. Powstanie swoje szkoła zawdzięczała także wysiłkowi Samorządu Miejskiego, który postanowił wspomóc ją finansowo. Kierownikiem szkoły został Stanisław Steć. W roku szkolnym 1930/31 uruchomiono czterooddziałową szkołę, do której przyjmowano dzieci zagrożone chorobą płuc, wcześniej zakwalifikowane przez komisję lekarską. Podczas rekrutacji narodowość ani wyznanie nie były brane pod uwagę, jedynym kryterium przyjęcia do szkoły był stan zdrowia przyszłych uczniów. Troska o stały dopływ środków na utrzymanie szkoły spoczywała na specjalnie do tego powołanej Komisji Szkolnej złożonej z nauczycieli. Pieniądze czerpano głównie dzięki organizowanym podczas różnego rodzaju imprez kwestom na rzecz niezamożnych uczniów. Początkowo szkoła mieściła się w starym, choć odremontowanym budynku porestauracyjnym. Dzięki ofiarności zarządu miejskiego, który wpłacił na konto szkoły 20.000 złotych, oraz dofinansowaniu przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego już po roku czasu uczniowie mogli przenieść się do nowego drewnianego budynku. W roku szkolnym 1932/33 w szkole uczyło się około 140 uczniów w oddziałach II, III, IVa, IVb. Lekcje odbywały się w godz. 9.00 –14.00[3]. Szkoła zapewniała swoim uczniom dwa posiłki dziennie (śniadanie i obiad) oraz codzienny dojazd i powrót ze szkoły do śródmieścia miasta. Ze względu na stan zdrowia dzieci były objęte również zabiegami specjalistycznymi, takimi jak «naświetlanie lampą kwarcową, werandowanie, gimnastyka lecznicza»[4]. W pierwszych 3 latach wydatki związane ze szkołą ponosił całkowicie samorząd miejski. Z czasem kierownictwo placówki dążyło do stworzenia Towarzystwa Przyjaciół Szkoły celem uzyskania stałych subsydiów ze strony władz państwowych. Od 1932 r. dzięki staraniom nauczyciela Stefana Wojtowicza przy szkole powstała stacja hodowli jedwabników, co było prawdziwą atrakcją nie tylko dla uczniów[5].

Kolejną inicjatywą, tym razem białostockich władz oświatowych, było założenie Miejskiego Centralnego Ogrodu Szkolnego (MCOS). Powołanie do życia tego oryginalnego miejsca związało się z troską o podniesienie poziomu nauczania i poprawę jego warunków w szkołach powszechnych. Michał Goławski napisał, że «położenie ogrodu jest piękne: z dwóch stron otoczony lasem świerkowym i grabowym, z trzeciej łąkami, na których dzieci bawią się po skończonych lekcjach. […] Stosownie do celów, jakim ma służyć, ogród posiada kilka działów. Największą przestrzeń zajmują działki botaniczne o najrozmaitszych gatunkach roślin. […] Jest dział roślin leczniczych, dział zbóż, wreszcie na szeroką skalę zakrojona szkółka drzew i krzewów morwowych, w związku z istniejącą na miejscu stacją hodowli jedwabników»[6]. Inwestycja ta była również odpowiedzią władz miasta na potrzebę stworzenia białostockim szkołom powszechnym ogródków szkolnych. Samorząd przeznaczył na Ogród teren o powierzchni 3 ha, 364 m w obrębie lasu «Zwierzyniec».

Od lipca 1930 r. kierowniczką obiektu była inżynier Anna Tucewiczówna. Oprócz działek przeznaczonych pod uprawę warzyw dzieci miały do dyspozycji krytą werandę – «Pawilon» i boisko do ćwiczeń gimnastycznych, gier i zabaw. W okresie wakacji pieczę nad Ogrodem sprawowali wyznaczeni uczniowie, mieli w tym czasie specjalne dyżury na działkach. We wrześniu Ogród Szkolny był miejscem corocznych uroczystości zbierania plonów. Warzywa, które dzieci zdołały wyhodować, trafiały na stoły ich rodzinnych domów.

W godzinach pozalekcyjnych Ogród Szkolny w godzinach pozalekcyjnych był dostępny dla wszystkich. Na podstawie wydawanej bezpłatnej karty wstępu każdy mógł podziwiać to oryginalne miejsce.

Zapał i zaangażowanie towarzyszące białostockim działaczom oświatowym sprawiły, że okres międzywojnia przyniósł, biorąc pod uwagę ogromne trudności materialne, z którymi borykało się szkolnictwo, wymierne efekty. Mapę Białegostoku pokryła sieć może nie najnowocześniejszych i nie najlepiej wyposażonych, ale jednak polskich szkół, w których dzieci po wielu latach niewoli znowu mogli uczyć się w swoim ojczystym języku. Warunki związane z bliskim sąsiedztwem kultur wpływały także na rozwój szkół wyznaniowych. Warto jednak skupić uwagę na szkołach, w których uczyły się dzieci pochodzące się z różnych kręgów religijnych i kulturowych. Były to bowiem miejsca wyposażające, używając języka współczesnej edukacji międzykulturowej, w «kompetencje kulturowe» uczące przekraczania barier obcości, nawet tych jeszcze nie uświadomionych.

W przywoływanych wspomnieniach byli uczniowie powszechniaków podkreślają atmosferę tolerancji w szkołach, do których uczęszczali. Życie szkolne nie funkcjonowało na zasadzie uruchamiania podziałów

[1] Materiały Marii Kolendo, …, List żony W. Antonowicza do M. Kolendo, zespół 750, Inw. II/92.
[2] M. Goławski, Białystok i okolice, Wydawca Zarząd PTTK, Białystok 1938, s. 124-125.
[1] Tamże, s. 72.
[4] M. Goławski, Szkolnictwo powszechne…, s. 126.
[5] M. Goławski, Białystok i okolice…, s. 73.
[6] M. Goławski, Szkolnictwo powszechne…, s. 122.

i różnic wyznaniowych, liczył się każdy młody człowiek, jego potencjał i zdolności, które w przyszłości mogły być wykorzystane do budowy kapitału społecznego miasta i państwa polskiego. Szkoły reprezentujące elementarny szczebel edukacji były również szczególnie ważne z powodu warunków sprzyjających tolerancji i otwartości, ucząc od najmłodszych lat uczestnictwa w życiu wielokulturowej wspólnoty.

Niestety, radość z odzyskanej wolności nie trwała długo. Do Polski nieuchronnie zbliżało się złowrogie widmo kataklizmu, tym razem spod znaku totalitaryzmu nazistowskiego. Wybuch II wojny światowej przyniósł kres działalności i rozwoju szkolnictwa w Białymstoku. W niwecz obróciły się plany i osiągnięcia białostockich władz oświatowych i samorządu miejskiego, które realizowały wizję szkoły, będącej w wielu przypadkach miejscem wielokulturowej socjalizacji.

Bibliografia:

1. Konopka H., Koncepcje wychowawcze II Rzeczypospolitej, «Gryfita», 1996, nr 2, s. 9.
2. Kosiński K., Gmachy szkolne, «Dziennik Białostocki», 1920, nr 61, s. 1-2.
3. Kowalczyk J., Oświata w Białymstoku w latach 1919 – 1939, [w]: J. Antosiewicz, J. Jok (red.), Studia i materiały do dziejów miasta Białegostoku, T. I, Białostockie Towarzystwo Naukowe, Białystok 1968, s. 359.
4. Goławski M., Towarzystwo Pomocy Szkół Polskich w Białymstoku, w: Jednodniówka z okazji dwudziestolecia istnienia Państwowego Gimnazjum im. Króla Zygmunta Augusta Białymstoku, Białystok 1935, s.3-4, 6-7.
5. Goławski M., Szkolnictwo powszechne w Białymstoku, nakładem Miejskiej Rady Szkolnej, Białystok 1934, s. 74, 122, 126.
6. Goławski M., Białystok i okolice, Wydawca Zarząd PTTK, Białystok 1938, s. 72-73, 124-125.
7. Grochowski L., Studia z dziejów polskiej szkoły i pedagogiki lat międzywojennych. Wydawnictwo «Żak», Warszawa 1996, s. 157.
8. Mauersberg S., Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918-1939, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968, s. 162.
9. Mauersberg S., Komu służyła szkoła w II Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1988, s. 10, 26-27.
10. Szablicka-Żak J. (1997), Szkolnictwo i oświata w pracach sejmu ustawodawczego II Rzeczypospolitej, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa, s. 35-37, 128, 133, 170, 171-172.
11. Świętosławski W., Czego Polska oczekuje od swojej młodzieży?, «Głos Uczniowski», 1937, nr 4, s. 4.
12. Tokarska-Bakir J., Rzeczy mgliste, Wydawnictwo Pogranicze, Sejny 2004, s. 163-164.
13. Tomaszewski J., Zarys dziejów Żydów w Polsce 1918-1939, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990, s. 112.
14. Wierzbicki M., Polacy i Żydzi w zaborze sowieckim. Stosunki polsko-żydowskie na ziemiach północno-wschodnich II RP pod okupacją sowiecką (1939-1941), Wydawnictwo Fronda, Warszawa 2006, s. 14.
15. Wroczyński R., Dzieje oświaty polskiej 1795-1945, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 284-285.

