

# ВІСНИК

---

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

---

**№ 16 (111) ВЕРЕСЕНЬ**

**2006**

**2006 вересень № 16 (111)**

**ВІСНИК**  
**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО**  
**ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**  
**ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

---

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

Заснований у лютому 1997 року (27)  
Свідоцтво про реєстрацію: серія КВ № 3783,  
видане Держкомвидавом України 19.04.1999 р.

Друкований орган Луганського національного  
педагогічного університету імені Тараса Шевченка  
Видавництво ЛНПУ «Альма-матер»

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради  
Луганського національного педагогічного університету  
імені Тараса Шевченка

(протокол № 2 від 29 вересня 2006 р.)

Виходить 2 рази на місяць

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

*Головний редактор –*  
проф. Харченко С. Я.

*Перший заступник головного редактора –*

проф. Синельникова Л. М.

*Заступник головного редактора –*  
проф. Ужченко В. Д.

*Відповідальний секретар –*  
проф. Галич О. А.

*Члени редколегії:*

проф. Курило В. С.,

проф. Ваховський Л. Ц.,

проф. Хриков Є. М.,

проф. Чиж О. Н.,

проф. Алхімов В. М.,

проф. Гавриш Н. В.

**Засновник** – Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка

*Збірник наукових праць, ліцензований ВАК України за напрямками: педагогіка, історія, філологія, біологія*  
(Бюлетень ВАК України. – 1999. – № 4 (12))

Матеріали номера друкуються мовою оригіналу

**EDITORIAL BOARD:**

*Editor-in-chief –*

Prof. Kharchenko S. Y.

*First Deputy –*

Prof. Sinelnikova L. M.

*Deputy –*

Prof. Uzhchenko V. D.

*Executive secretary –*

Prof. Galich O. A.

*Editor Board Members:*

Prof. Kurylo V. S.,

Prof. Vakhovkiy L. Z.,

Prof. Khrycov E. M.,

Prof. Chig O. N.,

Prof. Alkhimov V. M.,

Prof. Gavrysh N. V.

**Founder** – Luhansk Taras Shevchenko National Pedagogical University

*The collection of studies on Pedagogic, History, Philology, Boilogy licensed by the Higher Attestation Board of Ukraine (HAB)*  
(Bulletin HAB of Ukraine. – 1999. – № 4 (12))

The materials are published in the original

Видавництво Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка «Альма-матер»:  
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20.  
e-mail: mail@lnpu.edu.ua

© Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 2006

ВІСНИК  
Луганського національного педагогічного університету  
*імені Тараса Шевченка*  
(педагогічні науки)

**Коректори:** Шайкіна О. О.,  
Баришева О. І.

**Відповідальний за випуск:**  
доцент Чернобровкін В. М.

---

Здано до складання 29.08.2006 р. Підписано до друку  
29.09.2006 р. Формат 60x84 1/8.

Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк  
ризографічний.

Умов. друк. арк. 30,23. Наклад 100 прим. Зам. № 313.

---

*Видавництво ЛНПУ імені Тараса Шевченка*

*«Альма-матер»*

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20.

## ЗМІСТ

### Розділ 1. Психолого-педагогічні проблеми розвивального навчання

<b>Репкин В.В., Репкина Н.В.</b> Действие оценки в структуре учебной деятельности.....	6
<b>Булах И.П.</b> Некоторые аспекты становления способности к обучению в младшем школьном возрасте.....	16
<b>Бондар Л.В.</b> Дослідження готовності студентів-першокурсників до здійснення самостійної навчальної діяльності.....	22
<b>Воронина Г.Г.</b> Развитие профессионального самосознания будущего учителя через использование элементов системы развивающего обучения.....	27
<b>Коган И.М.</b> Образ человека и его особенности у учащихся классов развивающего обучения.....	32
<b>Нізевич О.В.</b> Корекційна роль розвивального навчання на уроках української мови в школі для дітей з вадами інтелекту.....	41
<b>Семенець С.П.</b> Особливості лекційної форми розвивального навчання в системі методичної підготовки майбутніх учителів математики.....	46

### Розділ 2. Актуальні питання педагогіки і психології

<b>Акименко О.А.</b> Социальные и психологические факторы формирования субъектности.....	52
<b>Бажутина С.Б.</b> Психологическое содержание уровневого развития самости.....	56
<b>Барышева Е.И.</b> Исследование мотивации учебной деятельности студентов в контексте изменений образовательной парадигмы.....	60
<b>Бернацька Л.В.</b> Дослідження можливостей вивчення агресивності дітей дошкільного віку методом психомалюнка.....	70

<b>Брагина Н.В.</b> Взаимосвязь стратегий эго-защиты родителей и детей.....	<b>76</b>
<b>Вальдамірова О.П.</b> Особливості психічних процесів студентів-спортсменів.....	<b>82</b>
<b>Горбунова С.В</b> Вплив розвитку самосвідомості на становлення соціальної компетентності дошкільників.....	<b>88</b>
<b>Єгорова О.Б.</b> Неврози в учителів як психологічна проблема.....	<b>93</b>
<b>Єськова Т.Л.</b> Ідеї С. Русової про використання навчально-виховного простору у вихованні працелюбності дошкільників.....	<b>97</b>
<b>Захарова Н.М.</b> Дослідження процесу соціальної адаптації в старшому дошкільному віці.....	<b>103</b>
<b>Зозуля О.В., Погрібна А.О., Голіус-Олех І.С.</b> Особливості внутрішньоособистісних конфліктів студентів-першокурсників.....	<b>109</b>
<b>Кизим Г.С.</b> Духовність студентів-психологів як психологічна проблема.....	<b>113</b>
<b>Ковальова А.В.</b> Актуальні проблеми підготовки майбутніх педагогів до професійної самореалізації.....	<b>119</b>
<b>Кокарева А.М.</b> Педагогічні умови застосування НІТ на підготовчих відділеннях (на прикладі природничих дисциплін).....	<b>125</b>
<b>Литвинчук А.Н.</b> Деструктивный характер манипулятивного влияния в педагогическом общении.....	<b>129</b>
<b>Луценко И.В.</b> Научно-исследовательская работа студентов в процессе обучения в педагогическом вузе.....	<b>136</b>
<b>Макаров В.И.</b> Повышение самооценки студентов в процессе психокоррекционной работы.....	<b>141</b>
<b>Марусенко Е.А.</b> Экологизация сознания как путь преодоления социокультурной аномии в молодежной среде.....	<b>146</b>
<b>Медведєва О.Р.</b> Технологія формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі.....	<b>151</b>

<b>Меднікова Г.І.</b> Онтологічний аспект самосвідомості особистості.....	<b>157</b>
<b>Павлова Л.Д.</b> Трудности учащихся в познавательной деятельности: теоретический аспект.....	<b>162</b>
<b>Павченко В.М., Дерполюк С.В.</b> Формування виховних компетенцій у системі педагогічних студій.....	<b>167</b>
<b>Пальчикова О.М.</b> Формування психологічної готовності музичних керівників до роботи з музично обдарованими дітьми в умовах спеціальної тренінгової роботи.....	<b>173</b>
<b>Пашко Т.А.</b> Пути формирования эмоциональной культуры старшеклассников.....	<b>178</b>
<b>Переверзєва В.М., Пахомова О.Л.</b> Вплив особистісних якостей психолога на згуртованість та сумісність трудового колективу.....	<b>185</b>
<b>Рамзані Е.В.</b> Психологічна компетентність як складова професійної культури майбутнього педагога.....	<b>190</b>
<b>Резникова О.А.</b> До питання про можливості реалізації розвивального потенціалу психологічного захисту особистості в освітньому процесі ВНЗ.....	<b>194</b>
<b>Романова І.А.</b> Розвиток мислення у дитячому віці на уроках «Шахи».....	<b>201</b>
<b>Сабадуха В.О., Сівоконєва Г.Г.</b> Знайомство учнів початкових класів з соціальним механізмом життєзабезпечення (за матеріалами українських казок).....	<b>207</b>
<b>Скибина Е.В.</b> Образ педагога у студентів педагогического университета.....	<b>212</b>
<b>Степаненко Л.В.</b> Психічні стани підлітків у навчальній діяльності.....	<b>217</b>
<b>Сухарь Г.Ф., Сухарь І.С.</b> До питання про дистанційне навчання як одну з форм організації отримання знань дітьми-інвалідами.....	<b>224</b>
<b>Хлопоніна Н.Є.</b> Особливості статевої диференціації в сучасній сім'ї.....	<b>228</b>
<b>Чернобровкина В.А.</b> Субъектное и объектное в психике человека.....	<b>234</b>



<b>Чернобровкин В.Н.</b> Цель педагогической деятельности с позиции личностно-ориентированной	парадигмы образования.....	<b>242</b>
<b>Шайкина Е.А.</b> Прикладные аспекты формирования субъектности в свете Болонской	системы образования.....	<b>246</b>
<b>Шарко А.А</b> Шкільний сад як модель освіти.....	екологічної	<b>251</b>
<b>Меншій А. М.</b> Феномен Харукі Мураками в сучасній світовій	літературі.....	<b>256</b>

## **Розділ 1. Психолого-педагогічні проблеми розвивального навчання**

УДК 37.015.3:371,279.1

**В.В. Репкин, Н.В. Репкина**

### **Действие оценки в структуре учебной деятельности**

**Постановка проблемы.** Сущность развивающего обучения заключается в целенаправленной и последовательной организации учебной деятельности как особой формы активности субъекта, чем и обеспечивается его переход на новую ступень развития и определяется направление последнего. Конечно, и сама учебная деятельность, и обусловленный ею переход на новую ступень развития, могут осуществляться не только в рамках развивающего обучения, но и тех типов обучения, которые опираются на другие формы учебной активности. Однако этот процесс в таком случае оказывается стихийным, непредсказуемым и осуществляется не благодаря обучению, а вопреки ему. Возможны и такие случаи, когда учитель интуитивно строит обучение в соответствии с закономерностями учебной деятельности, не осознавая последних. Но такое обучение, являясь по сути своей развивающим, оказывается результатом творчества учителя, то есть своеобразным артефактом педагогического искусства, который, как всякое произведение искусства, сугубо индивидуален и принципиально невозпроизводим. И только в том случае, если развивающее обучение опирается на строго выверенные научные представления о сущности учебной деятельности, закономерностях и условиях ее возникновения и формирования, оно может быть реализовано как целостная, регулярно воспроизводимая система образования. Иными словами сама возможность и успешность реализации системы развивающего обучения самым непосредственным образом зависит от того, насколько разработана теория учебной деятельности и насколько полно и последовательно положения этой теории реализуются в процессе проектирования развивающего обучения и практического осуществления этих проектов. Разумеется, теорию учебной деятельности нельзя представлять в виде некой застывшей системы научных догматов, навязывающих педагогической практике определенную стратегию и тактику. Как всякая подлинно научная теория, она по мере своей практической реализации уточняется, приобретая характер динамично развивающейся системы взглядов, все более полно и конкретно отображающей действительность и тем самым оказывающей все более действенное революционизирующее влияние на практику.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Характеризуя современное состояние теории учебной деятельности, можно утверждать, что в ее основании лежат три фундаментальных положения.

Согласно первому из них учебная деятельность опирается на специфическую потребность индивида в изменении себя как субъекта деятельности, то есть в расширении своих способностей самостоятельно ставить перед собой новые задачи и находить способы их решения.

Удовлетворение этой потребности предполагает не только освоение способов осуществления тех или иных действий, но прежде всего понимание объективных оснований, на которые опираются эти способы. Именно понимание этих оснований, которые фиксируются в форме научных понятий или в других аналогичных формах содержательного обобщения и является специфической целью учебной деятельности. Эта цель, возникающая перед обучающимся как задача, которую ему предстоит решить, описывается не формулой «как это сделать?», фиксирующей задачу на усвоение частного способа действия, а формулой «почему это делается именно так?». Таково второе положение теории учебной деятельности.

Ее третье фундаментальное положение заключается в том, что для решения учебной задачи учащемуся необходимо воспроизвести основные моменты той познавательной деятельности, которая привела к выделению и фиксации объективных оснований способов осуществления действий в той или иной сфере. Это означает в частности, что учебная деятельность, обеспечивающая понимание объективных оснований человеческого опыта, зафиксированных в форме понятий, по составу и предметному содержанию действий, осуществляемых в процессе решения учебной задачи, воспроизводит в основных чертах действия, осуществленные в ходе теоретического исследования, результатом которого является то или иное понятие, то есть, по В.В. Давыдову, является деятельностью квазиисследовательской.

Представление о специфике и взаимообусловленности потребностно-мотивационной основы учебной деятельности, ее целей и действий, обеспечивающих их реализацию, было присуще исследованиям учебной деятельности изначально. Однако уровень конкретности и доказательности представлений о каждом из этих компонентов был весьма различным. Первоначально наиболее подробные сведения были получены о системе учебных действий. Их изучение было начато в контексте проблемы возрастных возможностей усвоения знаний, которая закономерно вытекала из более общей традиционной проблемы о соотношении обучения и развития. Вопрос заключался в том, действительно ли возможности обучения ограничены возрастными особенностями психики, как это утверждал ряд крупных ученых и из чего исходила традиционная педагогика, или же наоборот, обучение определяет собой направление и характер развития, как это считал Л.С. Выготский. Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову впервые удалось экспериментально доказать, что при определенной организации обучения в начальной школе дети успешно овладевают научными понятиями и что в процессе такого обучения у них интенсивно развивается мышление

теоретического типа, что явно противоречит традиционным представлениям о развитии психики в младшем школьном возрасте. Именно в ходе этих исследований был выявлен состав действий, обеспечивающих усвоение понятий и развитие мышления учащихся. Так сформировались представления об особой системе учебных действий, которые и явились отправным моментом в дальнейшем исследовании собственно учебной деятельности.

#### **Изложение основного материала и результатов исследования.**

Характерной особенностью этих представлений, изложенных в работах В.В. Давыдова, а затем неоднократно воспроизводившихся различными авторами, является то обстоятельство, что в них более или менее полно и точно представлен процесс решения учебной задачи. Что касается самой учебной задачи, под которой изначально понималась задача на усвоение содержания научного понятия, то она рассматривалась как необходимая предпосылка развертывания системы учебных действий, которая возникает в том случае, если учителю удастся обеспечить условия, при которых учащиеся могут принять поставленную перед ними задачу. Иными словами, возникновение в деятельности учащихся учебной задачи оказывается скорее следствием методического мастерства учителя, чем результатом их собственной активности.

Несмотря на то, что такой подход полностью соответствовал принятым в то время представлениям об источнике учебных задач (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин), именно это звено оказалось наиболее проблематичным при организации учебной деятельности, обеспечивающей усвоение понятий, что потребовало его специального изучения. Уже в первых исследованиях было установлено, что даже в том случае, когда учебная задача формулируется в виде конкретного образца, подлежащего усвоению, фактическая цель у значительной части учеников не совпадает с целью, заданной учителем (Е.И. Машбиц, В.В. Репкин, В.Т. Дорохина). Такое несовпадение происходит вследствие того, что сформулированная учителем задача так или иначе осмысливается, доопределяется, переопределяется учащимися или вообще не принимается ими. Это тем более справедливо по отношению к собственно учебной задаче, то есть задаче, когда целью учащихся оказывается на усвоение способа действия, а понимание его объективных оснований. Такая цель принципиально не может быть задана в виде готового образца, подлежащего воспроизведению. Она может быть определена только в результате «опробования цели действием» (А.Н. Леонтьев). В дальнейшем удалось установить, что такое «опробование» предполагает выполнение определенной последовательности специально организованных действий. В основном это те же учебные действия, которые были описаны В.В. Давыдовым, но их функции, содержание и способы осуществления существенно отличаются от соответствующих характеристик действий, выявленных при изучении процесса усвоения понятий.

Таким образом, в структуре целостного акта учебной деятельности четко выделяется два этапа: этап целеполагания, то есть постановки учебной задачи и этап ее решения. На каждом из этих этапов выполняется своя система учебных действий, но эти системы не оторваны друг от друга, а составляют единое целое. Действия, осуществляемые на этапе целеполагания, не только обеспечивают постановку учебной задачи, но и создают необходимые предпосылки для ее решения. Действия, выполняемые на втором этапе, являются продолжением и завершением действий, осуществленных на этапе целеполагания. Полноценное понимание этих действий и, следовательно, возможности их организации в процессе обучения, требуют рассмотрения каждого из них в структуре целостного акта учебной деятельности. При этом оказывается неизбежной некоторая коррекция первоначальных представлений, сложившихся при изучении учебных действий на этапе решения учебной задачи без учета их функционирования на этапе целеполагания. Рассмотрим эту проблему на примере действия оценки.

Напомним, что В.В. Давыдов рассматривал оценку как заключительное звено акта учебной деятельности. Оценка, по В.В. Давыдову, предполагает сопоставление фактических результатов решения учебной задачи с исходной целью и в зависимости от результатов этого сравнения либо сигнализирует о том, что задача решена, либо побуждает к повторному ее решению. Между тем, многие психологи и педагоги обращали внимание на то, что оценка является не только заключительным, но и исходным моментом акта учения. В самом деле, до тех пор, пока индивид не оценит свои умения, знания и навыки как недостаточные, ему незачем и нечему учиться. Но для того, чтобы такая оценка состоялась, он должен оказаться в ситуации затруднения, то есть в ситуации, когда его знания и умения оказываются недостаточными для достижения поставленной цели.

Такие ситуации сплошь и рядом возникают в практической деятельности, однако они являются случайными. Поэтому в процессе обучения ситуации затруднения должны создаваться учителем планомерно и целенаправленно. Создание такой ситуации и есть первое действие учителя в процессе постановки учебной задачи. Чтобы создать такую ситуацию, учителю необходимо поставить перед учащимися актуальную для них практическую задачу, способы решения которой им уже хорошо известны, изменив условия этой задачи таким образом, чтобы ее решение известными способами оказалось невозможным. Так, после того, как дети научились записывать слова, опираясь на усвоенные правила графики, учитель может предложить детям проверить, насколько хорошо они научились записывать слова под диктовку, включив в ряд продиктованных слов такие, правильное написание которых по правилам графики оказывается проблематичным (например, *леса*, *река* и т.п.). Разумеется, в процессе выполнения такого задания, ученики могут и не

испытывать каких-либо трудностей. Однако такие трудности появляются, как только фактические результаты выполнения задания сопоставляются с нормативными и обнаруживается их несоответствие друг другу. Естественно возникающий вопрос о причинах такого несоответствия предполагает прежде всего установления того факта, что оно не является следствием случайной ошибки, допущенной при выполнении действия. Для этого необходимо оценить правильность выполненного действия, Такая оценка предполагает его повторное выполнение и сопоставление фактически осуществляемого способа действия с уже известным ученику образцом. Результат такой оценки, свидетельствуя о том, что ошибка не является случайной, превращает вопрос об ее источнике в проблему, то есть переводит ситуацию затруднения в проблемную ситуацию.

В этой ситуации ученику предстоит прежде всего убедиться в том, что трудность, с которой он столкнулся, не является случайной, что подобное затруднение может возникнуть при написании многих других слов. Однако этот факт может быть оценен учениками по-разному.

Один из возможных и наиболее распространенных вариантов этой оценки заключается в том, что известные ученику способы письма не позволяют выбрать правильную букву при написании различных слов. Иными словами, проблемная ситуация, в которой оказался ученик, оценивается им как ситуация дефицита, недостаточности способов письма. Такая оценка фиксируется в вопросе «как правильно выбрать букву». Именно такой вопрос некоторые исследователи рассматривают как ту форму, в которой учащиеся осознают и формулируют возникающую перед ними новую учебную задачу (Г.А. Цукерман). Исходя из этого, учебная задача иногда отождествляется с проблемной ситуацией, которая, якобы, и составляет сущность учебной задачи (А.К. Дусавицкий). Однако обоснованность такого отождествления вызывает ряд серьезных возражений. Во-первых, возникший у ученика вопрос фиксирует не новую задачу, которую предстоит решить ученику, а лишь недостаток средств и способов для решения актуальной для него практической задачи. Во-вторых, у ученика нет никаких средств для того, чтобы самостоятельно ответить на возникший у него вопрос, поэтому он адресует его не столько самому себе, сколько учителю. В-третьих, у ученика нет никаких оснований относиться критически к полученному извне (от учителя или из учебника) способу действия. В-четвертых, как только нужный способ усвоен, интерес к нему утрачивается (если он, конечно, специально не поддерживается учителем) и актуальность сохраняет только сама практическая задача. Таким образом, новый способ действия, с необходимостью усвоения которого ученик столкнулся в результате оценки проблемной ситуации, несколько расширяет его возможности как исполнителя, но никак не меняет его возможностей как субъекта учения, способного самостоятельно находить способ решения возникающих перед ним задач.

Но проблемная ситуация может быть оценена учеником и по-другому. Если ученику удалось заметить, что трудности, с которыми он столкнулся, встречаются только при записи некоторых слов, то он самостоятельно или с помощью учителя может прийти к выводу о том, что эти слова обладают какой-то особенностью, каким-то секретом, который им ранее не учитывался, и предположить, что разгадка этого секрета может помочь ему видоизменить способы письма таким образом, чтобы они обеспечивали правильное написание любых слов. Иными словами, проблемная ситуация оценивается учеником как ситуация обнаруживающая неполноту, неточность известного ему способа письма. Эта оценка может быть зафиксирована в виде вопроса «я все делаю как нужно, а почему не всегда получается правильно?». Такая оценка проблемной ситуации переводит ее в учебную ситуацию, предполагающую более полное и точное понимание объективных оснований усвоенного способа действия.

Совершенно очевидно, что для того, чтобы разгадать секрет, с которым столкнулись учащиеся, им предстоит определить, в чем он заключается. Для этого необходимо прежде всего установить несоответствие ранее усвоенного способа письма, тем реальным условиям, в которых осуществляется написание трудных проблемных слов. Такая оценка усвоенного способа письма опирается на его контроль, но задача этого контроля, в отличие от того контроля, который осуществлялся в ситуации затруднения, заключается не в установлении соответствия или несоответствия реально выполненного действия его образцу, идеальному плану, а качество самого этого плана, то есть той концептуальной модели письма, которая сложилась в сознании учащегося и на которую он опирался при решении поставленной перед ним практической задачи. Такая оценка и призвана установить несоответствие между ранее усвоенными способами действия и его фактическими условиями, с которыми учащиеся столкнулись в проблемной ситуации.

Так, объясняя свои действия при записи слов *река* и *лиса*, *стена* и *плита*, ученики обнаруживают, что в них один и тот же звук [и] обозначается то буквой И, то буквой Е, что явно противоречит ранее усвоенному принципу однозначного соответствия между звуком и буквой. Вот это-то несоответствие и составляет тот секрет, который предстоит разгадать учащимся. Оформленный в виде вопроса “почему один и тот же звук может быть обозначен разными буквами”, этот секрет и определяет содержание той *учебной задачи*, которую предстоит решить учащимся. Заметим, что эта задача предполагает не просто умение проверить орфограмму нового типа, а выяснение объективного основания способа такой проверки.

Таким образом, действие оценки оказывается необходимым элементом учебной деятельности не только на заключительном, но и на начальном ее этапе. Именно оценка является тем основным действием,

которое позволяет преобразовать ситуацию затруднения сначала в проблемную ситуацию, а затем в учебную ситуацию и, в конечном счете, определить в общем виде содержание новой учебной задачи. При этом на каждой из этих стадий целеполагания содержание, способы осуществления и функции действия оценки оказываются неодинаковыми. Еще более сложная картина обнаруживается при анализе оценки в процессе решения учебной задачи.

Прежде всего, этот анализ приводит к выводу о необходимости различать итоговую оценку конечных результатов решения учебной задачи, о которой говорит В.В. Давыдов, и оценку промежуточных результатов ее решения. Необходимость в такой оценке обусловлена тем обстоятельством, что искомое понятие и обусловленный им способ действия первоначально могут быть выявлены и зафиксированы только в самом общем виде, позволяющем решать весьма узкий класс частных задач. Для того чтобы выделенный способ приобрел характер всеобщности, и он сам, и лежащее в его основании понятие, должны быть конкретизированы. Однако для того, чтобы такая конкретизация, приобрела для учеников смысл, а не была им навязана извне, они, прежде всего, должны обнаружить недостаточность установленного способа, то есть оценить его. Разумеется, у учеников, только что успешно решивших возникшую перед ними учебную задачу, нет никаких оснований подвергать сомнению правильность установленного способа действия. Однако дети охотно принимают задание учителя подумать над тем, смогут ли они, пользуясь этим способом, правильно решать любые другие подобные задачи. Так, после того, как дети установили способ проверки орфограмм слабых позиций, обозначающих гласные звуки, учитель предлагает им подумать над тем, смогут ли они теперь выбрать букву для обозначения любого звука в слове. Решая возникшую перед ними задачу, дети обращаются к модели, фиксирующей установленный способ действия, и приходят к выводу, что ответить на поставленный вопрос невозможно, так как установленный способ касается только гласных звуков, а ведь звуки есть и согласные звуки. Отсюда, естественно, возникает вопрос о том, чередуются ли согласные звуки между собой и бывают ли у них сильные и слабые позиции. Ответ на этот вопрос предполагает решение вспомогательной учебной задачи, в результате чего исходная модель и опирающийся на нее способ действия конкретизируются и обобщаются. Однако подобная прогностическая оценка установленного способа действия очень часто требует выхода за пределы отношений, зафиксированных в построенной модели, то есть не может быть осуществлена путем рефлексивного контроля этой модели. В таких случаях оценить способ действия можно лишь в результате решения практической задачи на его применение. Так ученикам, усвоившим способ проверки безударных гласных путем изменения слова, учитель предлагает обнаружить и проверить орфограммы слабых позиций в слове «слово». Ученики без особого труда обнаруживают, что



в данном случае усвоенный способ приводит к ошибке. Поиски причин появления этой ошибки приводят к постановке новой вспомогательной учебной задачи, в результате решения которой ученики устанавливают, что слово состоит из значимых частей (морфем) и что искать сильную позицию для звука следует в одной и той же морфеме. Наконец, прогностическая оценка может приводить к необходимости не только конкретизации установленного способа действия, но и уточнения лежащего в его основании понятия. Так, общий способ проверки орфограмм опирается на понимание того, что в русском языке буквами обозначаются не звуки, а фонемы. Однако в процессе работы с различными орфограммами в основе слова у учеников может сложиться представление о фонеме как реально представленном ряде позиционно чередующихся звуков, который обнаруживается в той или иной морфеме при ее рассмотрении в разных изменениях одного и того же слова или в составе разных слов. Естественно, что при таком содержании понятия фонемы общий способ письма не может быть распространен на окончания слов. Для того чтобы ученики поняли, что и в этой части слова они имеют дело с теми же фонемами, что и в корне слова, необходимо уточнить, что любой звук в слове является представителем какой-либо фонемы.

Таким образом, оценка промежуточных результатов решения учебной задачи по своей цели является оценкой прогностической, то есть предполагающей оценку возможностей строить дальнейшие действия, опираясь на установленный способ. По способу осуществления эта оценка является рефлексивной, то есть предполагает критическое осмысление установленного способа действий и его оснований. Иногда для этого достаточно рефлексивного контроля модели, фиксирующей способ действия. Однако чаще всего такая рефлексия требует решения специальных практических задач на применение найденного способа действия, которые приобретают для учащихся смысл оценочных, критериальных (Е.И. Машбиц) задач. Наконец, оценка промежуточных результатов учебной задачи всегда мотивирует постановку новых задач, обеспечивающих конкретизацию способа действия и уточнение содержания лежащего в его основании понятия. В этом заключается принципиальное отличие функции этой оценки от оценки итоговой, которая санкционирует прекращение акта учебной деятельности или его повторное выполнение.

Мы считали необходимым достаточно подробно остановиться на характеристике особенностей промежуточной оценки результатов решения учебной задачи, так как этот вид оценки не привлекал должного внимания исследователей и фактически не описан в литературе. Что касается итоговой оценки, которая изучена и описана более детально, то кратко остановимся только на некоторых ее особенностях. Прежде всего, нуждается в уточнении представление о том, что такая оценка

предполагает сравнение фактических результатов решения учебной задачи с исходной целью. Дело в том, что эта цель, заключающаяся в понимании объективных оснований тех или иных способов действия, принципиально не может быть задана в виде некоего образца, которым должны соответствовать конечные результаты, а лишь содержит определенные требования к этим результатам. Эти требования заключаются в обоснованности и максимальной обобщенности того способа действия, который и является результатом решения учебной задачи. Оценка этого способа действия и предполагает его соответствие сформулированным требованиям. По своей сути эта оценка является такой же прогностической, как и оценка промежуточных результатов решения учебной задачи, то есть она возникает перед учащимися как задача на оценку возможностей осуществлять дальнейшую деятельность, опираясь на установленный способ действия. Смысл итоговой эта оценка приобретает в том случае, если рефлексивный контроль установленного способа действия приводит к выводу о его универсальности, то есть возможности решать с его помощью любые задачи данного класса, а также содержит четкие указания на границы, за пределами которых данный способ оказывается непригоден. Именно в этом случае оценка санкционирует прекращение процесса решения учебной задачи, то есть оказывается итоговой. Если же рефлексивный контроль способа действия не приводит к обоснованному выводу о его универсальности, то есть оценка оказывается отрицательной, то она сохраняет смысл промежуточной оценки, побуждая не к повторному решению задачи, а постановке новой, вспомогательной задачи, решение которой может обеспечить универсальность исследуемого способа действия.

Кроме оценки результатов решения учебной задачи в учебной деятельности присутствует еще один вид оценки. Оценка результатов решения учебной задачи – это объективная оценка установленного способа действия, независимо от того, насколько он усвоен учащимися. Однако не менее важную роль играет и оценка степени усвоения этого способа, то есть оценка качества знаний, умений и навыков. В традиционном обучении функцию осуществления такой оценки обычно берет на себя учитель, фиксируя ее в форме отметки. Различные исследователи многократно подчеркивали, что отметка не только не способствует, но и препятствует формированию полноценного умения учиться, и что такое умение предполагает способность учащихся самостоятельно оценивать качество усваиваемых знаний, умений и навыков, то есть способность к самооценке. Не имея возможности останавливаться на анализе этой важнейшей проблемы, ограничимся указанием на то, что самооценка опирается на умение оценивать результаты решения учебной задачи. Важнейшим аспектом такой оценки является понимание зависимости результатов учебных действий от способов их осуществления, что открывает перед учащимися объективные возможности совершенствовать свои знания и умения. Но

для того, чтобы эта возможность была реализована, они должны оказаться в ситуации, которая побуждала бы их совершенствовать свои знания и умения на потому, что их качество не соответствует требованиям учителя, а потому, что оно препятствует их реализации в качестве субъектов учения. Создание таких ситуаций в обучении является основным путем формирования самооценки. Особую роль в этом отношении играют рассмотренные выше критериальные задачи. Именно в процессе их решения открывается взаимообусловленность понимания способов действия и умения применять их на практике. Осознание этой взаимозависимости, выражаемой в формуле «понимаю, значит - умею», «не умею – значит не понимаю», побуждает учеников совершенствовать как свои знания, то есть понимание, так и умения независимо от того, как их оценивает учитель. Формируемое в процессе решения подобных задач оценка знаний и умений приобретает смысл самооценки, то есть оценки своих возможностей как субъекта действия, которая становится, наряду с интересом, одним из основных смыслообразующих и побудительных мотивов учебной деятельности. Особо следует подчеркнуть мотивирующую роль самооценки для овладения различными навыками, в процессе формирования которых интерес практически не участвует.

**Выводы.** Сформулируем некоторые. Действие оценки невозможно рассматривать только как заключительное звено в структуре акта учебной деятельности. Оно осуществляется на всех этапах развертывания этого акта, начиная с постановки учебной задачи и заканчивая самооценкой субъектом усвоенных знаний, умений и навыков. При этом на разных этапах постановки и решения учебной задачи содержание, способы осуществления и функции оценки значительно изменяются в зависимости от того, с какими другими учебными действиями оно оказывается связанным. Поскольку сказанное относится не только к действию оценки, но и к другим учебным действиям, это позволяет сделать вывод о том, что целостный акт учебной деятельности представляет собой не линейную последовательность сменяющих друг друга действий, а динамичную структуру, в которой учебные действия по-разному дополняют друг друга на различных этапах постановки учебной задачи, ее решения и оценки результатов. Конституирующими элементами этой структуры являются учебные действия оценки и моделирования. Именно они объединяют учебные действия в целостную систему, определяя ее учебный смысл.

#### Литература

1. **Воронцов А.Б.** Практика развивающего обучения. – М., 1988.
2. **Воронцов А.Б., Чудинова Е.В.** Учебная деятельность: Введение в систему Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. – М.
3. **Давыдов В.В.** Теория развивающего обучения. – М., 2004.
4. **Репкин В.В., Репкина Н.В.** Развивающее обучение. Теория и практика. – Т., 1997.

**И.П.Булах**

**Некоторые аспекты становления способности к обучению  
в младшем школьном возрасте**

**Постановка проблемы.** Превращение способа действия из объективной, „опредмеченной” формы в субъективную, „распредмеченную“ форму возможно только благодаря особой *учебной активности* обучающихся индивидов. Именно она, по мнению авторов развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Репкин) является единственным источником усваиваемых им знаний, умений и навыков, поэтому вне такой активности любое обучение лишается всякого смысла.

Как происходит этот процесс? Каковы этапы его становления? Участвовать в поиске ответов на эти вопросы и является **целью** данной статьи.

**Основной материал и результаты исследования.** В статье описаны результаты лонгитюдного исследования в младших классах, обучавшихся по программе развивающего обучения (СШ№57 г.Луганск). Один из результатов нашего лонгитюда – это разработка нового подхода (мониторинга учебной деятельности) к оценке процесса становления младшего школьника как ученика, субъекта учебной деятельности. Предложенная нами форма мониторинга учебной деятельности, направленная на процессуальную сторону обучения, является частью целостной системы контроля и оценки в классах развивающего обучения. Информация, полученная в мониторинге, – это оперативная, пригодная для принятия текущих решений информации. Но, накопленный и систематизированный, материал исследовательской деятельности позволяет решать теоретические вопросы, связанные с процессом развития учебной деятельности. В данной статье мы хотим представить материалы исследования детей – один класс (32 человека), обучавшихся по программе развивающего обучения четыре года.

Известно, что «учебная активность в развивающем обучении разворачивается как целостный акт деятельности, направленный на решение системы задач, вытекающих из исходной задачи на понимание объективных оснований нового способа действия» (Репкин В.В.). Поэтому предметом нашего анализа являлись как сами учебные действия, связанные со способом учебного действия, так и их осознание (понимание) на всех этапах учебной деятельности. Для оценки характера становления учебной деятельности в классах развивающего обучения нами использовался следующий методический инструментарий: вопросы и практические задания, определяющие степень осознания учебной задачи на всех ее этапах, практические задания на проверку гибкости

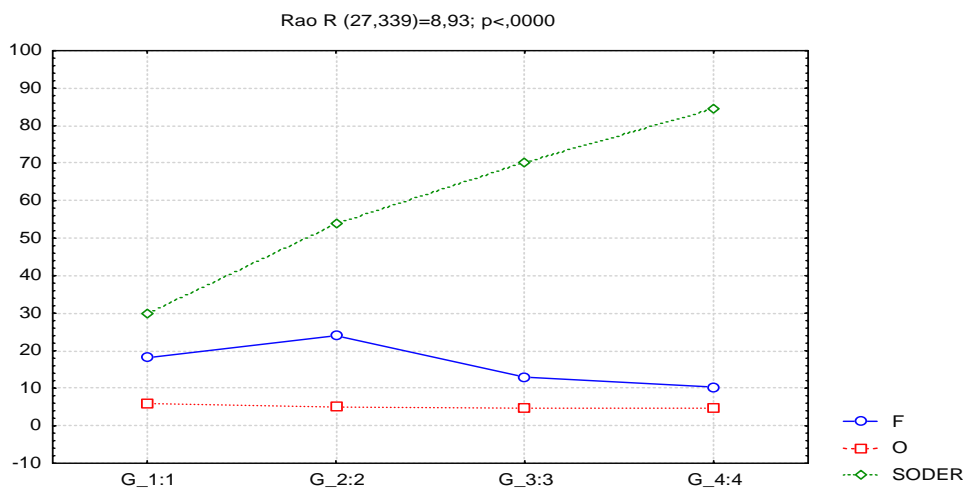
способа учебного действия, итоговые задания, направленные на исследование понимания оснований нового способа учебного действия. Полученный материал подвергался содержательному анализу с применением метода контент-анализа. Результаты, полученные за четыре года обучения, были нами проанализированы в данной статье.

На основе содержательного анализа, полученных данных выделен ряд показателей. Это такие показатели как направленность учащихся, характеризующая их центрацию на содержании учебного материала, на формальной стороне учебной деятельности, на субъективных переживаниях или на стремлении уйти от учебной деятельности. Следующая группа показателей описывает особенности мыслительной деятельности детей, и мы подробно проанализируем её ниже. А сейчас охарактеризуем группу переменных, указывающих на индивидуальные различия в осознании (понимании) учебного материала, а также в оценке выполнения школьниками практических заданий. Эти переменные говорят о дифференциации детей по показателям адекватности принятия учебной задачи (принимают адекватно, переопределяют учебную задачу, неадекватно принимают), включенности ребенка в ее решение (на уровне теоретического обобщения, на уровне практического действия, на уровне конкретных фактов и на внешней стороны учебного действия), понимание способа учебного действия, его осознанное применение в стандартных и в новых условиях. Полученные результаты подверглись дисперсионному и факторному анализу. Рассмотрим графические результаты дисперсионного анализа по двум группам показателей: направленности младших школьников в учебной деятельности (Рис.1) и соотношении различных типов мыслительной деятельности в учебном процессе с первого по четвертый класс (Рис.2).

Анализ графических результатов (рис. 1) указывает на основную возрастную тенденцию: к четвертому классу значительно увеличивается число ответов направленных на содержание учебного материала. Особо следует выделить результаты по показателю «ориентации на внешнюю» (формальную) сторону учебной деятельности.

Динамика этого показателя имеет неровный характер: результаты имеют тенденцию возрастать во втором классе и падать к четвертому классу. Но если показатель «содержание» связан с особенностями программы, ориентированной на предметное содержание, осознанным принятием позиции школьника, то формальное отношение к учебной деятельности обусловлено скорее установками предыдущих когнитивных «программ», внутренней позицией учащихся.