Źródła archiwalne

Materiały Marii Kolendo, Archiwum Państwowe w Białymstoku, Zespół 750, Inw. II/92.
Materiały Michała Matoszko, Archiwum Państwowe w Białymstoku, Zespół 885, Inw. II/103.

Źródła drukowane

Księga Adresowo-Handlowa miasta Białegostoku na 1932/33 rok, s. 53-54.

Wywiady

Barbara Kijowska, 19.09.2007 r.
Jadwiga Krach-Karczmarczyk, 8.11.2007 r.

Czasopisma

«Dziennik Białostocki» 1919, nr 37, s. 1.
«Dziennik Białostocki»1919, nr 113, s. 4.
«Dziennik Białostocki» 1920, nr 112, s.3.
«Dziennik Białostocki» 1920, nr 15, s. 3.
«Głos Uczniowski» 1937, nr 4, s. 4.

Dr. Katarzyna Litwińska

JEDYNACZKI I W ŚWIETLE BADAŃ PSYCHOLOGICZNYCH

W artykule przedstawiam badania jedynaczek przeprowadzone w Katedrze Psychologii Wychowawczej i Rodziny KUL w latach 1977, 2003, 2007 oraz inne. Przedstawiam również wcześniejsze stereotypowe rozumienie jedynacvtwa. Badane było poczucie osamotnienia jedynaczek, obraz ojca u jedynaczek. Na szczególną uwagę zasługują bardzo ciekawe badania jedynaczek ocenianych jako osoby prospołeczne przez swoich rówieśników. Badano u nich obraz siebie, systemy znaczeń osobistych oraz struktura systemów ich rodzin.
Słowa klucze: *jedynaczki, stereotypy, badania jedynaczek*

Одинаки в світлі психологічних досліджень. У статті представлено дослідження одинаків, проведені на кафедрі психології виховання і родини Католицького університету в Любліні. Досліджувалось: задоволення шлюбом одинаків, почуття самотності і образ батька в одиначок. Проаналізовано самооцінку, персональні системи значень, а також структуру їх сімейних систем.
Ключові слова: одиначка, стереотипи, дослідження одиначок.

In my article I present the research on only children conducted in Department of Educational and Family Psychology in the years 1977, 2003, 2007 and others. The sense of loneliness of female only children as well as the picture of a father given by their daughters were ale examined here. What is especially worth noticing is very interesting research on female only children seen as pro-social persons by their peers. The way the women perceive themselves, the systems of personal meanings and the structure of their families were researched.
Keywords: *only children, the research on only children.*

W artykule przedstawiam badania dorosłych jedynaczek przeprowadzane przez magistrantki Pani Prof. Dr Hab. Marii Braun-Gałkowskiej na seminariach magisterskich z Psychologii Rodziny w Katedrze Psychologii Wychowawczej i Rodziny Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w latach 1977, 2003 i 2007. Prace magisterskie, które zostały wykorzystane do artykułu to:

1) praca magisterska pani Anny Piotrowskiej Pt: Obraz siebie jedynaczek postrzeganych przez rówieśników jako osoby prospołeczne, która powstała w 2003 roku;

2) praca magisterska pani Justyny Kasprzyckiej Pt: Analiza systemów rodzinnych jedynaczek spostrzeganych jako osoby prospołeczne, która powstała w 2003 roku;

3) praca magisterska pani Marii Lewczyńskiej Pt: Analiza systemów znaczeń osobistych w aspekcie kontaktów interpersonalnych. Badania jedynaczek, która powstała w 2003 roku;

4) praca magisterska pani Eweliny Komandowskiej Pt: Obraz ojca u dorosłych jedynaczek, która powstała w 2007 roku;

5) praca magisterska pani Małgorzaty Sikorskiej Pt: Poczucie osamotnienia u dorosłych jedynaczek, która powstała w 2007 roku.

Przedstawiam również stereotypowe myślenie o jedynakach oraz inne badania – głównie psychologów amerykańskich.

Szczególnie interesujące są prace magisterskie z 2003 roku ze względu na specyfikę doboru jedynaczek do grupy eksperymentalnej wykorzystującą technikę socjometryczną Moreno.

Wprowadzenie teoretyczne. Jedynak to dziecko pierwsze, jedyne i ostatnie w rodzinie [16, s. 26]. Brak rodzeństwa, związany z byciem równocześnie najstarszym i najmłodszym dzieckiem w rodzinie ma niewątpliwie wpływ na rozwój jedynaka, co potwierdzają zarówno potoczne obserwacje, jak i badania.

Zagadnienie dzieci jedynych zajmowało psychologów już od przełomu XIX i XX wieku. Jedynakom przypisywano wówczas zdecydowanie negatywne cechy: nie potrafią się dzielić, to bezwzględni egoiści, są rozpieszczeni, zarozumiali i samolubni, nadmiernie skoncentrowani na sobie, chcą zawsze postawić na swoim dlatego nie mają przyjaciół (Kumpel, 2004). Wnioski z badań i obserwacji przyczyniły się do umocnienie bardzo negatywnych stereotypowych opinii o jedynakach.

Skrajność opinii oddaje powiedzenie cytowane przez K. Kotłowskiego [10, s. 39] «jedynacy i jedynaczki powinni szukać partnerów do małżeństwa wyłącznie między sobą, ponieważ wtedy unieszczęśliwia się tylko dwoje ludzi» czy stwierdzenie Stanleya Hall'a: «Bycie jedynakiem to choroba sama w sobie».

Z badań przeprowadzanych w latach '50 '60 i '70 ubiegłego wieku oraz ówczesnej opinii pedagogów, psychologów i socjologów na zjawisko jedynactwa dość jednoznacznie zarysowywał się obraz jedynaka jako egocentryka sfrustrowanego kontaktami interpersonalnymi.

© Dr. Katarzyna Litwińska, 2013

O «patologii jedynactwa» mówiono do połowy lat siedemdziesiątych. Przewrót w myśleniu dokonał się za sprawą badań Toni Falbo w których okazało się, że jedynak posiada cechy typowe dla dziecka pierworodnego – dobra inteligencja, motywacja do sukcesu oraz niektóre cechy pozytywne dziecka ostatniego – niezależność, lojalność.

W literaturze z ostatnich lat można spotkać na przykład takie opisy funkcjonowania dzieci jedynych: Jedynaczka bardzo szybko uczy się skupiać na sobie zainteresowanie rodziców. Rodzice zachęcają do zdobywania coraz wyższych celów (perfekcjonizm, wymaganie od innych, odnajdują w samych sobie odniesienie do współzawodnictwa i konfrontacji). Chce aby nauczyciele i przełożeni odnosili się do niej tak samo jak rodzice. Jedynaczki mocno angażują się w pracę. Oczekują ochrony do późnej dorosłości. Z badań wynika, ze jedynaczki są najbardziej niezależne z wszystkich typów dzieci [3, 10].

We wczesnych obserwacjach i badaniach również rodziny jednodzietne były oceniane negatywnie. Od końca II wojny światowej do lat 80 badani w sondażach opinii publicznej źle oceniali rodziny z jednym dzieckiem i jedynaków. Za «normalne» oceniano rodziny od dwojga do czworga dzieci [3, 5].

Rodzina jedynaka różni się niewątpliwie od rodzin, w których jest więcej dzieci, chociaż trudno zgodzić się z określeniem jej, używanym przez Zborowskiego [16] jako «rodzina niepełna». Dziecko jedyne doświadcza dużej intensywności relacji emocjonalnych. Rodzice są zazwyczaj starsi niż przeciętni, lepiej wykształceni. W rodzinach jedynaków trudniejszy jest proces separacji – indywiduacji. Bliższe są im tematy: przemijania, odejścia, śmiertelności i emocje związane z tymi procesami. Jedynak w większym stopniu niż dzieci posiadające rodzeństwo przejmuje cechy rodzica tej samej płci. Częściej jest włączane do triangulacji – jest parentyfikowane lub infantylizowane. W dorosłym życiu miewają problemy z autorytetami, perfekcjonizmem, spontanicznością (zaniedbane dziecko wewnętrzne), przyjmowaniem krytyki, posiadaniem własnego terytorium [6, 8].

Rodzice jedynaków muszą poświęcić sporo wysiłku aby pomagać swojemu dziecku kompensować brak rodzeństwa np. poprzez dbanie o jego kontakty z rówieśnikami, stymulować u dziecka rozwój kompetencji społecznych, które posiadający rodzeństwo nabywają jakby przy okazji np. konstruktywnego rozwiązywania konfliktów. Powinni zwracać uwagę na rozwijanie u dziecka kompetencji społecznych, inteligencji emocjonalnej, akceptacji samego siebie, traktowania swoich potrzeb jako równie ważne jak potrzeby innych. To umiejętność dostrzegania własnych uczuć i adekwatnego ich wyrażania oraz dostrzegania uczuć innych i stosownego do nich zachowania. Podstawą jest poczucie własnej wartości oraz ufny styl podstawowego przywiązania [7, 11].