Рис. 1. Различия в направленности учебной деятельности младших школьников(1 – 4 классы):



S – центрация на содержании учебной деятельности;

F – ориентация на формальную сторону учебной деятельности;

O – уход от учебной деятельности

В то же время практически не меняется показатель «уход от учебной деятельности», что по нашему мнению (а также по данным наблюдения) связано с психофизиологическими и личностными характеристиками. Самыми спорными при интерпретации являются показатели мыслительной деятельности учащихся. Остановимся на них подробнее. В.В. Давыдов, характеризуя процессы обобщения, описывал только два его вида. В основе первого типа опосредствованного обобщения, лежит действие сравнения. Такое обобщение называют эмпирическим. Отделение общих свойств от частных и обозначение их словом позволяют человеку в сжатом виде охватывать чувственное многообразие предметов, сводить их в определенные классы, а затем оперировать понятиями без непосредственного обращения к отдельным предметам (принцип родо-видовых отношений, классификационные схемы). Второй тип опосредствованного обобщения осуществляется путем выделения существенных внутренних связей объекта, рассмотрение его как целостной системы. Такое обобщение и связанное с ним понятие называется теоретическим. Это целостное не расщепленное понятие, которое постепенно наполняется конкретным содержанием. Традиционно принято считать, что способность к эмпирическому обобщению начинает складываться в дошкольном возрасте и особенно интенсивно развивается в младшем школьном возрасте, а теоретическое мышление начинает формироваться значительно позже. В концепции В.В. Давыдова заложена необходимость построения знаний сверху вниз, что расширяет способности детей и значительно оптимизирует процесс

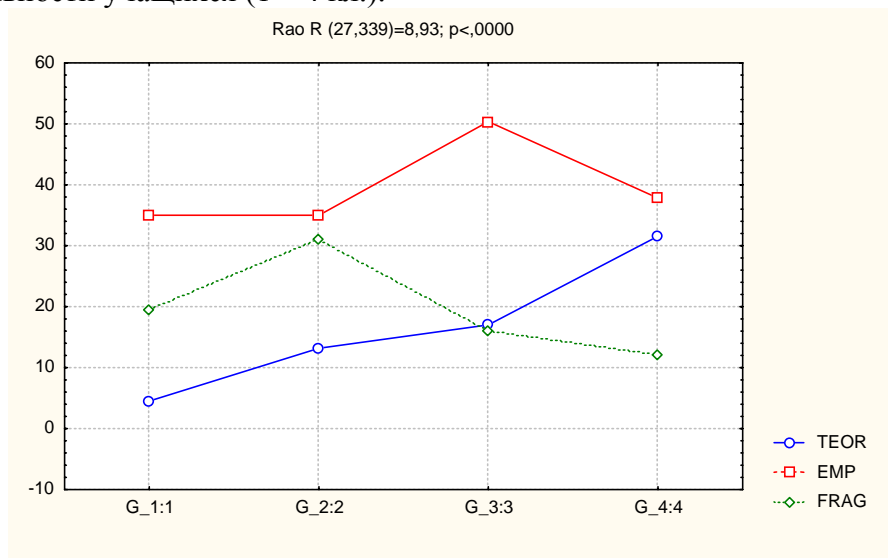
обучения школьников. Чаще всего разработчики теории и практики развивающего обучения ведут речь именно об этих формах обобщения - теоретическом и эмпирическом. Однако, при анализе детских высказываний, мы столкнулись с проблемой соотнесения детских форм мыслительной деятельности с описанными выше типами обобщения. Некоторые ответы детей (наиболее часто встречающиеся в 1-2 классах) трудно отнести к какому-либо из названных типов обобщения. Скорее они описывают те феномены, которые обозначают в психологии как эгоцентрическая умственная позиция ребенка. Известно, что Ж. Пиаже, характеризуя стадию дооперационного интеллекта (2-7 лет), указывал на специфические особенности детского мышления. Существеннейшее из них его эгоцентрический характер, не связанность умственных операций и обратимости мысли ребенка. Л.С. Выготский, описывая детское мышление, также указывал на склонность ребенка замещать недостаток объективных связей переизбытком субъективных связей и принимать связь впечатлений за связь вещей. Так, характеризуя детское обобщение, он выделял разные уровни его развития – «синкреты» и «комплексы». По Л.С. Выготскому, синкретические обобщения — это первая стадия в развитии значения слова, которая характеризуется диффузным, ненаправленным переносом значения слова на ряд внешне связанных, но внутренне не объединенных между собой объектов. Следом за синкретами идет «мышление в комплексах» — стадия в развитии понятий ребенка, промежуточная между синкретами и истинными понятиями, когда мышление ребенка не отделено от чувственно данной картины вещей, не поднимается над входящими в нее элементами, сливается с ними.

Пытаясь систематизировать ответы школьников, мы не раз сталкивались с тем, что многие из них характеризуются фрагментарностью, субъективизмом восприятия, «застреванием» на отдельных деталях исследуемого понятия, отсутствием симметричности умственных действий. Это позволило нам разделить все ответы школьников (постоянно фиксированные нами в специальных тетрадах) на три группы. При этом мы выделили не только известные две формы обобщения – эмпирическое (использование школьниками слов-терминов, схем, опора на практический опыт) и теоретическое (использование понятий, элементов моделирования, систематизация в изложении учебного материала, планирование и ориентация на способ учебного действия), но и третью форму мыслительной деятельности детей – детское эгоцентрическое мышление. Обратимся к графическим результатам дисперсионного анализа, иллюстрирующим соотношение различных типов мыслительной деятельности учащихся с первого по четвертый класс (см. Рис.2).

И вновь графики четко указывает на основную возрастную тенденцию: к четвертому классу значительно увеличивается число ответов,

которые можно отнести к теоретическим формам мышления. Динамика двух других показателей имеет неровный характер, что, скорее всего, связано с особенностями учебной программы.

Рис. 2. Соотношение различных типов мыслительной деятельности учащихся (1 – 4 кл.).



Теог. – теоретические формы мышления

Emp. – эмпирическое мышление

Frag. - детские эгоцентрические мышление

Особо остановимся на показателях, указывающих на сохраняющуюся в младшем школьном возрасте эгоцентрическую позицию в познании. Это средняя линия графика – детское эгоцентрическое мышление. В динамике этой переменной наблюдается незначительный подъем во втором классе и значимое падение к четвертому классу. Мы считаем, что это результат обучения, которое усиливает закономерную смену умственной позиции школьников, создает условия для преодоления эгоцентризма мышления и перехода к децентрации всех мыслительных операций.

Как показывает рис. 2, стартовые возможности детей в целом соответствуют возрастной норме – интенсивное развитие эмпирического мышления уже в первом классе и пока трудно объяснимый для нас его подъем в третьем. Сопоставление рис. 1 и рис. 2 указывает на кризисный характер второго класса, через усиление эгоцентрической мыслительной позиции и формального отношения к учебной деятельности. Это тем более интересно, что внешне эти явления себя ни как не проявляют. Учащиеся второго класса воспринимаются как благополучно завершившие период адаптации к новым условиям развивающего обучения

Представим результаты факторного анализа, который осуществлялся с последующей операцией Quartimax raw. На основе



графика «каменная осыпь» нами было установлено, что для наших данных оптимальным являются три фактора. Минимально значимая нагрузка фактора была установлена 0,5. Перейдем к анализу, факторной матрицы. Фактор 1, имеющий наибольший вес, можно интерпретировать как индивидуальные различия в учебной деятельности, связанные с внутренней логикой развития (имманентность) индивида.

С ним связаны следующие характеристики учебной деятельности: включенность ученика в процесс обучения на этапе постановки учебной задачи и адекватность принятия учебной задачи (факторная нагрузка 0,88), осознание способа учебного действия на этапе решения учебной задачи (факторная нагрузка 0,84) и гибкость способа учебного действия (факторная нагрузка 0,88). Фактор 2 –развивающие эффекты обучения, с которым связаны следующие показатели: временной интервал обучения с первого по четвертый класс (0,89), направленность на содержание учебной деятельности (0,78) и показатели надэмпирического мышления (0,69). Фактор 3 –барьеры учебной деятельности. Этот фактор представлен показателями, отрицательно сказывающимися на характере учебного процесса. Это такие переменные как формальное отношение к учебной деятельности (0,70), уход от учебной деятельности (0,62), эгоцентризм детского допонятийного мышления (0,70). Такая интерпретация факторов позволила прийти к следующему заключению.

**Вывод:** Становление способности к обучению это сложный не линейный процесс, который проходит через ряд этапов от центрации на содержании учебного материала, через разрешение когнитивного конфликта между детскими эгоцентрическими формами мышления и формирующимся теоретическим способом обобщения.

Важным моментом является то, что различия, связанные с особенностями «входа» в учебную деятельность, формируют индивидуальные траектории становления способности к обучению младших школьников. В целом же можно утверждать, что предложенный нами подход к исследованию закономерностей становления учебной деятельности – мониторинг учебной деятельности, позволяет выявить неучтенные процессы, оказывающие существенное влияние на становление способности к обучению у младших школьников.

Обобщая результаты статьи, укажем, что наше исследование позволяет достаточно обоснованно утверждать, что формирование новой способности – способности к обучению есть активный субъектный процесс, связанный с определенной индивидуальной логикой развития социального индивида и возможного только в условиях специально организованного обучения.

#### Литература

1. **Выготский Л.С.** Собр. соч.: В 6 т. – Т. 4. – М., 1984.
2. **Давыдов В.В.** Теория развивающего обучения. – М., 1996.
3. **Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Е.В.** О системе психолого-педагогического

мониторинга в построении учебной деятельности // Вопр. психологии. – 1995. – №1.

УДК 37.015.3 – 057.875

**Л.В.Бондар**

**Дослідження готовності  
студентів-першокурсників до здійснення  
самостійної навчальної діяльності**

Успішність навчання у вищому навчальному закладі залежить не стільки від рівня знань, скільки від того, в якій мірі сформована навчальна діяльність студентів, способи аналізу джерел навчальної інформації.

Вітчизняними вченими (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, В.В. Рєпкін, С.Д. Максименко, О.К. Дусавицький та ін.) навчальна діяльність розглядається як особлива форма активності дитини, яка націлена на зміни нею самої себе як суб'єкта учіння. «Перетворення дитини в суб'єкта, який зацікавлений в самозміні та здатний до неї, перетворення учня в того, який вчиться, характеризує основний зміст розвитку школяра в процесі шкільного навчання.» [4, 7]

Навчальна діяльність (рос. мовою учебная деятельность) в нашій роботі розглядається в розумінні В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, В.В. Рєпкіна та їх послідовників. Змістом навчальної діяльності є теоретичні знання, оволодіння якими розвиває в учнів основи теоретичної свідомості, мислення, творчий рівень здійснення практичних видів діяльності. У процесі засвоєння школярами навчального матеріалу в них формуються важливі операції теоретичного мислення (рефлексія, планування, аналіз).

Академік В.П. Зінченко наголошує: «Корисно подумати над навчальною діяльністю та навчальними діями. Чи не передчасно вони втрачають свою ведучу роль у розвитку школяра? Може тому викладачі вузів стикаються з тим, що навчальна діяльність студентів молодших курсів має невисокий рівень». Отримуючи освіту, людина здійснює специфічну навчальну діяльність по оволодінню знаннями та вміннями, які пов'язані з теоретичною свідомістю та мисленням, до того ж, у неї складається теоретичне ставлення до дійсності, до навколишнього світу.

«Належним чином організована учбова діяльність виступає основною умовою цілеспрямованого формування особистості. Це стосується перш за все формування теоретичного мислення, умінь учитися, оволодівати здібностями, доцільно оперувати теоретичними знаннями». [3, 58]

Завдання вищої школи:- дати професійну освіту майбутнім фахівцям. Високий рівень професіоналізму пов'язаний з теоретичним (не імперичним), творчим мисленням і розвиненим практичним інтелектом.

Наукова школа В.В. Давидова розробляє проблему формування теоретичного мислення як засади виховання творчої особистості, професіонала, який в усіх сферах трудової діяльності розкриває глибинні та суттєві зв'язки між предметами та явищами, знаходить узагальнені шляхи розв'язання професійних завдань.

Повноцінне здійснення студентами самостійної навчальної діяльності спирається на певний рівень розвитку теоретичного мислення (перш за все дії аналізу, узагальнення). Необхідною складовою частиною підготовки до самостійної навчальної діяльності є формування змістовного аналізу, узагальнення та використання їх в якості способів навчальної діяльності.

Формування способів логічного аналізу джерел навчальної інформації складає одне з важливих завдань навчання, яке має на меті підготовку до самостійної навчальної діяльності. Важливою умовою переходу до самостійних форм діяльності є оволодіння способами аналізу джерел навчальної інформації, які забезпечують розуміння та засвоєння її змісту /В.В. Рєпкін/.

Для перевірки вмінь студентів самостійно здійснювати навчальну діяльність були запропоновані завдання: а) на вміння порівнювати, аналізувати та узагальнювати виділені ознаки, на розуміння абстрагованих типів зв'язку між окремими поняттями, а також перенесення цього розуміння на інші конкретні приклади (методика «Складні асоціації»); б) уміння працювати з текстом: проводити його аналіз, визначати тему, знаходити відповіді на запитання.

Таблиця 1

Методика «Складні асоціації»

Рівень розвитку мислення	всього	Найнижчий	1		2		3		4		
			найнижчий	%	низький	%	середній	%	високий	%	
Правильні відповіді		6 та менше			7-11			12-16		17-20	
	9,8	13	13,3	17	17,3	59	60,2	29	9,2		

Дані, наведені в таблицях, підтверджують, що рівень розвитку теоретичного мислення 30,6 % студентів 1 курсу на найнижчому та низькому рівнях, 60,2 % має середній рівень, 9,2 % - високий.

Ще однією важливою умовою здійснення самостійної навчальної діяльності студентами є оволодіння ними способами аналізу джерел

навчальної інформації, які забезпечують розуміння та засвоєння змісту тексту.

Розвиток розуміння тексту ставлять у залежність від розвитку системи знань суб'єкта, яка забезпечує оволодіння поняттями певного ступеня узагальненості.

Ми запропонували студентам 1 курсу /62 чол./ текст, який мав дві підтеми, пов'язані між собою загальною темою про суспільний устрій, види занять населення Древнього Єгипту. Завдання складені за рекомендацією Чистякової. Після ознайомлення з текстом потрібно було виконати завдання:

1. Виділити головне, суттєве в змісті тексту, узагальнити його у вигляді теми.

2. Виділити незрозуміле.

3. Відповісти на запитання за змістом тексту /3 запитання/.

4. Про що хотіли б ви дізнатися у зв'язку з прочитаним?

Аналіз відповідей студентів дозволив розподілити їх за трьома рівнями: високий, середній, низький.

Високий рівень: проявлений пізнавальний інтерес, повно сформульована тема тексту, дані правильні та точні відповіді на завдання до тексту, завдання виконані повністю.

Середній рівень: проявлений пізнавальний інтерес, дані відповіді на запитання, але є неточність відповідей, є помилки, неточно визначено тему тексту.

Низький рівень: пізнавальний інтерес не виявлений, більша частина завдань не виконана, неповнота відповідей. Тема тексту окреслена неправильно, не виділена головна думка тексту.

Таблиця 2

Рівень розуміння тексту

Всього студентів	Високий рівень	%	Середній рівень	%	Низький рівень	%
62		6,5	40	64,5	18	29

Отже, ми можемо зробити висновок, що загальний рівень умінь проводити аналіз тексту, узагальнювати тему, давати точні відповіді на запитання по тексту студентів першого курсу невисокий. Це, звичайно, негативно впливає на успішність навчання у вищому навчальному закладі.

Студентам 1 курсу була запропонована анкета, яка мала на меті визначити їхнє ставлення до самостійної роботи, самооцінку способів та її організації. Анкета містила такі запитання:

1. Виконуєте всі завдання, які пропонують викладачі?

2. Які завдання самостійної роботи викликають труднощі?

3. Як організуєте час для виконання самостійної роботи?

4. Які завдання викликають інтерес? Чому?

5. Вам допомагає хто-небудь в організації самостійної роботи? У чому виявляється допомога?

6. Якими джерелами користуєтесь при виконанні самостійної роботи?

7. Як ви оцінюєте свій рівень сформованості умінь самостійно виконувати завдання (високий, середній, низький)?

Брали участь 45 студентів.

При цьому відмічені самооцінка студентами свого рівня самостійного виконання навчальних завдань: низький рівень – 2 студенти, середній – 29, високий – 14.

Завдання, які викликають труднощі: об'ємні; проблемою є пошук матеріалу: не вистачає літератури, кваліфікованої літератури, високого рівня;

Завдання, які викликають інтерес : дискусійні завдання, які вимагають творчого мислення та висловлення власної думки, пізнавальні завдання на актуальні молодіжні проблеми, завдання, пов'язані з обраною професією.

Також визначені групи студентів щодо організації самостійної роботи:

- Не самостійний, не організовую свій власний час, не знаю як – 7 %
- Не організовую тому, що не можу – 4 %
- Роблю все в останній момент, тому що не хочу – 6 %
- Організую, але інколи не вдається виконати все самостійно - 13 %
- Організую та виконую все самостійно – 16 %

Отже, студенти оцінюють свій рівень самостійної навчальної діяльності досить високо, це не співпадає з рівнем виконання тестів на розвиток мислення та уміння працювати з текстом.

Під час проведення практичних занять з дисципліни «Загальна психологія» студентам 1 курсу були запропоновані індивідуальні домашні завдання (серед них є творчі, нерепродуктивного характеру та реферативні, репродуктивні):

1. Закони та загадки зорового сприймання.
2. Умови гарного запам'ятовування та збереження інформації.
3. Методики дослідження пам'яті людини.
4. Скласти базовий лист контролю по будь-якій темі:
  - а) Перерахувати основні поняття, дати визначення;
  - б) схематично окреслити взаємозв'язок цих понять.
5. Скласти 3 запитання (завдання) по будь-якій темі та дати зразки їх відповідей.
6. Умови та розвиток уваги.
7. Скласти поширений опорний конспект однієї теми.
8. Скласти психологічну казку на одну з тем.

9. Скласти тестову самостійну роботу (10 запитань) по темах «Пам'ять», «Мислення».

10. Скласти збірник цікавих фактів з психології.

11. Написати фантастичне оповідання на одну з тем лекції, використовуючи основні поняття.

12. Скласти опорний плакат на одну з лекційних тем модуля.

13. Вибрати будь-яке поняття з курсу, дати його розгорнуте пояснення, використовуючи матеріал лекції, підручник (1-ша сторінка), 2-га сторінка: дати адаптоване пояснення цього поняття на рівні учня школи (7-9 клас).

14. Розробити питання домашнього завдання для однокурсника та дати приклад його виконання.

15. Заповнити таблицю особливостей окремих методів психології.

Аналіз вибору студентами запропонованих завдань показує, що серед 87 студентів тільки 7 обрали завдання творчі, нестандартні, не репродуктивні.

Загальний аналіз виконаних завдань студентами свідчить, що рівень сформованості навчальної діяльності невисокий, шкільна освіта не ставить метою виховання суб'єкта навчальної діяльності.

Сьогодні школа все ж таки орієнтована головним чином на передачу учням готових знань (не дивлячись на те, що останнім часом різні інноваційні процеси охопили шкільне навчання).

Метою освіти у сучасних умовах має бути формування людини, яка здатна критично осмислювати навколишнє середовище, себе та інших людей, здатної до самокорекції поведінки, знаходження себе в нових сучасних умовах життя.

Уміти вчитися, знаходити способи розв'язання не тільки навчальних теоретичних, але й життєвих задач важливо для кожної людини. Сформувати ці уміння можливо через включення дітей у навчальну діяльність з перших днів перебування їх у школі.

#### Література

1. **Давыдов В.В.** Теория развивающего обучения. – Москва, 1996.
2. **Давыдов В.В.** Виды обобщения в обучении. – Москва, 2000. – 478с.
3. **Максименко С.Д.** Основы генетичної психології. – Київ, 1998.
4. **Репкин В.В., Репкина Н.В.** Развивающее обучение: теория и практика. – Томск, 1997.
5. **Сенашенко В.** Высшая школа и болонские преобразования. // Высшее образование в России. – 2005. - №6. – с.95-100.
6. **Стратегія** посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання України до Болонського процесу // Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції 14-15 грудня 2004р. Тези доповідей. – Харків, 2004.
7. **Сухова Н.М.** Педагогічний досвід Е.В. Ільєнкова і проблеми сучасної освіти. // Материалы VIII Международной научной конференции, 20-21 апреля 2006г., Киев, 2006.

**Развитие профессионального самосознания будущего учителя  
через использование элементов системы развивающего обучения**

**Постановка проблемы в общем виде и её связь с важнейшими научными и практическими задачами.** Исследования, проведенные в рамках психологии обучения (Давыдов В.В., Менчинская А.А.), показывают, что даже хорошее усвоение знаний не приводит к их применению на практике. Анализ деятельности учителя демонстрирует его неумение пользоваться психолого-педагогическими знаниями. Та система знаний, которую будущий учитель получает в вузе, оказывается неоперативной, что существенно снижает эффективность педагогической деятельности.

**Определение не решенных ранее частей проблемы, которым посвящена статья.** По мнению Ронзина Д.В., причина психологической трудности применения знаний на практике – несоответствие между содержанием, методами педагогического образования и строением профессионального сознания.

Что может препятствовать применению научно-обоснованных психолого-педагогических знаний в педагогической практике?

Психологическая характеристика сознания человека включает ощущения себя познающим субъектом, способным мысленно представить существующую и воображаемую действительность, контролировать собственные психические и поведенческие состояния, управлять ими, способность видеть и воспринимать в форме образов окружающую действительность.

В плане профессионального сознания – это осознание себя субъектом деятельности, способным представить, контролировать, управлять, видеть и воспринимать сознанием.

Сознание существует в деятельности. Деятельность является способом существования знания. Сознание конституируется знанием. Сознание – носитель знания. Для того, чтобы сформировать знание, как элемент сознания, требуется организовать познавательную деятельность соответствующего типа, уровня и объема.

**Постановка цели статьи (постановка задачи).** Каким образом организовать деятельность будущего педагога, чтобы профессиональное знание выступало элементом профессионального сознания?

**Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опираются авторы.** В этом аспекте, нам представляется, интересным подход Д.Б. Эльконина,

В.В. Давыдова, которые в контексте теории Л.С. Выготского разработали свой вариант системы развития.

Анализ основных моментов системы развивающего обучения (РО) позволит выделить некоторые общие положения, которые приблизят нас к решению проблемы.

Остановимся на краткой характеристике системы РО.

Идею РО, в общем виде, можно представить так – специально построенное обучение (на основе теоретических знаний и теоретического мышления) может сформировать определенные способности по собственному самосовершенствованию, саморазвитию, самопознанию. Авторы сознательно ориентировались на культивирование фундаментальной человеческой способности – самостоятельно строить и преобразовывать собственную деятельность, быть ее подлинным субъектом, уметь учиться (УУ).

УУ – способность преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений, в частности, в отношениях с самим собой: способным меняться, становиться (делать себя) другим. Чтобы учить, изменять себя, человек должен знать о своей ограниченности, уметь переходить границы своих возможностей.

Пусковым механизмом этой способности выступает рефлексия (Р), как универсальный способ построения отношений человека и собственно жизнедеятельности.

Понятие Р и УУ связаны между собой понятием субъект: умеющий учить себя, определять границы своего знания (незнания), находить средства расширить границы известного, доступного, строить отношения с самим собой, как с «другим».

Цель в системе РО – сформировать у ребенка определенные способности (рефлексия, анализ, планирование) по самосовершенствованию. Знания в системе РО не самоцель, а средство.

Учебный материал в системе РО выстраивается как система научно-теоретических понятий, позволяющих сделать ребенку содержательно-генетическое обобщение (анализ происхождения понятия), получение ребенком знаний (понятий) как всеобщего способа (принципа) для конкретного явления.

Единицей педагогического воздействия является учебная задача. Все предметное содержание построено через систему учебных задач. Целью учебной задачи и ее результатом является изменения самого действующего субъекта, которое заключается в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект. Для того, чтобы у ребенка возникла учебная задача, необходимо его столкнуть с такой ситуацией, в которой он обнаружит дефицит своих способностей.



Учебный процесс организуется посредством «квазиисследовательской» деятельности через организацию коллективно-распределенной активности между учителем – учеником, учеником – учеником. Основная форма работы – учебный диалог (но не дискуссия!).

**Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.** Какие из этих положений могут быть использованы и используются нами в практике высшей школы?

1) Ученик – субъект деятельности, особая форма активности, направленная на изменение самого себя. Субъектность в деятельности предполагает самостоятельность поиска способов решения проблемы (сам себя учит).

Значение самостоятельности, собственной активности субъекта для формирования и развития психики очень велико. Яркой иллюстрацией здесь могут служить экспериментальные данные, приводимые Грановской Р.М. относительно эффективности запоминания в зависимости от характера активности, - в памяти человека запечатлевается (при прочих равных условиях) до 90% того, что делает; до 50% того, что видит и только 10% того, что слышит. Приоритет самостоятельности в деятельности налицо. Развитие качеств, свойств, способностей возможно только на основе самодеятельности субъекта. Показателем такого (самодеятельностного) развития может выступать направление изменений в личности.

2) Организация и развертывание поисково-исследовательской деятельности («квазиисследование» в терминологии Давыдова В.В.).

Вводится система теоретических научных понятий, фиксируется не правила (как), а принцип построения способа решения (почему), определяется чему учить. «Квазиисследовательская» деятельность позволяет разложить сложное явление на составляющие, выделить в них существенные свойства и отношения и определить способ построения сложного явления (интерио - экстериоризация). Такое содержательное обобщение обогащает интеллектуальную сферу личности, обуславливает кардинальную и интенсивную перестройку сознания. Меняется сама картина представлений, установок, программ действий не только по отношению к внешним объектам, но и по отношению к самому себе. Деятельность из осознаваемого процесса превращается в сознательно регулируемую активность. Сознание приобретает черты рефлексивности, создавая предпосылки для превращения субъекта деятельности, в субъекта самоизменения, саморазвития (рефлексивная субъектность).

3) Учебный диалог. «Квазиисследование» может быть успешным только в том случае, если оно осуществляется в форме коллективного учебного диалога, в процессе которого и происходит «обмен деятельностями» между его участниками.

Это форма коллективно-распределенной деятельности, а не индивидуально-автономная форма активности каждого. Строится по типу сотрудничества, открытости действий, но не по типу равенства. Такое сотрудничество развивает децентрацию, инициативность, способность интеллектуализировать конфликт. Решая свои задачи совместно с другими, субъект не только «обменивается» с ними средствами и способами осуществления деятельности, но и получает возможность по-новому осмыслить ее результаты, соотнося собственную их оценку с оценками других участников совместной деятельности. Вместе с новым предметным содержанием деятельности личность овладевает и механизмами ее регуляции через различные формы общения, которые по мере освоения интериоризируются, и превращаясь из процесса интерпсихических (межличностных) в процессы интрапсихические (личностные).

Существенные изменения происходят и в эмоционально-чувственной сфере. Процесс решения учебной задачи становится стимулом к развитию чувств, обращенных на самого субъекта (удовлетворения-неудовлетворения), а общение-диалог оказывается источником интенсивного развития чувств, обращенных на других людей (радость, восторг, дружелюбие). Все это стимулирует развитие того комплекса чувств, которые, в конечном итоге, определяют нравственный облик личности.

4) Рефлексия, не только учебная, но и личностная. Этапы формирования рефлексии: сначала делаю сам, затем сам пытаюсь осознать, как я это делаю, потом придумываю такое же, а затем думаю, как этому же научить других.

Благодаря рефлексии, личность начинает содержательно оценивать расширение своих возможностей, действовать самостоятельно, у нее возникает интерес не только к процессу деятельности, но и к ее результатам. Этот интерес приобретает устойчивый и обобщенный характер, начиная выполнять функцию не только побудительного, но и смыслообразующего мотива деятельности. Формирование содержательных мотивов знаменует собой начало качественной перестройки ценностно-смысловой сферы личности, которая определяет ее жизненные ценности, отношения к миру и к самой себе. В процессе этой перестройки личность начинает не только осознавать, но и оценивать себя как субъекта деятельности, что и побуждает его к изменению тех своих свойств и качеств, которые воспринимаются как препятствие для реализации себя и поэтому не удовлетворяют его.

Рефлексивный, поисковый, мыслительный компоненты деятельности формируют у субъекта исследовательское и творческое отношение к действительности.

Итак, формирование творческого отношения к действительности через ценностно-смысловую сферу личности посредством смыслообразующих мотивов.

Особый интерес представляет использование элементов системы развивающего обучения при подготовке специалистов по специальности «Психология». Исследования, проведенные нами на первых курсах педагогического факультета ЛГПУ психологических специальностей, показали, что будущие психологи или недостаточно осознают, или вообще не осознают свои профессиональные перспективы.

Так в самохарактеристиках студентов первого курса профессиональные характеристики занимают 1,2% от общего числа высказываний, у студентов 3 курса - этот процент несколько выше 2,8%. В целом, по качественным и количественным показателям большинство студентов (82% и 67% соответственно) достигли уровня психического развития подростка. В самоописании студентов преобладают формальные и по-детски конкретные самохарактеристики («Я – студент», «Я живу в городе Луганске», «Я добрый», «Я занимаюсь танцами», «Я люблю играть в компьютерные игры»).

Таким образом, необходимость целенаправленной работы по формированию профессионального сознания и личностной рефлексии студентов вуза, через развитие рефлексивных способностей, становится для нас крайне актуальной.

Выделим основные положения, которые были использованы нами в формировании профессионального сознания учителя:

1) приоритет в организации деятельности студента отдавать самостоятельности, поисковой активности субъекта. Формы организации самостоятельной работы определялись спецификой предмета;

2) при решении задач предлагалось отдавать предпочтение теоретическому обобщению и содержательному анализу понятий, теорий;

3) широко использовалась исследовательская деятельность, которая помогала осуществить содержательное обобщение и сделать систему знаний оперативной, а программу педагогических действий гибкой;

4) обучение строилось на основе диалога через коллективно-распределенную деятельность;

5) требование рефлексивного контроля и оценки, в дальнейшем обеспечивало студенту прогнозирование его развития и оценку.

Опыт использования этой формы взаимодействия показывает, что студент:

во-первых, присваивает опыт организации учебного сотрудничества;

во-вторых, приобретает навыки рационального и интеллектуального разрешения учебных конфликтных ситуаций;

в-третьих, происходит перенос процесса решения учебной задачи в собственно исследовательскую деятельность.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований в данном направлении.** По результатам наблюдений, опросов студентов, повторного диагностического среза можно сделать следующие выводы:

А) Большинство студентов (83%) расширили границы своих представлений о себе, приобрели свободу самовыражения, способность к личностному росту и самосовершенствованию; Б) На занятиях (как практических, так и лекционных) отмечается рост познавательной активности студентов; В) Количественные и качественные показатели диагностики дают значимые различия как по изменениям в личностном, так и профессиональном осознании: умения дифференцировать эмоциональные состояния, выразить травмирующие переживания и управлять ими, осознавать свои сильные и слабые стороны, строить планы личностного и профессионального самоопределения. Как основной результат – актуализация у студентов (64%) внутренней позиции «Я – будущий психолог» и становление профессиональной рефлексии.

Дальнейшее использование системы РО позволит определять перспективы профессионального роста, так как по меткому выражению Зинченко В.П., «построение перспективы ближайшего развития есть открытие знания о незнании и превращении его в один из мотивов учебной деятельности». «Знание о незнании» – есть «живое знание», а «живое знание отличается от мертвого тем, что оно не может быть усвоено, оно должно быть построено». Живое знание должно давать живые знания о человеке, о душе и Духе.

#### Литература

1. **Зинченко В.П.** Г.Г. Шпет и М.М. Бахтин (оппоненты или единомышленники) // *Вопр. психологии.* –1999. – № 6. 2. **Репкина Н.В.** Что такое развивающее обучение. – Томск, 1993.

УДК 37.015.3:371.3

**И.М.Коган**

#### **Образ человека и его особенности у учащихся классов развивающего обучения**

Данная работа посвящена исследованию образа человека у детей трёх возрастных групп: 7–8, 11–12, 15–16 лет. Образ человека это система представлений о том, каким должен быть человек. Он является частью картины мира, отражается в литературе и искусстве, либо причинно обуславливает поведение человека, либо обосновывает ранее возникшие

действия; т. е. используется как вспомогательная конструкция к оправданию действий. Образ человека влияет на планирование и оценку действий, а также может быть иллюзорным и мало связанным с фактическими функциями индивида [14].

Основным фактором, определяющим структуру и содержание образа человека, являются культура.

Экспериментальное подтверждение роли культуры в развитии личности отражено в кросс-культурных исследованиях. Остановимся подробнее на некоторых аспектах и результатах таких исследований в контексте исследования образа человека у представителей различных культур, так как именно культурно-сравнительные исследования дают возможность установить роль культуры в развитии образа человека.

Известны попытки [2;12;16] создать типологию культур на основе критерия, который является определяющим в жизни человека – это отношение человека к другим людям. На этом основании все культуры делятся на два типа: коллективистические (восточные) и индивидуалистические (западные). В Западных культурах в основном представлено независимое «Я», которое характеризуется принятием самостоятельных решений, ответственности за них, выбором своего пути и жизненного стиля. Эта независимость обеспечивает относительную стабильность «Я» по отношению к другим людям, степень влияния на других людей меньше чем в восточных культурах. В восточных культурах больше наблюдается зависимое, открытое, коллективное «Я», для которого центральное значение имеет то, как к нему относиться коллектив, семья и другие группы влияния. Эти отличия проявляются в отношениях взаимной зависимости или независимости, в ценностях и целеполаганиях, в отношениях к себе и другим [12; 15].

Подтверждая эти выводы, Триаднис и др. [15] говорит о том, что для индустриально развитых стран западного общества характерны ценности индивидуализма. Оно отдаёт предпочтение самостоятельности и личному благополучию.

И. Кон [2] различает два типа культур, соответствующих двум образам человека. Первый тип культуры более приспособлен к динамике общественного развития, но подвержен опасности духовного потребительства, культуры второго типа способны на большую духовную активность, нежели общественный прогресс.

Проследить влияние современной социальной ситуации на образ человека, возможно установив, отражаются ли современные тенденции общества на представлениях детей о том, каким должен быть человек?

Рассмотрим современную социальную ситуацию, в которой находятся дети. Целый ряд исследований [1; 3; 5; 14; 17], показывает, что рост психической нагрузки, психосоматических расстройств среди детей определяется ничем иным как резко изменившейся социокультурной ситуацией. В.В. Абраменкова [1], выделяет ряд негативных тенденций, сложившихся в условиях кризиса, который сейчас переживает общество

это: 1) дегуманизация отношений в детской среде, связанная с изменениями ориентации воспитания с коллективистического на индивидуалистическую модель поведения. Ослабление интерактивных форм совместной деятельности, построенных по формуле «один за всех, все за одного» в пользу коактивных её форм в соответствии с формулой «рядом, но не вместе»; 2) инверсионный тип половой социализации; т.е. маскулинный для девочек и фемининный для мальчиков; 3) «свободное» половое воспитание, ведущее к росту абортот и венерических заболеваний, потери целомудренного и благоговейного отношения к противоположному полу, десакрализации этих отношений; 4) отчуждение родительско-детских отношений (отсутствие графической идентификации с членами семьи (по рисунку семьи)).

В настоящем исследовании образа человека у детей трёх возрастных групп мы опирались на схему развития образа человека Рольфа Оертера [16]. Это позволило нам сформулировать следующие **гипотезы**:

1. Образ человека определяется возрастом и изменяется у детей в направлении от простоты к сложности, от конкретности к обобщённости, от эгоцентризма к децентрации, с всё увеличивающейся интеграцией и социализацией.

2. Образ человека зависит от культуры. Украина принадлежит к культуре коллективистического типа.

3. Тип обучения (традиционное и развивающее) влияет на образ человека.

Для подтверждения этих гипотез необходимо решить следующие **задачи**:

1) Определить признаки и компоненты образа человека у детей 7-8, 11-12, 15-16 лет из разных систем обучения;

2) Проследить динамику возрастных изменений образа человека;

3) Выявить культурные и половые особенности образа человека;

4) Проверить влияние различных систем обучения (традиционного и развивающего) на образ человека;

5) Проследить взаимосвязь между представлениями детей о том, каким должен быть человек и актуальной социальной ситуацией развития детей.

#### **Методика исследования**

В работе использовалось так называемое интервью «Взрослые» [16] для детей 7 – 8, 11 – 12, 15 – 16 лет, которое неоднократно использовалось в многочисленных культурно-сравнительных исследованиях. [12; 15; 14; 16]. Относительно гибкий опрос в ходе интервью позволял уточнить в ходе беседы неясности, мотивировки и т.п., спонтанность высказываний давала возможность получить более широкую и правдивую информацию. В ходе интервью дети описывали взрослых, т.е. каким на взгляд ребёнка должен быть взрослый.

В интервью приняли участие 135 учащихся (мальчики и девочки в равном количестве) 6 средних школ г. Луганска 7-8, 11-12, 15-16 лет. Из них 90 (по 30 из каждой возрастной группы) человек, обучающихся по традиционной системе, и 45 человек, обучающихся по системе развивающего обучения. По сложившимся на момент исследования обстоятельствам, выборка детей из системы развивающего обучения не в полной мере соответствовала выборке детей из системы традиционного обучения, как по количеству, так и по возрасту и составляла: 22 человека 8-9 лет, 12 человек 11-12 лет и 11 человек 15-16 лет. Поэтому сравнение будет проводиться там, где это возможно. В других случаях мы ограничимся констатацией и выявлением тенденций.

Интервью проходило с каждым испытуемым отдельно и записывалось на магнитофонную плёнку. Испытуемому сообщалось о цели и смысле интервью. Запись с магнитофонной ленты тщательно переписывалась в виде письменного протокола.

Высказывания испытуемых группировались по категориям, определялось количество высказываний принадлежащих к той или иной категории в пределах каждой возрастной группы. Главным основанием для анализа служило количество высказываний, принадлежащих к той или иной категории.

#### **Результаты и их обсуждение**

В соответствии с концепцией Р.Оертера [15; 14; 16] о стадиях развития образа человека анализ высказываний проводился соответственно трём аспектам: личностному, действенному и социальному. Личностный аспект анализа включает в себя описание психических и личностных качеств человека, действенный аспект предусматривал описание различных человеческих действий и деятельностей, и социальный аспект анализа затрагивал сферу взаимоотношений с другими людьми, с жизнью в обществе.

Поскольку в группе 7-8 летних детей образ человека у представителей разных систем обучения заметно не отличается, поэтому мы не будем останавливаться на описании человека детьми этого возраста, а рассмотрим более подробно две возрастные группы 11-12 и 15-16 лет.

Высказывания подростков 11-12- лет (табл.1).

##### **1) Личностный и социальный аспект анализа.**

По сравнению с младшими школьниками, высказывания подростков отличаются тем, что человек описывается более глубоко, обобщенно и комплексно. Наблюдается большая дифференциация человеческих качеств. Если младшие школьники описывают внешние признаки человека, называя, однако, при этом такие качества как доброта и ум, то подростки используют более специфические понятия: «благородный, мудрый, отзывчивый». Описания внешних, телесных качеств не используются. Так же как и младшие школьники, подростки чаще всего называют такие качества как доброта и ум. Появляется

внимание к такому качеству как справедливость, что соответствует моральному и конвенциональному поведению.

В этом возрасте начинает отчётливо проявляться ориентация на другого («помогать другим», «заботится друг о друге», «уметь выслушать другого»). Однако она выражена не в меньшей мере, чем одностороннее ожидание внимания со стороны взрослых к внутреннему миру ребёнка. Такая промежуточная позиция может характеризоваться как переходная фаза от эгоцентризма к децентрации.

Таблица 1.

11-12 летние подростки Украины. Образ идеального взрослого

Образ взрослого (идеальный взрослый) Типы высказываний.	Количество высказываний		
	девочки	мальчи ки	Общее Кол-во
Добрый	11	13	24
Умный	8	7	15
Хороший	1	4	5
Честный, справедливый	0	6	6
Культурный, воспитанный	2	3	5
Сильный, красивый	0	4	4
Работать	10	13	23
Зарабатывать деньги	0	3	3
Ремонтировать, читать книги, узнавать новое	2	10	12
Воспитывать детей	12	11	23
Любить, понимать, поддерживать детей, прислушиваться к детям	9	13	21
Всем помогать, заботится о ближнем, любить и понимать других	11	11	22
Заботится о семье	8	8	16
Вести хозяйство (готовить, стирать, убирать)	8	1	9

В описаниях человека прослеживается стремление к самостоятельности и автономии («быть самостоятельным», «чего-то достичь», «организовать жизнь так, чтобы помогать другим»). Однако такие высказывания ещё не являются типичными. На передний план выходит тема дружбы, которая понимается не только как совместное времяпровождение, а как доверительность и взаимопомощь. Появляется стремление к развитию («стать лучше», «каждый человек хочет стать лучше»).

Особое место в жизни ребёнка принадлежит семье, которая является источником счастья и защиты, обязательным условием жизни («иметь семью», «вместе сидеть за столом», «когда в семье всё хорошо», «есть возможность пообщаться с родителями»).

3) Деятельностный аспект анализа. Занимает незначительное место в целом количестве высказываний. Появляется описание таких деятельностей, как «ремонтировать вещи», «читать, рисовать», «конструировать», «познавать что-то новое».



Представления о том, каким должен быть человек у детей из разных систем обучения в основном своём содержании одинаковы. Это проявилось как в культурных (выделяются доброта и ум, ориентация на другого, важность семьи) так и возрастных (начало самостоятельности и автономии) особенностях.

Однако имеются и отличия, на которых мы остановимся подробнее.

1. Образ человека дети РО описывают более сложно и комплексно, используют «взрослые» слова («расположение к другим», «быть разносторонним», «находить подход к детям»).

2. Интересным является то, в системе РО качества «добрый» называется в три раза чаще чем «умный», в отличие от ТО, где «добрый» используется лишь незначительно чаще чем «умный». Это можно объяснить особым подходом учительницы РО (Хорошиловой О.Е.), которая смогла отследить особую важность ориентации на другого, принимая во внимание развивающуюся субъектность в системе РО, следствием чего явилось осознание детьми важности такого качества, как «доброта».

3. В системе РО чаще чем в ТО дети используют выражение «лучше понять другого», чему способствует коллективно - распределённая деятельность на уроках.

4. Рефлексия проявляется в попытках объяснить что-либо, обобщить. Например: «не быть придирчивым, т.к. ещё не понимаешь человека», «всё строится на ошибках», «видишь горе – помогай», «не быть пустышкой» (внимание к внутреннему миру), «ошибки взрослых в жизни из-за нехватки средств и способов».

5. Только в системе РО дети говорят о приобретении профессии, дети ТО говорят просто о работе. Это можно объяснить как стремление к развитию в профессиональной сфере.

6. Отчётливо прослеживается тема «развития»: в стремлении избавиться от недостатков, изменится, усовершенствоваться («стараться избавиться от недостатков»), «следующее поколение будет лучше», «быть разносторонним», «изменится, усовершенствоваться»).

Высказывания 15-16 летних.

1) Личностный и социальный аспекты. Одной из характерных черт высказываний является ощущение себя частью целого (семьи, сообщества друзей, «других» - это абстрактное понятие используется чаще всего). Автономия, характерная для западного типа культур, как стремление к независимости не выражена. Автономия как необходимое условие формирования идентичности, выражена у наших юношей в основном (табл.3) в принятии ответственности за семью, других, себя в способности самому ставить цели и добиваться их осуществления («обеспечивать семью», «достичь цели», «быть ответственным, самостоятельным», «совершать обдуманные поступки», «принимать серьёзные решения»). Она не имеет значение независимости, а

выражается ответственностью и целеполаганием, что не исключает взаимозависимость и взаимодействие.

Напротив, юноши в своих высказываниях выделяют эмоциональное проникновение в другого, стремление к гармонизации отношений («достижение взаимопонимания и согласия», «любить друг друга, помогать друг другу»), что свидетельствует о принадлежности Украины к культуре коллективистического типа.

Рефлексию 15-16 летних юношей Украины так же можно проследить лишь в неразрывной связи с другими. Прежде всего, и чаще всего говорится о достижении взаимопонимания, как достижении взаимного согласия посредством понимания себя и другого, о способности «быть понимающим».

Когнитивная сторона этой способности заключается в понимании и познании другого как необходимой предпосылки понимания и познания себя, формирования своей идентичности.

Таблица 2.

15-16 летние юноши Украины. Образ идеального взрослого

Образ взрослого (идеальный взрослый) Типы высказываний.	Количество высказываний		
	девушки	юноши	Общее кол-во
Умный, сообразительный (умеющий найти выход из ситуации)	8	9	17
Добрый, понимающий, любящий	10	8	18
Заботится о близких, помогать друг другу	6	6	12
Ответственный	6	4	10
Самостоятельный	5	2	7
Серьёзный	3	4	7
Честный	3	2	5
Сильный	2	3	5
Красивый	0	4	4
Заботиться о семье, иметь и содержать семью	14	14	28
Воспитывать детей, заботиться о них	8	5	13
Работать, иметь работу	7	9	16
Зарабатывать деньги	3	7	10
Иметь цель, добиться её, достигнуть чего-то в жизни	4	1	5
Быть образованным, иметь профессию	2	4	6

Общение, друзья	4	2	6
Иметь машину, дом, деньги	3	2	5
Приносить пользу обществу	2	2	4

Осознание себя происходит через познание других и имеет характер глубокого внутреннего взаимопроникновения. Это проявления так называемого «духовного коллективизма», описанного С.Л. Франком. «Однако «Я» в своем своеобразии и свободе тем самым не отрицается; напротив, есть мнение, что оно только из связи с целым и получает это своеобразие и свободу, что оно, можно сказать, напитывается жизненными соками из наиндивидуальной общности человечества» [6, 179].

Образ человека не связан с закрытой концепцией личности, напротив, характерна открытость, отсутствие или большая проницаемость границ «Я». Это проявляется в стремлении к взаимопониманию, в ощущении себя не одним, а непременно с кем-то (с другом или друзьями, с семьей); а так же в отсутствии противостояния по отношению к другому. Взаимоотношения с другими определяются в попытке понять позицию другого, став на его место, принять её, не отвергая свою собственную, ориентированную больше на слияние чем на отчуждение. «Заботится о других, не только о себе», «помогать, слушать, дать совет», «любить и помогать друг другу».

Отличия между 15-16 летними учащимися системы РО и ТО гораздо менее отчетливы, чем у 11-12-летних. У испытуемых РО, как и у их сверстников из системы ТО, ведущими элементами в образе человека являются такие качества как: 1) доброта и ум; 2) семья и забота о ней; 3) открытые взаимоотношения, направленные на слияние; 4) целеполагание и целеустремленность, поиск своей идентичности «Раньше не могла выбрать свой образ. Теперь нравлюсь себе такой». Лиза Н. 15лет., автономия, выражающаяся принятием ответственности.

Отличительным в группе 15-16 летних является:

1. Испытуемые из системы ТО чаще указывают на ответственность, чем в РО. Возможным объяснением чего может быть коллективно-распределённая деятельность, снижающая потенциал личной ответственности, либо ответственность не является центральным, смыслообразующим фактором. Однако эти предположения требуют дополнительной проверки.

2. Главным же отличием является большее, по сравнению с учащимися ТО, стремление к развитию.

### **Выводы**

Итак, полученные данные, позволяют сделать следующие выводы:

1) Проведенное исследование позволило проследить динамику становления представлений детей из разных систем обучения о том, каким должен быть человек. Эта динамика выражена в тенденциях: от

описания внешних, поверхностных действий и признаков к описанию более глубоких внутренних процессов и свойств, с всё возрастающей степенью комплексности и более углубленным пониманием человека и себя. Кроме того, установлена возрастающая степень интеграции в системе социальных отношений, которая сопряжена с развитием ребёнка в направлении от эгоцентризма к децентрации, ориентацией на другого человека.

2) Образ человека для детей всех возрастных групп, как ТО, так и РО имеет следующие особенности:

а) Чаще всего, в описаниях человека, упоминаются такие качества как доброта и ум.

в) Образ человека видится в неразрывной связи с другими. В описаниях человека отразились открытая концепция личности, стремление к слиянию и взаимопониманию. Этот «духовный коллективизм» не исключает ответственности, целеполагания и стремления к самостоятельности, а существует наряду с ним.

3) Полученные данные позволяют утверждать, что актуальная социальная ситуация не нашла отражения в представлениях детей о том каким должен быть человек. Образ человека – явление относительно устойчивое, культурноспецифическое, которое существует вопреки предлагаемым извне ценностям и идеалам и является противовесом, который удерживает в сознании образы и представления, заложенные в недрах культуры предшествующими поколениями. Таким образом, дети сейчас находятся в противоречивой ситуации выбора, который представлен как по «вертикали» так и по «горизонтали». Каковы механизмы и условия этого выбора, в который поставлены дети? На этот вопрос должны ответить последующие исследования.

5) В представлениях учеников РО, в отличие от учеников ТО отчётливо выразилось

- их стремление к развитию,
- более высокая степень рефлексии себя и других,
- большая ориентация на другого человека.

#### Литература

1. **Абраменкова В.В.** Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре. – М., 2000.
2. **Кон И.С.** В поисках себя. – Москва, 1984.
3. **Мясоед П.А.** Проблема ненормативного психического развития //Вопр. психол.1994, – №6.
4. **Толстой Л.Н.** Собр. соч.: В 20 т. – М., 1960-1963 – Т. 7 –С. 85.
5. **Фельдштейн Д.Г.** Детство как феномен и как особое состояние развития //Вопр. психол. –1998. – №1.
6. **Франк С.Л.** Русское мировоззрение. – СПб., 1996.
7. **Франк С.Л.** Духовные основы общества. – Москва, 1992.
8. **Цукерман Г.А.** «Ничья земля» в возрастной психологии //Вопр. психол. 1998. – №3.
9. **Elkind, D.** Total verwirrt. – Hamburg, 1990.
10. **Erikson, E.H** Dimensionen einer neuen Identität. Suhrkamp. – Frankfurt

am Main, 1975. 11. **Erikson, E. H** Kindheit und Gesellschaft. – Stuttgart, 1965. 12. **Markus&Kitayama**. – 1991. 13. **Mead, G.H.** Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, 1968. 4. **Oerter R.** Markierungen., 1999. 15. **Oerter, R.** Moderne Entwicklungspsychologie, 1987 16. **Oerter, R** 1999: Das Menschenbild im Kulturvergleich. Menschenbilder in der modernen Gesellschaft. Band 17. **Remschmidt, H.** Entwicklung und Entwicklungskrisen im Jungentalter. Georg Thieme Verlag. Stuttgart. New York., 1992. 18. **Riedl, R und Kreuzer, F.** Evolution und Menschenbild. Hoffmann und Campe – Hamburg, 1983.

УДК 376.4:811.161.2

**О.В.Нізевич**

### **Корекційна роль розвивального навчання на уроках української мови в школі для дітей з вадами інтелекту**

Удосконалення змісту навчання розумово відсталих учнів потребує визначення показників ефективності досягнення освітніх та корекційно-розвивальних ефектів у процесі вивчення основних освітніх галузей у допоміжній школі. Основою творчої роботи вчителя є визначення шляхів, які дозволяють використати провідну роль навчання в розвитку дітей. Можливість та доцільність навчання, орієнтованого на розвиток дитини як на пряму та безпосередню мету обґрунтував видатний психолог-гуманіст Л.С.Виготський ще на початку 30-х років. Ця ідея безпосередньо стимулювала формування цілісної теорії розвивального навчання.

Перші спроби експериментально підтвердити ідею Л.С.Виготського здійснила в Харкові група його учнів, зокрема: А.Н.Леонт'єв, П.Я.Гальперін. Розгорнуто і на широкій експериментальній основі гіпотезу Л.С.Виготського почали перевіряти і конкретизувати з кінця 50-х років два наукових колективи – Л.В.Занкова і Д.Б.Ельконіна. А повномасштабні наукові дослідження взаємозв'язку процесів навчання та розвитку розпочалися у 60-х роках. Очолив їх П.І.Зінченко, активно підтримав відомий український психолог, директор Київського інституту психології Г.С.Костюк. У наш час проблема розвивального навчання досліджується такими вченими, як Н.М.Бібік, С.І.Гончаренко, О.К.Дусавицький, А.М.Захарова, Є.В.Заїка, В.Ф.Паламарчук, О.Я.Савченко, О.І.Синиця та ін.

Розвивальне навчання є однією з проблем сучасної психології та педагогіки. Проблемою спеціальної педагогіки є навчання корекційне. Чи тотожні ці поняття? Чи може розвивальне навчання виконати корекційну роль в умовах допоміжної школи для дітей з вадами інтелекту.

Щоб відповісти на ці запитання ми ґрунтовно вивчили літературу з вище окресленої проблематики. Теоретичний аналіз проблеми показує, що не було спроб організувати навчання за системою В.В.Давидова – Д.Б.Ельконіна з дітьми з обмеженими інтелектуальними можливостями. Тому на сучасному етапі особливо актуальним постає завдання експериментального вивчення шляхів реалізації розвивального навчання у загальноосвітніх школах для дітей з вадами фізичного та розумового розвитку. Саме воно і стало основою нашого дослідження.

Необхідність пошуків шляхів та прийомів подолання вад розумового розвитку та підвищення пізнавальної активності молодших школярів з вадами інтелекту спонукала нас до розробки програми з української мови в початкових класах допоміжної школи, яка базується на принципах розвивального навчання. В статті ми розкриємо ефективність впровадження цієї програми в практику навчально-корекційного процесу з розумово відсталими дітьми.

До експериментальної програми введено значний теоретичний матеріал, що дає змогу по-новому вирішувати й ті завдання, які передбачені звичайною програмою, головний недолік якої полягає в тому, що вона, декларуючи необхідність розвитку пізнавальних можливостей розумово відсталих дітей у процесі вивчення мови, все ж розрахована переважно на репродуктивне навчання й зовсім не готує учнів до самостійного здобування знань: недостатньо розвивається уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати. Реалізація експериментальної програми здійснюється завдяки проблемному підходу до вивчення нового матеріалу. За цією програмою учні засвоюють весь матеріал, передбачений державною програмою з рідної мови для початкових класів, але на вищому теоретичному рівні й у систематизованому вигляді.

Вже третій рік учні Чернівецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 4 для дітей з вадами фізичного та розумового розвитку навчаються за системою розвивального навчання. Ми розпочали роботу з першокласниками з вивчення індивідуальних особливостей кожного учня, а саме: детально були вивчені діагноз та структура дефекту; була проведена бесіда, спрямована на вивчення орієнтації у сімейних відносинах, у навколишньому середовищі; за допомогою експериментальних методик досліджувалися цілісність сприймання та сприймання кольору, простору, форми, механічна пам'ять і опосередковане запам'ятання, досліджувався рівень розвитку процесів узагальнення, порівняння; був вивчений рівень знань дітей з української мови. Це допомогло дізнатися, як швидко і точно дитина сприйматиме навчальний матеріал, чи уважна вона, чи розуміє прочитане, який у неї характер розумової діяльності.

На початок першого навчального року діти могли назвати своє ім'я, прізвище, деякі – адресу. Учні не знали літер, не орієнтувались в зошиті, не співвідносили звуки і букви, не називали дні тижня, місяці,

пори року. Прочитаний текст змогли відтворити лише 25% учнів і то у формі простих беззмістовних речень. Відтворення інших дітей являло собою набір слів. Більшість дітей не розрізняли основні кольори. Групу споріднених предметів назвати узагальнюючим словом не могли. Запропоновані друковані літери називали тільки 20% дітей.

Врахувавши все це, ми продовжили роботу, вибираючи потрібний напрям для розвитку здібностей кожного школяра. Процес навчання здійснювався за принципами: від абстрактного до конкретного, від загального до часткового, які базувались на пізнавальних можливостях розумово відсталих учнів. Діти засвоювали спочатку найзагальніші поняття, які склали основу предмета, а потім вивчали конкретні явища цього поняття.

Методичною основою уроків були комплексні вправи. Вони активізують складну аналітико-синтетичну діяльність дітей, спрямовану на оволодіння способами читання й письма складів, слів, речень, тексту, допомагають усвідомити, як саме зливаються звуки в склади. Одночасно постановка завдань привертає увагу до багатозначності, до слів, близьких і протилежних за змістом, спонукає задуматися, як творяться слова. Організуємо систематичні спостереження за спільнокореневими словами. В процесі виконання вправ відпрацьовуємо вміння ставити до слів питання: „Хто?“, „Що?“, „Який?“, „Яка?“, „Яке?“, „Що робить?“ „Що буде робити?“, змінювати слова за числом „один-багато“, виділяти закінчення, встановлювати межі речень, висловлювати думку реченням, визначати головні слова в речення з 2-5 слів. Всю роботу організували так, щоб вона передбачала корекцію загального розвитку дитини. Для цього в систему вправ ввели різноманітні логічні завдання на класифікацію, порівняння, узагальнення. Сутність методичних прийомів, якими ми користуємось у ході такої роботи, з'ясуємо розглядом сукупності комплексних вправ 1-6.

Вправа 1. Тема. Зіставлення слів за звуковим складом та за значенням. Спостереження за словотворчою роллю суфіксів, їх функціональними можливостями.

Прочитайте пошепки слова Данило – Данилко. Що змінилося у другому слові? (вставили букву „к“). Одна буква приєдналася, і утворилося нове слово. Коли кажуть Данилко? (як хочуть звернутися ніжно-ніжно). Прочитайте слова коза – кізка. Що змінилося у другому слові? Коли кажуть кізка? А як ще можна сказати? Як сказати хатка чия?

Вправа 2. Тема. Ознайомлення зі словами-родичами. Постановка до слів питань хто? або що?

Де зайве слово? (На малюнку – котик, а внизу та центрі – сірі мишки.)

Ліз, ліс, лізти, злізти, перелізти.

Казати, розказати, переказувати, косити, відказати.

Котик Мурчик прийшов. Не просто так. Ловить не мишок, а слова. Та не прості слова, а родичі.

Прочитайте пошепки слова в першому рядку. Яке тут слово зайве? Чому? Яка однакова частина у словах-родичах? Прочитайте слова в другій колонці. Яке тут слово зайве? Чому?

Вправа 3. Тема. Спостереження за значенням слів, які означають назви предметів, назви ознак, дій, їх роллю у мовленні.

Відгадайте загадку. Білі зуби має, та усі ховає. Довгі коси має, та не заплітає (кукурудза).

Які слова допомогли відгадати загадку? На які питання вони відповідають? Що означає кожне з цих слів?

А) гра „Яке слово зайве?”. Кукурудза, пшениця, картопля, гречка.

Б) „Знайди слово”. Мал.: дівчинка і квіточки.

Слова на картках: ніжна, красива, запашна, рожева, висока, худенька, добра, колюча, ласкава. Хто? – дівчинка. Що? – квіточка

Вправа 4. Тема. Розширення уявлень про значення слів, що виражають властивості характеру. Осмислення порівнянь та слів, вжитих у переносному значенні. Спостереження за зміною слів за зразком один-багато, за закінченням слова.

„З якої це казки?” За ілюстраціями діти відгадують назви казок „Рукавичка”, „Журавель і Лисичка”, „Колобок”.

А) „Встав слово” Хитрий, як.....Неповоротний, як ... . Голодний, як ... . Довгоногий, як ... .

Б) Хто? Лисичка, вовк, ведмідь, журавель. Яке слово є зайвим? Чому?

В) Заміни слова за зразком: один предмет	багато предметів
вовк	вовки
лис	
ведмідь	

Вправа 5. Тема. Спостереження за омонімами, розрізнення слів, що означають назви предметів, ознак, дій.

Прочитайте скоромовку плавно, швидко, напам'ять.

Вранці вівцям вовни віз вовк, вмостившись в возі, віз.

На яке питання відповідає перше слово віз (що?). Друге слово віз – що робив?

Вправа 6. Тема. Розвиток умінь членувати мовленнєвий потік на речення. Спостереження за головними членами речення.

Прочитайте записане. Поділіть на речення.

Ось під кущем причаївся зморений зайчисько ганялася за ним лукава лисиця лякав страшний пугач.

Як за допомогою голосу відрізняються одне речення від другого? Як позначається на письмі початок і кінець речення? Про що говориться в першому реченні? На яке питання відповідає це слово? (Хто? – зайчисько) Підкресліть це слово. Що говориться про зайчиська? (причаївся). Поставте питання до слова (Що зробив? – причаївся). Підкресліть це слово. Всі завдання опрацьовувались учнями у



повільному темпі, з наданням різних видів допомоги, оскільки більшість дітей потребували індивідуального підходу.

З метою контролю результатів експериментальної роботи ми постійно здійснювали перевірку знань, вмінь і навичок дітей, сліdkували за динамікою їхнього розвитку. Зупинимось на цих результатах.

На кінець 3-го класу всі учні розуміють усне мовлення вчителя, усвідомлюють зміст почутого. Виділяють межі речення, складають власні прості речення за малюнком та з поданим словом і записують його модель; називають і розрізняють слова – назви предметів, назви дій, назви ознак. Вміють поділити слово на склади, визначити наголошений склад, змоделювати звуко-складову структуру слів.

Розрізняють види речень за метою висловлювання. Засвоїли орфографічні правила (написання великої букви на початку речення, у власних назвах; написання слів окремо; крапка в кінці речення, позиційне чергування голосних фонем, написання слів з м'яким знаком). 80% учнів вміють визначити предмет повідомлення в реченні, головні та другорядні члени речення. 90% учнів відповідають на запитання вчителя повними реченнями. Всі учні класу вміють розповідати про себе, свою родину, школу, клас. Складають розповіді за малюнком і на основі власних спостережень. За допомогою вчителя формулюють деякі висновки з прочитаного, встановлюють смислові зв'язки. 50% дітей правильно переносять засвоєний спосіб діяльності на виконання подібного завдання в аналогічній ситуації. Учні навчилися спільно виконувати роботу, допомагати в навчанні один одному; співробітництво з ровесниками стало додатковим джерелом мотивації для включення в навчальний процес. За рахунок такої роботи поряд із формуванням знань здійснюється розв'язання ще цілого ряду завдань, які призводять до розширення пізнавальних можливостей учнів. Так, проведене обстеження свідчить, що у дітей покращився рівень запам'ятання, діти навчилися порівнювати, підбирати узагальнюючі слова, аналізувати, міркувати, висловлювати думку за допомогою речення.

Отже, орієнтація на опорні вміння в процесі структурування мовленнєвого матеріалу значно підвищує розвивальну спрямованість пізнання. І досягається розвивальна сутність навчання не лише через його зміст, а й раціональною послідовністю основних розділів програми. Ми вважаємо, що у розумово відсталих учнів є певні резерви психічного розвитку, які в умовах традиційної методики використовуються не повністю. Розвивальне навчання дозволяє ці резерви задіяти, що з одного боку підвищує рівень психічного розвитку дітей зі знизженими пізнавальними можливостями, а з другого - позитивно впливає на свідомість і активність засвоєння учнями знань, вмінь, навичок, що є важливою умовою використання теорії на практиці. Подальше вивчення проблеми може бути спрямованим на детальне дослідження

можливостей впровадження розвивального навчання в умовах спеціальної школи для дітей з порушенням інтелектуального розвитку.

#### Література

1. **Варзацька Л.О.** Рідна мова й мовлення. Розвивальне навчання в початкових класах: Методичний посібник для вчителів, студентів, методистів. – Кам'янець-Подільський, 2001. 2. **Гриценко Л.** Основні ідеї інтегративного особистісно-розвивального навчання // Завуч №15. – С.4-5. 3. **Дусавицький О.К.** Розвиваюче навчання. основні принципи. – Харків, 1996. 4. **Захарова Г.** Розвивальне навчання: досвід впровадження в школах України // Поч. школа, 2000. - №1. – С.10-11. 5. **Кирилова Г.Д.** Теорія і практика уроку в умовах розвивального навчання: Навчальний посібник для студентів педагогічних інститутів. – М., 1980. 6. **Савченко О. Я.** Урок в початкових класах. – К., 1993. 7. **Стадненко Н.М.** НДП. Розвиток пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи в процесі навчання: Республіканський науково-методичний збірник. Випуск 13, 1980.

УДК 37.015.4:132

**С.П.Семенець**

#### **Особливості лекційної форми розвивального навчання в системі методичної підготовки майбутніх учителів математики**

Аналіз системи розвивального навчання дозволяє зробити висновок про її відповідність сучасній концепції розвитку освіти, в основі якої розвивальна, культурно-творча домінанта, виховання особистості, здатної до самоосвіти, саморозвитку та самореалізації у виконуваній діяльності. Зокрема, у системі педагогічної освіти організація навчально-професійної діяльності студентів, відмова від авторитарної педагогіки та визнання педагогіки співробітництва, конструктивного діалогу, що ґрунтується на діяльнісному підході, стають необхідними умовами модернізації галузі освіти України та її інтеграції до європейського і світового освітнього простору. Розв'язання **проблеми** розвивального навчання в системі методичної підготовки майбутніх учителів математики стало в центрі наукових пошуків автора статті. Теоретичною (методологічною) основою досліджень стали роботи психологів і педагогів: Ш.А. Амонашвілі, Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, А. Дістервега, О.К. Дусавицького, Д.Б. Ельконіна, Л.В. Запорожця, Г.С. Костюка, В.Т. Кудрявцева, О.М. Леонтьєва, С.Д. Максименка, О.М. Матюшкіна, М.І. Махмутова, Н.О. Менчинської, Д. Пойа, В.В. Репкіна, С.Л. Рубінштейна, В.В. Рубцова, З.І. Слєпкань, Н.Ф. Талізінної, К.Д. Ушинського,

Г.А. Цукерман та інших. Засновник наукової школи розвивального навчання В.В. Давидов зауважував, що використання основних положень теорії навчальної діяльності при організації вузівського викладання є темою зовсім новою та перспективною [1, 272]. У процесі розв'язання визначеної загальної проблеми був проведений теоретичний аналіз системи розвивального навчання, з'ясована постановка проблеми дослідження в психолого-педагогічній, методичній літературі та вузівській практиці, проаналізована система розвивального навчання в контексті сучасної концепції розвитку освіти [2; 3; 4]. Подальшим предметом досліджень автора стали психологічні та дидактичні умови, методичні вимоги до цілей, змісту, методів, організаційних форм та засобів навчання в процесі реалізації концепції розвивальної освіти в системі методичної підготовки майбутніх учителів математики. **Мета** цієї статті – розкрити особливості лекційної форми навчання в контексті поставленої загальної проблеми.

Практична реалізація системи розвивального навчання неможлива без знання та вмілого використання різноманітних форм організації навчального процесу. Загальновизнано, що провідною формою навчання у вищому навчальному закладі є лекція. Практика переконливо доводить, що відмова від лекцій не тільки погіршує науковий рівень підготовки студентів, а й порушує системність і рівномірність роботи протягом семестру [5, 266]. Читання лекцій передбачає й система розвивального навчання, а їх головною метою є визначення теоретичної основи для організації самостійної навчально-професійної діяльності студентів. Традиційно лекція повинна відповідати таким основним методичним вимогам: бути на сучасному рівні розвитку науки, мати закінчений характер (висвітлення певної теми), бути внутрішньо переконливою, викликати інтерес у студентів до науки, містити добре продумані ілюстративні приклади, спрямовувати студентів на самостійну роботу, бути доступною і зрозумілою [6, 136]. Концепція розвивального навчання передбачає насамперед:

- постановку та колективний мислительний пошук розв'язання навчально-професійних проблем (задач) в загальному вигляді;
- повне теоретичне обґрунтування поставленої задачі;
- розв'язання проблеми походження теоретичних знань (ретроспективний аналіз);
- колективне розв'язування практичних навчально-професійних задач з використанням особистого досвіду студентів, культурно-історичного досвіду людства, що має на меті одержання розв'язання основної задачі;
- рефлексію здійсненої навчально-професійної діяльності.

Це означає, що з усіх відомих видів лекцій у системі розвивального навчання найширше мають використовуватися проблемні лекції або ті, які проводяться у формі евристичної бесіди, „мозкової атаки”, дискусії. Саме такі види лекцій забезпечують реальні можливості

для виконання дидактичних цілей, поставлених системою розвивального навчання (розвиток теоретичного мислення, формування суб'єкта навчально-професійної діяльності), оскільки створюють сприятливі умови для творчого спілкування (діалогу), співпраці викладача та студентів, емоційного вираження лектором змісту навчання (процесу пізнання студентами), активізації мислительної діяльності студентів.

Лекції з методики навчання математики мають передбачати колективні відповіді на такі загальні питання:

1. Що вивчає математика та які основні математичні методи дослідження, доведення, розв'язування задач відомі з курсу алгебри, геометрії, математичного аналізу? Як названі методи використовуються в шкільному курсі математики, при розв'язуванні яких типів задач?

2. Що є предметом вивчення алгебри, геометрії, математичного аналізу, теорії ймовірностей, математичної логіки та математичної статистики? Яким чином (на якому рівні) основні ідеї (методи) названих математичних дисциплін реалізуються в шкільній практиці?

3. Які існують методи побудови математичних теорій та як вони реалізуються при вивченні курсу елементарної математики?

4. У чому сутність математичного моделювання як методу розв'язування прикладних задач? Як використовуються математичні моделі в шкільному навчальному процесі?

5. Що таке означення, аксіома, теорема, ознака, властивість, критерій, задача, формула, які існують їх види та яку вони мають структуру? Яке місце названі поняття займають та яку роль виконують у конкретних розділах шкільного курсу математики, основних змістових лініях?

6. Яка структура методичної системи навчання математики, роль та місце кожного її компонента (цілей, змісту, методів, організаційних форм та засобів навчання) в організації навчально-виховного процесу в школі?

7. Які цілі та засоби їх реалізації в системі розвивального навчання математики (дотримання принципу єдності теорії та практики в процесі пізнання)?

8. Які методичні моделі вивчення математичних понять, навчання доведенню теорем, розв'язуванню задач у системі розвивального навчання?

9. Що складає змістові узагальнення, одержані в результаті логіко-дидактичного та логіко-математичного аналізів основних змістових ліній шкільного курсу математики?

10. Як реалізуються методологічні та теоретичні засади системи розвивального навчання, що пов'язані з організацією навчальної діяльності учнів у процесі вивчення математики в основній і старшій школі, профільних середніх навчальних закладах нового типу?

У процесі проведення проблемних лекцій з методики навчання математики та елементарної математики головне завдання викладача

полягає в тому, щоб створити проблемну ситуацію, в основі якої лежить протиріччя, та залучити студентів до її розв'язування. Наводячи приклади і констатуєчи факти, викладач ставить перед студентами нові пізнавальні проблеми, залучає їх до роздумів, до пошуку шляхів та методів розв'язування різного типу задач з метою розкриття сутності матеріалу, який вивчається, знаходження в ньому причинно-наслідкових зв'язків, формування змістових абстракцій та узагальнень. Завдяки власній пізнавальній діяльності (мисленню, зацікавленості, емоційним переживанням) одержанні знання та способи діяльності стають особистісно значущими для студентів, формуються навички дослідницької діяльності, дискредитується установка на готові знання, на запам'ятовування інформації, створюються реальні можливості для початкового етапу становлення студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Важливою методичною вимогою до проведення проблемних лекцій є наявність системи продуманих запитань, практичних задач, спосіб розв'язання яких, на перший погляд, відомий, проте в процесі проведеного колективного аналізу виявляється, що це не так. Раціональним є використання методичного прийому на лекції – одержання запланованої помилки (математичної, методичної) та залучення студентів до виконання ролі експертів, аналітиків. Досягненню цілей системи розвивального навчання під час проведення лекцій сприяє звернення до культурно-історичного досвіду людства (історії, музики, архітектури, живопису, літератури), обґрунтування походження визначеної проблеми, етапів її розвитку та конкретного вкладу науковців (математиків, філософів, психологів, методистів, педагогів) в її розв'язання. Не менш важливим є визначення кола питань (проблем), які досі не вирішені. Так, у лекційному курсі з методики навчання математики викладачем можуть бути названі математичні, педагогічні, методичні проблеми, а окремі з них (або їх частинні випадки) винесені для дослідження в курсових та дипломних роботах.

Одним із центральних завдань лекцій в системі розвивального навчання є формування змістових узагальнень дисципліни, яка вивчається. Так, лекції з методики навчання математики мають визначити понятійний і категоріальний апарат, дидактичні закономірності і принципи з метою відповіді на основні питання: для чого навчати? чого навчати? як навчати? Як і весь навчально-виховний процес в цілому, лекції в системі розвивального навчання мають проходити у формі постановки та розв'язування навчально-професійних задач з метою знаходження загального способу (методу) їх розв'язування. Академік С.У. Гончаренко підкреслює, що „...лише методологічне і теоретичне розв'язання проблеми є загальним, таким, що розкриває принципові засади багатогранної педагогічної діяльності, підказує правильні шляхи і способи розв'язання часткових завдань, які постають перед викладачем у конкретних умовах навчання” [5; 6].

Методологічні й теоретичні основи методики навчання математики і як науки, і як навчальної дисципліни, формує в студентів насамперед лекційний курс, що посилює його значущість для реалізації концепції розвивального навчання в системі методичної підготовки майбутніх учителів математики.

Окрім визначених вимог до змісту, структури лекцій, необхідності конструктивного діалогу, евристичної бесіди, переваги в процесі їх проведення активних (продуктивних) методів навчання, у рамках системи розвивального навчання ставиться завдання забезпечити рефлексію здійсненої студентами навчально-професійної діяльності. Тому лекції з методики навчання математики та курсу елементарної математики доцільно завершувати формулюванням висновків про те:

- які способи наукового пізнання використані;
- які засвоєні теоретичні знання, визначені методи, способи та прийоми розв'язування якого класу задач;
- що складає змістові узагальнення лекції (категорії, поняття, принципи, методи, способи, прийоми, дії, операції, типи задач);
- як теоретичний матеріал лекції може бути використаний у майбутній професійній діяльності (у яких навчальних закладах, при роботі з якими учнями, у яких класах, при вивченні якого матеріалу, на яких типах уроків, при розв'язуванні яких задач: математичних, навчальних, методичних, педагогічних, науково-дослідних);
- які виникли нові методичні, навчальні, педагогічні, математичні задачі-проблеми, що в подальшому мають розв'язуватися;
- що в педагогічній діяльності викладача, власній пізнавальній діяльності студентів має найбільший вплив на процес самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації та саморозвитку.

Варто зазначити, що система розвивального навчання передбачає нову професійну кваліфікацію викладача-лектора. Традиційно якість лекції оцінюють за такими критеріями: зміст, методика, керівництво роботою студентів, лекторські здібності, результативність [5, 270]. Практична реалізація нової парадигми освіти показала, що для підготовки педагога розвивального навчання однією із найголовніших вимог та умов є його особистісна позиція, ставлення до своєї професії, студентів, комунікативні здібності, загальна ерудиція та культура, почуття гумору, емоційність, особистісні переживання в процесі читання лекцій, проведення практичних, семінарських і лабораторних робіт. Названі характеристики особистості викладача дозволяють засвоїти технологію розвивального навчання (у тому числі й читання лекцій) не тільки за формою, а й за змістом.

Таким чином, лекційна форма розвивального навчання реалізовує основні концептуальні засади парадигми розвивальної освіти: дискредитація традиційної установки на одержання готових знань, проблемність та конструктивний діалог (евристична бесіда) у процесі розв'язування поставлених навчально-професійних задач, необхідність

одержання розв'язання проблеми в загальному вигляді, формування змістових абстракцій та узагальнень навчального матеріалу, аналіз походження теоретичних знань, реалізація методу моделювання та методу сходження від абстрактного (загального) до конкретного, рефлексія виконаної навчально-професійної діяльності.

Які методичні вимоги до організації та проведення практичних, семінарських, лабораторних робіт, засобів розвивального навчання майбутніх учителів математики в системі методичної підготовки? – такі питання мають розв'язуватися автором у подальшому з метою розв'язання визначеної загальної проблеми.

#### Література

1. **Давыдов В.В.** Теория развивающего обучения / Международная Ассоциация «Развивающее обучение». – М., 1996.
2. **Семенець С.П.** Система розвивального навчання: ретроспективний аналіз // Вісник ЖДУ. – 2005. – № 24. – С. 121-124.
3. **Семенець С.П.** Система розвивального навчання в контексті сучасної концепції розвитку освіти // Вісник ЖДУ. – 2006. – № 25. – С. 65-68.
4. **Семенець С.П.** Аналіз методологічних основ системи розвивального навчання // Вісник Черкаського університету. – 2005. – № 70. – С. 127-132.
5. **Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі:** Навчальний посібник – К., 2003.
6. **Вітвицька С.С.** Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ, 2003.

## Розділ 2. Актуальні питання педагогіки і психології

УДК 316.61

О.А. Акименко

### Социальные и психологические факторы формирования субъектности

**Постановка проблемы.** Уровень развития отдельной личности определяет содержательные характеристики присущие всей социальной среде. Результаты индивидуальной деятельности человека определяют условия жизни человеческого бытия. Усложнения существующей социальной ситуации жизни приводит к тому, что возрастают не только возможности и сложности личностной самореализации, но и требования со стороны общества. Степень зрелости субъективного фактора определяет особенности развития нашего общества, что делает актуальным и значимым изучение факторов, условий и механизмов формирования субъектности личности.

**Анализ последних исследований и публикаций.** На сегодняшний день субъектное как «особое психическое» в отечественной психологической литературе рассматривается как часть субъективного, обладающего ценностью для самого его «носителя», так как включает в себе возможность решения противоречий жизни и позволяет человеку с одной стороны познавать самого себя, а с другой - менять, преобразовывать себя, своеобразие своего взаимодействия в существующей динамической жизни. Субъектность как важнейшее свойство заключается в способности субъекта становиться в активную позицию по отношению не только к внешнему, но, что очень важно, к внутреннему миру, то есть к самому себе [3]. Она позволяет человеческому индивиду становиться личностью и осознанно познавать себя, глубину своего потенциала, осваивать средства, пути, возможности творить и изменять себя в условиях существующей, сложной, динамически изменяющейся реальности. Согласно А.В.Брушлинскому, быть субъектом – значит быть творцом своей истории [1]. Субъектность в социально-психологическом и аксиологическом аспектах позволяет человеческому индивиду не только осуществлять какую-либо активность, но и выступать в качестве автора, инициатора исполнителя своих действий на основе освоенных, понятых, принятых знаний, значимых предпочтений, мировоззренческих позиций, ценностей, целей и всей системы направленности. С позиции структурного подхода субъектность рассматривается как интегральный регулятивный центр [2] как субъектная инстанция, регулирующая начало психической жизни человека.



### **Изложения основного материала и результатов исследования.**

С позиции функционального подхода выступает действенной характеристикой активности, подчеркивающей интенциональность субъекта, которая проявляется в активности особого качества или уровня. Эта активность характеризуется тем, что инициируется, организуется, развивается и контролируется самим субъектом, отчетливо осознающим что, как, зачем и в какой последовательности он делает. В этом случае человек сознательно строит последовательность своих действий, управляет ими, осуществляет выбор и оценивает их последствия.

Глубина сформированной субъектности определяет своеобразие проявленной человеческой активности по преобразованию себя, внешнего предметного мира, позволяет осознанно созидать своеобразие своего жизненного пути и быть более адаптивным в динамике существующей жизни.

Субъектный как часть субъективного содержится в психике и имеет отношение к внутреннему миру и особенностям его проявления.

К социальным факторам, оказывающим влияние на формирование субъектности, прежде всего, относится уровень развития социальной среды, которая может рассматриваться как сообщество, государство и как непосредственное окружение, в котором протекает жизнь человеческого индивида. Данное сообщество, формируя образ жизни, всю систему норм, ценностей, обычаев, традиций, целей, ценностных ориентаций, определяет логику жизни всего сообщества, приоритеты этой жизни, определяющие, значимые этапы жизненного пути личности. Содержательные характеристики социальной среды жизни данного человеческого индивида, приоритетная система целей, определяет широту и глубину «видимого», «принимаемого» мира, познаваемого пространства, его глубину и функциональную значимость. Ценностные ориентации, ценности социальной среды определяют диапазон формируемой иерархии потребностей, мотивов, смыслов человеческого индивида. Содержательные характеристики основных факторов развития человеческого индивида (приоритетный уровень культуры, принятые в данной социальной среде знаково-инструментальные системы, значимые формы построения межличностных отношений и взаимодействия, освоенные виды совместной деятельности, продуктивный характер жизнедеятельности) определяют способы, средства, инструменты персонализации, принятые формы построения межличностных отношений и взаимодействия, значимые формы совместной деятельности, пути самореализации [4]. Существенное влияние оказывает диапазон взаимосвязи между реально существующим образом жизни и декларируемым в рамках данного сообщества. В социальной среде человеческий индивид находится под влиянием определенных нормативных констант, которые диктуют видения ситуации жизни, основные этапы жизненного пути, определяют своеобразие всех форм

взаимодействий принятых в данной социальной среде, диапазон возможных свобод и т. д. Непосредственное окружение преломляет своеобразие социальной среды и в «преобразованном» виде доносит все содержание и своеобразие конкретному индивиду, разворачивая спецификой своего понимания происходящих явлений и процессов. Человеческий индивид, преломляя данный общественно исторический опыт, формирует уже свое понимание и видение реальности, свою субъективность и субъектность.