Badania prospołecznych jedynaczek (2003) [8, 12, 13]. Autorki prac magisterskich z roku 2003 zajmowały się badaniami jedynaczek spostrzeganych przez rówieśników jako osoby prospołeczne. Tematy badań obejmowały obraz siebie, analizę systemów rodzinnych, analizę systemów znaczeń osobistych badanych.

We wszystkich trzech pracach badane były jedynaczki – dwie grupy które zostały wyodrębnione ze względu na kryterium zewnętrzne. W celu zróżnicowania grup została użyta metoda socjometryczna J.L. Moreno służąca do badania nieformalnej struktury grupy. Młodzież w klasach Gimnazjum (III klasa) i LO (III i IV klasy) została poproszona o podanie nazwisk pięciu osób ze swojej klasy, które według oceny pytanych są najbardziej życzliwe i chętne do bezinteresownej pomocy, czyli najbardziej altruistyczne. Za pomocą metody wyodrębniono grupę jedynaczek spostrzeganych przez rówieśników jako najbardziej altruistyczne. Grupę kontrolną stanowiły jedynaczki nie wybrane jako altruistyczne.

Ankietę socjometryczną wypełniło 1531 uczniów w wieku 15 – 18 lat.

Analiza systemu znaczeń osobistych w aspekcie kontaktów interpersonalnych [13]. Autorka pracy wybrała do badań dziewczęta altruistyczne i niealtruistyczne w wieku 17-18 lat, po 16 osób w każdej grupie.

Metody wykorzystywane w pracy dotyczącej systemu znaczeń osobistych to: Metoda Konfrontacji z Sobą Huberta J.M. Hermansa oraz Ankieta.

Metoda Konfrontacji z Sobą Huberta J.M. Hermansa służy do badania systemu znaczeń osobistych. Badane dziewczęta zostały poproszone o opowiedzenie historii dotyczącej ich doświadczeń związanych z kontaktami interpersonalnymi. Historie zostały odniesione zgodnie z procedurą metody do listy stanów afektywnych.

Ankieta autorstwa magistrantki obejmująca pytania dotyczące relacji z okresu dzieciństwa, rodziny, zainteresowań, która służyła uzyskaniu charakterystyki osób badanych.

Ankiety wykazały duże podobieństwo między dziewczętami w obydwu grupach badawczych. Okazało się, że rodzice większości dziewcząt z obu grup mają wykształcenie wyższe i żyją w małżeństwie. Większość dziewcząt z obu grup posiada zwierzęta domowe, uczęszczała do przedszkola, miała ulubione zabawy w dzieciństwie oraz wybranego towarzysza tych zabaw. Połowa badanych z obu grup ocenia swoje jedynactwo pozytywnie, jako największą zaletę podawały wyłączność czasu i uwagi rodziców, największy minus jedynactwa to samotność oraz brak bliskiej emocjonalnie więzi.

Wyniki badania metodą konfrontacji z sobą pozwoliły na dokonanie podziału badanych na pięć typów systemów narracyjnych dziewcząt: 1. nastawienie na jedność i miłość, 2. nastawienie na autonomię i sukces, 3. doświadczające siły i jedności, 4. przeżywające bezsilność i izolację, 5. ambiwalentne. W obydwu grupach badanych możemy wyróżnić te same typy systemów, czyli że jedynaczki altruistyczne nie różnią się pod tym względem od jedynaczek niealtruistycznych – w każdej grupie pojawiły się te same typy. Jednak

jedynaczek nastawionych na autonomię i sukces znacząco więcej jest w grupie niealtruistycznej. Dziewczęta niealtruistyczne częściej i w większym stopniu niż altruistyczne interpretuję relacje z innymi z perspektywy motywu wzmacniania siebie.

Obraz siebie jedynaczek [1,12]. Autorka badała dziewczęta w wieku 15-17 lat, grupy badawcze liczyły po 30 osób. Obraz siebie jedynaczek spostrzeganych przez rówieśników jako prospołeczne badany był następującymi metodami: Test Przymiotnikowy ACL, Test Zdań Niedokończonych, Test Rysunku Rodziny.

Test Przymiotnikowy ACL posłużył do uzyskaniu opisu ja realnego (jaka jestem) oraz ja idealnego (jaka chciałabym być) u badanych dziewcząt.

Test Zdań Niedokończonych to metoda projekcyjna, stworzona dla potrzeb badań przez autorkę, która skonstruowała 6 zdań niedokończonych. Ich treść dotyczy problematyki «ja» i obrazu siebie.

Test Rysunku Rodziny w opracowaniu Marii Braun-Gałkowskiej (2006) pozwolił zebrać informacje o badanych oraz ich relacjach rodzinnych. Została zastosowana instrukcja «narysuj rodzinę». Wykorzystane kategorie interpretacyjne to: 1. waloryzacja – dewaloryzacja siebie, 2. pominięcie siebie – pominięcie innych, 3. osoby, przedmioty, zwierzęta dodane, 4. współdziałanie – statyczność, 5. bliskość – odległość, 6. życzliwość, 7. niepokój, 8. agresja, 9. niepokój z agresją, 10. brak dłoni.

W teście ACL wyniki uzyskane przez grupę prospołeczną i kontrolną w zakresie realnego obrazu siebie wskazują na istotne różnice między dziewczętami w skalach: potrzeby agresji, potrzeby zmiany, potrzeby podporządkowania się, skali męskości oraz skali rodzica krytycznego. W zakresie obrazu idealnego obie grupy są bardzo podobne a różnice dotyczyły tylko trzech skal: potrzeby osiągnięć, skala osobowości twórczej, skala niskiej oryginalności i wysokiej inteligencji.

Dziewczyny z grupy kontrolnej przejawiają bardziej otwarcie niż dziewczęta prospołeczne potrzebę ekspresji siebie, dążenia do znaczenia i prestiżu, uzyskiwania przewagi nad innymi. Są tez bardziej przedsiębiorcze i mniej nieśmiałe, ambitne i niecierpliwe. Dziewczęta niealtruistyczne działają dla zaspokojenia własnych potrzeb nawet kosztem innych ludzi i mają większe zaufanie do siebie niż jedynaczki prospołeczne. Są mało cierpliwe i mało tolerancyjne, łatwo wpadają w złość.

Dziewczęta spostrzegane jako altruistyczne są ostrożniejsze w kontaktach społecznych, unikają konfliktów a w relacjach dążą do współpracy. Spostrzegane są jako delikatne, uprzejme, mające wzgląd na innych. Ich zachowania w mniejszym stopniu niż u dziewcząt z grupy kontrolnej zdeterminowane są osiąganiem zamierzonych celów i częściej towarzyszy im świadomość możliwości niepowodzenia. Jedynaczki altruistyczne są mniej egoistyczne i bardziej tolerancyjne wobec obaw i słabości innych, bardziej świadomie spostrzegają zależności między ludźmi. Chciałyby być wybitne w pracach o społecznie uznanym znaczeniu, chcą być bardziej wytrwałe w realizacji wyznaczanych przez siebie celów, bardziej śmiałe, przedsiębiorcze i ryzykanckie. Zależałoby im aby mieć szersze zainteresowania oraz być bardziej analityczne i logiczne w myśleniu i planowaniu.

Dziewczęta z obu grup chciałyby się łatwiej przystosowywać, być bardziej opiekuńcze wobec bliskich i łatwiej radzić sobie z przeciwnościami losu.

Odpowiedzi uzyskane w Teście Zdań Niedokończonych wskazują, że większość dziewcząt z obu grup ocenia się w pozytywnym świetle. Przedstawiam poniżej różnice, które okazały się statystycznie istotne. Jedynaczki prospołeczne uważają się za wrażliwe, nieśmiałe i zbyt uległe wobec innych, pragną kontaktów z innymi – rodzeństwa, przyjaciół. W grupie dziewcząt niealtruistycznych połowa uważa się za niepewne i niezadowolone z siebie, leniwe, pragną osiągnięcia sukcesów zawodowych.

W sposobie przedstawiania siebie i rodziny w Teście Rysunku Rodziny dziewczęta nie różnią się istotnie od siebie. Jedyna tendencja ujawniona w rysunkach to więcej wskaźników niepokoju u jedynaczek prospołecznych i niepokoju z agresją w grupie kontrolnej dziewcząt. W rysunkach osób prospołecznych jest więcej wskaźników życzliwości.

Badania potwierdziły przypuszczenia autorki o większym nasileniu potrzeb związanych z dobrymi kontaktami emocjonalnymi, większą gotowością do współpracy oraz większą tendencją do uległości i unikania konfliktów.

Analiza systemów rodzinnych jedynaczek [2,8]. Autorka badała jedynaczki spostrzegane przez rówieśników jako nastawione prospołecznie (30 osób) w wieku 15 – 17 lat. Grupę kontrolną stanowiły jedynaczki nie spostrzegane przez rówieśników jako osoby altruistyczne (30 dziewcząt).

Wszystkie dziewczęta zostały przebadane metodami: Wywiad, Dyferencjał Semantyczny, Test Rysunku Rodziny. Na podstawie wyników badań autorka przedstawiała graficzny obraz rodzin badanych w postaci Map Rodziny.

Wywiad został skonstruowany dla potrzeb badań, zawierał pytania dotyczące: sposobu wychowania badanych osób, aktywności badanych, preferowanych przez rodziców dziewcząt technik wychowawczych, konfiguracji rodzinnych w domach (bliskość-dystans).