К психологическим факторам развития субъектности человеческого индивида относится мера понимания и освоения психики как инструмента. Понимание того, что психика как свойство высокоорганизованной материи имеет логику и закономерности своего формирования и функционирования и может быть освоена только в процессе систематического физического и интеллектуального труда. Физический труд обеспечивает включение морфологических структур мозга и общее развитие тела, материального субстрата и органов чувств. Интеллектуальный труд обеспечивает содержательное, утонченное развитие мозга, наполняет содержанием, одухотворяет включенные морфологические структурные образования, делая их ядром, стержнем, функциональной частью психического.

Важную роль в развитии субъектности играет душевно – духовный труд (нравственный), который позволяет освоить внутренний потенциал личности. В основе данного понимания определяющим в формировании субъектности выступает психическое отражение, которое не зеркально, не пассивно, это длительный процесс формирования образа. Оно не зеркально, т.е. любое воздействие, которое осуществляется в процессе жизнедеятельности человеческого индивида, оставляет след. Глубина следа зависит от меры, степени вовлеченности человеческого индивида в процесс, который отражается на разных уровнях: функционально-поведенческом, эмоционально-чувственном, личностно-смысловом и глубинно-осознанном [4].

Все следы памяти, интегрируясь, формируют «коридор» жизни человеческого индивида, диапазон видения, понимания, принятия жизни и происходящих в ней процессов и явлений, а также варианты реагирования. Не пассивно, т.е. чем в большей мере вовлечен человеческий индивид в процесс взаимодействия, тем глубже след памяти, который остается в психике, в материальном субстрате, чем активнее и осмысленнее вступает во взаимодействие индивид, тем содержательнее преобразуется все внутреннее своеобразие человеческого индивида. Длительный процесс формирования образа всегда связан с выбором и преодолением.

Первоначально достаточно длительно и сложно мы формируем у себя определенные понятия и категории, по мере того как они осознаются, степень глубины, осмысленности становится «более предметной». То, на что мы направляем свое внимание, «допускаем» в

объемы нашей жизнедеятельности, формирует логику настоящего и будущего. Каждый выбор, сделанный нами, определяет настоящее и ближайшее будущее, алгоритм нашего жизненного пути. Удивительным свойством нашей психики является способность «видеть» только то, что она хочет увидеть, то, что знает, что значимо, принято, понято, находится в системе усвоенных знаний и понятно, все остальное человек, его психика НЕ ВИДИТ, просто не видит, и тем более не осознает! Освоенный потенциал психики и сознания выступает определяющим в формировании субъектности личности и определяет меру единения, взаимосвязи имеющихся у человеческого индивида бессознательного и подсознания, оказывает влияние на понимание и принятие осваиваемой системы знаний.

Важным фактором развития субъектности является степень вовлеченности, глубина проживания возникающих ситуаций жизни, своеобразие проявления и владения эмоционально – чувственным миром личности. Сформированными приемами и навыками понимания и принятия эмоционально – чувственных состояний и реакций, наличием умений переводить возникающие состояния на уровень осознанных, понятых, принятых управляемых смысловых единиц. Сформированные **ВЫСШИЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ** и освоенный **ПРИНЦИП СИГНИФИКАЦИИ** (Выготский Л.С.) выступают обязательным условием освоения психики как инструмента, наравне с рукой. Психика, глубина ее освоения и определяет степень проявления субъектности личности.

**Вывод.** Человеческий индивид сможет в максимальной полноте своей освоить свою субъектность, субъективность только тогда, когда осознает и поймет, что он не только «носитель сознания» (Ананьев Б.Г), но, прежде всего деятель сознания. Только освоив психику как инструмент, наравне с рукой, человеческий индивид координально по иному научится понимать себя, внешний предметный мир, осознанно и гармонично строить все формы своего взаимодействия на уровне мира, социума, группы и личности.

#### Литература

1. **Брушлинский А.В.** Проблемы психологии субъекта. – М., 1994.
2. **Татенко В.А.** Предмет и метод психологической науки: субъектная парадигма// Предмет и метод психологии: Антология/Под. Ред. Е.Б. Старовойтенко. – М., 2005. – С.419-509.
3. **Чернобровкина В.А.** Понятия «СУБЪЕКТ», «СУБЪЕКТНОСТЬ», «СУБЪЕКТИВНОСТЬ» – в печати.
4. **Акименко О.А.** Логика жизненного пути личности. Онтогенез человеческого индивида и определяющие его факторы (социально-психологический аспект). – Луганск, 2001.

**С.Б.Бажутина**

**Психологическое содержание уровневого развития самости**

**Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важнейшими научными и практическими задачами.** В условиях принятия школой концепции личностно-ориентированного образования перед педагогическими психологами встала задача осмысления всего процесса формирования личности, которая в свою очередь подняла глубокий пласт проблем, связанных с пониманием сущности самой личности. Надо сказать, что психологическая сторона данного явления ныне активно дебатруется на всем пространстве бывшего Союза. Видение в личности особой, уникальной формы выражения человеческой природы, возможность глубже понять законы, условия и способы ее возникновения, конечно, позволило бы грамотней организовывать всю систему воспитательной и образовательной работы в школе.

**Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор.** Попытки по-новому взглянуть на само содержание личности, условия и характер ее формирования, на активность личности в окружающем мире можно найти в целом ряде интересных и серьезных исследований современных психологов: В.И.Слободчикова, В.А.Петровского, Ф.Е.Василюка Л.Я.Дорфманна, Б.И.Кочубей, Д.А. Леонтьева, В.А.Татенко и др. Работы этих авторов очень разные по своему содержанию, вместе с тем имеют нечто общее. Их объединяет, во-первых, стремление выйти за пределы социоцентрических взглядов на личность, во-вторых, - желание преодолеть толкование личности в рамках сугубо психических категорий. Всеми авторами при этом акцентируется уникальное, творческое, духовное начало в человеке, его стремление к самоактуализации, к реализации своих внутренних возможностей, а все это напрямую, на наш взгляд, связано с проблемами самости человека.

**Формулировка цели статьи.** Сложную духовную жизнь человека психологи нередко объясняют спонтанно актуализирующейся самостью, при этом внешние условия, в том числе и социальное бытие личности, видится лишь как необходимый фон для реализации человеком своей внутренней сути. Цель данной статьи заключается в попытке разобраться в сущности процесса развития самости. Как основы, ядра личности.

**Изложение основного материала исследования.** Напомним, что под самостью мы понимаем некое генотипически заданное в психике образование, позволяющее индивиду на самых ранних этапах ее проявления ощущать себя, переживать свою отдельность, выразить свою

субъективность. Это явление настолько сложное, что одновременно его можно считать и процессом, и состоянием, и объективированным результатом процесса-состояния. Пробуждение самости происходит в момент столкновения индивида с окружающим миром, возможно даже, еще в период его внутриутробного развития [1].

Характер выражения «ядра личности» зависит от его индивидуальной биологической природы, от того, на каком уровне развития находится человек: на уровне организма, социального индивида или личности (вслед за Б.Г.Ананьевым, А.Н.Леонтьевым и В.В.Столиным воспользуемся таким уровневый делением динамики изменений психики человека) [2]. В развитии самости тоже выделяется три уровня: 1) уровень организма, на котором самость представлена своей особой психической организацией и проявляет себя через ощущения приятного/неприятного, болевые, тактильные ощущения, позволяющие индивиду формировать представления о границах и особенностях своего тела; 2) уровень социального индивида, на нем самость выражается в системе отношений с другими людьми, через противопоставление ощущений, чувствований «Я/Другой», которые помогают человеку отличать себя от других; 3) личностный уровень, который характеризуется самой высокой степенью развития самости, это уровень сформированного самосознания, способного к саморефлектированию и диалогичности. Как указывал В.Столин, на этом уровне «активность личности предполагает внутреннюю активность по «сшиванию швов» между различными деятельностями человека» [2, 133].

Исходя из этой трехуровневой структуры, рассмотрим общее содержание всего этого процесса. Первый вопрос, который требует при этом специального обсуждения – это вопрос об источнике развития самости. Конечно же, самость как организменное образование должно иметь внутренние потенции к активности. Каждый человек наделен некой индивидуальной энергией, которая даже в условиях полного вакуума индивида все же «толкает» его совершить ряд попыток (у каждого человека этот ряд особый, в зависимости от силы энергетического заряда), демонстрирующих активность. Думается, что только в этом смысле можно говорить об изначальной способности человека к саморазвитию. Однако одних потенций для активации самости недостаточно. Еще одним источником активации являются *внешние условия*. Уже на первом уровне, который характеризуется только совершенствованием организма, его природной жизнедеятельности и адаптивности, для сохранения спонтанной активности самости необходимо еще какое-либо живое существо, которое станет своеобразным продолжением детского организма и фактически будет помогать ребенку удовлетворять физические потребности. В чистом виде самость этого уровня развития мы наблюдаем у людей-маугли.

По всей вероятности, образование самости как способности ощущать, чувствовать свою отдельность, а позже свою автономность, изначально не могут развиваться на базе внутренних потенций, для ее активизации, собственно, как и для психики вообще, необходим другой человек и разные возможности столкновений с изменяющейся внешней средой.

Таким образом, уже на самом низшем уровне развития самости наблюдается достаточно интересное явление: имея чисто биологическую природу, самость все же не может развиваться сама из себя, чтобы появились мои ощущения, чтобы образовалось чувство отдельности от окружающих, индивид должен сначала «слиться» с другим физически (образование знаменитого «Пра-мы»), сделать другого фактически частью собственного организма. Только в этом совместном слиянии в самости на организменном уровне могут появиться ощущения *Я*.

Таким образом, источник развития данного образования двойственен: с одной стороны, это природная человеческая способность к саморазвитию, с другой – неперенные разнообразные влияния на индивида самых разных факторов окружающего мира, в первую очередь – влияния другого человека.

Источник развития самости второго уровня также двойственен: с одной стороны – это значительно преобразившаяся, обогащенная опытом физической адаптации к окружающей среде внутренняя активность индивида. Нам представляется, что на этом этапе ее уже можно называть «надситуативной» активностью, так как индивид уже оценивает результаты и осознанно стремится к преодолению стандартных решений. Вместе с тем, как и в первом случае, необходимым фактором развития на этом уровне будет вступление человека в активный контакт с другим, но только теперь этот контакт характеризуется построением общего *со-бытийного* пространства.

Общение с матерью здесь уже не просто физическое единство. Вступление в *со-бытийные* отношения позволяют маленькому человеку через мать освоить навыки невербальной коммуникации, получать удовольствие от самого процесса *со-бытия*, а значит и формировать позитивную установку на других, опробовать себя в установлении самостоятельных контактов с окружением. Так, в самости появляется чувство психологической отдельности, определяется субъективное «Я».

Во-вторых, конкретное социальное окружение обеспечивает человеческому существу освоение значений и смыслов всего, с чем сталкивается человек. Начинается движение индивида к *субъектности*, к пониманию и использованию того огромного опыта, который накопило человечество. Конечно же, неповторимость индивидуального своеобразия надситуативной активности человека будут влиять на весь этот процесс, однако качество оформляющейся самости все же будет

зависеть от качества личного пространства события конкретного человека. В том числе организации его воспитания и обучения. (Доказательством тому является и многовековая история всех образовательных систем и многочисленные инновационные поиски, позволяющие существенно изменять характер и темпы внутреннего развития маленькой личности, в том числе, и ее самости).

Таким образом, чтобы осуществилось развитие самости на уровне социального индивида человеку необходимы сложные отношения с другими, полные слияний и конфликтов.

Заметим, что освоение смыслов, да и сам характер постижения их сути в период ознакомления с миром, из себя просто невозможно.

Только наличие другого, особая форма событийного сосуществования, характеризующаяся определенной организацией образовательного и воспитательного пространства, обеспечивают весь этот процесс.

В связи с этим нам представляются непродуктивными, мешающими нормальному развитию самости, и личности в целом, некоторые пропагандируемые ныне, социально-депривационные формы, как-то: глубокое погружение в сеть компьютерного образования, раннее причисление ребенка к так называемым «детям-индиго», «супер-одаренным», центрация их на поиске каких-то внутренних, спонтанных возможностей.

Думается, что полноценное развитие самости в большей мере будет обеспечиваться освоением разных способов, форм, содержаний взаимодействия с другими, ибо для перехода на уровень личности и «жизни духа», самости необходимо максимально наполнить себя культурологическим опытом человечества.

Итак, включившись в общение с другим, глядя на другого, человек начинает понимать, что значит *быть человеком*, что он - человек. Оформляется саморефлексия. С этого момента самость, наполненная разными значениями и смыслами, начинает понемногу дистанцироваться от внешних воздействий, повышает свою внутреннюю активность. Это уже третий, личностный уровень развития самости.

Развитие на этом уровне определяется степенью внутренней свободы человека, которой он овладевает еще на уровне социального индивида. Внутренняя свобода есть результат освоения событийности: освоения ценностей, которые личность выделила для себя в жизни, «Я-концепции», которая сформировалась у нее вследствие саморефлексии и внутренней диалогичности.

В качестве же внешнего фактора, определяющего развитие, теперь уже выступает целостная и динамичная картина Мира, сформированная в

сознании самого человека. Понятно, что чем богаче, ярче, сложнее и выразительнее обе составляющие, тем интереснее и выразительнее духовная жизнь самости.

Таким образом, на любом этапе развития самость активизируется всегда двумя факторами: внутренней спонтанной активностью и внешними условиями событийности с другими людьми.

#### Литература

1. **Бажутіна С.Б.** Проблема співвідношень категорій „самість”, „самосвідомість” і „Я” // Проблеми загальної та педагогічної психології / Зб. Наук. Пр. Інституту психології Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К., 2004. Т. VI. Вип. 4. С. 6 –15. 2. **Уровни и единицы самосознания** // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара, 2003.

УДК 37.015.3:371.3

**Е.И. Барышева**

#### **Исследование мотивации учебной деятельности студентов в контексте изменений образовательной парадигмы**

**История исследования проблемы.** Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из важнейших в психологии. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения. Не удивительно, что мотивации и мотивам посвящено большое количество монографий как отечественных (М.И., Алексеева, В.Г.Асеев, Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, А.Н.Леонтьев, М.Ш.Магомед-Эминов, В.С.Мерлин, П.М.Якобсон), так и зарубежных авторов (Дж.Аткинсон, Г.Холл, К.Мадсен, А.Маслоу, Ж.Нюттен, Х.Хекхаузен и др).

Существенно подчеркнуть, что основным методологическим принципом, определяющим исследования мотивационной сферы в отечественной психологии, является положение единства динамической и содержательно-смысловой сторон мотивации. Активная разработка этого принципа связана с исследованием таких проблем, как система отношений человека (В.Н.Мясищев), соотношение смысла и значения (А.Н.Леонтьев), интеграция побуждений и их смысловой контекст (С.Л.Рубинштейн), направленность личности и динамика поведения (Л.И.Божович, В.Э.Чудновский), ориентировка в деятельности (П.Я.Гальперин) и т.д.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае – как совокупность факторов,



поддерживающих и направляющих, т.е. определяющих поведение (К.Мадсен, 1959; Ж.Годфруа, 1992), в другом случае – как совокупность мотивов (К.Платонов, 1986), в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности (М.Ш.Магомед-Эминов, 1998), как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности (И.А.Джидарьян, 1976), как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность (В.К.Вилюнас, 1990), как метод самоуправления личности через систему устойчивых побуждений (К.Е.Игошев, 1974) и т.д.

Разнообразие подходов обусловлено многочисленностью теорий мотивации. Основные теории мотивации принято делить на две группы – содержательные и процессуальные. В содержательных теориях акцент делается на выявление и изучение тех внутренних побуждений, которые лежат в основе поведения людей. В процессуальных теориях раскрывается, по каким законам организовано целостное мотивированное поведение с учетом взаимодействия мотивов с другими процессами – восприятием, познанием, коммуникацией [1; 2].

Исследования учебной мотивации и мотивов учебной деятельности представлены работами таких авторов как Л.И.Божович, Т.А.Матис, М.В.Матюхина, А.К.Маркова, А.Б.Орлов, Ю.М.Орлов, Н.Д.Творогова, Л.М.Фридман, В.И.Шкуркин и другие. С.М.Бондаренко названы факторы, способствующие созданию интереса к учению. Л.К.Золотых, Т.А.Платонова исследовали устойчивость учебной мотивации школьников, Т.И.Лях и О.А.Чуваловой установлено положение о продуктивности формирования мотивации через изменение целеполагания учебной деятельности. О.С.Гребенюк выделил принципы мотивационного обеспечения учебного процесса. Изучением учебной мотивации и содержанием мотивов учебной деятельности студентов занимались: С.В.Бобровицкая (1997)- исследовала влияние социальных условий на мотивы поступления в вуз; А.Н.Печников и Г.А.Мухина (1996), М.В.Вовчик-Блаkitная (1983), Ф.М.Рахматуллина (1981)- выявляли ведущие мотивы у студентов и роль доминирующего мотива на разных курсах. Р.С.Вайсман (1973) наблюдал динамику изменения мотивов творческого достижения. А.И.Гебос (1977) выделил факторы, способствующие формированию у студентов положительного мотива к учению. А.А.Реан(1994), В.А.Якунин, Н.И.Мешков (1980) исследовали связь факторов успешной учебной деятельности и интеллекта, а также уровень мотивации «сильных» и «слабых» студентов.

В основе учебной мотивации лежат стремления к новизне, к двигательной активности, к умелому освоению мира. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она

определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, организацией образовательного процесса; в-третьих, субъективными особенностями обучающегося: его возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.п.; в-четвертых, субъективными особенностями педагога и, прежде всего, системой его отношений к ученику, к делу; в-пятых, спецификой учебного предмета [3; 4; 9].

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. При анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий побудитель (мотив), но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека. Рассматривая эту сферу применительно к учению, А.К.Маркова подчеркивает иерархичность ее строения. Так, в нее входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес [5]. Изучая структуру мотивации учебной деятельности, выделяют несколько типов мотивации, связанной с результатами учения. Г.Розенфельдом предложены следующие типы:

1. Обучение ради обучения, без интереса и удовольствия.
2. Обучение без личных интересов и выгод.
3. Обучение ради социальной идентификации.
4. Обучение ради успеха или из-за боязни неудачи.
5. Обучение по принуждению.
6. Обучение, основанное на понятиях и моральных обстоятельствах, нормах общества.
7. Обучение для достижения цели в обыденной жизни.
8. Обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях [1; 9].

М.В.Матюхина, основываясь на классификации, предложенной Л.И.Божович и П.М.Якобсоном, выделила следующие группы и подгруппы мотивов.

1. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее прямым продуктом. В этой группе учебно-познавательных мотивов выделяются две подгруппы мотивов:

а) Мотивы, связанные с содержанием учения - побуждения, связанные со стремлением узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действий, проникать в суть явлений. Такую мотивацию можно условно назвать мотивацией содержанием.

б) Мотивы, связанные с самим процессом учения - побуждения, связанные со стремлением проявлять интеллектуальную активность, преодолевать препятствия в процессе познания. Такую мотивацию можно условно назвать мотивацией процессом.

2. Мотивы, связанные с косвенным продуктом учения, что лежит вне самой учебной деятельности. В эту группу входят следующие подгруппы мотивов: широкие социальные мотивы (мотивы долга и ответственности перед обществом; мотивы самоопределения и самосовершенствования); узко-личностные мотивы – стремление получить одобрение со стороны; стремление получать хорошие оценки. Такая мотивация условно названа мотивацией благополучия. Сюда же относится желание быть лучшим, занять достойное место среди товарищей. Такая мотивация условно названа престижной мотивацией. В эту же категорию мотивов входят отрицательные мотивы (стремление избежать неприятностей). Подобную мотивацию можно условно назвать мотивацией избегания неприятностей [6].

Студент, представляя определенный возрастной период развития, как субъект учебной деятельности на каждой ступени образовательной системы, характеризуется спецификой учебной мотивации, системой отношений, особенностями учебной деятельности [3; 4; 9].

Учебная деятельность, как основная нормативная деятельность в учреждениях образования, представляет особую форму активности личности, направленную на усвоение социального опыта познания и преобразования мира. В студенческом возрасте учебная деятельность приобретает исследовательский характер. Усвоение уже накопленных теоретических знаний вплетается в процесс самостоятельного формулирования результатов индивидуального или коллективного исследования, проектирования и конструирования, анализа и систематизации, производимых в соответствии с требованиями различных форм познания, что и приводит студентов к уточнению научных понятий, к совершенствованию художественных образов, углублению нравственных ценностей и т.п. Учебная деятельность становится основой развития прогнозирующего и исследовательского теоретического мышления [4; 5].

В последние годы усилилось понимание психологами и педагогами роли положительной мотивации к учению в обеспечении успешного овладения знаниями и умениями. При этом выявлено, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких потребностей. Однако в обратном направлении этот фактор не действует – никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность, не может привести к значительным успехам в учебе [8].

А.И.Гебос (1977) выделены факторы (условия), способствующие формированию у студентов положительного мотива к учению: осознание ближайших и конечных целей обучения; осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний; эмоциональная форма изложения учебного материала; профессиональная направленность учебной деятельности; выбор заданий, создающих проблемные ситуации

в структуре учебной деятельности; наличие любознательности и познавательного психологического климата в учебной группе [4].

**Постановка проблемы.** В современном образовательном пространстве настойчиво утверждается личностно-ориентированный подход, основой которого стали ценности саморазвития и самообразования. В литературе можно встретить интерпретацию личностно-ориентированного подхода как гуманистического, направленного на уважение студента, его человеческого достоинства и возможностей всесторонней самореализации.

Одним из направлений личностно-ориентированного подхода является модульное обучение. В своем первоначальном виде модульное обучение зародилось в конце 60-х годов XX века и быстро распространилось в англоязычных странах. Сущность его состояла в том, что обучающийся почти самостоятельно или полностью самостоятельно мог работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевой план занятий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. Функции педагога варьировались от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей.

Теория модульного обучения базируется на специфических принципах, тесно связанных с общедидактическими. Согласно П.А.Юцявичене общее направление модульного обучения, его цели, содержание и методику организации определяют следующие принципы. *Принцип модульности* определяет подход к обучению, отраженный в содержании, организационных формах и методах. В соответствии с этим принципом обучение строится по отдельным функциональным узлам – модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей. *Принцип выделения* из содержания обучения обособленных элементов требует рассматривать учебный материал в рамках модуля как единую целостность, направленную на решение интегрированной дидактической цели. *Принцип динамичности* обеспечивает свободное изменение содержания модулей с учетом социального заказа. *Принцип действенности и оперативности* в получении знаний и их систематизация заключается в обучении не только видам деятельности, но и способам действий. *Принцип гибкости* требует построения модульной программы и соответственно модулей таким образом, чтобы легко обеспечивалась возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых. *Принцип перспективы* требует глубокого понимания обучающимися студентами близких, средних и отдаленных стимулов учения. *Принцип разносторонности* методического консультирования требует обеспечения профессионализма в познавательной деятельности обучаемого и педагогической деятельности. *Принцип паритетности* заключается в обеспечении эффективности педагогического процесса при условии активности обучающегося и реализации консультативно-

координирующей функции преподавателя на основе индивидуального подхода к каждому [8].

Проведенный анализ системы образования в высших учебных заведениях показал, что нынешняя система подготовки специалистов с высшим образованием имеет некоторые недостатки. А именно: отсутствие систематической работы студентов на протяжении учебного семестра; низкий уровень активности студентов и отсутствие элементов соревнования в учебных достижениях; возможность необъективного оценивания знаний студентов; значительные затраты бюджетного времени на проведение экзаменационных сессий; отсутствие гибкой системы в подготовке специалистов; недостаточный уровень адаптации к быстроменяющимся требованиям мирового рынка труда; низкая мобильность студентов в изменении направлений подготовки, специальностей и высших учебных заведений; малая возможность выбора студентом учебных дисциплин [8]. Для преодоления недостатков существующей системы подготовки специалистов предлагается введение модульной системы. Решением Министерства образования и науки Украины от 24 апреля 2003 года одобрено решение о проведении с 2003-2004 учебного года педагогического эксперимента по введению модульной системы организации учебного процесса в высших учебных заведениях 3 – 4 уровня аккредитации, участником которого является Луганский национальный педагогический университет имени Тараса Шевченко.

**Процедура исследования.** Сравнительное исследование мотивации учебной деятельности студентов в контексте изменения образовательной парадигмы проводилось в течение двух лет (2004-2005 уч.год, 2005-2006 уч.год) на базе ЛНПУ им. Тараса Шевченко. В исследовании принимало участие 430 студентов психолого-педагогического факультета, факультета украинской филологии, Института экономики и бизнеса физико-математических специальностей. В сравнительном измерении принимали участие студенты 2 курса, которые обучались только по модульной системе, и студенты 4 курса, которые обучались как по модульной, так и по традиционной системе обучения. Это обстоятельство позволило изучить и провести сравнительный анализ учебной мотивации в разных системах обучения, разработать психолого-педагогические рекомендации для преподавателей вузов с целью активизации мотивации учебной деятельности студентов в условиях модульного обучения, выявить проблемы и трудности, с которыми столкнулись студенты и преподаватели на данном этапе внедрения модульной организации процесса обучения. Исследование учебной мотивации студентов направлено на доказательство или опровержение предположения о том, что модульной системой обучения обусловлена активизация внутренних, внешних учебных мотивов, профессиональных мотивов учебной

деятельности студентов, что модульное обучение придает учебной деятельности индивидуальный характер.

**Инструментарий.** Для диагностики мотивации учебной деятельности студентов были использованы следующие диагностические средства: методика Т.И.Ильиной «Мотивация обучения в вузе»; методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», предложенная А.А.Реаном и В.А.Якуниным; методика Г.Н.Казанцевой «Изучение отношения к учебным дисциплинам»; методика Ж.Нюттена, направленная на изучение потребностно-мотивационной сферы; результаты анкетирования.

**Результаты исследования.** Были получены следующие результаты. По методике Т.И.Ильиной «Мотивация обучения в вузе» результаты по шкале «Приобретение знаний» дают возможность сделать вывод о том, что студенты при традиционной системе обучения более мотивированы на получение знаний, чем при модульной системе обучения. Данные, полученные по шкале «Овладение профессией» говорят о том, что студенты при модульной системе обучения более мотивированы на овладение профессией, чем при традиционной системе обучения. Шкала «Получение диплома» дает возможность сделать вывод о том, что студенты в разных системах обучения более мотивированы на получение диплома нежели на получение знаний или овладение профессией, что может свидетельствовать как о престижности высшего образования, так и о стремлении приобрести диплом при формальном усвоении знаний, то есть о слабой развитости внутренней мотивации учебной деятельности.

Результаты диагностического тестирования по методике А.А.Реана и В.А.Якунина определяют, что по степени значимости и в традиционной, и в модульной системе студенты выделяют следующие мотивы учебной деятельности. 1-е место занимает мотив «стать высококвалифицированным специалистом» с количеством и частотой выбора 79 и 0,82 соответственно, 2-е место занимает мотив «получить диплом» с количеством и частотой выбора 77 и 0,77 соответственно. 3-е – мотив «приобрести глубокие и прочные знания» (73 и 0,65); 4-е – «получить интеллектуальное удовлетворение» (71 и 0,6). 5-е место занимают мотивы «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (66 и 0,45) и «добиться одобрения родителей и окружающих» (65 и 0,42). Учитывая тот факт, что вышеперечисленное содержание мотивации было обнаружено у студентов, обучающихся и в традиционной, и в модульной системе обучения, можно сделать вывод, что система обучения не влияет на ведущие мотивы учебной деятельности студентов. Независимо от системы обучения учебная деятельность студентов направлена на возможность посредством получения диплома о высшем образовании приобретения определенного социального статуса (мотивация престижа и социального одобрения), указанной мотивацией обусловлено и стремление добиться одобрения со

стороны близких, что может говорить о том, что решение о выборе профессии и побуждение к обучению в вузе, скорее, исходит от родителей, чем от студентов; родители же являются и людьми, которые оплачивают обучение и жизненные требования студентов. Значимым мотивом оказалось стремление стать специалистами в своем деле, чтобы обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (профессиональная мотивация). Незначительное количество студентов мотивировано желанием получить интеллектуальное удовлетворение от получаемых знаний (познавательная мотивация), что как раз и является внутренней учебной мотивацией – одним из самых ценных мотивов в приобретении знаний.

Полученные результаты по методике Г.Н.Казанцевой характеризуют причины положительного и отрицательного отношения студентов к учебным дисциплинам в разных системах обучения. По степени значимости в традиционной системе обучения студенты выделяют следующие причины положительного отношения к учебным дисциплинам (перечислим по степени значимости): на 1-м месте – «преподаватель интересно объясняет», 2-е место – «предмет занимательный», на 3-м месте – «предмет заставляет думать», «хорошие отношения с преподавателем», «просто интересно». На 4-м месте – «предмет легко усваивается», «получаю удовлетворение при его изучении» и «знания необходимы для дальнейшего обучения». На 5-м месте – «нравится, как преподают», «предмет нужен для будущей работы», «интересны отдельные факты» и «предмет помогает развивать общую культуру». Как видим, характерными причинами положительного отношения студентов к учебным дисциплинам в традиционной системе обучения являются факторы интереса, занимательности и простоты усвоения предмета. В студенческом возрасте учебная деятельность должна приобретать исследовательский характер и преобладание только фактора интереса в объяснении отношения к дисциплине можно рассматривать как инфантильность студентов, неспособность прилагать усилия к овладению научными знаниями. Студентами учитывается фактор отношений с преподавателем и ценность данной дисциплины для дальнейшего обучения, что может свидетельствовать о важности общения и влиянии личности преподавателя на саморазвитие студента.

В модульной системе обучения по степени значимости студенты выделяют следующие причины положительного отношения к учебным дисциплинам. На 1-м месте «нравится, как преподают» и «предмет нужен для будущей работы»; 2-е ранговое место занимает мотивировка «данный предмет интересен»; 3-е – «получаю удовольствие при его изучении» и «помогает развивать общую культуру»; 4-е – «предмет занимательный» и «преподаватель интересно объясняет»; на 5-м месте – «предмет легко усваивается». Можем сделать вывод о предпочтительном отношении к дисциплинам, непосредственно связанным с профессиональной самореализацией; значимые позиции занимает фактор

интересности, занимательности предмета, при этом мы видим, что подобный фактор значим как в традиционной, так и в модульной системе. Важным мотивом выбора является значимость изучаемой дисциплины для будущей профессиональной деятельности. Не менее важную роль играет личность самого преподавателя, его способность преподнести материал и заинтересовать студентов, учитывая факт необходимости знаний по предмету для будущей работы.

Отрицательное отношение студентов к учебным дисциплинам обусловлено следующими факторами (перечислим по степени убывания): «предмет не нужно знать всем»; «предмет трудно усваивается»; «товарищи не интересуются этим предметом»; «преподаватель редко хвалит»; «предмет не занимательный». Что характерно и студенты, обучающиеся по модульной системе, и студенты, обучающиеся по традиционной системе, называют практически идентичные факторы мотивации. Особенно значимым фактором является легкость усвоения предмета и нежелание прилагать самостоятельные усилия в работе над учебным материалом. На наш взгляд, это в большой степени обусловлено сложившейся ситуацией с набором студентов в высшие учебные заведения, когда есть возможность обучаться на контрактной форме обучения и где учебная мотивация студентов обуславливается исключительно внешними факторами, где родители студентов в значительно большей степени заинтересованы в обучении детей, чем они сами. Значимым фактором выступает социальное одобрение и признание со стороны окружения, что тоже нельзя назвать мотивом внутренней потребности в обучении. В качестве положительного момента можно отметить активизацию профессиональной мотивации студентов, значимость и актуальность изучаемых дисциплин для будущей профессиональной деятельности. Это подтверждается также данными, касающимися изучения предпочитаемых и отвергаемых учебных дисциплин. Предпочитаемыми и в традиционной, и в модульной системе обучения являются профессионально значимые учебные дисциплины.

**Выводы.** Сформулируем промежуточные выводы. С определенной долей вероятности можно утверждать, что скорее не система обучения влияет на учебную мотивацию студентов. В большой степени внутренняя учебная мотивация зависит от сформированности умения самостоятельно работать, чувства ответственности, целеустремленности личности. Сформированность структурных компонентов учебной деятельности и функционирование мыслительных процессов личности (таких как умение анализировать, синтезировать, обобщать информацию выделять существенное, классифицировать информационные единицы, структурировать материал), которые должны были бы быть сформированными к окончанию периода ранней юности (т.е. к 17 годам – моменту окончанию средней школы), имеет первостепенное влияние на успешность учебной деятельности студентов.



Если же эти важные составляющие сформированы недостаточно, это неминуемо скажется и на успеваемости студентов при обучении в вузе, и на мотивации учения. В значительной степени, на наш взгляд, такая ситуация обусловлена и спецификой набора абитуриентов для обучения в вузе.

Важным моментом в успешной учебной деятельности студента является организация учебного процесса и учебного пространства. Именно этим вопросам, на наш взгляд, необходимо уделить внимание. Успешность внедрения и функционирования модульной системы зависит от системы организации и слаженности в продвижении новых форм взаимодействия в системах „преподаватель-студент”, „студент – деканат”, „ деканат – преподаватель”.

Уже сейчас (на этапе вхождения в модульную систему) можно говорить о том, что модульная система значительно дисциплинирует студентов, обучающийся заинтересован в посещении лекций и практических занятий, поскольку это дает возможность решать вопрос поэтапного контроля знаний, появляется возможность форсировать изучение дисциплины, работать в удобном для студента темпе, что придает процессу обучения индивидуальный характер.

Большое значение уделяется умению самостоятельно работать с информацией, и формированию такого умения, без сомнения, позитивно сказывается на учебном и личностном росте студента.

Таким образом, модульная система обучения может в значительной мере повысить эффективность и качество подготовки специалистов и обеспечить целенаправленность творческой деятельности личности. Модульная система активизирует профессиональную мотивацию, стать квалифицированным специалистом , получить высшее образование.

Проблема вхождения нашего образования в новое образовательное пространство требует дальнейших исследований и систематического мониторинга образовательной ситуации.

#### Литература

1. **Дусаицкий А.К.** О структуре мотивов учебной деятельности.-Вестник Харьковского ун-та. №171. – 1978. –С.49.
2. **Занюк С.С.** Психология мотивации. – К., 2002.
3. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология. – М., 1999.
4. **Ильин Е.П.** Мотивация и мотивы. – СПб., 2000.
5. **Маркова А.К.** Формирование мотивации учения. – М., 1990.
6. **Матюхина М.В.** Мотивация учения младших школьников. – М., 1989.
7. **Модернізація вищої освіти України і Болонський процес:** Інформаційні матеріали /Уклад. М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш та ін. – К., 2004.
8. **Реан А.А.** Психология педагогической деятельности. – Ижевск, 1994.
9. **Якунин В.А.** Психология учебной деятельности студентов. – М., 1994.

**Л.В. Бернацька**

**Дослідження можливостей вивчення агресивності дітей дошкільного віку методом психомалюнка**

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Однією з найактуальніших проблем для психологів, педагогів, вихователів та батьків сьогодні є зростання агресивності сучасних дітей та молоді.

Проблема агресивної поведінки стала також і однією з найбільш актуальних проблем сучасної психологічної служби. Головна задача психолого-педагогічної діагностики та корекції агресивної поведінки дітей – це гармонізація з навколишнім середовищем основних психічних зв'язків кожної дитини, емоцій, почуттів, психічних станів крізь добре спілкування з метою формування їх вільної, неагресивної взаємодії з оточуючим світом.

Чим більше буде духовна, моральна сила „Я” людини з дитинства, тим сильніше вона відчуватиме фрустрацію, але тим більше вона буде толерантною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковане розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Велика кількість психологів вчених досліджувала питання становлення агресивної поведінки дітей та молоді. Ця проблема знайшла своє відображення і в роботах таких вчених як Л.І.Божович, М.Й.Боришевський, І.Д.Бех, Р.Берон і Д.Річардсон, Є.К.Лютова і Г.Б.Моніна, С.Д.Максименко, Г.Паренс, Л.М.Проколієнко, А.О.Реан, С.Ю.Чижова і О.В.Калініна, Г.А.Широкова і Є.Г.Жадько та багато ін. [1– 4; 10; 12 – 15; 18; 19].

Результати чисельних наукових робіт дозволяють стверджувати, що в основі відхилень в процесі формування особистості лежать передусім незадоволені потреби спілкування, слабкість соціально-цінних зв'язків. Асоціальна, зокрема й агресивна поведінка в дошкільному віці пов'язана насамперед із порушенням спілкування в сім'ї, у результаті чого в дітей викривляються етичні поняття й моральні почуття. Спілкування в дитячому садку, а далі і в школі, не тільки не компенсує недоліків сімейного спілкування, але частіше за все посилює становище, закріплюючи асоціальну, в тому ж числі й агресивну поведінку в дошкільному віці.

Характер емоційних відносин, форми поведінки, які схвалюються, широчінь у межах дозволеного, типові реакції на ті чи інші вчинки та дії – ось ті параметри, які психолог повинен прояснити в процесі роботи з агресивною дитиною. Якщо її батьки поводять себе агресивно (вербально й фізично), застосовують фізичні покарання, то напевно у неї ці прояви будуть всебічними й стануть рисами характеру.

Причинами агресивної поведінки дошкочат можуть бути також й ізольованість, або статус „Попелюшки” дитини в колективі однолітків, і прагнення до авторитарного, агресивного лідерства, і засіб залучення уваги дорослих при незадоволеній потребі дитини у спілкуванні й любові дорослих, і форма протесту проти обмеження дорослими природної фізичної активності дітей, і навіть захисна функція самозбереження дитини, як фізичного, так і емоційного [1 – 4; 10 – 15; 18; 19].

Таким чином, першим кроком психолога в роботі з агресивною дитиною – дошкільником повинно стати прояснення можливих причин такої поведінки. Необхідно намагатися зібрати якомога повніше інформації про поведінку дитини у групі дитячого садочка, вдома, у суспільних місцях. З цією метою і можна використовувати метод психомалюнка.

**Мета дослідження.** Вивченню феномена дитячої агресивності присвячена значна кількість досліджень, що розроблені в межах основних психологічних напрямків. Незважаючи на наявність містких робіт з проблем агресивності і засобів її попередження, вони, як правило стосуються підліткового й у меншій кількості молодшого шкільного віку. Відсутність певної уваги до більш широкого та комплексного арсеналу психо-діагностичних та психокорекційних технік, якими володіє психолог дитячого садочка, утруднює виховну роботу в наступні вікові періоди, так як агресивність стабільна в часі, сформувавшись у дошкільні роки, вона може перейти в стійку асоціальну поведінку в підлітків і юнаків, що сформує бездуховну, соціально-дезадаптовану особистість.

Аналіз психологічних дослідницьких робіт Л.І. Божович, М.Й.Боришевського, І.Д.Беха, Г.С.Костюка, О.В.Калініної, Є.К.Лютової, Г.Б.Моніної, Г.П.Лаврентьєвої, С.Д.Максименка, Г.Паренса, А.О.Реана, Т.М.Титаренко, І.А.Фурманова, С.Ю.Чижової, Г.А.Широкової, Т.С.Яценко та інших дає підстави не розглядати агресію, агресивність і агресивну поведінку як неминучий результат людської природи й створює ґрунт для формування ідеї про можливість їх ранньої діагностики і корекції [1– 3; 8; 10 – 15; 18; 19].