Dyferencjał Semantyczny Osgooda, który posłużył badaniu postaw dziewcząt wobec matek, ojców i samych siebie.

Test Rysunku Rodziny w opracowaniu Marii Braun-Gałkowskiej (2006) z instrukcją «narysuj rodzinę». Wskaźniki na rysunkach, które zostały wykorzystane to: 1. komunikacja w rodzinie, 2. waloryzacja poszczególnych członków rodziny, 3. przymierza i koalicje, 4. atmosfera w rodzinie – niepokój, życzliwość, agresja.

Wywiad nie wykazał zbyt wielu różnic między dziewczętami spostrzeganymi jako życzliwe i bezinteresowne a grupą kontrolną. Większość rodzin w obu grupach to rodziny nuklearne, gdzie razem zamieszkują rodzice z jedynaczką. Dla wszystkich badanych osobą bardzo ważną jest matka, jednak dziewczyny prospołeczne zdają się być bliżej z nią związane, ich więź z matką jest silniejsza. Jedynaczki nieprospołeczne znacznie częściej mogą liczyć na pomoc i obecność obydwojga rodziców. W zakresie stosowanych przez rodziców nagród i kar badane grupy nie różnią się między sobą. Obie grupy są częściej nagradzane niż karane. W przypadku przewinień rodzice dziewcząt prospołecznych częściej niż z grupy kontrolnej spotykają się z wyjaśnianiem zasad prawidłowego postępowania. Rodzice dziewcząt z grupy kontrolnej częściej reagują krzykiem. Jedynaczki prospołeczne częściej pomagają rodzicom w domu i SA zachęcane przez nich do pomagania innym.

Dyferencjał semantyczny potwierdził silne pozytywne emocjonalne odniesienie wszystkich dziewcząt do swoich matek. W grupie prospołecznej zaznacza się preferencja w kierunku matki. W grupie kontrolnej, pomimo preferencji matki zaznacza się również duża bliskość z ojcem.

Rysunki badanych dziewcząt są bardzo do siebie podobne, choć u jedynaczek prospołecznych jest więcej wskaźników życzliwości, tendencja do współdziałania i nieco więcej niepokoju. Jedynaczki nieprospołeczne przejawiają nieco częściej niepokój połączony z agresją.

Trudno określić typowe mapy rodziny dla badanych grup, jednak częściej w rodzinach jedynaczek prospołecznych występuje model, który autorka nazwała «pozytywnym trójkątem», gdzie wszystkie relacje w rodzinie trzyosobowej mają charakter pozytywny. Można więc powiedzieć, że pozytywna atmosfera rodzinna, która jest wynikiem dobrych i bliskich wzajemnych relacji sprzyja zachowaniom prospołecznym u dzieci. Niekorzystne relacje rodzinne można natomiast wiązać z mniejszą skłonnością do podejmowania działań altruistycznych przez jedyne córki.

Hipotezy wyjaśniające podawane przez autorkę idą w kierunku zwrócenia uwagi na mechanizmy wychowawcze identyfikacji, modelowania oraz doświadczania bliskich więzi rodzinnych, jako sprzyjające kształtowaniu życzliwości i postawy prospołecznej. Rodzina zdaje się ważna w kształtowaniu tych postaw, jednak nie jest czynnikiem determinującym.

Badania jedynaczek z roku 2007 [9,15]. Autorki badań z roku 2007 zajmowały się poczuciem osamotnienia oraz obrazem ojca u dorosłych jedynaczek.

Badano 60 dorosłych kobiet w wieku 20-25 lat. Wszystkie były niezamężnymi studentkami (kierunki: pedagogika, psychologia, filologie), które wychowywały się w pełnych rodzinach. Grupę badawczą stanowiło 30 kobiet jedynaczek, natomiast grupa kontrolna to 30 kobiet z rodzin wielodzietnych (miały co najmniej jednego brata lub siostrę a maksymalnie trójkę rodzeństwa). Badane zamieszkiwały wieś, miasto do 50 tys. i powyżej 50 tys. Mieszkańców.

Do badań użyto testu przymiotnikowego ACL, Testu Rysunku Rodziny w wersji Marii Braun-Gałkowskiej (Braun-Gałkowska, 2007), Skala SBS autorstwa Zofii Dołęgi, Rysunek «Ja wśród ludzi».

Test przymiotnikowy ACL (z roku 1980, złożony z 300 przymiotników – 75 pozytywnych, 75 – negatywnych, 150 – neutralnych), używany do badania obrazu idealnego i realnego posłużył tutaj do opisu postaci ojca – zaznacz, jaki jest Twój ojciec; zaznacz, jaki chciałabyś aby był Twój ojciec. W analizie wyników został porównany obraz realny ojca jedynaczek i niejedynaczek, idealny obraz ojca w tych dwóch grupach oraz różnice między obrazami idealnym i realnym wewnątrz każdej grupy.

Test Rysunku Rodziny (użyto instrukcję «narysuj swoją rodzinę») posłużył do badania świadomych i nieświadomych aspektów relacji panujących w rodzinie pochodzenia. Wskaźniki użyte w badaniach to: nacisk i rozmach kreski, ilość użytych barw, bliskość i nadmierna bliskość, trzymanie się za ręce, wyodrębnienie podsystemu rodziców, autorka pomiędzy rodzicami, koalicja z matką, umieszczenie ojca względem osoby badanej na rysunku, komunikacja na rysunku (dłonie, twarze, stopy na rysunku), niepokój, agresja, niepokój z agresją.

Skala SBS służy do badania poczucia samotności (Dołęga, 2003) w trzech aspektach: społecznym, emocjonalnym i egzystencjalnym.

Rysunek projekcyjny «Ja wśród ludzi» w opracowaniu Marii Braun-Gałkowskiej (2007). Zostały tu uwzględnione kategorie: obraz siebie (waloryzacja siebie przy dewaloryzacji innych; dewaloryzacja siebie przy waloryzacji innych; ja jak inni), relacje z innymi (izolacja, w grupie, w tłumie); świat społeczny (stopnie bliskości, podgrupy, komunikacja); niepokój, agresja, niepokój z agresją, przedmioty dodane, ilość użytych barw w rysunku

Poczucie osamotnienia u jedynaczek [15]. Okazało się, że jedynaczki czują się społecznie, emocjonalnie i globalnie bardziej samotne niż niejedynaczki, choć w odniesieniu do norm ich wyniki mieszczą się w przedziale wyników średnich a wyniki niejedynaczek w przedziale wyników niskich. Poczucie samotności jedynaczek

dotyczy zwłaszcza poziomu deklaratywnego – w skalach SBS uzyskały wyższe wyniki niż niejedynaczki we wszystkich skalach samotności. U jedynaczek najsilniej zaznacza się samotność emocjonalna polegająca na odczuwaniu niepokoju w relacjach z innymi ludźmi («czuję niepokój w kontaktach z innymi ludźmi») oraz przeżywaniu smutku i niepowodzeń w kontaktach społecznych («często jest mi smutno», «zawsze długo przezywam własne niepowodzenia dotyczące kontaktów z innymi ludźmi»). Jedynaczki rzadziej niż koleżanki posiadające rodzeństwo są zadowolone ze swoich kontaktów z innymi ludźmi oraz uważają, że zbyt często są same («zdarza mi się odczuwać brak kontaktów z ludźmi», «mam wrażenie, że teraz jestem sam», «zbyt często jestem sam»).

W rysunku «ja wśród ludzi» jedynaczki statystycznie istotnie rzadziej niż niejedynaczki przedstawiały siebie we współdziałaniu z innymi ludźmi, nie podejmowały aktywności, nawet jeśli były to osoby im bliskie, częściej osoby przez nie rysowane były przedstawione w bez ruchu. Jedynaczki przedstawiały na rysunkach pełne ciała postaci i deklarowały (wywiad do rysunku) dobre samopoczucie – «dobrze czuję się wśród narysowanych osób». W większości wskaźników na rysunkach nie wystąpiły różnice istotne statystycznie między grupami jedynaczek i niejedynaczek. Brak różnic we wskaźnikach obrazu siebie, relacji, przeżywanych emocjach oraz bliskości i liczbie narysowanych postaci. Na rysunkach jedynaczek brak było wskaźników charakterystycznych dla osób przeżywających osamotnienie, takich jak: podwyższony niepokój, narcyzm, waloryzacja siebie (Braun-Gałkowska, 2004).

Zaprezentowane wyniki zdają się potwierdzać postawioną na wstępie badań hipotezę, że jedynaczki mają bardziej nasilone poczucie osamotnienia niż kobiety posiadające rodzeństwo. Osamotnienie to wyraża się na poziomie deklaratywnym – myślenia o sobie w kategoriach osamotnienia, a zdecydowanie mniej na poziomie przeżyć i emocji – ujawnianym w rysunkowym teście projekcyjnym. Wynika z tego, że jedynaczki czują się bardziej osamotnione na poziomie świadomym niż nieświadomym. Autorka wyjaśnia to stereotypowym myśleniem według którego brak rodzeństwa predestynuje do bycia samotnym, egoistycznym, egocentrycznym i nie umiejącym współpracować z innymi ludźmi – być może przejmowanym przez jedynaczki od społeczeństwa i stosowanym w myśleniu o sobie. Taki sposób myślenia może powodować iż jedynaczki nie próbują nawiązywać kontaktów z ludźmi a ich otoczenie też o to nie zabiega. W badaniach nie było różnic w skali samotności egzystencjalnej, z czego wynika że wszystkie badane są zdolne do poszukiwania i nadawania sensu swojemu życiu.