Необхідність вивчення реальних психологічних причин агресивності в дошкільному віці на початковому етапі її становлення з метою її раннього попередження, з'ясування якісних та кількісних характеристик наявних рівнів агресивності, розкриття зв'язків між рівнем агресивності та чинниками їх виникнення, які пов'язані з фрустрацією основних потреб дитини тощо й обумовило актуальність даної праці. Тому метою нашого дослідження й була спроба розкрити необхідність дослідження можливостей вивчення агресивної поведінки дітей дошкільного віку методом психомалюнка.

**Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.**

За традиційним визначенням, малюнок – це зображення, що виконується від руки за допомогою графічних засобів (контурної лінії,

штриха, п'ятна або різних сполучень), і є могутнім засобом пізнання дійсності [25, 43-44].

Для психолога – практика, який використовує графічні методи, важливо мати уявлення про генезис образотворчої і графічної діяльності людей. У той же час психологічно проаналізувати філогенез цієї діяльності дуже важко: її історія представлена вельми фрагментарно із-за давності виникнення і втрати багатьох проміжних зразків. Тому тут доречно звертання до онтогенезу малюнка і надзвичайно цікаво прослідкувати стадії прилучення дитини до образотворчої діяльності підростаючого індивіда. Зрозуміло, що знання вікових етапів та специфіки дитячого малюнка само по собі важливо для психодіагностики: тому що малюнок дозволяє визначити рівень психічного розвитку дитини в цілому та його образотворчої діяльності зокрема. Тому при індивідуальній діагностиці важливо бачити відлікову точку, якою на даний момент стають вікові закономірності розвитку образотворчої діяльності дітей, що дозволяють робити заключення відносно загальних та індивідуальних властивостей особистості [16, 27].

Малювальна діяльність дітей здавна приваблювала увагу дослідників, як можливий метод вивчення внутрішнього стану маленької дитини, її здібності відображати картину світу, світ своїх переживань.

Велику роль у розвитку досліджень дитячого малюнка відіграли роботи А.В.Кларка, М.Ліндстрома, І.Кершенштейнера, Є.Х.Кнудсена. У Росії першими дослідниками дитячого малюнку були В.М.Бехтерев (1910), С.А.Левітін (1911) та інші [16, 45-62].

У радянський період цим займалися Ф.І.Шмідт (1924), А.В.Бакушинський (1925), М.А.Рибніков (1926) тощо [25, с.43-44]. У руслі своїх психологічних концепцій вивчали дитячий малюнок Л.С.Виготський (1956-1960 рр.), В.С.Мухіна (1981) [16, 43-44].

Дослідженнями в галузі дитячого образотворчого мистецтва займалися також М.М.Волков (1950); О.І.Галкіна (1953); М.В.Вовчик-Блакитная (1959); Є.І.Ігнат'єв (1960-1961); І.П.Сакуліна (1965); І.В.Лабунська (1965); Т.С.Комарова (1970); З.В.Денисова (1974); О.П.Гаврілушкіна(1976); Є.С.Романова, О.Ф.Потьомкіна (1992) та багато інших [25, 43-44]. Значний поштовх до розвитку багатьох досліджень і разом із цим оригінальний підхід до аналізу дитячих малюнків дали роботи Ж.Піаже. Малюнок, на його думку, як продукт образно-символічного мислення повинен розглядатися у зв'язку із особливостями розумових образів (а не понять), властивих дитині. Автор підкреслює зв'язок розвитку малювання із розвитком символічної функції, вкладаючи в це поняття приблизно той же зміст, що й Л.С.Виготський, тобто здібність до розрізнення того, що пізнається й позначається. Дитяче малювання виступає в даній концепції як один із проявів образно-символічного мислення дитини, як зовнішнє втілення символів, які утворилися шляхом інтеріоризації наслідувальних дій, що носять сугубо особистісний індивідуальний характер [16, 45-46].

Л.С.Виготський в роботі „Уява і творчість в дитячому віці” підкреслює, що існує емоційний зв’язок дійсності із уявою. Він виявляється подвійним чином. Усіляке почуття прагне втілитися у певні образи, тобто емоції, немовби підбираючи для себе відповідні враження, думки та образи. Враження, які реально не мають ніякого зв’язку, можуть об’єднуватися на основі загальної емоційної схожості, що привноситься нашим настроєм.

Однак існує також ще і зворотній зв’язок уяви із емоцією, коли образи уяви народжують почуття. Отже, малюючи, дитина посправжньому переживає придуману подію – така уява стає дійсністю [6, 23]. Цієї ж самої думки дотримуються і такі дослідники, як Г.Н.Ліквет, Коррадо Річі, Х.Енг, М.Прудомью, В.Вульф, Г.Г.Сперінг, Х.Рід [9, 8-10].

Психоаналітик Ф.Долто стверджує, що малюнок більш правдивий, ніж слово і що він, як сон, показує неусвідомлене частково тим, що відтворює, але більшою мірою тим, що він домислює. Цінність малюнка відчув К.Юнг, який пропонував пацієнтам „намалювати те, що явилось їм у сні чи у фантазії” [21, 83-86]. З.Фрейд також убачав у снах основу, вихідну точку процесу вільних асоціацій [17].

Малювання в розумінні Юнга сприяє активності тих аспектів психіки (пов’язаних з дитинством), які були бездіяльними. Автор стверджував, що завдяки малюнку у фантазію проникає елемент діяльності, й тепер ці картинки починають справляти самостійний реальний вплив. Малюнок має психокорекційну функцію. „Відображаючи себе, він стає здатним себе і формувати”. Відбуваються такі зміни позицій і цінностей, такі зміщення центру уваги особистості, передати які дуже важко [21].

Цей погляд поділяє разом із К.Юнгом і відома дослідниця психомалюнка та методики активного соціально-психологічного навчання (АСПН) Т.С.Яценко. Вона підкреслює, що малюнок є надзвичайно важливим психологічним засобом проникнення в зміст ірраціональних явищ психіки, його необхідно єднати з вербальною роботою, з тривалим діалогом із автором малюнка; тільки так можна зрозуміти проблеми конкретної людини [22; 35].

Т.Яценко підкреслює, що психомалюнок – це не перевірка художніх та інтелектуальних здібностей автора. Це відображення складної проблематики емоційних переживань за допомогою кольору, форми так, як це уявляє собі його автор. Усі психомалюнки є неповторними, і кожний аспект із них відображає який-небудь окремий аспект існуючої в людини проблеми [22; 35].

Саме це і є для нас одним із джерел дізнання про природу агресивної поведінки конкретної дитини як особистості. Ми згодні з дослідницею, що аналіз малюнків повинен будуватися на феноменологічному підході, який передбачає врахування розуміння малюнка самим автором. Тому вміння аналізувати малюнки межує з мистецтвом, яким потрібно оволодівати у самій багаторічній практиці.

Феноменологічний підхід до розуміння малюнка тут буде поєднуватися з психоаналітичним матеріалом пацієнта, і це буде виводити на казуальні аспекти симптомів.

Т.С.Яценко дає таке визначення психомалюнка: „Психомалюнок, або, як його ще називають, проєктивний малюнок, є засобом безсловесного вираження свого емоційного стану, передачі відповідного психологічного змісту або психологічного портрета, себе, іншої людини або групи людей [22; 35].

А.Г.Шмельов пише, що особливо проєктивний малюнок необхідний дошколам, тому що в ньому діти немовби програють ті впливи, які вони отримують від спілкування з людьми, від книжок. Така активність для малят дуже важлива як психогієна. Якщо будь-які сильні впливи не програються кожною дитиною або не „відреаговані”, тоді вони стають „пригніченими”, витиснутими у сферу підсвідомості де можуть перетворюватися на незрозумілу причину страхів і тривоги, на джерело внутрішнього конфлікту, який буде обумовлювати відповідні викривлення психічного розвитку на багато років [20, 172-173].

Акцентують увагу на важливості використання психологом або психотерапевтом психомалюнка (проєктивного малюнка) у своїй діагностичній та корекційній роботі з дитиною і такі зарубіжні дослідники, як Р.Дрейкерс (Dreikurs R, 1958); А.Кларк (Clark A, 1994); Д.Динкмейер (Dinkmeyer D, 1981); Т.Коттман (Kottman T, 1995); Фурт (Furth G, 1988, p.15); Клепш і Л.Логі (Klepsch, Logie L, 1982, p.7) та багато інших [9].

Більшість дослідників вважає, що дитячі малюнки на сьогоднішній день є перевіреним засобом вивчення дитячої особистості. Їх можна використовувати як в індивідуальній, так і в груповій роботі із дітьми для оцінки їх життєвого стилю (системи вірувань і основні цілі існування) та корекції їх негативних рис особистості й негативних форм поведінки. Вони вважають, що в малюнку відображається та інформація, що, як правило, губиться при спробах вербалізації, тому саме малюнки і є унім засобом вивчення дитячої особистості й поведінки.

Аналізуючи дитячі малюнки, ми повинні враховувати вікові особливості розвитку зображувальної діяльності дітей [16, 26].

Психологи Е.С.Романова та О.Ф.Потьомкіна підкреслюють, що навряд чи можна приурочити кожен із вікових стадій дитячої художньої творчості до суворо певного віку. Тут більше ніж десь виявляється й індивідуальна обдарованість дитини, і вплив на неї тих зразків, які вона використовує. Але приблизну закономірність ми можемо все ж таки отримати, керуючись статистичною обробкою великих колекцій дитячих малюнків. Наприклад, можна використовувати відомі результати Г.Кершенштейнера про ступінь розповсюдження різних типів малюнку в різному віці, які свідчать про те, що шестирічні діти малюють, як правило, схему, і тільки починаючи з 11-річного віку ми зустрічаємося з нею рідше, ніж з іншими, більше досконаліми засобами зображення.

Правдоподібний малюнок виступає на перший план тільки після 13 років [16, 61-62].

Таким чином, представлений нами аналіз демонструє можливість принаймні, враховувати два фундаментальних напрямки аналізу дитячої графічної творчості: загальні закони стадіального розвитку й загальні особливості затримання розвитку зображувальної діяльності. Це дає нам той середній віковий фон і ту середню норму, на яких може бути виявлена індивідуальна специфіка малюнка дитини того чи іншого віку, того або іншого рівня розумового (психічного) розвитку.

Це все дає нам підставу стверджувати, що психомалюнок можна використовувати як метод дослідження агресивності в дітей дошкільного віку.

**Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, емоційне життя й становлення духовної сфери дітей дошкільного віку відбувається в складному соціально-економічному, політичному й емоційному просторі суспільства. Сильний вплив різноманітних чинників (від індивідуальних особливостей емоційних реакцій до детально прорахованого впливу засобів масової інформації) робить проблему ранньої діагностики, профілактики і корекції дитячої агресії, агресивності й агресивної поведінки актуальним аспектом сучасних психолого-педагогічних досліджень. Саме так, ще у витоку, з нею треба працювати, щоб вона не перетворилася на асоціальну і навіть кримінальну поведінку підлітків та молоді, і не сформувала б соціально-дезадаптовану, жорстоку, бездуховну особистість. Відсутність певної уваги психологічної науки до більш широкого та комплексного арсеналу психодіагностичних технік для психолога дитячого садочка, які б допомогли йому ефективно вирішити проблему ранньої діагностики, профілактики й корекції дитячої агресії, агресивності й агресивної поведінки ще у її витоку, робить і матеріали нашого дослідження актуальним аспектом сучасних психолого-педагогічних досліджень.

Ми впевнені, що саме психомалюнок разом з комплексним психодіагностичним арсеналом психолога зможе стати надійним помічником для фахівця дошкільної сфери в дослідженні можливостей вивчення агресивності й агресивної поведінки дітей дошкільного віку.

#### Література

1. **Божович Л.И.** Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1992.
2. **Боришевский М.И.** Развитие саморегуляции поведения школьников: Дисс. д-ра психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР, НИИ общей и пед. психологии. – М., 1990.
3. **Бех И.Д.** Психологические основы нравственного развития личности: Дисс. д-ра психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии Украины. – К., 1992.
4. **Берон Р., Ричардсон Д.** Агрессия. – Спб., 2000. – С. 22-54, 92-124.
5. **Выготский Л.С.** Предистория письменной речи. – М., 1976. – С. 75-76.
6. **Выготский Л.С.** Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991. – 93 с.
7. **Джон**

Дилео. Детский рисунок: диагностика и интерпретация. – М., 2002. – С. 8-10. 8. **Костюк Г.С.** Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989. 9. **Кедьюсон Х., Шефер Ч.** Практикум по игровой психотерапии. – Спб, 2001. – С. 342-346. 10. **Лютова Е.К., Моница Г.Б.** Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. – Спб., 2002. 11. **Лаврентьева Г.П., Титаренко Т.М.** Практична психологія для вихователя. – К., 1993. – Вип. 2. 12. **Максименко С.Д.** Проблеми прогнозування психічного розвитку дитини // Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика. Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. 25-27 листопада 2002 р. – К., 2002. – С. 3-29. 13. **Паренс Генри.** Агрессия наших детей. – М., 1997. 14. **Проколиенко Л.Н.** Воспитание детей дошкольного возраста. – К., 1990. – С. 109-111. 15. **Реан А.А., Коломинский Я.Л.** Социальная педагогическая психология. – Спб., 1999. 15. **Романова Е.С., Потемкина О.Ф.** Графические методы в психологической диагностике. – М., 1992. 6. **Фрейд З.** О клиническом психоанализе. – М., 1991. 17. **Чижова С.Ю., Калинина О.В.** Детская агрессивность. – Я., 2001. 18. **Широкова Г.А., Жадко Е.Г.** Практикум для детского психолога. – Р/Д., – 2004. – С. 80-84. 19. **Шмелев А.Г.** и коллектив. Основы психодиагностики. – М., 1996. – С. 172-173. 20. **Юнг К.** Проблемы души нашего времени. – М., 1994. – С. 85-86. 21. **Яценко Т.С.** Психологічні основи групової психокорекції. – К., 1996.

УДК 316. 68

**Н.В. Брагина**

### **Взаимосвязь стратегий эго-защиты родителей и детей**

**Постановка проблемы.** В настоящее время психологическая наука располагает определенным теоретическим и эмпирическим материалом, позволяющим говорить о влиянии ранних межличностных (внутрисемейных) отношений субъекта на его дальнейшее психическое развитие и социальную адаптацию.

Часто реальное действие, направленное на решение какой-либо из проблем адаптации или удовлетворения потребности здесь и теперь, чревато возникновением других, возможно более острых проблем или фрустрацией не менее важных потребностей. Механизмы защиты онтогенетически развиваются для снятия этого противоречия и дают индивиду возможность отсроченного, опосредованного, идеального решения универсальных проблем адаптации и удовлетворения базисных потребностей путем когнитивно-аффективного искажения образа реальности. Механизмы защиты решают конфликты между собой из



основных эмоций или их комбинаций, требующих спонтанного выражения, и эмоцией страха, возникающей, когда опыт индивида сигнализирует о неминуемых негативных последствиях такого выражения. Образуется ситуация, где не только реагирование на стимул, но и отсутствие реагирования представляет угрозу для позитивного образа «Я». Защитные механизмы обеспечивают его стабильность, предлагая различные пути искажения образа реальности и косвенного выражения начальной эмоции. До определенной степени это искажение обеспечивает социальную и, в отдельных случаях, биологическую адаптацию индивида. Выходя за пределы условной среднестатистической нормы, искажение реальности сообщает поведению индивида девиантный характер. Возникает социальная дезадаптация, которая нарушает стабильность позитивного образа «Я». Сильное психическое напряжение или, другими словами внутрличностный конфликт требует более интенсивного функционирования механизмов защиты. Образуется, таким образом, порочный круг [5].

**Анализ последних исследований и публикаций.** Процесс социализации представляет из себя последовательность более жестких или более мягких ограничений изначальной спонтанности ребенка. Можно, следовательно, говорить о большей или меньшей степени оптимальности, адекватности этого воздействия. Важным моментом является то, что именно в раннем детстве взрослые особенно интенсивно ограничивают выражение желаний, мыслей и чувств ребенка. Позднее образование механизмов защиты сглаживает противоречия между ребенком и ближайшим окружением.

Определение семьи как психосоциального посредника общества, через которого осуществляется гетерономное воздействие (термин предложен Э.Фроммом и означает воздействие, противоречащее естественному росту и развитию индивида данный момент времени), предполагает, что специфические интерперсональные отношения в каждой конкретной семье относительно точно соответствуют реальным общественным отношениям. Это впоследствии дает возможность говорить об индивидуальной поведенческой норме, как об ожидаемом и социально одобряемом поведении, характерном для большинства субъектов. И, напротив, всевозможные отклонения и крайности в родительских установках и адаптации ребенка к сильному гетерономному воздействию – с помощью очень интенсивного использования механизмов защиты – приводит в новом социальном контексте к девиациям поведения и другим проявлениям социально-психической дезадаптации [5].

Под родительскими установками понимается совокупность эмоционального отношения к ребенку, восприятия ребенка родителем и соответствующие стили воспитания. Любой из воспитательных стилей, связанных с эмоциональным отвержением ребенка, блокирует

спонтанную реализацию базисных потребностей в присоединении, аффиляции, безопасности, принятии и, как следствие, в самопринятии. Ребенок вынужден адаптироваться к гетерономному воздействию на социальном и психологическом уровнях и строить позитивный образ «Я» с помощью образования и очень интенсивного использования механизмов защиты. В зависимости от темпераментальных особенностей ребенка актуализируются внешне направленные механизмы – проекция, активные формы компенсации и реактивного образования – или внутри направленные – отрицание, пассивные формы компенсации и реактивного образования.

В раннем детстве наиболее значимыми взрослыми в окружении ребенка являются родители. Позже к ним присоединяются учителя и группа сверстников. Чтобы стать для ребенка значимым другим, недостаточно принять на себя эту роль. Человек либо является им, либо нет; произвольно лишить его этого качества нельзя. Готовность же быть значимым может усилить, а нежелание – ослабить проявление себя в этой роли. Идентификация с родителями порождает у детей способность мысленно реагировать на самих себя точно так же, как делали это их родители. Если ребенок, в основном, слышал негативные оценки, то, вероятно, это станет для него привычной формой реакции на самого себя [2].

Родители становятся для ребенка первой и основной моделью для подражания, идентификации и обучения социальным формам поведения, но этим их роль не ограничивается. Они выступают в качестве главного источника обратной связи, оценки и реагирования на поведение ребенка, способствуют развитию у него чувств доверия, компетентности и собственной ценности. От них ребенок узнает, каким его видят другие. Взаимодействие родителей с ребенком, друг с другом, а также отношение каждого из них к самому себе дают ребенку возможность научиться правильно вести себя. В распоряжении взрослых имеется множество разного рода оценок действий ребенка: «Очень хорошо», «Да ты у меня уже совсем взрослый». Слишком часто родители дают негативные оценки действиям детей. Тем самым всячески подчеркивают скорее его неудачи и неумение, чем успехи, считая все положительные проявления само собой разумеющимся.

Ребенок, ощущающий теплоту и любовь родителей, с младенчества привыкает к представлению о том, что он счастлив. Родительское внимание создает у него уверенность в собственной ценности, которая укрепляется по мере того, как он становится старше, благодаря систематическому одобрению. Но, если ребенок постоянно слышит, что он родителям в тягость и всегда все делает не так, как нужно, то, как правило, в результате у него складывается негативное представление о себе, в котором он убеждается все больше и больше.

В.В.Столин пишет: «Идентификация делает ребенка способным перенимать точку зрения родителей и других людей, делает его

податливым к их внушающим воздействиям, способным внутренне подчиниться их контролю и переносить внутрь, способным оценивать себя по меркам взрослых, применять их стандарты к своей деятельности». Это позволяет заключить, что идентификация лежит в основе принятия роли других и ролевой социализации вообще. Идентификация объективно необходима ребенку для приобретения положительных ценностей, установок, форм поведения и психических качеств, для нейтрализации ассоциальных воздействий. Но А.Фрейд развила идею, согласно которой идентификация возможна не только с человеком, к которому индивид питает положительные чувства, но и с такими, к кому относится отрицательно (например, если объект вызывает страх). Это может быть карающий родитель [4].

#### **Изложение основного материала и результатов исследования.**

В процессе социализации ребенок чаще всего принимает ценности взрослых. В ролевых играх детей очень четко выступает также факт принятия социальных ролей взрослых. Это означает, что то, что взрослые желают для ребенка, со временем социализируя и интернализируя, ребенок начинает желать для себя.

В детско-родительских отношениях встречается и такое, что чувство господства и собственности выступает, как правило, под видом «естественной» заботы и стремления родителей «защитить» своего ребенка. Его «сажают в золотую клетку», он может иметь все, что хочет, но лишь при условии, что не пожелает выбраться из клетки. В результате у выросшего ребенка часто развивается глубокий страх перед любовью, потому что для него «любовь» означает плен и заточение [6].

В человеческом обществе спонтанное выражение таких эмоций, как гнев и страх, грозит осложнениями в решении универсальных проблем адаптации. Для сдерживания этих эмоций предназначены защитные механизмы замещения и подавления, имеющие индивидуальные различия в интенсивности в зависимости от особенностей темперамента и блокирующего воздействия среды на ранних этапах социальной адаптации субъекта.

Если человек совершает агрессивные действия, то с очень большой вероятностью можно сказать, что или он, или очень важная для него социальная группа фрустрированы. И, наоборот, когда человека или группу фрустрируют, то с их стороны с большой вероятностью можно ожидать агрессивного поведения. Фрустрация создает внутренний мотив и побуждает человека к агрессии. Например, фрустрированный со стороны родителя ребенок знает, что его нельзя ударить или сказать ему грубое слово. Во всех подобных случаях выбирается новый объект агрессии. Происходит процесс замещения объекта агрессии, которыми часто являются младшие дети, животные или неодушевленные предметы. Бывает агрессия направленная на самого себя и тогда она сочетается с комплексом неполноценности, с низким уровнем собственного достоинства [4].

Инициатива ребенка, который стремится доказать себе и окружающим свою информированность, компетентность, способность контролировать ситуацию и совершать какие-либо действия, может не одобряться взрослыми как не соответствующая возрасту или опасная. Позднее боязнь разочарования, вновь актуализируют защитные механизмы группы интеллектуализации, предназначенные для сдерживания эмоции ожидания или контроля. Противоположная эмоция – удивление сдерживается благодаря защитной регрессии, при этом индивид как бы перемещается на более ранние ступени онтогенеза, когда спонтанное выражение этой эмоции и соответствующие действия встречали сочувствие и помощь извне.

Рационализация является одним из самых распространенных и психологически интересных защитно-адаптивных механизмов. Сознание часто не контролирует поведение, а следует за поведенческими актами, имеющими подсознательную и, следовательно, сознательно не регулируемую мотивацию. Однако после осознания собственных действий могут разворачиваться процессы рационализации, имеющие цель осмыслить эти действия, давая им такое толкование, которое согласуется с представлением человека о себе, о своих жизненных принципах, о своем идеальном Я-образе. Защитный механизм рационализации наиболее активно используется тогда, когда человек уже фрустрирован, например, если он уже нарушил общественные нормы морали и, будучи в достаточной мере социализированным, переживает внутренний конфликт или когнитивный диссонанс. Идет процесс самооправдания, психологической защиты личности.

Человек может использовать механизм рационализации в пользу лиц или групп, с которыми он в той или иной степени идентифицируется, если последние оказываются во фрустрирующей ситуации. Например, мать, имея глубокую идентификацию со своим ребенком, рационализирует в его пользу, когда он фрустрирован или совершил морально или юридически неприемлемый поступок. Такое поведение родителя чревато серьезными последствиями, так как ребенок в свою очередь идентифицирует себя с родителем и обучается способам и стратегиям социально психической адаптации. Рационализации, приведенные родителем в его пользу, становятся внутренними рационализациями для себя [4].

Формирование такого механизма, как реактивное образование приводит к появлению у личности ряда неприятных для окружающих людей черт характера, таких, как двуличие, крайний иррациональный конформизм и др. Это показывает, что для предотвращения такого развития следует с раннего детства ликвидировать условия негативной идентификации.

Работу механизма реактивного образования можно проиллюстрировать типичным примером. Так, мать, которая не хотела иметь данного ребенка, становится по отношению к нему сверх

терпимой. Под влиянием подавляемого чувства вины она старается убеждать и себя и ребенка, что является хорошей матерью. Такие матери практически становятся жестокими, так как устанавливают чрезмерный контроль над ребенком, заставляют его делать то, что им самим в детстве было противно (например, занятия музыкой и т.п.) Дети подсознательно чувствуют подлинное, но скрываемое отношение матерей и, на удивление последних, отвечают «неблагодарностью». А.Фрейд подчеркивает, что реактивное образование можно было бы при анализе принять за обычное новообразование, если бы оно не носило определенные черты сверх сильной подчеркнутости своего реактивного характера, который указывает на скрытый за ним старый конфликт.

Отец и мать, не дающие своему ребенку любви, заботы и внимания, но бессознательно ощущающие, что должны проявлять эти чувства, вероятно, заменят их большим плюшевым медвежонком или другим подарком, чтобы компенсировать свое пренебрежение. А чуть позднее будут выдавать наличные. Все мы знаем таких отцов, которые настолько заняты своими делами, что единственное, что они дают своим сыновьям или дочерям, - это слишком большую свободу. Иногда виновные стороны понимают, что именно они делают, но на одного такого человека найдется сотня других, не понимающих смысла своих поступков.

«Что касается учителей, то требования, которые мы к ним предъявляем, и жалованье, которое мы им за это платим, почти объясняет их жестокое обращение с нашими детьми каждое утро после школьного звонка. Можно гарантировать, что они будут переносить на них свои чувства к нам!»[3].

Результаты наших исследований показали, что при доминирующем механизме защиты - вытеснение, у родителя формируется излишняя концентрация на ребенке, проявляющаяся в подавлении воли ( $p < 0,05$ ,  $k=0,39$ ) и сочетающаяся с раздражительностью и вспыльчивостью. При этом родитель старается лишней раз не контактировать с ребенком (используемые методики: PARI и Диагностика типологии психологической защиты Плутчика Р.В адаптации Вассермана Л.И., Ерышева О.Ф., Клубковой Е.Б.).

При запредельной регрессии родитель уходит от конструктивного эмоционального контакта с ребенком, он не стремится к установлению партнерских отношений ( $k=0,49$ ).

Частые семейные конфликты могут сигнализировать о зашкаливании такого механизма защиты, как замещение ( $k=0,39$ ).

Мы уже говорили, что ребенок идентифицирует себя с родителем и обучается способам и стратегиям социально психической адаптации. Тогда каким стратегиям он может научиться у матери, которая ограничена только интересами круга семьи и заботами исключительно о семье и у которой, скорее всего, будет доминировать проекция или вытеснение.

**Выводы.** «Человек на протяжении всей жизни строит, перестраивает и достраивает глубоко личностную «теорию» мира, включая и его самоконцепцию. Свою «теорию» индивид стремится сделать упорядоченной, взаимосогласованной и, стараясь поддерживать позитивные представления, люди игнорируют неблагоприятную информацию о себе, стараются дискредитировать источник информации, понижающий самооценку, и даже прибегают к разным формам самообмана»[1]. Наши эго-защиты как буферные системы, которые пытаются поддерживать нас в равновесии. Они работают как в случае приспособления к окружающей среде, так и в случае нарушения приспособления. И если взрослый будь он родителем или воспитателем научится осознавать свои поступки, тогда он сможет помочь и детям сформировать оптимальные стратегии.

#### Литература

1. **Анцыферова Л.И.** Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. Журн. – №1. – 1994. – с. 3– 8. 2. **Бернс Р.** Я-концепция и Я-образы // Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара, 2003. – с.213– 215. 3. **Менинжер В., Лиф М.** Психические механизмы // Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара, 2003. – с. 509-526. 4. **Налчаджян А.А.** Психологические защитные механизмы. // Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара, 2003. – с. 395-407. 5. **Романова Е.С., Гребенщиков Л.Р.** Механизмы защиты как специфические средства решения универсальных проблем адаптации // Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара, 2003. – с. 566-593. 6. **Фромм Э.** Защитные механизмы // Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара, 2003. – с. 537-560.

УДК 378.14: 001

**О.П.Вальдамірова**

#### **Особливості психічних процесів студентів - спортсменів**

**Постановка проблеми.** Рухові дії є предметом вивчення в спорті та фізичному вихованні. Це складне явище, яке відображає діяльність мозку [1– 3].

Дослідження мозкового забезпечення розумової діяльності людини є однією з актуальних сучасних проблем. Інтелектуальна діяльність людини залежить від здібності мобілізувати свою увагу. Функція уваги є однією з домінуючих форм організації психічної

діяльності людини і від її стану залежить успіх в різних видах діяльності [2].

Психічна діяльність також залежить від темпераменту. Між темпераментом, увагою, запам'ятовуванням та активністю існує взаємозалежність.

Робота пам'яті - складна психічна діяльність. Фіксується та інформація, яка є значущою для керування поведінкою [4].

**Об'єкт роботи** - психічні процеси. Предмет - особливості психічних Гіпотеза процесів у студентів-спортсменів.

- психічні процеси студентів-спортсменів різних видів спорту мають деякі особливості.

**Задачі:**

1. Вивчити теоретичний матеріал проблеми.
2. Вивчити методи дослідження психічних процесів студентів-спортсменів.
3. Запропонувати рекомендації щодо фізичного виховання різним групам студентів-спортсменів.

Базою дослідження є факультет фізичної культури ЛНПУ. Дослідження ми проводили з групою студентів кількістю 20 чоловік.

Ми вивчали темперамент за методикою Годунової [5], особливості самопочуття та активності за методикою САН (самопочуття, активність, настрої), самооцінку тривожності за допомогою тесту Ч.Д. Спілбергера.

Метою вивчення типу вищої нервової діяльності було виявлення домінуючого типу темпераменту. Із 19 досліджених студентів 12 було флегматиками, 3 - сангвініки, один холерик та вісім меланхоліків. Тобто ця група спортсменів може досягнути високих результатів. Флегматики працюють якісно, на високий результат. Їх необхідно мотивувати ставити реальну мету. Для холерика велике значення має особистісна зацікавленість. Для меланхоліка основну роль відіграють умови праці.

При дослідженні уваги у цих студентів виявлено, що у 40% низька концентрація уваги, у 20% - середня і у 40% - висока концентрація уваги. Тобто є спортсмени, які можуть зосереджуватися на якісному виконанні необхідних завдань. Студентам-спортсменам з середньою та низькою концентрацією уваги треба використовувати вправи на поліпшення концентрації уваги з метою ефективного виконання необхідних завдань.

Таблиця 1.

Аналіз результатів обсягу короткочасної пам'яті у студентів

Оцінювання в балах	9	8	7	6	5	4	3	2	1
правильно записані слова та числа	19	17-18	15-16	14-13	12-11	10-9	8-7	4-6	3

Дуже низький рівень - 1-2 бали  
 низький - 3-4 бали  
 середній - 5-6 балів  
 добрий - 7-9 балів

Таблиця 2

Дослідження короткочасної пам'яті студентів-спортсменів

П/№ досліджуваного	Результати
1.	Низький рівень (4 бала)
2.	Добрий рівень (7 балів)
3.	Низький рівень (4 бала)
4.	Середній рівень (6 балів)
5.	Середній рівень (5 балів)
6.	Низький рівень (4 бала)
7.	Низький рівень (4 бала)
8.	Середній рівень (5 балів)
9.	Середній рівень (6 балів)
10.	-----
11.	Середній рівень (6 балів)
12.	Добрий рівень (7 балів)
13.	Низький рівень (4 бала)
14.	Середній рівень (6 балів)
17.	Низький рівень (4 бала)
18.	Низький рівень (4 бала)
19.	Низький рівень (4 бала)
20.	Низький рівень (4 бала)

Як бачимо, у більшій частині студентів спостерігається низький рівень розвитку короткочасної слухової пам'яті. Тому нове заняття необхідно починати з повтору матеріалу для удосконалення умінь та навичок, використовувати вправи для тренування слухової пам'яті.



Для дослідження рівня тривожності ми користувалися методикою Ч.Д. Спілбергера [6]. Ми підраховали ІСТ - індекс ситуаційної тривожності та ІОТ -індекс особистішої тривожності.

Таблиця 3

Дослідження тривожності студентів-спортсменів

П/№ досліджуваного	Результати
1.	ЕСТ - ІДнизька) ЕОТ =2,2 (середня)
2.	ЕСТ= 1,8(низька) ЕОТ =1,9 (низька)
3.	ЕСТ = 1,6(низька) ЕОТ =1,4 (дуже низька)
4.	ЕСТ = 1,4 ЕОТ =1,4 (дуже низька)
5.	ЕСТ = 1,7 ЕОТ =1,9 (низька)
6.	ЕСТ = 1,9 ЕОТ =1,9 (низька)
7.	ЕСТ = 2,2(середня) ЕОТ =1,9(низька)
8.	ЕСТ = 1,7(низька) ЕОТ =2,1 (середня)
9.	ЕСТ =1,2 (дуже низька) ЕОТ =1,5 (низька)
10.	ЕСТ = 1,4(дуже низька) ЕОТ =1,8 (низька)
11.	ЕСТ= 1,8(низька)ЕОТ=2,1 (середня)
12.	ЕСТ = 2,5 ЕОТ =2,4 (середня)
13.	ЕСТ - 3Двисока) ЕОТ =2,0 (середня)
14.	ЕСТ - 2,0 ЕОТ =2,0 (середня)
15.	ЕСТ = 1,7 ЕОТ =1,9 (низька)

Висновки про рівень розвитку:

3,5-4 бали - дуже висока тривожність;

3,0-3.4 бали - висока;

2,0 - 2,9 бали - середня;

1,5-1,9 бали - низька ;

0,0 - 1,4 бали - дуже низька тривожність

Рівень особистісної тривожності демонструє індивідуальну чутливість спортсмена до стресу. Рівень особистісної тривожності демонструє незадовільнені потреби зберігання та розвитку.

Високий рівень ситуативної тривожності говорить про те, що спортсмен в стресовому стані не може проявити своїх здібностей через неспокій. Високий рівень особистісної тривожності зменшує працездатність та якість виконання завдань спортсменів.

Для зменшення тривожності ми розробляємо спеціальні методи.

Самопочуття, активність та настрої (САН) ми використовували для оперативної оцінки спортсмена [6].

#### Типова карта методики САН

П.І.П.....

Стать.....

Вік.....

Дата..... Час.....

	Самочувствие хорошее	3210123	Самочувствие плохое
	Чувствую себя сильным	3210123	Чувствую себя слабым
	Пассивный	3210123	Активный
	Малоподвижный	32 10123	Подвижный
	Веселый	3210123	Грустный
6.	Хорошее настроение	3210123	Плохое настроение
7.	Работоспособный	3210123	Разбитый
8.	Полон сил	3210123	Обессиленный
9.	Медлительный	3210123	Быстрый
10.	Бездеятельный	3210123	Деятельный
11.	Счастливый	3210123	Несчастный
12.	Жизнерадостный	3210123	Мрачный
13.	Напряженный	3210123	Расслабленный
14.	Здоровый	32 10123	Больной
15.	Безучастный	3210123	Увлеченный
16.	Равнодушный	3210123	Взволнованный
17.	Восторженный	32 10123	Унылый
18.	Радостный	3210123	Печальный
19.	Отдохнувший	3210123	Усталый
20.	Свежий	3210123	Изнуренный
21.	Сонливый	3210123	Возбужденный
22.	Желание отдохнуть	3210123	Желание работать
23.	Спокойный	3210123	Озабоченный
24.	Оптимистичный	3210123	Пессимистичный

25.	Выносливый	3210123	Утомляемый
26.	Бодрый	3210123	Вялый
27.	Сообразать трудно	3210123	Сообразать легко
28.	Рассеянный	3210123	Внимательный
29.	Полный надежд	3210123	Разочарованный
30.	Довольный	3210123	Недовольный

Таблица 4.

Результати дослідження студентів за методикою САН

П/№ досліджуваного	Данные
1.	С - неблагоприятное состояние А - благоприятное Н - благоприятное
2.	С-А-Н - благоприятные
3.	С - благоприятное А - неблагоприятное Н - благоприятное
4.	С - неблагоприятное А - благоприятное Н - неблагоприятное
5.	С-А-Н - благоприятные
6.	С-А-Н - неблагоприятные
7.	С-А-Н - благоприятные
8.	С - благоприятное А - неблагоприятное Н - благоприятное
9.	С-А-Н - благоприятные
10.	С-А-Н - благоприятные
11.	С-А-Н - благоприятные
12.	С-А-Н - благоприятные
13.	С-А-Н - благоприятные
14.	С-А-Н - благоприятные
15.	С-А-Н- благоприятные
16.	С-А-Н - благоприятные
17.	С-А-Н - благоприятные
18.	С - благоприятное А - неблагоприятное Н - благоприятное
19.	С-А-Н - благоприятное
20.	С-А-Н - благоприятное

Як бачимо, усі показники є сприятливими

Враховуючи результати аналізу даних, вважаємо за потрібне наголосити на необхідності індивідуального підходу у підготовці спортсменів.

Література

1. Лоу Б. Красота спорта. – М., 1984. 2. Наатанен Р.У. Увага та функції мозку. – М., 1997. 3. Теория спорта / За ред. В.Н. Платонова, –

К., 1987. – с. 57-59. 4. **Онищенко І.М.** Психологія фізичного виховання і спорту. – К., 1975. 5. **Гречишкіна О.Д.** Пути активизации деятельности студентов на занятиях по анатомии и физиологии ребенка с основами школьной гигиены. – Бердянськ, 1987. 6. **Практическая психология в тестах, или как научиться понимать себя и других.** – М., 2003.

УДК 616.891:371.1

**С.В Горбунова**

### **Вплив розвитку самосвідомості на становлення соціальної компетентності дошкільників**

Сьогодні головним замовленням суспільства є замовлення на виховання самостійної, соціально компетентної особистості.

А основна мета дошкільної освіти в Україні – створення сприятливих умов для особистісного становлення, забезпечення збалансованого розвитку дитини, узгодженості в її житті основних тенденцій до самореалізації, саморозвитку і самозбереження, формування її життєвої компетентності, розвитку у неї ціннісного ставлення до світу природи, культури, людей, самої себе.

Пізнання самого себе поряд з пізнанням навколишнього світу – необхідна умова соціального розвитку дошкільника.

Соціальний розвиток особистості в онтогенезі проходить двома взаємопов'язаними лініями-соціалізації (оволодіння дитиною суспільним досвідом) та індивідуалізації (набуття нею самостійності, відносної автономності).

Ми в своєму дослідженні вирішили з'ясувати, як впливає розвиток самосвідомості на соціальний розвиток дошкільника, набуття ним соціальної компетентності.

Існує декілька підходів до визначення сутності та структури самосвідомості.

Під словом „ самосвідомість” у психології зазвичай мають на увазі існуючу в свідомості людини систему уявлень, образів та оцінок, що відносяться до нього самого.

Тобто, структура самосвідомості складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: когнітивного ( самовідчуття, самоаналіз, самооцінка тощо), емоційного (самолюбство, скромність, відповідальність, почуття власної гідності тощо), вольового (самовладання, самоконтроль, самодисципліна).

У працях вітчизняних і зарубіжних психологів (Н.Є.Анкудінова, В.Г.Асєєв, А.А.Бодальов, Л.І.Божович, Є.А.Бондаренко, В.П.Левкович, Г.І.Ліпкіна, П.Р.Чамата, Р.Бернс, К.Блага, М.Шебек, А.Валлон)

представлені теоретичні положення про співвідношення та взаємодію внутрішніх і зовнішніх чинників становлення свідомості та самосвідомості, генезис самосвідомості, її складових.