Obraz ojca u jedynaczek [9]. Badania dotyczące obrazu ojca u dorosłych jedynaczek i niejedynaczek są źródłem bardzo ciekawych wniosków. W teście przymiotnikowym ACL, w obrazie realnym ojca jedynaczki zaznaczają więcej niż niejedynaczki pozytywnych cech ojca, przypisują mu stanowczość i ambicję, widzą ojca jako osobę obiektywną, racjonalną i realizującą cele. Jedynaczki określają swoich ojców jako bardziej otwartych, dostępnych dla córki i oryginalnych. Porównując obie grupy można stwierdzić, że w zasadzie obrazy ojców realnych są do siebie podobne a różnice dotyczą postrzegania ojców przez niejedynaczki jako bardziej zahamowanych, mniej przedsiębiorczych i wierzących we własne zdolności niż jedynaczki – różnica statystycznie istotna. Ojcowie jedynaczek widziani są przez córki jako osoby obowiązkowe, ceniące dobra organizację, umiejące planować – różnica statystycznie istotna.

Ojcowie jedynaczek są przez córki spostrzegani jako bardziej godni zaufania i zgodni w relacjach interpersonalnych. Ojcowie kilkorga dzieci spostrzegani są przez córki jako bardziej twórczy.

Idealny obraz ojca w grupach jedynaczek i niejedynaczek jest niemalże identyczny. Wszystkie badane kobiety chciałyby aby ich ojcowie byli bardziej stanowczy, przedsiębiorczy, bardziej wierzyli w swoje możliwości a przy tym bardziej uczynni i przyjaźni. Jedyna różnica dotyczy ojców niejedynaczek, które oczekują, żeby ich ojcowie byli mniej przyhamowani i bardziej przedsiębiorczy niż oczekują od swoich ojców jedynaczki.

Porównanie realnego i idealnego obrazu ojca wykazało, że jedynaczki oczekują od ojców aby byli bardziej opiekuńczy, autorefleksyjni, mniej osądzający. Chciałyby ojców bardziej towarzyskich i chętnych do spotkań, mniej zahamowanych a bardziej zadowolonych z życia i realizujących własne cele. Widzą ojców jako wystarczająco pewnych siebie, ambitnych i stanowczych oraz wewnętrznie zdyscyplinowanych. Oczekiwania u niejedynaczek w stosunku do ojców są niemal identyczne jak u jedynaczek.

Rysunki Rodziny jedynaczek i niejedynaczek są kolorowe i ukazujące bliskość miedzy członkami rodziny. Różnice istotne statystycznie dotyczą wskaźników: jedynaczki częściej niż grupa kontrolna umieszczają ojca z prawej strony rysunku względem siebie, jedynaczki częściej przedstawiają siebie pomiędzy rodzicami natomiast rzadziej wyodrębniają na rysunku podsystem rodziców, oddzielając się od niego. Tendencja, która jest widoczna w porównaniach rysunków to zaznaczanie mniejszej ilości barw przez jedynaczki niż niejedynaczki.

Interpretując uzyskane wyniki można zauważyć, że tak naprawdę obie grupy mało różnią się pod względem obrazu ojca. Wnioski autorki z różnic ujawnionych w badaniach prowadzą do stwierdzeń, że rodziny z jednym dzieckiem charakteryzują się większą bliskością między członkami rodziny i co za tym idzie większym ujawnianiem swoich uczuć i działań przez ojców wobec córek. W rodzinach wielodzietnych

rodzice nie wtajemniczają dzieci w wiele spraw i nie poświęcają im tak wiele czasu, dzieci nie uczestniczą w życiu rodziców. Panująca w rodzinach jedynaków silna więź emocjonalna pozwala im na obdarzenie ojców zaufaniem. W rysunkach jedynaczek zaznaczyło się słabe wyodrębnienie podsystemu rodzicielskiego, co autorka interpretuje w kategoriach nadmiernej opiekuńczości rodziców, które owocuje u dorosłych jedynaczek nadmiernym skoncentrowaniem na sobie. W rodzinach wielodzietnych subsystemy rodziców są wyraźnie wyodrębnione, co pozwala członkom systemu funkcjonować w ramach dobrze określonych ról z wyraźnie zaznaczonymi granicami.

Zakończenie. Przedstawione w artykule badania dotyczą wielu kwestii interesujących badaczy jedynych dzieci. Ze względu na tę różnorodność trudno o jednoznaczne i zbiorcze podsumowania. Jako wniosek mogłabym przedstawić tezę, iż sam fakt bycia jedynym dzieckiem w rodzinie nie determinuje jego sposobu funkcjonowania w przyszłości, jak sugerują stereotypy oraz że jedynacy i jedynaczki są w gruncie rzeczy grupą wewnętrznie bardzo zróżnicowaną. Mogą być osobami prospołecznymi i wrażliwymi, realizować pasje i ideały. Ambitne i odpowiedzialne mają możliwość dobrze realizować się w pracy i życiu osobistym.

Bibliografia:

1. Braun-Gałkowska, M. (2004). Projekcyjny obraz siebie osób przeżywajacych poczucie osamotnienia. W: Kostrubiec, B., Mikucka, B. (red.). Rysunek projekcyjny w badaniach obrazu siebie. S. 13-25. TN KUL. Lublin.

2. Braun-Gałkowska, M. (2006). Poznawanie systemu rodzinnego. Wydawnictwo KUL. Lublin.

3. Capodieci, S. (2006). Rodzeństwo – Jaś i Małgosia czy Kain i Abel, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa;

4. Dołęga, Z. (2003). Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne. Wydawnictwo UŚ. Katowice.

5. Jacobs, M. (2007). Twórcy Psychoanalizy – Donald W. Winnicott. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Gdańsk.

6. Jagieła, J. (2006). Jedynak w szkole. Wydawnictwo Rubikom. Kraków;

7. Józefik, B., Iniewicz, G. (2008). Koncepcja przywiązania – od teorii do praktyki klinicznej. Wydawnictwo UJ. Kraków;

8. Kasprzycka, J. (2003). Analiza systemów rodzinnych jedynaczek spostrzeganych przez rówieśników jako osoby prospołeczne. Niepublikowana praca magisterska pisana na Seminarium z Psychologii Rodziny pod kierunkiem Prof. Dr Hab. Marii Braun-Gałkowskiej. Katedra Psychologii Wychowawczej i Rodziny KUL. Lublin;

9. Komandowska, E. (2007). Obraz ojca u dorosłych jedynaczek. Niepublikowana praca magisterska pisana na Seminarium z Psychologii Rodziny pod kierunkiem Prof. Dr Hab. Marii Braun-Gałkowskiej. Katedra Psychologii Wychowawczej i Rodziny KUL. Lublin;

10. Kotłowski, K. (1966). Problemy wychowania w rodzinie. WSiP. Warszawa

11. Kumpel, M. (2004). Jedynak. Wydawnictwo Lekarskie PZWL. Warszawa;

12.Piotrowska, A. (2003). Obraz siebie jedynaczek postrzeganych przez rówieśników jako osoby prospołeczne. Niepublikowana praca magisterska pisana na Seminarium z Psychologii Rodziny pod kierunkiem Prof. Dr Hab. Marii Braun-Gałkowskiej. Katedra Psychologii Wychowawczej i Rodziny KUL. Lublin;

13. Plewczyńska, M. (2003). Analiza systemów znaczeń osobistych w aspekcie kontaktów interpersonalnych. Badania jedynaczek. Niepublikowana praca magisterska pisana na Seminarium z Psychologii Rodziny pod kierunkiem Prof. Dr Hab. Marii Braun-Gałkowskiej. Katedra Psychologii Wychowawczej i Rodziny KUL. Lublin;

14. Richardson, R. W.; Richardson, L.A. (1999). Najstarsze, średnie, najmłodsze – jak kolejność narodzin wpływa na Twój charakter. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Gdańsk.

15. Sikorska, M. (2007). Poczucie osamotnienia u dorosłych jedynaczek. Niepublikowana praca magisterska pisana na Seminarium z Psychologii Rodziny pod kierunkiem Prof. Dr Hab. Marii Braun-Gałkowskiej. Katedra Psychologii Wychowawczej i Rodziny KUL. Lublin;

16. Zborowski, J. (1975). Uczeń – jedynak. WSiP. Warszawa.

Raszkiewicz Henryk

A REPORT ON THE STATE OF SEMIOTICS FROM A PSYCHOLOGIST'S POINT OF VIEW

Semiotics uses what constitutes the core of mediation: the sign, and, through the sign meaning, also symbol in experience and sense of reality. Different people from all over the world are attracted to semiotics by the abundance of mediation which brings objectivism to knowledge. The view on sign phenomena makes it possible using the semiotic thought in psychology. The relation between semiotics and psychological subject-matter should not be reduced to the 'use' of formal semiotic system in cognitive methods and forming research results. The problem of semiotics and psychology in their cooperation refers to cognitive processes as builders of semiotic representation of reality in cultural environment, thinking according to social inheritance of semiotic systems, denotation of symbolically expressed content of experience and determination of human identity through values, senses of reality in convictions and beliefs.