До сих пір залишається суперечливим питання про строки виникнення самосвідомості в онтогенезі.

Ж.Піаже пов'язував виникнення самосвідомості з наявністю логічного мислення у дітей, з вмінням вести внутрішню суперечку, внаслідок чого заперечував існування самосвідомості у дітей молодших, ніж підлітки.

А.Валлон вважав, що до трьох років уже є деякі уявлення про самого себе, з'являється самооцінка [4].

Б.Г.Ананьєв вважає, що самосвідомість виникає, коли виникає суб'єктивне виділення дитиною своєї дії з усієї структури її предметної діяльності, що стає можливим лише завдяки виховному впливу дорослого. Наступною стадією становлення самосвідомості Б.Г.Ананьєв вважає відділення себе від своїх дій у зв'язку з вживанням власного імені.

„З генетичної точки зору вживання власного імені є величезний стрибок в розвитку дитячої свідомості й перехід до виділення себе, як постійного цілого, з текучого потоку дій, що змінюються” [2, 110].

Л.С.Рубінштейн в якості найбільш важливих послідовних моментів становлення самосвідомості в онтогенезі виділяє оволодіння дитиною власним тілом, виникнення довільних рухів, самостійне пересування та самообслуговування.

Є роботи, що досліджують розвиток самосвідомості у дітей 1-го року життя [1].

Ми досліджуємо становлення самосвідомості у дітей середнього (4-5) та старшого (6-7) дошкільного віку.

Проблему розвитку самосвідомості в дошкільному віці досліджували також І.Т.Дімітров, Є.В.Кучерова, М.І.Лісіна, Л.І.Сільвестру, В.С.Мухіна, І.І.Раку, Р.П.Стеркіна, Г.Б.Тагієва, О.Л.Кононко, О.І.Кульчицька та інші.

М.І.Лісіна виділяє дві основні структурні частини самосвідомості-когнітивну (уявлення дитини про себе) та афективну (відношення до себе). Джерелом побудови образу „Я” у дошкільників є досвід індивідуальної діяльності та досвід спілкування з дорослими та однолітками. Перший впливає на побудову когнітивного відношення до себе, а другий – афективного.

Є.В.Кучерова додає ще третій компонент - „Я-рольове”, регулятивне, і розглядає самосвідомість як єдність трьох основних аспектів, що мають свої онтогенетичні лінії розвитку, свої вікові онтогенетичні особливості. Згідно цього підходу, розвиток самосвідомості проходить ряд закономірних стадій. Розділення на стадії співпадає з виділеними Л.С.Виготським „кризовими точками” в розвитку особистості. Найважливіший етап в розвитку особистості настає на

третьому році життя, коли формується особистісне новоутворення – „гордість за власні досягнення”. Воно засвідчує про те, що дитина починає усвідомлювати свої бажання, дії, усвідомлювати себе суб’єктом діяльності й відділяти дію від предмета, з яким вона була жорстко пов’язана.

Ми припустили, що саме пізнання себе, своїх фізичних, інтелектуальних та моральних сил дає дошкільникові можливість регулювати і контролювати свої дії і поведінку, співвідносити їх з соціальними вимогами, з конкретною ситуацією, з бажаннями і прагненнями інших людей, тобто розвиток самосвідомості допоможе дитині якнайкраще соціалізуватись.

У своєму дослідженні ми спираємось на точку зору щодо структури самосвідомості дошкільника, якої притримуються Л.Ю.Венгер, В.С.Мухіна та О.Л.Кононко. Це такі структурні компоненти:

- власне ім’я
- самооцінка
- домагання визнання
- статева ідентифікація
- психологічний час особистості (елементарна життєва перспектива)
- орієнтація у своїх правах і обов’язках.

Відношення до власного імені ми розглядаємо як один з критеріїв розвитку самосвідомості дошкільників.

Самооцінка (2-ий критерій)– це вміння дитини самостійно оцінити свої досягнення, вчинки, якості, можливості. Проте в дошкільному віці не можна казати про сформованість адекватної самооцінки. До цього треба наблизитися, але більш – менш адекватною самооцінка стає лише в старшому дошкільному віці (6 – 7 років) і то за умов правильного її розвитку. Нормою вважається дещо завищена самооцінка, причому завищеність від 3 до 6-7 років зменшується до адекватності. У психологічних дослідженнях самооцінку розглядають у двох значеннях: як процес самооцінювання, та як відносно стійке і сформоване уявлення дитини про себе, тобто як продукт багаторазового і різноманітного оцінювання себе. Основними вимірами самооцінки є ступінь адекватності ,стійкість та висота. Самооцінку ми досліджуємо за допомогою методики „Драбинка” [14, 80], а також вважаємо дуже інформативним застосування методики дослідження рівня домагань (3-й критерій), тісно пов’язаного з самооцінкою.

Рівень домагань ми досліджуємо, пропонуючи вибрати завдання самостійно: легкі, середньої складності та важкі ( викладання візерунків). Всього пропонується 4 завдання. Не сформованість рівня домагань є показником більш низького рівня розвитку самосвідомості.

Усвідомлювати себе у часі дитина починає з 3-4 років. З цього часу вона спроможна пригадати свій минулий день народження, минулу

зиму чи літо, впізнати речі, якими вона користувалась, коли була маленькою. Поступово у дітей починають складатися певні уявлення про зміну фізичного вигляду людини, його статевих та соціальних ролей у зв'язку з віком. Створюється феномен життєвої перспективи.

Статева ідентифікація. Стать є першою категорією, в рамках якої дитина усвідомлює своє „Я” і в своєму психологічному розумінні є фундаментальною характеристикою особистісного зростання людини. У дошкільному віці формується ставлення людини до своєї статі, усвідомлення нею й прийняття власної статевої належності.

Для дослідження вищезначених феноменів ми використовуємо методику „Полорольова ідентифікація”, розроблену Н.Л.Білопольскою.

Уявлення дитини про себе можна дослідити за допомогою методики, яку запропонувала психолог Є.З.Басіна (5 запитань) [14, 79]. Аналіз відповідей дитини дозволяє виявити: широту уявлень про себе (по кількості названих якостей); диференційованість уявлень про себе (називання якостей, що характеризують дитину в різних видах діяльності і в різних ситуаціях); рівень усвідомлення й критичності суджень про себе, співвідношення реальних та ідеальних уявлень).

Оскільки розвиток самосвідомості обумовлений як досвідом спілкування з дорослими, з дітьми, індивідуальним досвідом, так і розумовим рівнем розвитку, то ми вважаємо, що картина розвитку самосвідомості не буде об'єктивною без виявлення рівня розвитку інтелекту дитини. Для дослідження рівня розвитку інтелекту ми використовуємо метод розуміння смисла коротких оповідань. Звичайно в практиці діагностичного дослідження ступінь розуміння смисла оповідань оцінюється таким чином: 1- зрозумів, 2 - не зрозумів, 3 – зрозумів з допомогою. Ми притримуємося такого оцінювання, хоч рівень „нерозуміння” може бути різним.

Ми розглядаємо розвиток соціальної компетентності дошкільників у дитячому садку. Чому саме в дитячому садку?

Звичайно, первинну і провідну роль у соціалізації дитини має сім'я.

Та ми вважаємо, що саме в первинному дитячому колективі створюються найкращі умови для соціального розвитку дитини.

У дитячому садку дитина вперше дістає реальну можливість порівняти себе з іншими дітьми. У сім'ї зробити це важко, бо поруч з нею знаходяться дорослі, досвідченіші й вміліші (порівняння себе з ними буде не на користь малюка). Кононко О.Л. зазначає, що співставляючи свої досягнення, якості, реакції, поведінку, зовнішність дошкільник навчається орієнтуватись у власних можливостях, виробляє відповідний рівень домагань, визначає свій статус серед однолітків.

Дошкільний заклад через дитячий колектив позитивно впливає на звільнення дитини від егоцентризму, звички в усьому орієнтуватись лише на власне „Я”, на свої уподобання, погляди, вміння.

Отже, саме розвиток свідомості та самосвідомості є провідним для розвитку соціальної компетентності.

Провідні вітчизняні вчені в галузі дошкільної психології та педагогіки О.Л.Кононко, Т.І.Поніманська, В.У.Кузьменко, А.М.Гончаренко та інші, розробивши основи особистісно орієнтованої педагогіки, в „Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні” та „Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні”, в численних статтях розкрили зміст та основні напрямки розвитку соціальної компетентності.

Згідно з „Коментарем ...” [7, 158], соціальна компетентність- це „навички соціальної поведінки, свідоме ставлення до себе як до рівної з іншими людьми особистості, інтерес до людей та спілкування з ними, готовність сприймати соціальний досвід, співпереживання, співчуття, бажання пізнавати людей, творити добро.”

Отже, поняття „соціальна компетентність” і „соціалізація” є різними, хоч і взаємопов’язаними.

За визначенням В.Кузьменко, про соціальну компетентність дошкільників свідчитимуть наступні показники. Дитина

- знає, що саме становить моральні цінності для даного колективу
- варіює свою поведінку задля пошуку найбільш адекватної за тих чи інших умов
- прагне впливати на інших для підтримки позитивних цінностей
- узгоджує свою поведінку з поведінкою однолітків через само - зіставлення
- володіє умінням коректно (за змістом та інтонацією) обстоювати власні інтереси.

Враховуючи необхідність статистичної обробки отриманих даних, ми розробили наступні критерії соціальної компетентності дошкільників:

- ступінь адаптації до дитячого садка
- ступінь психосоціальної зрілості (тестова бесіда, запропонована С.А Банковим
- рівень розвитку комунікативної діяльності (модифікована методика М.І.Лісіної) [14, 276].
- відношення дитини до чужого дорослого [14, 99].
- вміння виходити з конфліктної ситуації.

Результати констатуючого експерименту ми опублікуємо в наступній статті.

#### Література

1. **Авдеева Н.Н., Сильвеестру А.И, Смирнова Е.О.** Развитие представления о самом себе у ребенка от рождения до семи лет. – В кн...: Воспитание, обучение и психическое развитие. – М., 1977.
2. **Ананьев Б.Г.** К постановке проблемы развития детского самосознания. – Изв. АПН РСФСР. – 1948. – № 18.
3. **Белопольская Н.Л.** Психологическая



диагностика личности детей с задержкой психического развития. – М., 1999. 4. **Валлон А.** Психическое развитие ребенка. – М., 1967. 5. **Диагностика в детском саду.** Методическое пособие. / Под ред. Ничипорюк Е.А., Посевиной Г.,Д. – Р-на-Д., 2004. 6. **Исследования** по проблемам возрастной и педагогической психологии //Под ред. М.И.Лисиной. – М., 1980. 7. **Коментар** до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. – К., 2003. 8. **Кононко О. Л.** Розвиток самосвідомості як запорука особистісного зростання дошкільника // Дошк. вих. -1999. – №10. 9. **Кононко О.Л.** Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід).-К., 2002. 10. **Кузьменко В.У.** Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку // Дошк. вих. – 2001. – №9. 11. **Кучерова Е.В.** Проблемы развития самосознания в дошкольном возрасте // Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста. – М., 1987. С.112-117 12. **Лисина М.И., Сильвестру А.И.** Психология самопознания у дошкольников. – Кишинев, 1983. 13. **Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д.** Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. – М., 2002.

УДК 616.891:371.1

**О.Б. Єгорова**

### **Неврози в учителів як психологічна проблема**

За визначенням М.Є. Бачерникова, В.П. Петленка, Є.А. Щербини, психічне здоров'я можна розглядати як відносно стійкий стан організму і особистості, який дає змогу людині усвідомлено, враховуючи свої фізичні й психічні можливості, а також навколишні природні та соціальні умови, здійснювати й забезпечувати свої індивідуальні й суспільні (колективні) біологічні та потреби на основі нормального функціонування психофізичних систем, здорових психосоматичних і соматопсихічних відносин в організмі [1].

Професія вчителя вже давно віднесена спеціалістами до групи ризику розвитку невротичних та психосоматичних розладів (Болтівець С.І., Вершловський В.Г., Єлканов С.Б., Макаревич Р.А., Мітіна Л.М., Прохорова А.О., Рогов Є.І., Рудинський Є.В., Філіппова І.Ю. та ін.).

За даними соціально-демографічних досліджень, труд вчителя відноситься до числа найбільш напружених в емоційному плані видів труда: за ступенем напруги навантаження вчителя в середньому більше,

ніж у менеджерів і банкірів, генеральних директорів і президентів асоціацій, тобто тих, хто безпосередньо працює з людьми [5, 47].

Крім того, потрібно зазначити, що робота вчителя з батьками, учнями, колегами, громадськістю передбачає не лише професіоналізм, комунікативну культуру, компетентність, а й високу емоційну стійкість, вміння володіти собою, неупередженість, стриманість, толерантність.

Низький рівень психологічної культури, недостатній розвиток комунікативних здібностей, навичок саморегуляції веде до того, що значна частина педагогів (у відсотковому відношенні до інших професій) страждає на хвороби стресу - численні соматичні і нервово-психічні хвороби [4].

Так, учителі часто скаржаться на погіршення психічних функцій: послаблення пам'яті, утруднення мислення, підвищену збудливість, порушення сну, немотивоване очікування проблем, неприємностей, головні болі тощо [7].

Професійна незадоволеність - одна з причин цього явища. Їх життєві цінності й уявлення про діяльність педагога не збігаються з реальністю. Це викликає у вчителя масу негативних переживань і призводить до психоемоційного виснаження.

При цьому багато чого залежить від нервової системи вчителя. У нерівноважених педагогів із підвищеною нервовою збуджуваністю, що жваво окликаються на найменший подразник, енергетичні ресурси виснажуються набагато швидше. Тенденцію до емоційного вигорання мають, як не дивно, і стримані, нетовариські люди. Їхнє прагнення до самоти і схильність до упорядкованості і дисципліни не відповідають інтенсивному, насиченому різноманітними подіями й емоціями шкільному життю [9].

Захистити свою нервову систему можуть педагоги, що вміють контролювати емоції і реагувати гнучко на зміну обстановки. На жаль, деякі з учителів не мають достатніх навичок саморегуляції [3 – 8].

Вчителі висловлюють загальну занепокоєність тим, що рівень володіння технікою зняття психоемоційного напруження, вміння долати негативний вплив дістресу на їхню інтелектуально-емоційну й соматичну сферу досить низький.

Усе зазначене зумовило необхідність пошуку конструктивних шляхів збереження й зміцнення психічного здоров'я як майбутніх, так і практикуючих учителів, дослідження та розробки механізмів підвищення рівня їхньої психічної адаптації до труднощів педагогічної професії.

Неврози є результатом відображення суб'єктом зовнішньої і внутрішньої інформації у виникаючій ситуації. Невроз сам по собі не виникає. Розвитку цієї хвороби сприяють різні стресові ситуації і конфлікти. Виникнення неврозів можливе в умовах тривалих негативних емоційних станів, що часто повторюються, обумовлених специфікою ситуації і змістом значеннєвої сфери особистості. На виникнення і розвиток неврозів також дуже впливає швидкість змін соціальної

ситуації розвитку людини; зростаючий інформаційний потік; криза сучасної родини; фактори середовища; сімейні фактори [10].

В силу об'єктивних причин (недостатньої наукової розробки проблеми системного аналізу виникнення неврозів в професійній діяльності вчителя, відсутності спеціальних програм психологічної допомоги вчителю) задача регуляції психічного стану вчителя в педагогічній діяльності на сьогоднішній день залишається невирішеною.

Дослідження проводилось на відділенні перепідготовки спеціалістів при Донецькому інституті післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників.

В експерименті приймали участь вчителі віком від 24 до 52 років (в більшості – жінки). Дослідження проводилось анонімно.

За допомогою „Методики діагностики рівня невротизації” Л.І. Васермана були виявлені 3 групи шкільних вчителів з різними рівнями невротизації: в I групі - низький рівень, в II групі - середній рівень, в III групі – високий рівень невротизації; вчителі з високими показниками невротизації нездатні через зосередженість на собі змінити свою позицію стосовно певного об'єкта, думки чи уявлення навіть при наявності інформації, що протилежна їх досвіду.

Виявилась різниця в умовах життя: у невротичних шкільних вчителів (група ГР) були більш високі вимоги з боку матері, вони менш задоволені стосунками з матір'ю в дитинстві, для них більш значима похвала з боку оточуючих, вони намагаються бути завжди першими в ситуації досягнень або змагань.

Шкільні вчителі групи ГР частіше беруть відповідальність на себе і у разі невдачі дуже переживають і бурхливо реагують; свою роботу в школі вони оцінюють більш високо, чим шкільні вчителі з групи ГН (без невротизації). Для подальшого вивчення емоційного стану вчителів була використана методика FPI. Виявилось, що рівень невротизації вчителів групи ГР набагато перебільшує рівень в групі ГН (що вказує на виражену емоційну збудливість, тривогу, напругу, дратівливість; на безініціативність, незадоволені бажання; на егоцентричну особистісну спрямованість; на іпохондричну фіксацію на соматичних відчуттях і особистісних недоліках; на проблеми у спілкуванні; на соціальну залежність у вчителів „групи ризику”). Невротичні вчителі частіше виявляють спонтанну агресію, вони більш депресивні та частіше бувають роздратовані.

Більш високий рівень комунікативності проявляють „нормальні” вчителі, що зумовлено емоційним вигорянням в групі ГР. Також вчителі групи ГН в більшій мірі врівноважені. Реактивна агресія більше виражена у невротичних вчителів, але водночас невротичні вчителі більш сором'язливі, більш відкриті (щирі). Вчителі групи ГР більш емоційно лабільні.

Використання „Методики діагностики емоційного вигоряння” В. Бойка дозволило виявити у шкільних вчителів групи ГР перевагу тривоги

і депресії, неадекватне виборче емоційне реагування, переживання, розширення області економії емоцій, редукцію професійних обов'язків, особистісну відгородженість, деперсоналізацію, психосоматичні та психовегетативні порушення (всі показники високого рівня).

У вчителів групи ГН всі досліджувані за методикою показники мають низький або середній рівень. В цілому у досліджуваних вчителів з високим рівнем невротизації фази стресу: напруга, резистенція, виснаження, - більш виражені і мають високий рівень. Тобто у шкільних вчителів з групи ГР більш виражене емоційне вигоряння, ніж у вчителів групи ГН. Вивчення професійного стресу та особистісного егоцентризму показало, що невротичні вчителі переживають професійний стрес більш високого рівня, ніж вчителі групи ГН; у них дуже високий рівень егоцентричної спрямованості особистості (для порівняння в групі ГН низький рівень егоцентричної спрямованості). Для шкільних вчителів з високими показниками невротизації характерні підвищені рівні дезадаптації, неприйняття інших, більш низький рівень соціально-психологічної адаптації.

За допомогою методики Дембо-Рубінштейн (модифікація А.М. Прихожан) досліджувались рівень самооцінки, рівень домагань, а також рівень внутрішнього конфлікту у вчителів. У вчителів групи ГН рівень самооцінки трохи підвищений, в групі невротичних – в межах середньої. Рівень домагань в обох групах досліджуваних середній і розходження несуттєве. Більш суттєвою є різниця у показниках розбіжності між самооцінкою і рівнем домагань: це вказує на наявність внутрішнього конфлікту у вчителів групи ГР (внутрішній конфлікт середнього рівня) і на відсутність внутрішнього конфлікту у досліджуваних групи ГН.

Дослідження самовідношення та фізичного стану показало, що у невротичних вчителів переважають показники по таким шкалам, як аутосимпатія, чекання на позитивне ставлення інших, самоінтерес, самовпевненість; в той же час вчителі групи ГН з більшою самоповагою ставляться до себе, більше приймають себе і краще розуміють самих себе. У вчителів групи ГР частіше бувають шлункові скарги, виснаження, біль, скарги на серце; інтенсивність скарг у них переважає майже втричі. В стресових ситуаціях у невротичних вчителів частіше проявляється копінг-поведінка, що орієнтована на відвертання та на уникання; рідше буває копінг, що орієнтований на рішення задач.

У результаті проведеного дослідження отримані дані, що переконливо свідчать про те, що необхідна ретельна розробка методів роботи з вчителями в напрямку зниження та профілактики неврозів у вчителів.

#### Література

1. Бачерников Н.Е., Петленко В.П., Щербина Е.А. Философские вопросы психиатрии. – К., 1985. 2. Елканов С.Б. Основы

професійного самовоспитання майбутнього вчителя. – М., 1989.

3. **Калошин Н.Ф.** Шлях до подолання негативних педагогічних стереотипів (переконань) // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 4. – С. 5 – 12.

4. **Китаев-Смык Л.А.** Психология стресса. – М., 1983.

5. **Митина Л.М.** Психология профессионального развития учителя. – М., 1998.

6. **Рогов Е.И.** Учитель как объект психологического исследования. – М., 1998.

6. **Руденский Е.В.** Социально-психологические деформации личности учителя // Мир психологии. – 1999. – №2 .- С. 169-175.

7. **Технології** розв'язування конфліктів у педагогічній взаємодії / Г.В. Ложкін та ін. – Луцьк, 2000.

8. **Учитель** крупным планом: Социально-педагогические проблемы учительской деятельности. / Под ред. В.Г. Вершловского. – СПб, 1994.

9. **Хорни К.** Невротическая личность нашего времени. – М., 1993.

УДК 373.2.035:371.4 Русова

**Т.Л. Єськова**

### **Ідеї С. Русової про використання навчально-виховного простору у вихованні працелюбності дошкільників**

Одним з актуальних завдань оновлення та перебудови дошкільної освіти, що стоять перед національним дошкільним вихованням, є організація навчально-виховного простору, яка забезпечує прояв творчих здібностей кожної дитини у різних видах діяльності. Згідно з вимогами Базового компоненту дошкільної освіти в Україні, необхідно сприяти формуванню компетентності дитини у різних сферах життєдіяльності та активної життєвої позиції, тому що суспільству потрібні самостійні, працьовиті, практично умілі, творчі люди, які зуміють створити незалежну державу [1]. Реалізація цього завдання потребує не лише пошуку нових виховних технологій, але й об'єктивної оцінки здобутків просвітителів минулих років, глибокого аналізу спадщини педагогів минулого та її творчого застосування.

Наш науковий інтерес пов'язаний із вивченням, аналізом та узагальненням історії розвитку проблем виховання дошкільників у процесі залучення їх до ручної праці, а також у виявленні можливостей використання досягнень теорії та практики їх виховання ручною художньою працею для удосконалення навчально-виховного процесу в сучасних дошкільних закладах.

У пошуках шляхів наукового розв'язання зазначеної проблеми варто звернутися до вивчення й переосмислення історико-педагогічного досвіду минулого, тому метою цієї статті є з'ясування поглядів С. Русової на виховні можливості використання ручної праці у формуванні саме працьовитості дітей дошкільного віку.

Проблеми трудового виховання та навчання дітей займають значне місце у педагогічній спадщині С.Русової – фундатора національного дошкільного виховання в Україні. Вся її діяльність як педагога, науковця, громадського діяча була націлена на створення в Україні власної системи національної освіти, у якій неабияку роль відіграють і питання виховання дітей працею, зокрема ручною працею. Софія Русова зазначила, що праця – це основа виховання, яка мусить збудити в дитячій душі найбільше самостійної творчості, дати вільно розвиватися індивідуальності дитини. “Праця в сучасному вихованні є метод, яким кожне знання зафіксується в дитячій свідомості тим, що воно здобувається дитячою рукою: через руку в розум”. [4, 83]

Аналіз педагогічної спадщини С.Русової дозволяє з’ясувати, що її педагогічні погляди щодо проблеми трудового виховання та використання ручної праці у освітньому процесі дитячого закладу, глибоко розкриті у працях “Теорія і практика дошкільного виховання”, “Дошкільне виховання”, “У дитячому садку”, “Нова школа соціального виховання”, “Єдина діяльна (трудова) школа” та інші. Софія Федорівна наголошувала на тому, що праця має велике соціальне значення для виховання; тому треба до неї залучати дітей з раннього дитинства, обов’язково враховуючи вікові особливості малюків: “Щоб дати дітям сучасне соціальне виховання, ми мусимо, перш за все, виховувати в дитині нахил до праці, звичку вважати працю як перший обов’язок, і для цього давати спочатку лише приємну працю, далі утворити такий сильний настрій серед дітей, завдяки якому кожна, навіть тяжка праця проводитиметься залюбки, весело.” [2, 167]

С.Русова акцентувала свою увагу на тому, що дитяча праця повинна «...відповідати двом принципам дошкільного виховання: 1) давати дітям різноманітний матеріал (щоб діти мали змогу виявити можливо більш свої нахили, усю свою творчу здібність, щоб надалі їм було легше найти свій фах), ту роботу, що найбільш до душі дитині; 2) якомога більш націоналізувати наші дитячі садки, наблизити їх не тільки до словесної, але й до технічної культури нашого народу». [4, 56]. Ці думки С.Русової співзвучні і з сучасними концептуальними підходами до розбудови дошкільної освіти.

Просвітителька звертала увагу на створення спеціальних умов для організації дитячої праці, зауважувала на тому, що велике значення в трудовому вихованні має особистий приклад педагога. Наприклад, садівниця повинна працювати поряд з дітьми, але виконувати більш тяжку, чорну працю: мити підлогу, чистити овочі тощо. Вся праця повинна виконуватися весело, в доброму настрої. Також обов’язково фізична праця має поєднуватися із працею розумовою, лише тоді з цього буде найбільша користь.

Педагог визначила характерні ознаки дитячої праці, які повинні знати дорослі для того, щоб праця була корисною, приносила задоволення дітям, розвивала пізнавальні інтереси:

- праця є активність дитини;
- праця добре розвиває м'язи і дає поштовх до дитячої думки;
- праця повинна відповідати силі, смаку та нахилам дитини;
- праця повинна бути різноманітною і мати конкретне завдання;
- допомога дорослих повинна бути своєчасною, але ненав'язливою, відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дитини [3, 54]. Ці особливості використання дитячої праці у виховному процесі актуальні і зараз, і педагоги їх використовують у навчально-виховному процесі як в дошкільних закладах, так і в школах.

В методичних працях С.Русової вказується, що одним із важливих чинників виховання працелюбності у дошкільному віці є ручна праця, яка впливає на різнобічний розвиток особистості. Саме завдяки ручній праці формуються такі важливі якості особистості, як працелюбність, потреба у праці, акуратність, сумлінність, прагнення до якості роботи і досконалості при її виконанні, вміння виявляти свою ініціативу, творчість, товариську взаємодопомогу та багато інших, які стають основою людського життя.

Безперечно корисною є ручна праця і для фізичного здоров'я. Стверджуючи це, педагог доводить, що завдяки раціонально організованій ручній праці дитина набуває „рівновагу душі і тіла”, зміцнює м'язеву систему, розвиває спритність рук, виховує «тверду волю». Оскільки чільне місце у вихованні особистості займає сім'я, де дитина отримує перші трудові вміння та навички, то батьки, як і вихователі, мусять звертати увагу на пояснення суспільної користі праці, її важливості в житті кожної людини.

Автор вважає, що починати трудове виховання слід у сім'ї. Зразковою у цьому відношенні, на думку С.Русової, є селянська сім'я, у якій батьки змалку залучають дітей до праці. В статті “Націоналізація дошкільного виховання” С. Русова наголошує на тому, що “...бажано було б дуже зробити вже хоч десь на Україні спробу в родинному житті українськими засобами провести найкращі сучасні педагогічні ідеали, виховати розумну працюючу дитину, не одірвану від свого рідного народу, а навпаки, зв'язану з ним пошаною до усього свого, знанням усього того, серед чого вона виростає. З таких дітей Україна мала б рідних синів – щирих робітників на ниві народній, творців її майбутньої ліпшої долі.” [2, 22].

Велику роль у формуванні працелюбної особистості відіграють трудові свята та традиції, які передаються в сім'ї від покоління до покоління. Просвітителька радила обов'язково залучати до них і дітей. Суспільна праця зближує родину і стає важливим засобом формування особистості.

С. Русова звертала увагу на те, що вивчення будь-яких наук тісно пов'язане з дитячою працею, яка допомагає краще їх засвоїти: «Щодо окремих наук, то всі вони користуються допомогою дитячої праці, і вона з свого боку найкраще виявляє всякі знання, всяку уяву» [2, 126]. Так,

вивчаючи рідну мову, діти малюють та вирізують з паперу літери. Під час засвоєння математики діти виготовляють дидактичний матеріал: виліплюють або вирізають з картону різні речі, роблять рахівниці, календарі, циферблати для годинника, терези, вирізають і склеюють з картону різні геометричні фігури, аплікації з різних геометричних фігур і прикрашають ними побутові речі. «Праця йде обов'язково поряд з усім математичним навчанням, вона його конкретизує й удосконалює», - стверджує С.Ф.Русова, тим самим підкреслюючи важливість використання ручної праці для кращого засвоєння навчального матеріалу.[2, 127]. Вивчення географії теж повинно базуватися на дитячій праці, в основі якої лежать дитячі спостереження, які дитина отримує під час екскурсій. Початкові знання з географії діти отримують, знайомлячись з власної домівкою, макет якої вони можуть виконати з картону чи глини. «Більш старші діти можуть виконати макет школи, вулиці, різні форми місцевості – низини, гори, річку, озеро, острів, півострів, гористий берег, низинний, допливи, устя і т.ін.»[2, 127]. Це спонукає дошкільників до закріплення вмінь та навичок, пов'язаних з виготовленням іграшок, поробок, які дитина в подальшому зможе використовувати для прикрашання інтер'єру дитячого садка, або своєї домівки.С.Русова пропонує звернути увагу на досвід англійських педагогів, які пропонували дітям на мапу країни наклеювати вирізані з паперу різні речі та продукти, які виробляються в тій чи іншій місцевості. Це дозволяє краще засвоїти здобуті знання, оскільки до процесу запам'ятовування залучаються різні аналізатори: зоровий, слуховий, тактильний, кінестетичний.

В роботі «У дитячому садку» автор запропонувала орієнтовну програму тих знань, які необхідно дати дітям в дошкільному закладі. Між тим вона зауважує, що в дитячих садках не може бути детальної програми, хоча садівниця і повинна ясно собі уявляти, що вона буде робити з дітьми протягом кожного дня. Це давало б простір для творчого пошуку вихователем ефективних засобів навчання та виховання дітей, враховуючи перш за все їх інтереси. Що є актуальним і на сьогодні, тому, що здатність педагога віддавати пріоритет інтересам дитини виступає важливою умовою для створення розвивального навчально-виховного простору, без якого неможливий різнобічний розвиток особистості [1, 117].

Софія Федорівна вважала, що зміст дитячої праці повинен відповідати не лише віковим та індивідуальним особливостям дитини, але й порі року: «Кожен час, – зазначала авторка, – весна, зима, осінь викликає свої розмови, свої праці» [3, 120]. Відповідно до цього, для кожного сезону дослідниця пропонувала зміст навчання та різних видів діяльності (праці, гри та ін.) і надавала конкретні методичні поради. Наприклад, вона рекомендувала в літню пору переносити всю роботу з дітьми ближче до живої природи: водити дітей на екскурсії до лісу, на луки, до річки і, у свою чергу, організовувати працю дітей на природі,



збирати колекції (камінців, пір'інок, квітів та ін.), проводити досліди (пророщування насіння, виготовлення та спостереження за паперовими вітрячками тощо). Також вона пропонувала дітям вирізування з паперу різних рослин, тварин у поєднанні з іншими матеріалами. Наприклад, на намальованому лузі наклеїти вирізані з тканини квіти, комах; до вирізаного з кори дерева човника приладнати паперове або виготовлене з тканини вітрило, до виготовленого з соломи кошика покласти жолуді тощо. Поєднання таких різноманітних технік та матеріалів потребує від дітей не лише розвитку ініціативи, самостійності, творчості, але й розвиває увагу, спостережливість, формує уявлення про оточуючий світ, вчить працювати з різними інструментами, виготовляти багато корисних речей не лише для себе, а й для інших. Це в свою чергу сприятиме формуванню моральних якостей особистості.

Улюбленим заняттям дітей, як вказує С.Русова, є плетіння та вишивка з вовни, ниток, соломи, лози. Малюки виплітають торбинки, кошики, гамаки для себе і товаришів – до цього залучаються не лише дівчатка, а й хлопці. Вишиваючи серветку, хустку для ляльки, рушничок, діти вчаться відшукувати гармонію у кольорах, вигадувати комбінацію орнаментів. Звісно, у таких роботах широко використовують український орнамент, який у дитячих руках набуває нових варіацій, і все це безумовно сприяє не лише розвитку художнього смаку, а й вихованню патріотичних почуттів, шанобливого ставлення до національної культури, працелюбності.

Подібній праці, на думку С. Русової, властива одна суттєва вада – вона виховує механічні звички. Щоб зменшити таку механічність, варто пильно стежити, щоб дитина не втомлювалась, щоб не згасав її інтерес, і спрямовувати дитячу думку на вигадку, фантазію.

Працю дитини не доцільно обмежувати лише папером, картоном, глиною, тобто "...матеріалом для ручної праці і графічного мистецтва може бути всебічне наведення місцевої історії, місцевої природи і рідної орнаментики" [4, 115]. У дитячому садку необхідно використовувати той національний матеріал, який поширений у даному краї, яким люди користувались для своїх потреб: крейду, глину, кору дерев (сосна, береза) кам'яну сіль, мох, льон, коноплю, все що пов'язане з хліборобством. "Дитина мусить ознайомитись з усякими місцевими матеріалами, використати його поки задля своєї праці і потім, ставши дорослою, вміти в діло пускати всі місцеві природні скарби задля більш практичної потреб" [4, 123].

Для ручної праці педагог пропонує використовувати різні матеріали в залежності від віку, розвитку дитини, йдучи від найпростих до більш складних, що потребує більше дитячого зусилля. На її думку, бажана така послідовність використання матеріалу: пісок глина (пластилін); папір; дерево – спочатку кора, плоди (каштан, горіх), палички, дощечки; солома; очерет, мотузки; картон; камінь та ін.

У процесі навчальної ручної праці діти набувають необхідних вмінь та навичок, готуються до більш складної діяльності, в них виховується витримка, воля, внутрішня самодисципліна, творчість. Головне ж у такій роботі – це самостійність дитини, її ініціатива, про що пише С. Русова у книзі “Нова школа соціального виховання”: “...вишивання, вирізування з паперу, плетіння – скрізь ми подаємо дитині лише деякі технічні вказівки, деколи намічаємо тему, але більш усього даємо дітям волю виявити в кожній праці своє уявлення, свою творчу думку”. [4, 227]. Ці думки просвітительки актуальні і сьогодні.

Особливим видом дитячої ручної праці є хліборобство, на що С. Русова пропонує звернути особливу увагу, “...бо край наш цього потребує”. Цю працю вона називає особливою, бо тут зосереджений національний дух українського народу. Праця коло землі тісно пов’язана з природознавством, до неї мають нахил майже усі діти “бо в них дуже дає себе знати інстинктивне бажання поратись в землі.” [3, 127]. Іншим видом дитячої праці є господарча праця як невід’ємна частина життя виховного закладу.

С. Русова пише: “ Ручна праця складається в дитячих організаціях з різних занять і господарчої роботи”. [4, 129]. Але педагог вважає, що позитивний вплив на вихованців буде мати господарча праця за умов належної її організації, а саме: вона повинна бути цікавою дитині і за своїм процесом, і за своїм призначенням; повинна бути не складною для неї і за технікою виконання, і за застосуванням різних знарядь, не одноманітною, механічною і не довготривалою.

Рівний розподіл між дітьми, що дозволить кожному поставитися до виконання сумлінно і довести її до кінця. Господарча праця повинна бути творчою і відбуватися у веселій, доброзичливій атмосфері. Якщо не дотримуватись цих умов, то, на думку Софії Русової, “... праця втратить свою привабливість, а нова педагогія, нові соціальні умови життя вимагають, щоб праця стала ґрунтом нового життя і, відповідаючи інстинктові (рухливості) дитини, була нею спробувана і виконувалася, як і усе в дитячому садку, з приємністю [3, 221].

Методичні поради Софії Русової вже сьогодні стали надбанням сучасних дошкільних закладів в Україні: дітей знайомлять з народними промислами, відроджуються українські національні традиції та свята і діти виготовляють до них різні прикраси та поробки, використовуючи при цьому елементи національного мистецтва. Вихователі прагнуть використовувати ручну працю як важливий елемент навчально-виховного простору, який впливає на особистісне зростання дошкільника: його світогляд, самосвідомість, інтереси, базові особистісні якості, серед яких важливе місце займає працелюбність.

Таким чином, аналіз педагогічної спадщини Софії Федорівни Русової – фундатора української національної системи дошкільного виховання – дає підстави стверджувати, що використання ручної праці у навчально-виховному просторі і сьогодні є актуальним. Уважний

перегляд праць просвітительки переконає нас в подальшій необхідності вивчення й використання її педагогічних ідей.

#### Література

1. **Коментар** до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / За ред. О.Л. Кононко. – К., 2003. 2. **Русова С.** Вибрані педагогічні твори / За ред. Є.І. Коваленко. – К., 1997. 3. **Русова С.** Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн. 2 / За ред. Є.І. Коваленко. – К., 1997. 4. **Русова С.** Вибрані педагогічні твори. – К., 1996.

УДК 316.61:372.3

**Н.М. Захарова**

#### **Дослідження процесу соціальної адаптації в старшому дошкільному віці**

Україна, яка чітко визначила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог, маючи на меті створення умов, за яких більша частина людей, скориставшись усіма перевагами і здобутками національної системи освіти і науки, зможе бути мобільною, активною та творчою в європейському життєвому просторі.

Саме за цих умов набуває актуальності дослідження процесу соціальної адаптації особистості до мінливих умов життєдіяльності, яка відбувається практично все життя людини, проте пік її, за даними науковців, припадає на період старшого дошкільного віку [4, 24].

Нами був здійснений аналіз філософської, медичної, соціальної та психолого-педагогічної літератури з проблеми адаптації дітей дошкільного віку, який виявив, з одного боку, її актуальність, а з іншого – недостатнє вивчення. Поза увагою дослідників залишилися такі аспекти проблеми, як особливості адаптації дітей старшого дошкільного віку, використання адаптивних ресурсів ігрової діяльності, як провідної у дітей даної вікової категорії. Це дає підстави говорити, що означений напрям дослідження залишається актуальним до сьогодні. Саме тому темою нашого наукового дослідження ми обрали: «Соціальна адаптація дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності».

**Мета даної статті:** представити результати дослідницько-експериментальної роботи, які підтверджують ефективність розробленої нами методики оптимізації соціальної адаптації дітей дошкільного віку.

Адаптація [від лат. *adaptatio* - пристосування] розглядається наукою як процес пристосування до нових умов існування, як

комплексне явище соціального буття особистості, універсальна властивість людини, що забезпечує їй засвоєння соціально корисних стандартів поведінки, ціннісних орієнтацій, гармонізацію взаємозв'язків з новим соціальним середовищем.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні вважає соціальну адаптацію дітей основним призначення сім'ї та дошкільного навчального закладу, акцентує увагу педагогів на необхідності тісної взаємодії основних соціальних інститутів у процесі соціального розвитку особистості “як інтегральної здатності дитини *відповідати* власним потребам та вимогам життя, функціонувати у повну силу, гармонійно співіснувати зі Світом”- вважає О.Л. Кононко.

Концептуальні положення загальної теорії соціально-психологічної адаптації закладені в працях Л.С. Виготського, В.І. Войтко, О.Л. Кононко, А. Лазурського, В. Лебедева, А.А. Налчаджяна, Ж. Піаже, О.В. Петровського, А.В. Фурмана та ін.

У працях В.І. Войтко, Т.Г. Дічева, І.А. Мілославової, В.Г. Паригіна, В.Г. Слюсаренко, Г.І. Царегородцева адаптація розглядається як багато компонентний процес, утворений взаємодією організму з довкіллям та його участю у різних видах діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми адаптації дітей дошкільного віку показав, що вченими адаптація вивчалась як наукове явище (Н.М. Аксаріна, Н.Д. Ватутіна, Р.В. Тонкова-Ямпольська, та ін.), а в роботах Л.Н. Галігузової, Т.Г. Жаровцевої, О.Л. Кононко, С.Ю. Мещерякової, Т.І. Науменко, З.П. Плохій, Ж.М. Юзвак та ін. розглядалися її психолого-педагогічні аспекти.

Проблема адаптації вченими визначається також як проблема комплексної взаємодії медичних працівників, психологів, педагогів та батьків з домінуючою ідеєю формування конкретного типу соціальної поведінки, який відображає вимоги того мікросоціального середовища, в якому особистість росте та розвивається (А. Атанасова-Вукова, Л.Г. Голубева, Г.В. Гриднева, К. Грош, М. Зейдель, В. Манова-Томова, Р.В. Тонкова-Ямпольська та ін.).

Вчені Н.М. Аксаріна, Н.Д. Ватутіна, О.Л. Кононко, Р.В. Тонкова-Ямпольська, Ж.М. Юзвак, та ін. в своїх працях наголошують на тому, що втрата дитиною почуття стабільності та захищеності в адаптаційний період призводить до невротичних розладів, а це, у свою чергу, негативно позначається на стані фізичного та емоційного здоров'я, її поведінці, ритмічності роботи персоналу дошкільного закладу [1 –3; 6; ].

Дошкільна українська освіта традиційно виступає гарантом різнобічного розвитку дитини. Проте між провідними лініями дошкільної освіти на практиці склалася реальна диспропорція: інтелектуальний розвиток превалює над соціально-особистісним, фізичним, художньо-естетичним, „...порушено важливий принцип – необхідний баланс регламентованих видів діяльності та вільної гри” [5,

7-9]. Гра, як провідний вид діяльності, неправомірно замінюється різними статичними заняттями, дитині передчасно нав'язується непритаманний її віку соціальний статус, ігнорується повноцінне прожиття цього вікового періоду.

В контексті цього одним із головних питань постає створення соціально-педагогічних умов, які б сприяли ефективній соціальній адаптації дитини. З цією метою нами була розроблена програма дослідницько-експериментальної роботи. Пріоритетна роль відводилася засобам ігрової діяльності.

Методика дослідницько-експериментальної роботи на етапі констатації дозволила нам вивчити стан вирішення проблеми соціальної адаптації дітей педагогічними колективами дошкільних закладів та сім'єю, особливості поведінки дітей – „новачків” в період адаптації, використання педагогами адаптаційних можливостей гри. Результати анкетування та аналіз педагогічної документації свідчать про те, що в дошкільних навчальних закладах приділяється недостатньо уваги забезпеченню благополучної адаптації дітей старшого дошкільного віку; освітньо-виховна робота будується стихійно, емпірично та епізодично з використанням традиційних форм роботи (бесіди, залучення до різних сукупних видів діяльності). Робота з подолання труднощів адаптації та забезпечення її позитивних результатів обмежується діагностикою, визначенням фаз перебігу адаптації, консультаціями та порадами дітям і батькам. На наш погляд, створення певної методичної бази, привернення уваги педагогічних працівників та батьків до актуальності проблеми адаптації, її соціально - особистісної значущості у подальшому житті дитини, ознайомлення з особливостями її протікання саме в старшому дошкільному віці, привнесення у педагогічну практику оновленого змісту, методів та форм роботи розблокувало б цю проблему. Сензитивні можливості дітей цього віку є запорукою ефективності педагогічного впливу.

У ході вивчення палітри емоційних проявів старших дошкільнят в процесі адаптації нами була встановлена перевага таких емоційних станів як невпевненість, емоційна вразливість, гарячкуватість, агресивність, усамітнення. Серед симптомів неадаптованості старших дошкільників ми виявили несформовану мотиваційну готовність до початку відвідування дитячого садка, недостатній або низький рівень ігрової активності, схильність до різних видів захворювань, мінливість та неадекватність власної позиції у сприйнятті статусу дошкільного навчального закладу.

На основі теоретичного дослідження та результатів констатуючого експерименту нами були сформульовані критерії соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку: фізичне здоров'я, емоційний стан, мотиваційна готовність до відвідування дитячого садка, активність в ігровій діяльності; з'ясовані їх основні показники, що уможливило визначення рівнів соціальної адаптації дітей 5 – 7 років:

високий, середній, низький та псевдо рівень.

Зазначимо, що поняття „соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку” ми розглядаємо як інтегральний показник здатності дитини виконувати біологічні, психологічні функції та соціальні ролі у групі, як процес активного пристосування до мінливих умов життєдіяльності за допомогою різних соціальних засобів з пріоритетною функцією задоволення потреби в ігровій діяльності та спілкуванні. Виходячи з цього та з метою пом'якшення адаптаційного перебігу, створення емоційного комфорту, корекції емоційних станів, збагачення соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку ми розробили та апробували в умовах дошкільного навчального закладу адаптаційно-розвиваючу технологію як комплекс емоційних, мотиваційних, ціннісних та діяльнісних особливостей, що виступають в єдності двох проявів: зовнішнього (включення у спілкування та ігрову діяльність, знаходження свого домірного місця в соціумі, адекватне поводження та ін.) і внутрішнього (емоційна задоволеність та врівноваженість, соматичне, психічне і соціальне здоров'я). Адаптаційно-розвиваюча технологія (АРТ) ґрунтується на соціально-педагогічних теоріях становлення особистості, її розвитку та адаптації до мінливих умов життєдіяльності. При розробці ми спиралися на важливий психологічний принцип: соціальне пристосування особистості здійснюється в процесі предметно-практичної діяльності та пов'язаного з нею спілкування (О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн).

Комплексна методика складається з трьох програм, спрямованих на забезпечення благополучної адаптації та її оптимізацію: адаптаційно-розвиваюча програма для дітей старшого дошкільного віку, програма семінару-практикуму для вихователів дошкільних закладів та освітньо – тренінгова програма для роботи з батьками в адаптаційний період. Розроблюючи комплексну методику формуючого етапу дослідницько-експериментальної роботи, ми максимально використовували адаптаційно-розвиваючий потенціал різних видів ігрової діяльності: сюжетно-рольову гру, театралізацію, ігрові вправи, ігрові ситуації та етюди.

Особлива роль відводилася соціально-педагогічному тренінгу в ігровій формі. Саме система тренінгів, як інтерактивного методу ознайомлення „новеньких” з предметним і соціальним оточенням та засобу трансформації цих знань у ранг власного соціального досвіду виступили основою адаптаційно-розвиваючої програми і забезпечили цілеспрямоване поєднання раціонального й емоційного. Тренінги будувалися шляхом доцільного підбору ігор, ігрових вправ, ситуацій, які сприяли досягненню провідної мети: адаптації дитини до нових соціальних умов через забезпечення її особистісного розвитку, навчання та виховання, активізацію адаптаційних ресурсів організму, розвиток соціальної культури, збагачення ігрового та соціального досвіду.

Досвід участі в тренінгових заняттях дозволив дітям, при

виникненні ускладнень у процесі входження в нове соціальне оточення, спілкування, пригадати подібну вправу або ігрову ситуацію з тренінгу, активізувати здобуті знання, уміння, трансформувати їх у сумісну ігрову діяльність, життєву ситуацію й використати у вигляді норми поведінки. Позитивні взаємини між дітьми, які встановлювалися в процесі тренінгів, стимулювали розвиток гри дітей з низьким рівнем розвитку ігрової активності, збагачували їх ігровий та соціальний досвід, сприяли розвитку практичних і комунікативних умінь, закріплювали бажання відвідувати дитячий садок, створювали реальні можливості для стабілізації якісних змін в ігровій діяльності дітей, покращення фізичного та емоційного стану дітей. Використання ігрових вправ та ситуацій, сюжетно-рольового коментарю (рефлексії), елементів психогімнастики укріплювало емоційну сферу дитини, створювало ефективне розвивальне середовище.

Результати дослідницько-експериментальної роботи дозволяють стверджувати, що позитивне емоційне відношення дітей до відвідування дошкільного закладу визначається ступенем реалізації провідного виду діяльності – гри.

Тому позитивна мотивація відвідування дошкільного закладу досягала організації театралізованих ігор, ігор-драматизацій, інсценізацією ігрових сюжетів, використанням елементів арттерапії та казкотерапії. Ігрове рольове спілкування допомагало оволодіти механізмами соціальної поведінки, прийомами безконфліктного поводження, різними засобами комунікації (вербальними, невербальними, мімічними та пантомімічними), новими формами взаємовідносин. Гра виступала школою засвоєння правил соціальної поведінки, суспільних стосунків, накопичення соціального досвіду.

Оптимальне використання ігрових та психомоторних вправ, різних видів загартування, масажів, спортивних заходів активізувало реагування адаптаційних механізмів організму на нові умови життя, сприяло укріпленню фізичного, психічного та соціального здоров'я дітей.

Покращенню адаптивності дітей сприяли індивідуальні та мало групові форми роботи з дітьми, а також систематична кваліфікована увага з боку педагогічного колективу та батьків до перебігу і результату адаптаційного процесу, що засвідчувало результативність проведеної експериментальної роботи з дорослими.

Соціальна адаптація особистості пов'язана з тим, наскільки комфортно вона відчуває себе у суспільстві, наскільки адекватним є сприйняття нею самої себе, оточуючої дійсності, взаємозв'язку з соціумом.

Впроваджена нами адаптаційно-розвиваюча технологія підтверджує, що в умовах спеціально організованих занять з максимальним використанням адаптаційних можливостей ігрової діяльності можна покращити адаптивність дітей, забезпечити

оптимальний та безпечний режим функціонування особистості в будьяких умовах життєдіяльності, сприяти активізації адаптивних ресурсів особистості, поліпшенню якісних показників адаптації. Результати дослідницько–експериментальної роботи мають наступний вигляд:

Динаміка рівнів соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку (експериментальна група) (%)

Рівні	На початку експерименту	В кінці експерименту
Високий	30	47,5
Середній	26	39
Низький	29	10,5
Псевдорівень	15	3

Як бачимо, дуже позитивним є той факт, що кількість дітей, яких було віднесено до високого рівня склала після проведення дослідницько – експериментальної роботи 47,5%, що становить на 17,5% більше, ніж до її початку. Значно зросла кількість вихованців, віднесених до середнього рівня – на 13%, одночасно знизився відсоток вихованців, що виявили низький та псевдо рівень соціальної адаптації – відповідно на 18,5% та 12%.

Проведене дослідження підтверджує правомірність використання ігрової діяльності як основного освітньо-виховного та корекційного засобу для розв’язання однієї із своєрідних актуальних потреб дітей – потреби в адаптації. Експериментальною роботою була підтверджена ефективність та дієвість засобів ігрової діяльності в оптимізації процесу адаптації. Результати дослідження підтвердили динаміку адаптованості вихованців.

#### Література

1. **Аксарина Н.М.** Адаптация детей при поступлении в дошкольное учреждение. - М., 1972.
2. **Ватутина Н.Д.** Педагогические условия адаптации детей третьего года жизни к системе общественного воспитания: Автореф. Дисс.к.пед.наук: 13.00.01 / НИИ дошкольного воспитания. - М., 1979.
3. **Кононко О.Л.** Соціально-емоційний розвиток особистості. – К., 1998.
4. **Курінна С.М.** Особливості соціалізації дітей 6-7 років в різних умовах життєдіяльності: Дис. к.пед.н: 13.00.08. - Славянськ, 2004.
5. **Ладивір С.** Педпроцес потребує радикальних змін // Дошкільне виховання. – 2006. – №11. – С. 7 – 9.
6. **Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях /** Под ред. Р.В. Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, А. Атанасовой-Вуковой.- М., 1980.
7. **Юзвак Ж.М.** Трудности адаптации детей раннего возраста и пути их предупреждения: Автореф. дисс. канд.психол.наук. – К., 1989.



### Особливості внутрішньоособистісних конфліктів студентів-першокурсників

Вступ до ВНЗ – значна подія в житті людини. Часто ця подія супроводжується зміною місця та умов проживання, зміною кола спілкування та зіткненням з принципово новою організацією діяльності та побуту.

Тому, в юнаків існують об'єктивні передумови трансформації особистості. Це стосується як міжособистісного, так і внутрішньоособистісного простіру. Звідси постає важлива (як теоретична, так і практична) проблема необхідності психологічного супроводу першокурсників, оскільки переживання наслідків цих трансформацій (особливо, коли вони мають негативний нахил) здатне деформувати та руйнувати ще недостатньо зрілу особистість юнака.

Значення вивчення внутрішньоособистісних конфліктів важко переоцінити. При ознайомленні майже з будь-якою сферою – розвитку, вчинків, відношень людини, – дослідники практично завжди виходять на вивчення інтрапсихічних чинників, до яких відноситься й внутрішньоособистісний конфлікт.

*Внутрішньоособистісний конфлікт* визначається як гостре негативне переживання, викликане тривалою боротьбою структур внутрішнього світу особистості, що відбиває суперечливі зв'язки із зовнішнім середовищем, яке затримує ухвалення рішення. Виникає в результаті зіткнення двох внутрішніх спонукань, відбитих у свідомості у вигляді самостійних цінностей [1].

Значні досягнення у висвітленні певних аспектів проблеми внутрішньоособистісного конфлікту належать А.Адлеру, Д.Доларду, К.Левіну, Н.Міллеру, К.Роджерсу, Л.Фестінгеру, З.Фрейду, К. Хорні, К. Юнгу, О.М. Леонтьєву, В.М. М'ясищеву, С.Л.Рубінштейну, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін. Вивченням зіткнення протилежно спрямованих тенденцій особистості у сучасній вітчизняній психологічній науці займаються С.Д. Максименко, Г.В.Ложкін, М.Н. Корнєв, М.І.Пірен.

Дослідники часто користуються наступною типологією внутрішніх конфліктів:

1.*Мотиваційний конфлікт* – конфлікт між двома позитивними тенденціями, чи як зіткнення різних мотивів (між «хочу» і «хочу»).

2.*Моральний конфлікт* – конфлікт між бажанням і обов'язком, між моральними принципами і особистими прихильностями, між прагненням діяти відповідно до бажання і вимог оточуючих (між «хочу» і «треба»).

3. *Конфлікт нереалізованого бажання чи комплексу неповноцінності* – конфлікт між бажанням і дійсністю, що блокує їхнє задоволення. Ці конфлікти виникають через незадоволення своєю зовнішністю, фізичними даними і здібностями (між «хочу» і «можу»).

4. *Рольовий конфлікт* – виражається в переживаннях, пов'язаних з неможливістю одночасно реалізовувати декілька ролей, конфлікти між двома цінностями, стратегіями чи сенсами життя (між «треба» і «треба»).

5. *Адаптаційний конфлікт* виникає на основі порушення рівноваги між суб'єктом і навколишнім середовищем – соціальна, шкільна, професійна адаптація. Це конфлікт між вимогами дійсності і можливостями людини (між «треба» і «можу»).

6. *Конфлікт неадекватної самооцінки* – розбіжність між домаганнями й оцінкою своїх можливостей веде до того, що в людини виникає підвищена тривожність, емоційні зриви (між «можу» і «можу») [5].

Вчені визнають, що внутрішні протиріччя, які виникають у особистості на різних етапах життя, - це необхідний атрибут саморуху особистості як суб'єкту життя. Але значні протиріччя можуть не приводити до особистісного розвитку, а навпаки – гальмувати його, трансформуватися у внутрішньоособистісні конфлікти, які можуть переростати у неврози. Тому наше дослідження спрямоване на виявлення найбільш вразливих аспектів особистості, особливостей внутрішніх протиріч майбутніх педагогів з подальшою перспективою розв'язання внутрішньоособистісного конфлікту, зниження внутрішнього напруження, що повинно привести до розкриття більших можливостей особистісного розвитку та формування особистісної зрілості.

Виборку дослідження склали студенти 1 курсу факультетів СДПУ – фізичного виховання (60 осіб, з них – 10 дівчата, 50 – хлопці), психологічного (42 особи, з них – 39 дівчата, 3 – хлопці) та дефектологічного (25 осіб, всі - дівчата). Загальна кількість досліджуваних – 127 осіб, з них – 74 дівчата, 53 – хлопці. Вік досліджуваних – від 17 до 21 років.

Методику дослідження склали: анкети (розроблені нами), які допомагали зібрати біографічні дані та деякі установки опитуваних; спостереження (здійснювалось експертами в кількості 3 осіб); методика вивчення самооцінки та рівня домагань Дембо-Рубінштейн; проективна методика кольоровказівок на незадоволеність власним тілом (О.Вулей, С. Ролл), вивчення переважаючих емоцій за методикою М.Люшера.

Наявність значно вираженого внутрішньоособистісного конфлікту діагностувалась на основі високих балів комплексу показників:

- у когнітивній сфері: суперечливість «образу Я», зниження самооцінки, затримка ухвалення рішення, сумнів в істинності мотивів і принципів, якими суб'єкт раніше керувався;

- у емоційній сфері: психоемоційне напруження, значні негативні переживання;
- у поведінковій сфері: зниження якості й інтенсивності діяльності, зниження задоволеності діяльністю, негативне емоційне спілкування;
- інтегральні показники: порушення нормального механізму адаптації, посилення психологічного стресу.

За даними дослідження були отримані наступні результати: майже третина студентів-першокурсників (34%), які були обстежені, мають значно виражений внутрішньоособистісний конфлікт, який супроводжувався навіть поведінковими та значними емоційними порушеннями (апатичністю, депресивністю, порушенням адаптації та гнучкості поведінки). Надалі виборка юнаків із високими показниками вираженості внутрішньоособистісного конфлікту - **ГВК**; виборка юнаків, які не мають значного внутрішньоособистісного конфлікту - **БК**).

Ще 40% студентів-першокурсників загальної виборки мають помірну вираженість показників ВК, тобто конфлікт „має місце бути”, але не має на розвиток юнака ще настільки деструктивного впливу.

Нам представляється значущим факт, що майже третина юнаків-першокурсників мають серйозні внутрішні протиріччя, з перспективою їхнього подальшого деструктивного розвитку.

Найбільші розходження між самооцінкою та домаганнями зафіксовано за показниками „Авторитет серед однолітків” та „Характер”. Також досить значущими виявилися розходження за шкалою „Зовнішність”.

Найбільш суперечливе ставлення (за комплексними результатами методик Вулей-Рола, Дембо-Рубінштейна, анкетування) – до власного тіла (особливо в інтелектуальній та сексуальній сфері) та власних здібностей (особливо комунікативних).

Більшість першокурсників **ГВК** мають занижену самооцінку та завищений рівень домагань. Здебільшого, в якості найзначніших сфер досягнень для них виступає професійна або суспільна. Також вони часто скаржаться на самотність та нерозуміння з боку оточуючих.

Тобто, при роботі з першокурсниками, слід враховувати їхню високу мотивацію досягнення успіху, яскраві самопрезентації та прагнення виховати характер (тобто особливо вразливою для першокурсника може стати ситуація „непоміченості”, неможливості заявити про себе та свою унікальність), бо по суті це протиріччя між „Хочу” та „Можу”, виведене на новий рівень ситуацією вступу юнаків до вузу та потраплянням до нового оточення з новими вимогами, тяжіє до скорішого розв’язання за принципом „Хочу і Можу”, що, без певного керування та достойних зразків, може призвести до (ще більшої) деформації особистості юнака.

Велика кількість максимальних (100-балових) оцінок домагань за багатьма показниками серед досліджуваних також вказує на притаманну

більшості першокурсників вікову реакцію максималізму. Нездійснення планів та очікувань по суті є фруструючою ситуацією, при неадекватному розв'язанні (або нерозв'язанні) якої усугубляється протікання внутрішньоособистісного конфлікту.

Таким чином, можемо узагальнити, що особливості внутрішньоособистісного конфлікту студентів-першокурсників проявляються у порушенні гармонійності та цілісності, які виступають навіть у діагностичних малюнках, та пов'язані із суперечливим сприйняттям себе, складностями самопрезентації та пристосування до вимог оточуючих.

При цьому вони мають позитивне ставлення до власної „розумності”, їм притаманні такі форми психологічного захисту як інтелектуалізація (пояснення різних подій, здебільшого невдач, з позицій задоволення власного Я, а не виходячи з принципу реальності) та „відхід у мрії”.

Особливостями внутрішньоособистісних конфліктів студентів-першокурсників за даними дослідження слід вважати:

- наявність протиріч, пов'язаних із сферою соціальної взаємодії: конфліктами ролей та високими домаганнями на лідерство, без усвідомлення їх інших, крім суто зовнішніх, змістовних характеристик;

- наявність протиріч у мотиваційній сфері: більшість вчинків провокується та пояснюється поверхневими мотивами, але пряме тлумачення не задовольняє юнаків – вони прагнуть до більш глибоких пояснень та характеристик дій та відношень;

- наявність протиріч у когнітивній сфері: студенти-першокурсники, опиняючись у ситуаціях конфлікту знань та установок, тяжіють до інфантильного розв'язання проблеми: або відходу від її вирішення, або обирають більш примітивного, але менш дискусійного рішення, що часто призводить до переходу конфлікту із зовнішнього у внутрішній;

- наявність протиріч в оцінках: найбільш вразливими студенти-першокурсники виявилися до негативних та помилкових (на їхній погляд) оцінок оточуючих – однокурсників, старшокурсників, представників протилежної статі, викладачів та ін. Тому з метою запобігання конфлікту шляхом співставлення оцінок та самооцінок, юнаки виставляють „в оборону” захисні механізми та власні стереотипи, що також призводить до трансформації конфліктів у внутрішні.

Більшість дослідників пропонують ряд умов попередження внутрішньоособистісних конфліктів. Серед них виділяють такі як: наявність стійкої системи цінностей і мотивів, адаптивність і гнучкість, оптимістичне становлення до життя, уміння керувати своїми бажаннями й емоціями, розвиненість волевих якостей, адекватність самооцінки, своєчасне рішення виникаючих проблем, правдивість у відносинах та ін. Обраний напрям дослідження має значне теоретичне та прикладне

значення при вирішенні актуальних проблем сучасної психології та педагогіки.

#### Література

1. **Анцупов А.Я., Шипилов А.И.** Конфликтология. – М., 1999.
2. **Горбач В.И.** О видах противоречий. – Минск, 1964.
3. **Донченко Е.А., Титаренко Т.М.** Личность, конфликт, гармония. – К., 1989.
4. **Леонтьев Д.А.** Личность: человек в мире и мир в человеке // Вопр. психол.- 1989. - № 3.
5. **Лук А.Н.** Эмоции и личность. – М., 1982.
6. **Мясищев В.Н.** Личность и неврозы. – Л., 1960.
7. **Фанталова Е.Б.** Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – М., 2001.
8. **Хорни К.** Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. – СПб., 1997.

УДК 378.034

**Г.С. Кизим**

#### **Духовність студентів-психологів як психологічна проблема**

Сучасне українське суспільство часто характеризується як таке, що втрачає сенсоутворюючі цінності, духовний досвід минулих поколінь, домінантою якого все частіше стає матеріальний успіх, а не духовне вдосконалення. У таких умовах визначення духовності як важливої характеристики людини, її духовних пріоритетів, обґрунтування системи цінностей, що мають лягти в основу життя дитини, виступають на передній план усього процесу її соціалізації.

Духовність належить до понять, що не мають чітко закріпленій категоріальній статус в психологічних словниках й енциклопедіях. Її тлумачать по-різному й досить суперечливо. Наприклад, з точки зору матеріалізму [5, 27], духовність – це вираженість у системі мотивів особистості ідеальної потреби пізнання. З категорією духовності співвідноситься потреба пізнання світу, себе, сенсу свого життя. Людина духовна настільки, наскільки замислюється над цими питаннями і прагне отримати на них відповідь.

Інакше розглядає поняття духовності Л.М.Собчик [6, 17]. На її думку, духовність – це вищий рівень самосвідомості й емоційно-диференційованого ставлення до явищ оточуючого життя, це вміння вийти за межі вузько егоїстичного прагнення вижити, досягти успіху, захиститися від негараздів. Духовність містить у собі небайдухе ставлення до оточуючого світу, прагнення наповнити своє життя любов'ю до країни, природи, людей. До того, що не є інструментом реалізації прагматичної необхідності. Духовність – це спрямованість людини на інші, нематеріальні цінності.

Точку зору на проблему духовності української педагогіки показано в роботі О.В. Сухомлинської [7, 10]. На її думку, духовність – це складний психічний феномен самоусвідомлення особистості, внутрішнє сприймання, привласнення нею сфери культури, олюднення, вrostання в неї і розуміння як власного надбання. Такий підхід передбачає розгляд духовної сфери як складової феномену культури.

У сучасних українських психологів-дослідників також немає єдиного погляду на проблему духовності. Наприклад, О.П.Колісник [3, 12] у поняття духовності вкладає міру переживання безпосередності контакту з надособистністними смислами, такими, як Гідність, Свобода, Справедливість, Любов, Добро, Краса, Бог. Ця міра зв'язку з надособистністними смислами виражає себе в ступенях духовного розвитку особистості, який досягається шляхом медитації та трансценденції. А на думку Ж.Маценко [4, 11] духовність є складним гармонійним поєднанням певних психічних та особистісних якостей людини. Як і будь-яке психічне явище, духовність виявляється у процесі взаємодії людини з довкіллям (природою, іншими людьми тощо), тобто має певні форми вияву, які можна досліджувати. Так, духовність виявляється у спрямуванні інтересів, нахилів людини на пізнання, засвоєння та створення духовних цінностей. Загалом дослідниця виділяє такі складові частини духовності: потребово-ціннісний компонент, пізнавально-інтелектуальний, вольовий та учинково-діяльнісний компоненти, почуттєво-емоційний компонент, гуманістичний та естетичний компоненти [4, 13-15].

Цікавим, на наш погляд, в контексті проблеми виявляється поняття православної духовності [1, 18-19]. У православному християнстві духовність не розуміється як абстрактне релігійне життя, не отожднюється з розумом, почуттями, високим рівнем розвитку творчих здібностей. Все це характеризує скоріше людину душевну. Православна духовність – це богоподібність, спрямованість усього життя, цілей і цінностей до Бога, як джерела істинної духовності. Православна духовність неможлива без Христа, церковних таїнств і подвижницького життя, самовдосконалення, боротьби з гріхом у власній душі, безкорисливої любові до інших людей, - цим самим вона наближує людину до Бога.

Досить глибоке та ґрунтовне дослідження психології духовності було проведено І.М. Іллічовою [2, 271]. На її думку, найважливішими формами прояву духовності суб'єкта є пошуки сенсу життя, самоактуалізація та відповідальність.

Сенс життя відображає не тільки динаміку і процес духовного розвитку, але й якість духовності суб'єкта. Головною умовою, що забезпечує духовність є свідомі зусилля людини, спрямовані на відповідні шляхи життєзабезпечення, тобто людина постає як істота духовна, що відповідає за своє життя, несе відповідальність за себе та

оточуючий світ. Духовний розвиток таким чином є розвиток відповідальності.

Метою нашого дослідження є вивчення духовності студентів-психологів.

Дослідження проводилося на базі Слов'янського державного педагогічного університету серед студентів IV-V курсів денної та заочної форми навчання.

Під час дослідження ми використали такі методики: „Ціннісні орієнтації” М.Рокіча, „Діагностика рівня морально-етичної відповідальності особистості психолога” І.Г.Тимощук, „Діагностика спрямованості особистості практичного психолога” Т.Н. Данилової, „12 тварин” Б.К.Пашнева та „САМОАО” для діагностики самоактуалізації особистості

На основі даних методики М.Рокіча були виявлені, як духовні, такі термінальні та інструментальні цінності, як життєва мудрість, пізнання, особистісний саморозвиток, чесність, відповідальність, що пов'язані з такими формами прояву духовності, як пошук сенсу життя та відповідальність, а також кохання, щастя інших, вихованість, толерантність та чуйність, як прояв людяності, любові до людей, та загалом емоційно небайдужого ставлення до суспільства.

Вищеназвані цінності є домінуючими для наступної кількості респондентів: кохання - 80%, відповідальність – 53%, вихованість – 47%, життєва мудрість – 38%, чесність – 25%, пізнання та особистісний саморозвиток – 18%, щастя інших людей – 3%.

Великий інтерес викликали в нас результати тих респондентів, для яких вищеназвані цінності є найменш значущими. Результати виявилися наступні: щастя інших людей не є суттєвою цінністю для 80% опитуваних, пізнання – для 40%, саморозвиток – для 38%, чуйність – 33%, толерантність – 32%, чесність – 27%, життєва мудрість – 18%, вихованість – 15%, відповідальність та кохання – 13% та 8% відповідно. Це свідчить загалом про достатньо суттєву кількість студентів-психологів, які не поділяють духовні цінності.

Діагностика за методикою ДСОПП дала змогу з'ясувати, який тип спрямованості особистості є домінуючим. За результатами бачимо, що:

- чітко виражена гуманістична спрямованість, за якої інтереси і потреби інших людей набувають першорядного значення, притаманна 12% студентів;

- екзистенціальна спрямованість, за якої домінуючою потребою є потреба у внутрішній діяльності з високим рівнем самоаналізу та прагненням до самовдосконалення та самореалізації, притаманна лише 5% студентів;

- гуманістично-екзистенціальна спрямованість виявлена у 10% опитуваних;

- прагматична спрямованість, за якої особистість орієнтується на конкретні результати своєї діяльності, що мають особисту цінність та

значущість, характерна для 28% респондентів; егоцентрична спрямованість виявлена у 7% студентів;

- прагматично-егоцентрична спрямованість притаманна 12% досліджуваних;

- у 24% студентів не виявлено домінуючого типу спрямованості особистості;

- загалом 47% студентів мають прагматичну, егоцентричну або комбіновану спрямованість особистості, що також свідчить про недостатній рівень розвитку духовних цінностей особистості;

- егоцентрична або прагматично-егоцентрична спрямованість особистості притаманна лише студентам денної форми навчання і взагалі відсутня у студентів заочної форми навчання. На нашу думку, це може пояснюватися тим, що респонденти заочної форми навчання старші за віком, в переважній більшості працюють, мають родини, дітей, тобто зовсім інший соціальний статус.

Дослідження за проективною методикою „12 тварин” дозволило нам отримати інформацію щодо деяких особистісних рис та рис характеру, що можуть бути пов’язані з духовними якостями особистості. Результати свідчать, що:

- 22% студентів характеризуються товариськістю, емоційністю, добротою, відданістю та чуйністю, але, на жаль, лише 3% прагнуть бути такими;

- 18% досліджуваних характеризуються імпульсивністю, дратливістю та свавіллям, домінуванням, агресивністю, а у деяких випадках і жорстокістю. Така ж кількість респондентів прагне мати такі риси;

- для 15% студентів характерні гордість, домінування, лідерство, агресія і свавілля, виражене почуття гідності та незалежність, іноді жорстокість; 18% досліджуваних прагнуть бути такими;

- для 12% опитуваних притаманні невпевненість у собі, поступливість, сором’язливість, сенситивність, залежність, прагнення до гармонії, згоди та співчуття; прагнення бути такими виявили 20% студентів;

- 10% респондентів характеризуються егоїзмом, самозакоханістю, демонстративністю, схильні до маніпуляцій, мають потребу в увазі, визнанні, піклуванні з боку оточуючих; 8% бажають бути такими;

- 8% студентів характеризують себе як досить хитрі й навіть брехливі, схильні досягати мети будь-яким шляхом; не дивлячись на певну аморальність характеристик, прагнуть бути такими 12% досліджуваних;

- 7% студентів характерні вразливість, чутливість, тактовність, врівноваженість, стриманість, благородство, сумлінність; 12% респондентів прагнуть бути такими.

Вивчення рівня самоактуалізації особистості дозволило зробити висновок, що для 10% студентів характерний високий рівень



самоактуалізації, для 80% - середній рівень, і, відповідно, також для 10% - низький рівень. Цікавим виявився аналіз результатів з цієї методики у порівнянні з даними методики дослідження морально-етичної відповідальності.

Узагальнені результати діагностики за методикою „ДРМЕВОП” свідчать, що 27% респондентів мають високий рівень розвитку морально-етичної відповідальності, 60% - середній рівень та 13% - низький та нижче середнього з загальним низьким рівнем сформованості морально-етичних цінностей (за відповідною шкалою).

Подальший аналіз ми проводили в групах з високим, середнім та низьким рівнем сформованості морально-етичної відповідальності окремо. Ми наводимо результати найбільш цікавих для порівняння груп з високою та низькою відповідальністю.

Отримані нами результати свідчать, що респонденти з високим рівнем сформованості морально-етичної відповідальності характеризуються наступним:

- 31% студентів мають високий рівень самоактуалізації, 31% - середній з тенденцією до високого, 38% - середній рівень. Середній відсоток самоактуалізації для групи з високим рівнем морально-етичної відповідальності – 63%;

- третині респондентів (33%) притаманна гуманістично - екзистенціальна спрямованість, 31% - гуманістична та 6% - екзистенціальна спрямованість. Це свідчить про те, що 70% студентів з високим рівнем морально - етичної відповідальності мають спрямованість особистості, для якої головними є духовні цінності;

- серед досліджуваних цієї групи немає студентів з егоцентричною спрямованістю особистості;

- домінуючими духовними цінностями для цієї групи є : кохання (69%), відповідальність (50%), чесність (31%), вихованість та чуйність (25%), життєва мудрість, пізнання, саморозвиток, толерантність (по 19%), щастя інших (6%);

- аналізуючи риси особистості студентів цієї групи, можна сказати, що 43% респондентів характеризуються товариськістю, емоційністю, чуйністю, відданістю, прагненням до гармонії, злагоди та співчуття, тактовністю та благородством; 38% характеризуються імпульсивністю, агресивністю, домінуванням та свавіллям; 18% - самозакоханістю, егоїзмом, хитрістю та брехливістю.

Результати дослідження студентів з низьким рівнем морально-етичної відповідальності характеризуються наступним:

- 63% студентів мають середній рівень самоактуалізації, 12% - середній з тенденцією до низького, 25% - низький рівень самоактуалізації. Середній бал самоактуалізації для цієї групи студентів – 44%, що значно нижче середнього балу для групи студентів з високим рівнем відповідальності (63%);

- домінуючою спрямованістю особистості виявлена прагматично-егоцентрична (25%), гуманістично-прагматична, прагматична, егоцентрична та екзистенціально-прагматична спрямованість виражені в однаковій мірі (13%), у 25% студентів домінуючого типу спрямованості особистості не виявлено;

- домінуючими духовними цінностями є кохання і відповідальність (75%), вихованість (63%), чесність (50%), життєва мудрість та толерантність (38%), чуйність (25%), саморозвиток (13%); цікавим виявилось те, що для 75% респондентів пізнання є найменш значущою цінністю, так само, як і щастя інших людей та саморозвиток (для 88% та 63% відповідно);

- аналізуючи риси особистості цієї групи за методикою „12 тварин”, можна виділити, що для 38% притаманні риси товариськості, емоційності, відданості, для 38% - егоїзм, самозакоханість, демонстративність, схильність до маніпуляцій; для 13% імпульсивність, агресивність, дратівливість та свавілля;

- переважна більшість досліджуваних цієї групи хотіли б бачити у собі такі риси, як врівноваженість, тактовність, благородство (75%).

Узагальнюючи результати слід сказати, що рівень морально-етичної відповідальності впливає на самоактуалізацію та тип спрямованості особистості студентів-психологів.

Таким чином, отримані нами результати свідчать, що проблема розвитку духовних цінностей та якостей особистості у студентів-психологів є досить актуальною і вимагає подальшого вивчення.

Нами планується розробка та впровадження програми з розвитку духовності, щоб, впливаючи на формування морально-етичних цінностей та морально-вольових якостей, сприяти підвищенню рівнів морально-етичної відповідальності та самоактуалізації студентів-психологів.

#### Література

1. **Влахос И.** Определение понятия „Православная духовность” // Живой родник. – К., – 2004. – № 5. – с.18-19.
2. **Ільчєва І.М.** Психология духовности. Дис. док. псих. наук. – СПб-г, 2003.
3. **Колісник О.П.** Саморозвиток духовності особистості // Практична психологія та соціальна робота. – К., – 2006. – №2. – С.12-17.
4. **Маценко Ж.** Духовність як феномен психології // Психологія внутрішнього світу. – К. – 2003. – С.11-13.
5. **Словарь** практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск, 1998.
6. **Собчик Л.Н.** Проблема духовности в психологии // Московский психологический журнал. – М., – 2003. – №7.
7. **Цінності** християнської культури як фактор морально-етичного формування особистості. Зб. наук. ст. / За заг. ред. В.М. Оржевської. – К., 2002.

**А.В. Ковальова**

**Актуальні проблеми підготовки майбутніх педагогів до професійної самореалізації**

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Розвиток інноваційних процесів в освіті на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється: оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський цілісний аспект; гуманістично зорієнтованим характером взаємодії учасників навчально-виховного процесу; необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності педагога за власну професійну діяльність, спрямовану на формування творчої особистості вихованця, готовності до сприйняття та активної діяльності у нових соціально - економічних умовах.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Сучасна освіта потребує творчого вчителя із сформованим прагненням до найповнішої професійної самореалізації, до актуалізації всіх особистісних потенціалів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Ученими В. Андреевим, Дж. Бекером, А. Грайсманом, І.Лернером, А.Маслоу, С.Сисоєвою, О.Щербаковим та ін. була розглянута сукупність психолого-педагогічних властивостей та якостей, що стала об'єктом конкретного наукового вивчення.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Ідея саморозвитку і самореалізації є центральною для багатьох сучасних концепцій розвитку особистості (К.Абульханова-Славська, А.Асмолов, А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Фромм, та ін.). Провідне місце ідея "самості" (самореалізація, самоактуалізація, саморозвиток, самовдосконалення) посідає у напрямках гуманістичної психології та акмеології. Досліджуючи феномен самореалізації, деякі сучасні психологи вважають її показником особистісної зрілості і одночасно умовою її досягнення. Крім того, вчені стверджують, що саморозвиток є джерелом активного довголіття людини не лише фізичного, а й соціального й особистісного. Постійний потяг до самореалізації забезпечує успіх у професійній діяльності, сприяє активному розвитку особистості, яка в процесі самореалізації використовує внутрішню динаміку власного творчого потенціалу [3, 35].

Педагогічна наука безпосередньо пов'язує проблеми самореалізації вчителя з можливостями вияву професійних позицій у творчій діяльності.

В роботах В.Алфімова, В.Андрєєва, В.Кан-Калика, М.Нікандрова, В.Сухомлинського вивчається тісний взаємозв'язок між процесами творчої педагогічної діяльності та динамікою їх розвитку через конкретні процеси "самоздійснення" у різних видах евристичної і креативної діяльності.

Самореалізація тісно пов'язана з категоріями активності і діяльності особистості. Так, американський філософ Е.Фромм вважає активністю продуктивне використання власних людських потенцій. Бути активним, на його думку, значить дати проявитися особистим здібностям, таланту, усьому багатству людських обдарувань, якими - хоча й по-різному - наділено кожна людина. У дослідженнях М.Кагана, І.Кона, А.Спіркіна активність особистості розглядається у тісному взаємозв'язку з діяльністю, в якій відбувається процес самореалізації людини та ствердження її як члена суспільства. Найбільш глибоко поняття "самоактуалізації" розкрив у своїх працях психолог-гуманіст А.Маслоу. Під самоактуалізацією особистості А.Маслоу розумів повне використання людиною здібностей, талантів, особистісних можливостей тощо. Одним з важливих шляхів самореалізації педагога може стати природне і повне, зосереджене заглиблення у вибране заняття, яке, як правило, народжує позитивні переживання - задоволення, втіху, дивовижне піднесення духу і сутнісних сил, що дає поштовх до народження нової думки і самого педагога як творця.