Key words: *semiotics, mediation, psychology.*

I leave every semiotic congress with a nagging question: What is semiotics? Despite the fact that I am not a professional semiotician, I follow with great interest the semiotic inspiration in psychology and social sciences. It is worth registering once in a few years the activity of the national semiotic movement. Present-day semiotics is closer than ever to cognitive science and biological sciences; concurrently, in semiotic research resounds the approach accentuating the socio-historical genesis and the diversity of mental representations, emotionality, iconicity, narrativeness, identity, personality, human spirituality. Semiotics expands thematically and geographically. Despite a rather small determinacy of its subject, semiotics has great power of attracting people from all over the world, it is studied at many universities, not only in philosophical and philological departments. Semiotic congresses present the remarkable development of semiotics in South American countries, its expansion in the Asian direction, the achievements of Chinese, Japanese and Korean semiotics.

The answer to the question 'what is semiotics?' usually states that semiotics is an interdisciplinary study of signs. This general answer no longer satisfies those who are deeply concerned with the semiotic issue, nor does it inform those who know very little about the topic. The first illustration of semiotics should be broadened in a way that would correspond to the way of thinking occurring on a deeper level characteristic of the semiotic approach.

Semiotics is concerned with mediating individual and social knowledge by means of a sign function. Semiotics is in general a study of mediation having intellectual and social origin. If one most characteristic word revealing the nature of semiotics had to be chosen, it would be mediation. To encompass with its range the acquisition of knowledge of the world by people and the initial forms of indirect perception existing in nature, semiotics uses what constitutes the core of mediation: the sign, and, through the sign meaning, also symbol and sense. These notions distinguish human mental mediation – in the variety of approaches in the study of phenomena representation, the expression of emotional relation, the cultural construction of an object and the description of cultural as well as historical human identity, adding to it the study of adaptive mediation in the prehuman forms of existence (biosemiotics). Concerning the fundamental problem of sign, symbol, meaning and sense, semioticians differ in their views and research traditions and correlated with them ontologies and methodologies.

Cognition through signs is indirect – illustrative, demonstrative, generative, developing, incomplete and uncertain – takes the form of knowledge. The fundamental role of semiotics is to study the sign representation of human knowledge in different fields of science, practice, art, social roles and spiritual life. Semiotics seeks sign mediation in information processes, learning, professional activities, emotional relations, art, religion, anything that brings a particular kind of knowledge about the reality. The scope of semiotic pursuit is thus colossal.

The concept of correlation between the mind, the sign and the being is included in the semiotic triangles. They derive from Aristotelian tradition of the triad: sign – notion – reference; they present the idea of mediation which leads to knowledge. There is no world of phenomena, accumulation of cultural objects and course of historical events in semiotics without the mind, nor the 'pure' subjectivity, founded on itself. Concurrently to research of sign mediation in the behaviour of organisms in ecosystems and the cognition of physical phenomena by people, more and more frequently research is conducted on the mental representation of human life experience, in which activities and experiences are included, as well as on personal and social human identity in historical-cultural contexts. This demands the broadening of the notion of sign mediation with experience symbolics and the senses constituting identity.

© Raszkiewicz Henryk, 2013

Traditional semiotic research concentrated on semantic processes in logical form; logical semiotics is still, until present, related to formal and empirical sciences. This association is so strong that many of the interested parties do not allow the thought of a different role of semiotics. The founders of semiotics formulated the intellectual concept of the sign. According to the semiotic tradition in formal logic and science philosophy, the sign is an instrument for objectification of the world of objects and phenomena. In Charles Sanders Peirce's semiotic system the human subject acts through logical signs. It was not behaviourism but pragmatism, an intersection between American activism and European semiotic idea since Plato and Aristotle. Peirce was aware that actions cannot be performed without emotions, therefore he created the notion of emotional interpretant, direct, the emotion evoked by the sign, and energetic interpretant, the physical effort required in intellectual work. He did not identify emotional and energetic interpretant with the logical one, which he called the ultimate. The feelings and efforts may obtain sign expressibility as thoughts, however, it is only logic that guarantees semantic detachment from individual (emotional) motivation. Peirce did not investigate the symbolic expression of emotional or existential experiences and did not enter the field of human social identity. The sign in the linguistic approach of Ferdinand de Saussure is constituted by the signifier and the signified. The relation between these elements is in the mind; it is not natural, it originates from an established social convention. The sign corresponds with the object through the interpretation in social environment. One sign is substituted by another sign by way of convention, whereas a symbol cannot be freely substituted by any other symbol. A symbol not governed by any convention would be understandable for only one person, and a sign without a hint of symbolicality would have no correlation with individual experience. De Saussure presented the dynamism of the signifier – signified relation in communicative situation, neglecting the symbols as motivated elements of experience in meaningful relation.

The followers of Peirce and De Saussure worked in a particularly intensive manner on the semiotic representation of the phenomena world in the human mind and its prelogic forms in living organisms. It is interesting that the semioticians in the Soviet Union and countries of the Communist Bloc, with the exception of the Polish mathematical and logical school, were often less interested in logical semiotics and more in the language and communication in the social environment. The authorities consented to forming mathematical logical models of information and language structures, examining cultural systems in the socio-historical framework of Marxism or in the similar categories of capitalistic system criticism in western authors' publications. It was Russia that brought forth Lew Wygotski, Vladimir Propp, Michail Bachtin, Leonid Uspienski, Juri Łotman, the Moscow formalist school cooperating with Estonian Tartu. Let us leave political complications and rather focus on a significant fact that the cultural-historical path of research still presents considerable problems for the semioticians.

The configuration of the life years of people especially distinguished in the field of semiotics, intellectuals of great distinction, depicts the transfer of interest from logic and epistemology of formal and empirical cognition to linguistic, cultural, psychological, sociological and historical phenomena: Charles Sanders Peirce (1839–1914), Ferdinand de Saussure (1857–1913), Edmund Husserl (1859–1938), George Herbert Mead (1863–1931), Bertrand Russell (1872–1970), Vladimir Propp (1895–1970), Michail Bachtin (1895–1975), Lew Wygotski (1896–1934), Jean Piaget (1896–1980), Roman Jakobson (1896–1982), Luis Hjelmslev (1899–1965), Charles Morris (1901–1979), Émile Benveniste (1902–1976), Leonid Uspienski (1902–1987), Claude Lévi-Strauss (1908–2009), Roland Barthes (1915–1980), Algirdas Greimas (1917–1992), Thomas Sebeok (1920–2001), Juri Lotman (1922–1993), Umberto Eco (1932–).

The logical and 'semiological' current is evidently strong in modern semiotics, however, it would be an exaggeration to talk of its dominance. The second current is taken by social and cultural semiotics. What is striking at semiotic congresses is the abundance of image and social identity themes. Numerous symposiums are devoted to the semiotics of iconism, visuality, architecture, space, city, fashion, gestures, the art of performance, literature, music, film, television and new media. Another considerable part of world semiotics constitutes the semiotics of existence and spirituality, constructing history, discursive forms of social representation, e.g. national, political and legal. What distinguishes semiotics of existence is subjectivity, values and dialogue. The semiotic construction of history takes into account the sign and symbol in institutional history. From this perspective, history is not seen as the Hegelian or Marxist system, but mental representations of objects and events in social activities, diversifications and transformations of institutions which manufacture and control symbolic systems.

New generations of semioticians do not abandon the theories of the masters, it is difficult to create a revolutionary theory. It can be stated that due to an excellent philosophical, logical and linguistic foundation the present-day semiotics continues the logical and linguistic tradition. The expansion of semiotics in the direction of culture and history, human emotionality and identity correlates with the tradition of information mediation found in organisms' behaviour in the environment, which assumes a logical form, an autonomous cognitive form in the human mind. The sign representation of objects constructed on the basis of natural abilities and its simulations in formal models and artificial intelligences is undeniably visible in semiotics, although logicians,

mathematicians, computer scientists and engineers work in their fields with little interest of what semiotics is concerned with. For many logicians and semioticians the emotional subject-matter evoked by the growing popularity of the problem of symbolic mediation in psychoanalysis was completely incomprehensible, it was obscured by bias resulting from leftist manifestations in the 1960s and 70s. Jacques Lacan reformulated the structuralistic approach of de Saussure and exposed the genetic dependence of sign on the symbol. The symbolic character of experience is widely mentioned in the field of psychoanalytical theories of relation with the object (Melanie Klein, Susan Isaacs) and almost non-elaborated in cognitive psychology. The turn in humanities and social sciences towards human identity, their spiritual existence and social history creates an additional difficulty in semiotic studies. Despite the fact that humanistic and existential trends focus on the role of consciousness and values, speech acts, conversation, narration and dialogues, humanistic concepts, as in psychology, depict strong biological and evolutionary inclination, before 1989 tolerated on the cognitive science grounds in the 'I' identity research in the Communist Bloc countries.

Accordingly, the fundamental problem of semiotics considering emotional, visual, historical and social matters is to develop a concept of signs that denote symbolically expressed content of experience and determine human identity through values, senses of reality in convictions and beliefs, without exchanging feelings and values for thought constructs. Semiotics has not widely entered the field of humanities and social as well as psychological sciences, where the need for symbolic meanings and objective senses in their sign effects ought to be most observed. Humanists, psychologists and sociologists get acquainted with logical terminology of semiotics and become convinced that the core subject of semiotics is the mind with its natural abilities. It is on a par with the position of modern cognitive psychology: natural human abilities, cognitive processes and language is considered mostly in the function of signifying phenomenal objects. The bonds between the recently emerged cognitive semiotics and cognitive sciences are numerous and strong. Semiotic mediation possesses natural history, genetic and brain determination, however, the question about the particular symbolic character of emotional dramas and the peculiar rationale of cultural-historical world representation in human minds remains unanswered, the person and community are not perceived as autonomous subjects of social history. Wygotski assumed that the sign, the instrument of social practice, is a social message assimilated by the developing and communicating mind. The problem is that in present cognitive science the sign phenomena are often the aspect of behaviour determined by the brain, genes and biological evolution. In this approach the culture is an evolutionary invention of the species, rendered accessible to people and communities in social history through artefacts in resemblance to making accessible life environment by natural phenomena in the evolutionary history of the species: the culture 'creates', enables exteriorization of natural abilities. Since the 1990s the era of cognitive science about the mind considered as a bio-cognitive system has began. It has happened as foreseen by a well-known intelligence researcher, Robert Sternberg – the further development of cognitive psychology and the whole cognitive science will not be possible without the precise knowledge of the nervous structures and processes.

With semio-cognitive models arose the problem of differentiating empirical semiotic research from research in psychology and social fields. Empirical studies in semiotics are concerned with establishing cognitive mediation in living creatures and humans. In a classical example given by Aleksiej Leontiew, insects were getting used to omitting an obstacle that was placed on their way and did not cut short when the obstacle was removed, as if it was still there. Empirical semiotic studies lie in discovering semiotic phenomena mediating action (behaviour) on a specific level of activity (reaction), forming or mediating experience relation resulting from an emotional quality or intentionality of a given sense adopted in a specific conviction or belief in groups and institutions following a certain value system. The speculative (theoretical) method of semiotics connects with empirical methods in psychology. In accordance with the presented hypothesis, semiotic models accentuate the sign character of the studied mental processes, which represent knowledge, in relation to reality. The studies performed on semiotic foundation distinguish sign effects of human behaviour, activities, emotions, attitudes as representatives of a particular individual knowledge that is included in the knowledge intersubjectively shared in the cultural environment. Semioticians treat of representing semiotic phenomena 'on the outside' of the psycho-physiological processes, whereas psychologists are oriented on differentiating the contents of individual reactions, meanings, feelings, attitudes determined by numerous factors. Semiotics studies objective effects of logically formalized and cultural meanings; semiotic cognition assumes the absence of reduction of the sign to a psychological factor, although the bio-psychological process contributes in its way to creating semiotic phenomena. Semiotics enriches methodological awareness of the social and humanistic sciences in a way that it accentuates the semiotic, objective character of human knowledge, its creation from physiological through developmental and linguistic to text and narrative processes. Signs can be reproduced regardless of their understanding by individual people. If signs were constructs of individual people, the communication in the scientific community, and, therefore its existence, would be impossible.

It is possible to practice cognitive studies without the psycho-physiological reductionism. The formation and development of phenomenological semiotics (Zahavi, Thompson, Gallagher) proves this fact. According

to Husserl's tradition, the principal method of phenomenology lies in careful observation of phenomena which appear in consciousness and generalization of the observation results. Phenomenological research yields a priori forms of meaning separating them from empirical studies of conscious processes. Phenomenological semiotics was created as a combination of Husserl's slogan 'to get to things directly' and an assumption that the logical thought (in Peirce's as a triad, a composition of message medium, denotation and interpretant) is capable of signifying any object in reality: conscious thinking assumes a sign form. Thus, the phenomenological approach in semiotics lies in studying the cognition of objects in semiotic mediation through consciousness – the sense of semiotic phenomena that appear in the consciousness, that is at the moment of their existence. The semiotic perspective enables understanding of the fact that cognitive elements constructing the knowledge in the sign form are ingredients in the forming of the conscious thought in its relation to the object.

As a conclusion to this report I assert that in semiotics a variety of subjects is discussed. What fundamental issue connects different people who come to semiotic congresses, what kind of fervour and quest? It can be assumed that it is the abundance of mediation: information, linguistic, symbolic and evaluating, biological and cultural-historical – a kind of the mental relation to reality that brings objectivism to knowledge. The aspirations of semiotic studies reach for the boundaries of cognition by semiotic medium; it is no longer sufficient to relate only to the achievements of the classic of logical semiotics. As treatment of everything in an individual's and society's life exclusively as a subject of knowledge about behaviour and phenomena brings negligence and simplifications, unless it is founded on an attempt to resolve the issue of the relation of semiotic form with symbolic content of experience and pre-reflexive senses of socially inherited identity. The connection between semiotics and psychology is still rather weak. Since the second half of the 19th century semiotic research was performed in opposition to psychologism. Semioticians were rarely concerned with semiotic models created in scientific branches and social practices, and vice versa. The 'use' of semiotics in sciences and practices focused on human being and society incur numerous fundamental problems, because nor behaviourism nor cognitive approach has engaged in cognitive processes as builders of semiotic representation of reality in cultural environment, and, therefore, the relation of semiotic constructs with the symbolics of expression of emotional relation and with reflective senses that create social identity of people. At present the hope for a change in this state of affairs is brought by the semiotic thought which is becoming a part of the humanistic background of qualitative research.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бояківська Іванна Олександрівна – аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія».

Васюк Катерина Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Донецького національного університету м. Донецьк.

Гагіна Наталія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Чернігівського державного інституту економіки і управління.

Гандзілевська Галина Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія».

Горчак Тетяна Григорівна – старший викладач Рівненського економіко-гуманітарного та інженерного коледжу.

Грищук М. М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Рівненського Інституту Слов'янознавства Київського Славістичного Університету.

Дем'янчук Ю. І. – викладач кафедри ІМ та технічного перекладу ЛДУ БЖД.

Демчук Олена Олександрівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.

Димченко Сергій Станіславович – старший викладач кафедри духовних та ударних інструментів факультету музичного мистецтва Рівненського державного гуманітарного університету.

Камінська Ольга Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Квашук Оксана Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія».

Кікінеджі Оксана Михайлівна – доктор психологічних наук, доцент кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Клак Інна Євгеніївна – викладач англійської мови Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка.

Ковальчук Інна В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри індоєвропейських мов Національного університету «Острозька академія»

Кожедуб Лідія Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики перекладу з німецької мови, Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Коржова Марія Миколаївна – аспірант кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні Бердянського державного педагогічного університету, м. Бердянськ.

Король Лілія Дмитрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри міжнародної мовної комунікації Національного університету «Острозька академія».

Костолович Марія Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри екології та збалансованого природокористування Рівненського державного гуманітарного університету.

Кудикіна Надія Василівна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії навчання української словесності у школах національних меншин України та діаспори Інституту педагогіки НАПН України МОН України.

Кулеша Наталія Петрівна – аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін Нацонального університету «Острозька академія».

Курилас Наталія Василівна – аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія».

Легка Ілона Павлівна – старший викладач кафедри хореографії Рівненського державного гуманітарного університету.

Левандовська Марина Борисівна – викладач кафедри психології Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет».

Лисиця Андрій Валерійович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія», завідувач лабораторії диференційної діагностики Інституту сільського господарства Західного Полісся Національної академії аграрних наук України.

Малецька Тетяна Володимирівна – вчитель історії вищої кваліфікаційної категорії «учитель-методист» Острозького навчально-виховного комплексу «Школа І-ІІІ ст. – гімназія», здобувач Інституту педагогіки НАПНУ.

Матласевич Оксана Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія».

Мельничук Тетяна Іванівна – аспірант лабораторії соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Мицкан Тетяна Степанівна – викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання та спорту Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника.

Мрака Наталія Михайлівна – кандидат психологічних наук Львівського державного університету внутрішніх справ.

Науменко Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник науково-організаційного відділу, науковий співробітник лабораторії оцінювання якості освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Нижник Анна Євгеніївна – аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія».

Пентилюк Іван Сергійович – аспірант кафедри педагогіки і психології Херсонського державного університету.

Полатайко Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Приймак Ольга Петрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри математики та методики її викладання Рівненського державного гуманітарного університету.

Прокопенко Аліна Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія».

Ревінкель Оксана О. – здобувач кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія».

Рудюк Олег Володимирович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.

Савенкова Ірина Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Київського університету імені Володимира Грінченка, науковий кореспондент Інституту психології імені Г.С. Костюка.

Сверлюк Ярослав Васильович – доктор педагогічних наук, професор кафедри музичного мистецтва Рівненського державного гуманітарного університету.

Скалич Любов Йосипівна – кандидат психологічних наук, доцент Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка.

Столяр Зоя Володимирівна – викладач кафедри української мови і літератури Національного університету «Острозька академія».

Тимощук Олександр Вікторович – аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія».

Хоменко Віталій Григорович – кандидат технічних наук, професор кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні Бердянського державного педагогічного університету, м. Бердянськ.

Швидків Галина Романівна – заслужений працівник культури України, доцент кафедри пісенно-хорової практики та постановки голосу музично-педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету.

Шевчук Ірина Василівна – старший викладач кафедри педагогіки та психології, філія РВНЗ «Кримський гуманітарний університет у м. Армянськ. Посада заступник директора з навчальної роботи.

Шевякова Наталія Леонідівна – аспірант кафедри загальної та практичної психології Інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ.

Шерстюк Любомир – аспірант Люблінського Католицького Університету імені Івана Павла II (Польща).

Ширяєва Тетяна Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри англійської мови та літератури Національного університету «Острозька академія».

Шугай Марія Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психолого-педагогічних наук Національного університету «Острозька академія».

Щур Наталія Миколаївна – аспірантка кафедри теорії та методики навчання природничих дисциплін Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка.

Юр'єва Оксана Юріївна – аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія».

Яцюрик Алла Олександрівна – здобувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

Dr. Katarzyna Litwińska – katolicki Uniwersytet Lubelski. Katedra Psychologii Wychowawczej i Rodziny.

ЗМІСТ

Бояківська І. О.
ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ ...3

Васюк К. М.
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ЕМОЦІЙ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ АНАЛІЗУ НЕПРАВДИВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ...10

Гагіна Н. В.
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КОНСТРУКТИВНОЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ...16

Гандзілевська Г. Б., Левандовська М. Б.
РОЗВИТОК САМОЦІННОСТІ ОСОБИСТОСТІ,ЩО ПЕРЕЖИВАЄ КРИЗУ СЕРЕДИНИ ЖИТТЯ, ЗАСОБАМИ ПСИХОДРАМИ ...20

Грищук М. М.
ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ КРИЗ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ В КОНТЕКСТІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ (СИСТЕМНИЙ ПОГЛЯД) ...24

Дем'янчук Ю. І.
СИСТЕМАТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ДІЛОВОЇ ГРИ ЯК НЕВІД'ЄМНОГО КОМПОНЕНТА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ...27

Демчук О. О.
ПРОЕКТНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ...32

Димченко С. С.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ УЧАСНИКІВ АНСАМБЛЮ УДАРНИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДО КОНЦЕРТНОГО ВИСТУПУ ...36

Камінська О. В.
ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ ...41

Квашук О. В.
РОЗВИТОК УЯВИ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДУ ГЛИНОТЕРАПІЇ ...46

Кікінежді О. М.
ҐЕНДЕРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: КОГНІТИВНА ПАРАДИГМА ...51

Клак І. Є.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЛІНГВІСТИЧНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ...57

Ковальчук І. В.
СТАНОВЛЕННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ: МОВЛЕННЄВА ТА КУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ ...60

Кожедуб Л. Г.
РЕЗУЛЬТАТИ АНКЕТУВАННЯ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКИХ МОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З ПИТАНЬ ІНШОМОВНОГО ЧИТАННЯ ...64

Король Л. Д.
ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДІ МІЖНАЦІОНАЛЬНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ...68

Костолович М. І.
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ ...76

Кудикіна Н. В.
ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ІНТЕРАКТИВНИЙ» У ДОСЛІДЖЕННІ ПРОБЛЕМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ШКОЛАХ ІЗ НАЦІОНАЛЬНОЮ МОВОЮ ВИКЛАДАННЯ ...82

Кулеша Н. П.
ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ТА ДЕЗАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-СИРІТ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ...87

Курилас Н. В.
ОСОБИСТІСНІ ДЕФОРМАЦІЇ: ҐЕНЕЗА ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ...91

Легка І. П.
МІСЦЕ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ...96

Лисиця А. В., Горчак Т. Г.
ДІАГНОСТИКА ОБДАРОВАНОСТІ В ГАЛУЗІ ПРИРОДНИЧИХ НАУК ...101

Малецька Т. В.
ПОРТФОЛІО ЯК ІНСТРУМЕНТ ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ХРОНОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В 5-7 КЛАСАХ ...106

Матласевич О. В.
АКСІОПСИХОЛОГІЧНІ ІДЕЇ У ТВОРІ ІНОКЕНТІЯ ГІЗЕЛЯ «МИР З БОГОМ ЛЮДИНІ» ...111

Мельничук Т. І.
ВИЗНАЧЕННЯ ІНДИКАТОРІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СІМ'Ї ДО УСИНОВЛЕННЯ 116

Мицкан Т. С.
ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З АГРЕСИВНИМИ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 122

Мрака Н. М.
РОЛЬ ТВОРЧОЇ УЯВИ ТА ІНТУЇЦІЇ У ЛІТЕРАТУРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 126

Науменко С. О.
ІНСТРУМЕНТАРІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ 131

Нижник А. Є.
ХАРЧОВА ПОВЕДІНКА МОЛОДІ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ 136

Пентилюк І. С.
ВИХОВАНІСТЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЯК ПОКАЗНИК КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ 141

Полатайко О. М.
КОМПОНЕНТИ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ВЕРБАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ 146

Приймак О. П.
РОЗВИТОК КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ В УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 151

Прокопенко А. В.
ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО МАТЕРИНСТВА ЯК ПСИХОГІГІЄНІЧНА УМОВА УСВІДОМЛЕНОЇ ВАГІТНОСТІ 156

Ревінкель О. О.
НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ПІДСТАВИ ЗДІЙСНЕННЯ РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ В НОВИХ ФЕДЕРАЛЬНИХ ЗЕМЛЯХ ФРН 160

Рудюк О. В.
ЕЛЕМЕНТИ СТРУКТУРНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ 164

Савенкова І. І.
«ХРОНОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ» ХВОРИХ НА УРОНЕФРОЛОГІЧНІ ЗАХВОРЮВАННЯ 170

Сверлюк Я. В.
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИРИГЕНТА ОРКЕСТРОВОГО КОЛЕКТИВУ 174

Скалич Л. Й.
ТРАДИЦІЙНІ ТА НЕТРАДИЦІЙНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ У ЇХ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ 178

Столяр З. В.
КОМУНІКАЦІЯ ЯК ОСНОВНИЙ ТИП МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ 181

Тимощук О. В.
ОСОБИСТІСНЕ САМОСТВЕРДЖЕННЯ – ОСНОВА ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ-СИРІТ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ 185

Хоменко В. Г., Коржова М. М.
РОЗРОБКА ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ПРОЕКТУВАННЯ БАЗ НА ОСНОВІ ІТЕРАЦІЙНИХ ЗВ'ЯЗКІВ 189

Швидків Г. Р.
СУЧАСНІ МЕТОДИ ТА ФОРМИ РОЗВИТКУ СПІВАКА В ПРОЦЕСІ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ 192

Шевчук І. В.
ВИХОВНИЙ АСПЕКТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 196

Шевякова Н. Л.
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ В ПЕРЕХІДНИЙ ПЕРІОД ВІД ПІДЛІТКОВОГО ДО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ 201

Шерстюк Л.
ВПЛИВ ЕМОЦІЙ НА ОБРАЗНУ ЗОРОВУ УЯВУ 207

Ширяєва Т. М.
НАРАТИВНА ПСИХОЛОГІЯ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА 213

Шугай М. А.
СТРАХ ЖИТТЯ ТА ЦІННІСНО-СМИСЛОВІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЇ ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ 217

Щур Н. М.
ПРОФЕСІЙНЕ НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІВ У США 220

Юр'єва О. Ю.
ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ ГУМАНІТАРНИХ НАУК ІЗ ЖІНОЧИХ ТА ГЕНДЕРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ КАНАДИ 225

Яцюрик А. О.
МЕХАНІЗМИ ПРОЯВУ ТА ФУНКЦІЇ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ 230

Łaguna-Raszkiewicz Kamilla
WIELOETNICZNE ŚRODOWISKO SZKÓŁ POWSZECHNYCH W BIAŁYMSTOKU
NA TLE ZAŁOŻEŃ PROGRAMOWYCH II RP 235

Dr. Katarzyna Litwińska
JEDYNACZKI I W ŚWIETLE BADAŃ PSYCHOLOGICZNYCH 244

Raszkiewicz Henryk
A REPORT ON THE STATE OF SEMIOTICS FROM A PSYCHOLOGIST'S POINT OF VIEW 250

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 254

Збірник наукових праць

Наукові Записки
Серія «Психологія і педагогіка»

Випуск 22

Головний редактор *Пасічник І. Д.*

Відповідальний за випуск *Шугай М. А.*

Упорядник *Кулеша Н. П.*

Технічний редактор *Свинарчук Р. В.*

Комп'ютерна верстка *Крушинської Н. О.*

Художнє оформлення обкладинки *Олексійчук К. О.*

Коректор *Черуха Л. А.*

За достовірність наведених фактичних даних, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори.

Формат 42х30/4. Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура «TimesNewRoman». Наклад 100 прим.

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво про державну реєстрацію
РВ №1 від 8 серпня 2000 року.