Для нашого дослідження особливо важливі наведені вище теоретичні положення, які в контексті гуманістичних поглядів на розвиток і становлення творчої особистості доводять пріоритетність цінностей вільної самореалізації педагога. Адже лише той учитель зможе творчо організувати свою діяльність, який у процесі особистісного та професійного становлення оволодів мистецтвом "самотворчості", дійшов до філософського розуміння свого "Я", природи людських взаємостосунків, соціального життя і фізичної реальності. Від наявності у педагога прагнення до самореалізації значною мірою залежать його майбутні взаємовідносини з вихованцями. В учителя, який прагне до саморозвитку, самооцінка поглиблюється, стає дедалі адекватнішою, а на цьому ґрунті розвивається "самоприйняття" - визнання своєї індивідуальної природи з усіма її позитивними якостями і недоліками, без прагнення справити вигідне враження, але з гострим відчуттям розбіжностей між тим, що є, і тим, що повинно бути.

Сприйняття себе як суб'єкта професійного розвитку виявляється в бажанні постійно аналізувати, коригувати і вдосконалювати себе в процесі професійного зростання. Педагог порівнює результат дії з метою, яку він перед собою ставив, і якщо результат його не задовольняє, він шукає і випробовує нові засоби, інші способи дії. Ця постійна самокорекція, без якої успішна педагогічна діяльність була б неможливою, є основою рефлексії системоутворюючої особистісної

якості самореалізації. Саме в цей період становлення майбутній учитель може найефективніше розвивати здатність до конструктивної рефлексії, до рефлексивної роботи з педагогічними проблемами, адже рефлексія - це роздуми про себе, про своє людське призначення, про можливості самоактуалізації, це також осмислення професійних задач.

На жаль, ставлення до творчості майбутніх учителів не відповідає суспільному запиту, який ґрунтується на гуманізації і демократизації навчально-виховного процесу. Часто на практиці студент займає загальновідому позицію: чекає від методиста жорстких рекомендацій щодо проведення уроків, організації виховної роботи. При цьому часто випускаються з поля зору індивідуальні можливості взаємодії майбутнього педагога з дітьми, які є запорукою творчого, нестандартного підходу до педагогічної діяльності. Про самостійність і варіативність вибору студентами методів і прийомів організації навчально-виховного процесу майже не йдеться.

Причиною такої ситуації на практиці, на нашу думку, є недостатній рівень професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, коли проблеми професійного самопізнання і саморозвитку студента не приділяють належної уваги; коли не має достатніх умов для вияву майбутнім педагогом свого творчого потенціалу.

Ускладнюють, а іноді й унеможливають інноваційну педагогічну діяльність *бар'єри творчості* — перешкоди, які заважають особистісному вияву творчої діяльності та самореалізації. У сфері навчання і виховання вони проявляються як:

- схильність до конформізму (прагнення бути подібним на інших людей, не відрізнятися від них своїми судженнями і вчинками);
- боязнь виявитися «білою вороною», видатися нерозумним і смішним у своїх судженнях;
- боязнь видатися надто екстравагантним у своєму неприйнятті і критиці чужих думок;
- невміння реалізовувати нові способи і форми здійснення педагогічної діяльності;
- недостатня розвиненість індивідуального творчого потенціалу окремих педагогів;
- відсутність потреби впроваджувати нове;
- боязнь помсти іншій людині, чия позиція піддається критиці;
- особистісна тривожність, невпевненість у собі, негативне самосприйняття («Я-концепція»), що характеризується заниженою самооцінкою особистості, небажанням висловлювати свої ідеї;
- ригідність (негнучкість) мислення.

З метою подолання бар'єрів в виховній діяльності педагога використовують соціально-психологічні методи, зокрема індивідуальні та групові психотехнології. Дослідження у сфері соціальної психології, життєва практика свідчать, що група є ефективним інструментом соціально-психологічного впливу на особистість. Як відомо, присутність

інших підсилює мотивацію кожного учасника до опанування певних норм і принципів, стратегії та стилю поведінки, збагачує особистісний репертуар рішень, допомагає обрати ефективні. Взаємодія у групі сприяє формуванню й розвитку комунікативних навичок, підвищенню самооцінки, подоланню тривожності, агресивності, підсиленню позитивної мотивації поведінки. Для цього у групі має утвердитися спокійна, доброзичлива атмосфера, в якій би кожен індивід убачав джерело психологічного захисту, важливий чинник регуляції своєї поведінки. Розвиток самосвідомості в таких умовах відбувається за неперервного зниження бар'єрів психологічного захисту. Одночасно знижується рівень особистої нещирості, оскільки кожний усвідомлює, що вона утруднює роботу групи.

Благотворний вплив групи на особистість забезпечують:

- наявність зворотного зв'язку (взаємодія у групі створює і підтримує оптимальні умови для того, щоб кожний мав змогу побачити й усвідомити дефектні прояви своєї й чужої поведінки);

- емоційне переживання отриманих під час групової роботи нових даних про себе й інших (воно породжує сильний імпульс, що спонукає до переосмислення «Я-концепції»).

Основою розуміння власних проблем є співпереживання подібних станів інших учасників групи; важливою є роль ведучого, який може бути активним творцем ситуації, каталізатором процесів у групі, соратником чи опонентом учасників групової взаємодії.

Студенти жаліються на недостатній практичний досвід спілкування з дітьми (69%); на перевантаження під час навчання теоретичної підготовки над практичною (49%); на брак об'єктивного знання власних індивідуальних особливостей з погляду на те, якою мірою вони сприяють або, навпаки, заважають професійному становленню (71%). Саме тому ми вважаємо за необхідне детально вивчати перспективні шляхи самореалізації майбутнього вчителя, які б стали запорукою його творчого самовдосконалення та забезпечували йому психологічну підтримку в умовах гуманізації системи професійної підготовки. Такими шляхами, на нашу думку, є взаємодоповнюючі і взаємопроникаючі напрямки професійної підготовки майбутнього вчителя, зокрема: забезпечення професійного самовизначення майбутніх педагогів (самопізнання сприяє вдосконаленню професійної свідомості вчителя, коригуванню його ціннісних орієнтирів та установок відносно педагогічної діяльності; формуванню адекватної самооцінки та оцінки інших; актуалізації прагнення до професійного самовдосконалення); формування в майбутніх учителів умінь і навичок саморегуляції (здатність до рефлексії; здатність управляти своєю психікою, емоціями, тілом; вміння долати конфлікти, встановлювати злагоду, відстоювати свою позицію; вміння концентрувати творчі зусилля, раціонально працювати і спілкуватися у колективі); залучення студентів до активного "самоздійснення" в процесі професійної підготовки (розвиток та

вдосконалення власних творчих здібностей, спрямованих на подальшу педагогічну діяльність, шляхом участі студентів у різноманітних видах творчої діяльності).

Впровадження педагогічно доцільних форм професійної підготовки майбутніх учителів, які дозволяють залучати студентів до активного контрольованого спілкування, у процесі якого вони виявляють свою сутність, сприяє формуванню творчих особистісних якостей та творчій самореалізації студентів. Серед таких форм ми пропонуємо: - включення студентів в імітаційні психолого-педагогічні ігри (професійно-ділові, сюжетно-рольові, психотехнічні), впровадження яких дозволяє створювати ситуації, максимально наближені до реальних умов професійної діяльності майбутніх учителів. Така робота навчає їх приймати рішення в звичайних, нестандартних та непередбачених ситуаціях; сприяє розширенню досвіду міжособових відносин; навчає знаходити індивідуальний стиль спілкування та творчої взаємодії з учнями. Це допомагає вчителям створювати умови для оволодіння вміннями і навичками щодо орієнтації у психічних явищах, впливах і станах; знаходити оптимальні методи та прийоми саморегуляції; формувати навички і уміння творчої взаємодії з різними людьми;

- впровадження професійних тренінгів та тренінгових вправ, які створюють умови для самопізнання, розвитку психофізичної свободи майбутнього вчителя, для формування його адекватної самооцінки, для розвитку здатності до рефлексії, емпатії, розуміння і аналізу своїх особистісних проявів;

- використання методів активізації творчого мислення ("мозкового штурму", синектики, морфологічного аналізу, методу фокальних об'єктів), які передбачають конструктивно-творчу діяльність, забезпечують розвиток креативного мислення майбутніх учителів, уяви, фантазії, сприймання, створюють умови для формування практичних умінь щодо творчого розв'язання проблемних педагогічних ситуацій;

- робота студентів у творчих лабораторіях передбачає формування навичок організації індивідуальної і колективної педагогічної діяльності в лабораторних умовах (моделювання змісту, конструювання форми, підбір адекватних методів виховного впливу);

- організація досвіду спільної творчої діяльності майбутніх учителів та учнів, що забезпечує реальне створення виховуючих ситуацій під час особистісно-зорієнтованої взаємодії майбутніх учителів з молодшими школярами в умовах педагогічної практики у початковій школі.

**Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, можна дійти висновку, що самореалізація є фундаментальною і найвищою потребою творчого вчителя. Самореалізація майбутнього педагога як стратегічна установка передбачає уміння сміливо спиратись на сильні сторони своєї індивідуальності, брати на себе відповідальність за результат

професійної діяльності, уміння керувати самим собою. Врешті-решт особистість педагога розкривається перед вихованцями найповніше. Умови для взаєморозуміння і взаємодії стають дедалі сприятливішими, стосунки у системі "учитель-учень" більш ефективними й продуктивними. Таке гуманістичне підґрунтя відносин учителя з учнями сприяє творчій організації педагогічного процесу, коли учитель гнучко і легко моделює різноманітні виховні ситуації, використовуючи при цьому усі свої творчі потенції та враховуючи проблеми особистісного росту і самоактуалізації своїх вихованців. Такі професійно-спрямовуючі форми роботи, як конкурси педагогічної майстерності, аукціони педагогічних ідей, творчі роботи на визначення свого професійного кредо, складання педагогічних проєктів, виготовлення педагогічного плаката, емблеми; психологічні вправи-етюди сприяють, на нашу думку, створенню необхідної мотиваційно-ціннісної основи професійної самореалізації. Тренінг творчої психотехніки, вправи на розвиток емпатійності, етюдна театралізація, інсценування, інтерпретація тощо дозволяють залучати студентів до активного спілкування, у процесі якого вони виявляють свою сутність і набувають професійно важливих комунікативних умінь і навичок.

Дієвим способом творчої співпраці студентів та учнів під час педагогічної практики ми вважаємо організацію різноманітних колективних творчих справ, які відповідають певним напрямкам виховної роботи в початковій школі. Спільна організація ігор-подорожей, свят, конкурсів, трудових справ морально-етичного, естетичного, фізкультурно-оздоровчого, народознавчого характеру сприяють гармонійному творчому розвитку молодших школярів і є надійним гарантом особистісної та професійної самореалізації майбутнього педагога.

Таким чином, визначення цілей, змісту і технологій професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя необхідно орієнтувати на його професійний розвиток і саморозвиток, що дозволить розв'язати одне з провідних протиріч вищої педагогічної освіти - між масовим характером підготовки учителя та індивідуальним способом його творчої самореалізації в майбутній професійній діяльності.

#### Література

1. **Абульханова-Славская К.** Стратегия жизни. — М., 1991.
2. **Андреев В.** Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. — Казань, 1988.
3. **Маслоу А.** Самоактуализация // Психология личности: Тексты. — М., 1970.
4. **Фромм Э.** Человек для себя / Пер. с англ. — М., 1992 .



**А.М. Кокарєва**

**Педагогічні умови застосування НІТ на підготовчих відділеннях  
(на прикладі природничих дисциплін)**

**Постановка проблеми.** Вхідження України до світового освітнього співтовариства докорінно змінює ситуацію в системі вищої освіти країни, яка пов'язана, по-перше, з поширенням ідей європейської інтеграції освітніх систем різних країн, по-друге, з необхідністю розвитку освіти на основі сучасних педагогічних концепцій, по-третє, з запровадженням у навчально-виховний процес технічних університетів особистісно розвивальних і діяльнісних педагогічних технологій, зокрема нових інформаційно-телекомунікаційних технологій.

Питання підвищення рівня природничої підготовки випускників підготовчих відділень особливо актуальне на сучасному етапі розвитку суспільства. Воно пов'язане з необхідністю формування особистості, яка розуміє життя як найвищу цінність, може свідомо оцінити і розв'язати проблеми, що постають нині перед конкретним індивідумом, його оточенням і людством взагалі [4].

Уміючи працювати з необхідними в повсякденному житті інформаційним середовищем, персональними комп'ютерами, людина інформаційного суспільства здобуває не тільки нові інструменти діяльності, але й нове бачення світу, а звідси витікає, що тобто зміна умов життя суспільства незмінно викликає вдосконалювання освітніх концепцій.

Саме тому проблема створення методики вивчення природничих дисциплін на основі педагогічних умов використання нових інформаційних та телекомунікаційних засобів набуває особливої актуальності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Ключові проблеми інформатизації освіти як складової інформатизації суспільства, аналіз педагогічного потенціалу інформатизації навчального процесу розкрито в працях В.Ю.Бикова, А.Ф.Верляня, Б.С.Гершунського, А.М.Гуржія, Ю.О.Дорошенка, А.П.Єршова, М.І.Жалдака, Ю.О.Жука, Р.Кларка, О.А.Кузнецова, В.М.Мадзігона, Ю.І.Машбиця, І.Ф.Прокопенка, В.Д.Руденка, О.В.Співаковського, П.Старра та багатьох інших науковців [ 2; 3; 5].

Питанням застосування інформаційних технологій у середній і вищій школі присвячені праці Н.В.Апатової, Л.П.Бабенко, Л.І.Білоусової, С.О.Бешенкова, Р.Вільямса, Я.М.Глинського, Р.С. Гуревича, В.М.Заварикіна, І.Т.Зарецької, В.Г.Житомирського, І.Ю.Козачука, Г.О. Козакової, Б.Г.Колодяжного, В.В.Лапінського, М.П.Лапчика,

О.М.Макарчука, К.Макліна, О.П.Мінцера, В.М.Монахова, Н.В.Морзе, С.А.Ракова, Ю.С.Рамського, С.В.Симоновича, М.Сміта, Т.В.Тихонової, Д.Якобсена, Т.В.Ящун та багатьох інших дослідників.

Проблеми розвитку й застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті в цілому зокрема розглядалися на рівні Інституту ЮНЕСКО з інформаційних технологій в освіті. Ці ідеї пронизують усі документи Болонського процесу з питань розвитку вищої освіти у Європейському освітньому просторі.

В Україні 1998 р. розроблено Концепцію та Національну програму інформатизації. На їх основі створена “Концепція інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл” (2001 р.). Освіта України сьогодні перебуває в стані інтенсивного впровадження в практику роботи шкіл згаданих вище програмних документів.

З огляду на це актуалізується питання вирішення проблеми використання інформаційних технологій на підготовчих відділеннях профільних університетів.

**Мета публікації.** Визначити та перевірити педагогічні умови, що забезпечують ефективність застосування інформаційних технологій на підготовчих відділеннях технічного університету.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розуміння важливості переходу до інформаційного суспільства та інформатизації освіти закладене в Національній доктрині розвитку освіти. Пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій та створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів. Це досягається шляхом забезпечення поступової інформатизації системи освіти, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу [6].

Оновлення структури та змісту природничої освіти на підготовчих відділеннях технічних університетів потребує ефективних форм, методів і засобів підготовки фахівців нової генерації. Рішення таких задач у світовій практиці все частіше здійснюється за рахунок використання комп'ютерних технологій, інтерактивних курсів і тестів у рамках мережі, віртуальних лабораторних робіт, мультимедійних презентацій, дистанційного навчання за допомогою чатів і онлайн-аудиторій локальних та глобальних мереж тощо.

Одним з головних напрямків модернізації й удосконалення цього процесу є використання можливостей нових інформаційних технологій, які знаходять все більше використання в різних сферах нашого суспільства.

Але незважаючи на те, що фахова підготовка майбутніх студентів широко досліджувалась і досліджується педагогами, психологами, методистами, до цього часу існує недостатня кількість робіт, в яких би

цілісно розкривались питання підготовки абітурієнтів до продукування нових знань спеціальних предметів природничого циклу, що вивчалися на підготовчих відділеннях, у наступній студентській навчальній практиці.

Як показала вузівська практика, в умовах зростання соціальної ролі вищої освіти підготовка учнів і абітурієнтів з природничих дисциплін на підготовчих відділеннях є недостатньою для подальшого навчання студентів у вищому профільному навчальному закладі. Зокрема, слухач підготовчого відділення, готуючись до вступу у вищий навчальний заклад, повинен не лише досконало оволодіти природничими знаннями, але й навчитися трансформувати матеріал науки в навчальний матеріал.

Оскільки комп'ютери стають усе більше доступними в системі освіти, то в доступному для огляду майбутньому комп'ютеризоване навчання може стати й уже стає одним з основних способів навчання. На жаль, звичайно цим й обмежується поняття використання нових інформаційних технологій (НІТ) у навчанні, тобто у нього включають лише використання технічних засобів роботи з інформацією в системі освіти. Такий підхід навряд чи можна визнати перспективним.

Прискорення розвитку науки, відновлення техніки, поява нових технологій, величезна кількість нової інформації, пред'являє усе більше строгі вимоги до системи освіти, задовольнити які, використовуючи тільки традиційні засоби й методи навчання, стає усе складніше. Саме тому перед вищою школою, а значить і підготовчим відділенням постають завдання вдосконалення навчального процесу, спрямованого на поліпшення якості довузівського етапу підготовки. У цьому плані підготовка абітурієнта, здатного вирішувати завдання навчання за допомогою інформаційних технологій, є однією із проблем, поставлених життям перед освітою.

Педагогічні умови це сукупність умов, які сприяють підвищенню ефективності навчання між слухачами - викладачем - засобами нових інформаційних технологій, що забезпечують формування особистості із заданими якостями [1].

До таких умов можна віднести наступні:

1. Операційну готовність майбутніх студентів до використання інформаційних і комунікаційних технологій для самоосвіти.
2. Мотиваційну готовність майбутніх студентів до застосування засобів інформатизації для самоосвіти.
3. Рефлексивну готовність до використання інформаційних і комунікаційних технологій для самоосвіти.
4. Наявність діагностичних цілей навчання.
5. Організація та забезпечення моніторингу педагогічного процесу застосування НІТ.
6. Комплексне застосування активних методів навчання.

7. Готовність слухачів працювати в комп'ютеризованому середовищі.

8. Забезпечення процесу інформатизації освіти науковою, навчальною й методичною літературою по даній проблемі.

Таким чином, вміння отримувати нові знання та здійснювати самоосвіту засобами нових інформаційних технологій; вміння використовувати НІТ для наукової діяльності та процесу підготовки науково-дослідної роботи вважатимемо необхідною умовою готовності майбутнього студента для навчання в профільних навчальних закладах.

Для такої діяльності в сучасних умовах необхідно здійснювати пошук та відбір інформації, планувати експеримент, проводити статистичну обробку його результатів, забезпечувати прийнятне унаочнення цих результатів, оформляти текстові варіанти науково-дослідних робіт. Звичайно, поки що усі вищезазначені етапи можна реалізовувати без комп'ютерних засобів. Але використання їх можливостей дозволяє значно скоротити об'єм рутинної роботи і зосередитися на творчій складовій процесу.

Проведені дослідження показали, що використання засобів інформаційних технологій як засобу самоосвіти може бути ефективним лише при постійній потребі майбутніх студентів у використанні засобів НІТ для самоосвіти, тобто, якщо ми хочемо, щоб використання НІТ для самоосвіти стало звичним у діяльності майбутнього студента, ми повинні сформулювати в нього відповідну потребу.

Для встановлення факторів, що впливають на активне застосування слухачами засобів НІТ у самоосвіті, було проведено відповідне дослідження на базі Національного авіаційного університету.

Було виявлено три групи слухачів з різним рівнем потреби в застосуванні НІТ для самоосвіти:

- Значну частину становить група слухачів з індивідуальним відношенням до використання засобів НІТ для самоосвіти. Їхній досвід роботи, пізнання й інтерес до використання НІТ обмежується рамками викладання дисципліни «інформатика».

- Нечисленна група слухачів, що має деякий досвід роботи з комп'ютером, не тільки відчуває потребу в застосуванні засобів НІТ для самоосвіти, але й самостійно працює, прагнучи розширити свої теоретичні знання й практичні навички в області інформатики й використання НІТ. Вони творчо ставляться до використання НІТ у самоосвіті, не тільки як до засобу одержання знань, але і як до предмета пізнання.

- Саму численну групу становлять слухачі з неяскраво вираженою потребою використання НІТ в самоосвіті, що проявляється в недорозумінні освітніх можливостей НІТ, у низькій комп'ютерній культурі слухачів, і внаслідок цього, у зневажливому відношенні до використання НІТ у процесі самоосвіти. Проте, більша частина цих

студентів проявляє інтерес і бачить можливості використання НІТ у самоосвіті.

Високі темпи оновлення програмних засобів і технологій вимагають від слухачів підготовчого відділення постійного самовдосконалення та самоосвіти. Здатність до цього може формуватися засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Майбутній студент для забезпечення ефективного професійного саморозвитку повинен мати професійні знання, уміння та навички, умови для реалізації саморозвитку та відповідну професійно-психічну спрямованість особистості.

**Висновки і напрями подальших досліджень.** Таким чином, активне використання засобів НІТ у самоосвіті слухачів дозволяє зробити висновок, що у суспільстві та освіті, як його складовій, інтенсивно відбуваються процеси інформатизації. Інформаційне суспільство вимагає від фахівців постійного вдосконалення свого професійного рівня.

Впровадження комп'ютерних засобів у навчально-виховний процес зумовило появу нової педагогічної технології, яка може інтегруватися практично в усі навчальні предмети загальноосвітньої та вищої школи.

#### Література

1. **Гершунский Б.С.** Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. – М., 1987. 2. **Гончаренко С.У.** Український педагогічний словник. – К., 1997. 3. **Гуревич Р.С., Академія М.Ю.** Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі.- Вінниця, 2002. 4. **Інформатика. Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології** / За ред. Проф. О.І.Пушкаря. – К, 2002. 5. **Кокарєва А.М.** Практичні заняття з дисциплін природничого циклу при підготовці абітурієнтів до вступу у ВНЗ // Нові технології навчання. – К. – 2002. – Вип. 23. – С.191-199. 6. **Машбиц Е.И.** Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М., 1988. 7. **Національна доктрина розвитку освіти** // Освіта. – 2002. – №26. – С.2-4.

УДК 37.015.3

**А.Н. Литвинчук**

#### **Деструктивный характер манипулятивного влияния в педагогическом общении**

**Постановка проблемы и ее связь с важнейшими научными и практическими задачами.** В последнее время психологи обращают внимание на изучение манипуляции как вида психологического влияния. Анализ результатов ряда исследований процесса межличностного

взаимодействия показывает, что использование манипуляций в общении является достаточно распространенным социально-психологическим феноменом. Возрастающий интерес к данной проблеме в психологии обусловлен стремлением ученых анализировать вопросы, связанные с допустимостью применения манипуляции с этической точки зрения, а также с влиянием манипуляций на психическое состояние и деятельность человека.

Основные проблемы современной школы сосредоточиваются вокруг трудностей, с которыми сталкиваются многие педагоги в межличностном общении с учениками. В определенных ситуациях учителя для решения сложных педагогических ситуаций прибегают к манипуляциям.

Нередко манипуляции учителей несут деструктивное влияние на личность учеников. Часто и они сами подвергаются манипуляциям со стороны учеников. Поэтому мы согласны с авторами, которые относят профессию учителя к наиболее подверженным манипулятивной деформации [1, с.75].

Однако данная область знаний является недостаточно исследованной, особенно в контексте проблем педагогического общения. До настоящего момента нет единого подхода к определению манипуляции, точно не выделены ее критерии, методики диагностики и коррекции.

**Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор.** В последнее время было проведено несколько интересных теоретических и экспериментальных исследований. Ученые получили новые данные как о психологических механизмах самого феномена манипуляции, так и о деструктивности манипулятивного влияния [2; 3; 4].

Были выявлены и классифицированы ситуации, в которых учителя прибегают к манипуляциям, а также описаны манипуляции учащихся [5, 683-687], [6, 132-133].

Проблемой манипуляции занимались как зарубежные, так и отечественные исследователи. Среди них Р.Э. Гудин, О.Т.Йокояма, Л.Прото, У.Рикер, Дж.Рудинов, П.У.Робинсон, Э.Берн, Д. Карнеги, Р.Чалдини, Ф.Зимбардо, М.Ляйппе, Э.Шостром, Г. Шиллер, Е.Л.Доценко, С.Г.Кара-Мурза, О.В Сидоренко, В.П.Шейнов, В.В.Знаков, О.Е. Гуменюк, которые внесли огромный вклад в изучения манипуляции как вида психологического влияния.

Многие исследователи отмечают негативное влияние манипуляции на личность и межличностное общение, другие же наоборот описывают технологии эффективного манипулирования [2; 6; 7].

Интересную, на наш взгляд, типологию людей описал С.Г.Кара-Мурза. В данной типологии выделяется два типа людей вне зависимости от идеологии и политических пристрастий. Одни из них считают, что человек - это большой ребенок, и манипуляция его сознанием (ради его собственного блага) со стороны мудрых правителей – не только допустимое, но и предпочтительное, «прогрессивное» средство.

Так, многие специалисты и философы считают, что переход от насилия и принуждения к манипуляции сознанием – большой шаг в развитии человечества. Другие же, по мнению автора, считают, что свобода воли человека, позволяющая делать ответственный выбор (пусть и ошибочный) – огромная ценность. Эта категория людей отвергает моральное оправдание манипуляции сознанием, считает физическое насилие менее разрушительным, чем «зомбирование» или роботизация людей [3, 5].

Мы согласны, с автором, что две эти позиции определяются ценностями, идеалами человека. С.Г.Кара-Мурза отрицательно относится к манипуляции [3, 6]. Манипуляции в педагогическом общении автор не рассматривает.

**Выделение не решенных ранее частей общей проблемы, которым посвящена данная статья.** Многие авторы описывают отношение к манипуляции исходя из собственных представлений. До настоящего времени нет единого подхода к определению манипуляции, точно не выделены критерии манипуляции, существуют разные точки зрения о допустимости манипуляции, а также о влиянии манипуляции на личность и межличностные отношения. Особенно недостаточно изучено влияние манипуляций учителей на личность учеников в педагогическом процессе.

**Формулировка цели статьи (постановка задачи).** В данной статье предполагается рассмотреть разные точки зрения относительно того, допустима ли манипуляция с этической точки зрения, изучить как манипуляции влияют на личность адресата и манипулятора, а также выявить как манипуляции учителей влияют на личность учеников в педагогическом общении.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

По поводу первой части поставленной проблемы сразу скажем, что нет единого подхода к вопросу о том, допустима ли манипуляция с этической точки зрения.

Е.Л. Доценко указывает, что манипуляции в основном несут разрушающий характер, так как человек воспринимается как объект, с помощью которого достигаются поставленные цели, изменяется его потребностно-мотивационная сфера, перекладывается ответственность на него, а результаты присваивает себе манипулятор.

По мнению автора, при манипулятивном воздействии манипулятор обращается к низменным или примитивным влечениям

человека, в результате человек искусственно задерживается в своем личностном и духовном развитии [2, 153-154]. По мнению автора, регулярное использование одних и тех же механизмов манипуляции ведет к стереотипизации поведенческих реакций адресата, превращение его в послушное орудие. [2, 154].

Е.Л.Доценко, сравнивая манипулятивное влияние с воспитательным воздействием, указывает, что начальный этап этих процессов совпадает, и на нем возникает конкуренция мотивов адресата. Однако воспитательное воздействие предполагает поддержку воспитуемого в его личностном росте, чтобы возникшее противоречие было им использовано как дополнительный ресурс развития. Наоборот, человек подвергшийся манипулятивному влиянию, оказывается в положении, когда поступок уже совершен, но выбор им оценивается как неверный. В итоге, адресат испытывает разочарование, чувство вины, и это разрушает его личность [2, 155].

Е.Л. Доценко указывает, что манипуляции негативно отражаются и на личности манипулятора. Обращаясь к низменным мотивам, манипулятор невольно повышает их значение в собственных глазах (например, как нечто очень полезное или эффективное). Это приводит к деформации личностного роста самого манипулятора. Также, отмечает автор, деструктивный характер несколько снижается, если манипуляция не превращается в единственный способ жизни [2, 156].

Однако, Е.Л.Доценко указывает, что иногда манипуляция в нашей жизни выполняет роль средства мягкой защиты от самодурства правителей, перегибов руководителей, дурного характера коллег или родственников, недружественных выпадов со стороны тех, с кем случайно пришлось общаться [2, 11].

Если подытожить выше сказанное, то можно отметить, что Е.Л. Доценко негативно относится к манипуляции, указывает на ее деструктивный характер. Однако, в некоторых ситуациях манипуляция рассматривается как оправданное средство: «Манипуляция все же предпочтительнее, чем физическая расправа или прямое принуждение» [2, 66]. Мы полностью согласны с этим утверждением.

Е.В. Сидоренко предложила свой взгляд на проблему о допустимости манипуляции с этической точки зрения. По мнению автора, применять манипуляцию и как ее применять – это вопрос индивидуального этического выбора человека. Всякий раз человек должен сам принять решение, манипулировать или нет в данной ситуации, и нести всю полноту ответственности за это [4, 59]. Мы согласны с автором в том, что психолог не может запретить манипулировать на том основании, что ею проникнута вся наша жизнь [4, 59].

М.Р. Битянова утверждает, что манипулятивное отношение к другому приводит к разрушению близких, доверительных отношений, будь то возлюбленные, родители и их дети, педагоги и их воспитанники.



Автор описывает также последствия манипуляций для самого манипулятора. Она утверждает, что в нравственном аспекте формируется отношение к людям как к объекту достижения личных целей; в мотивационном – оформляется в привычку, желание распоряжаться партнером, стремление получить одностороннее преимущество; в когнитивном – возникает эгоцентризм, фрагментарное видение партнера и самого себя [1, 76]. То есть, в манипулятивном общении партнер воспринимается не как целостная уникальная личность, а как носитель определенных, нужных манипулятору свойств и качеств. Однако, человек, выбравший в качестве основного именно этот тип отношения к другим, в результате сам часто становится жертвой собственных манипуляций: начинает самого себя воспринимать фрагментарно, переходит на стереотипные формы поведения, руководствуется ложными мотивами и целями. На наш взгляд, утверждения М.Б.Битяновой во многом сходны со взглядами Е.Л.Доценко.

М.Б. Битянова указывает на то, что манипуляции могут пагубно сказаться на межличностных отношениях учителя с субъектами педагогического процесса.

Э.Шостром утверждает, что манипуляции очень пагубно влияют на личность человека. По мнению автора, современный человек благодаря собственным манипуляциям утратил свою спонтанность, способность чувствовать и искренне выражать себя и, таким образом превратился в автомата, который тратит все свое время на то, чтобы повторить прошлое или застраховать будущее [6, 8]. Однако, автор допускает манипуляции, необходимые человеку в борьбе за существования.

Э.Шостром рассматривает манипуляции учителей в педагогическом процессе и указывает на то, что все они имеют негативный характер и направлены на сохранение или усиление контроля. По мнению автора, многие манипуляции учителей не развивают находчивость, изобретательность, продуктивность учеников, а наоборот, несут разрушительный характер для их личности [6, 126-127].

Э.Шостром выделил следующие виды манипуляции учителей: использование системы доносов (учителя частенько приучают детей к тому, чтобы они шпионили друг за другом и докладывали учителю, кто курит, кто ругается и т.д.); использование системы любимчиков (учителю спокойнее, когда среди учеников есть доверенные лица, которых он сделал фаворитами); создание атмосферы неизвестности (с трудными подростками легче всего справиться, если создавать угрозу того, что их не переведут в следующий класс); унижение (регулярное выставление на посмешище); оценка как наказание; нелестные сравнения (учитель ставит в пример ученику его старших братьев и сестер, говоря, что они были хорошими, а он-то - наоборот) [7, 94-95].

В.П. Шейнов также утверждает, что манипуляции в педагогическом процессе носят, в основном, отрицательный характер, разрушающий личность и взаимоотношения [5, 683]. Описанные им манипуляции во многом сходны с манипуляциями, выделенными Э.Шостромом.

С целью исследования ситуаций, в которых учителя используют манипуляции, а также рассмотрения вопроса о ее допустимости, мы провели пилотажное исследование с участием выборки 66 работающих учителей и 11 воспитателей детских садов г. Луганска. Возраст испытуемых от 22 до 55 лет.

Для изучения манипулятивного воздействия в педагогическом общении нами была разработана анкета, в которой мы просили учителей описать конкретные ситуации, в которых они использовали манипуляцию по отношению к ученикам.

Анкетирование предоставило следующие результаты.

Первую, наиболее многочисленную группу (40% от общего количества описанных) составили ситуации, в которых ребенок совершил какой-либо проступок (например, взял чужую вещь), и действия педагога направлены на то, чтобы он «самостоятельно» сознался в его совершении или исправил бы его. Средствами такой манипуляции обычно бывают запугивания милицией, родителями, угрозы публичного разоблачения или выставление на всеобщее обозрение в не лучшем виде. Это манипуляция «Признайся сам, а то будет хуже».

Вторая группа включает ситуации (23%), в которых с целью позитивного влияния на поведение или учебную активность слабого, недисциплинированного или трудного ребенка выдается «аванс» в виде похвалы, поощрения, позитивного отношения, которых он, возможно, и не заслужил, но в ответ на которые проявляет себя действительно позитивно.

Третья группа ситуаций (21%), в которых с целью улучшения поведения учеников, ставится плохая оценка в журнал учебной успеваемости или сообщается ученикам, что факт окончания ими школы находится под большим вопросом (манипуляция «Поставлю 2 балла, если будешь отвлекаться»).

Четвертая группа ситуаций (их выявлено 8%) связана с тем, то учитель, стремясь повысить учебную мотивацию и активность детей на занятиях, прибегает к обману, сообщая, что на уроке будет завуч, инспектор, другие учителя (манипуляции «Открытый урок» или «Контрольная работа»).

И наконец, выделены ситуации (8%), в которых посредством обмана предотвращается нарушение детьми каких-либо норм, правил: учитель сообщает детям, что он увидит, узнает, кто списывал, кричал, бегал итд. Это манипуляции «Волшебное зеркало», «Волшебные очки».

На наш взгляд, первая, третья, четвертая и пятая группы ситуаций и использованные в них средства влияния являются манипулятивными. И хотя они реализуются в интересах дела и ребенка, мы рассматриваем их как нецелесообразные.

В то же время, ситуации второй группы, в которых учитель слишком явно демонстрирует свое расположение к ученику, выделяет среди других учеников и даже обещает подарок, полностью соответствуют признакам манипуляции.

**Выводы.** Таким образом, психологами – исследователями манипуляция чаще рассматривается как этически неприемлемое средство влияния, поскольку нивелирует субъектность другого, в силу чего он, не отдавая себе отчета, выполняет действия, идущие вразрез с его интересами, волей, потребностями. Мы также считаем, что манипуляция, в основном, несет деструктивный характер влияния на личность человека. Вопрос о допустимости манипуляции в межличностном общении - это индивидуальный выбор каждого человека.

Как показывает школьная практика, в педагогическом общении часто учителя применяют деструктивные манипуляции по отношению к ученикам, что отрицательно сказывается как на развитии личности ребенка, так и на межличностном общении. Дальнейшую работу мы видим в поисках коррекционно-практических методов и приемов тренинговой, консультативной работы с учителями и воспитателями, направленной на углубление и расширение их профессиональной рефлексии, что позволит им выйти на уровень принятия более сознательных и ответственных решений о применении манипуляции как вида влияния.

#### Литература

1. **Битянова М.Р.** Социальная психология: наука, практика и образ мыслей. Учебное пособие. – М., 2001.
2. **Доценко Е.Л.** Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – СПб., 2003.
3. **Кара-Мурза С.Г.** Манипуляція свідомістю: Навчальний посібник – О., 2003.
4. **Сидоренко Е.В.** Тренинг влияния и противостояние влиянию. – СПб., 2002.
5. **Шейнов В.П.** Скрытое управление человеком (Психология манипулирования) / В.П. Шейнов. – Мн., 2004.
6. **Шостром Э.** Человек – манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Пер. с англ. Н.Шевчук, Р.Римской. – М., 2004.
7. **Шостром Э.** Анти-Карнеги, или Человек манипулятор./ Перевод с англ. А.Малышевой. – Львов, 2002.

**И.В. Луценко**

**Научно-исследовательская работа студентов в процессе обучения  
в педагогическом вузе**

**Актуальность** выбранной нами темы состоит в том, что сегодня украинское общество осуществляет переход к цивилизованной рыночной экономике, немыслимый без конкурентной борьбы капиталоемких, наукоемких и интеллектоемких систем, проектирование и эксплуатация которых требует, в первую очередь, привлечения специалистов, имеющих качественную научно-исследовательскую подготовку, а последнее определяется прежде всего качеством образования.

В сфере образования Украины происходят радикальные перемены. Они связаны, прежде всего с социально-экономическими изменениями в обществе. В центр всей учебно-воспитательной работы выдвигается растущий человек с его возрастающими потребностями, познавательными интересами, способностями. Современные вузы предоставляет студенту и преподавателю вариативность в выборе направлений и способов учебной работы, разноуровневые программы, дифференцированное образование.

Все это требует активного поиска новых резервов подготовки педагогических кадров, способных к реализации предъявляемых требований.

В современных публикациях все чаще делается акцент на том, что научно-технический прогресс и инновационная экономическая политика XXI века направлены на обеспечение работой тех, кто сможет лучше других развить свои высшие интеллектуальные способности. Очевидно, что потребность общества в новых технических решениях и качественно новых специалистах, владеющих технологией научного творчества, будет возрастать с каждым годом.

В последнее время эрудированность педагога, предполагающая фундаментальную, общую и специальную подготовку, владение инструментарием исследовательского труда уходят на второй план. Это связано с целым рядом причин, прежде всего, с социально-экономическим положением учителей в обществе, а также теми прагматическими взглядами, которые ведут к практицизму в научении учителя.

В этих условиях остро стоит проблема формирования профессионально-педагогической культуры учителя, составной частью которой является исследовательско-творческая культура [1].

Учитывая эти обстоятельства, нетрудно предугадать необходимость скорого глубокого реформирования образовательной сферы: не просто смена педагогической парадигмы, но кардинальный

пересмотр ее содержательной и технологической основы, смена ценностных ориентации в подготовке учителя. А активное участие последнего во внедрении инноваций, самостоятельной научно обоснованной разработке новых учебных курсов, программ, форм, методов и технологий, обеспечивающих развитие социально востребованной личности, невозможно без переориентации его деятельности на новые ценности, адекватные характеру исследовательской деятельности.

Современный учитель не может не быть исследователем, который, владея теорией и технологией научного творчества, умеет практически применить их в своей профессиональной деятельности [2].

Основным способом подачи учебного материала было и остаётся информирование. Преподаватель с помощью лекций, собеседований и других обычных способов доносит до студентов приобретённые им знания, а студенты заучивают их. Такой способ был бы приемлем ещё в середине прошлого века, но сегодня, когда наука развивается очень быстро, знания, приобретённые таким способом, являются малоценными, так как они быстро теряют свою актуальность. Следует оговориться, что речь идёт в первую очередь об общественных науках, хотя и в точных науках знания даже годичной давности могут оказаться устаревшими. В наше время устоявшиеся догмы часто становятся лишь забавным курьёзом далёкого прошлого, и главным является не столько заучивание огромного массива информации, чтобы использовать его потом всю оставшуюся жизнь, сколько умение работать с этим массивом, выбирать из него необходимые знания, уметь их сгруппировать и обобщить.

Поэтому уже давно большинство преподавателей склоняется к мысли, что их целью является не заставить студентов запомнить лекцию, а потом рассказать её на практическом занятии или экзамене и использовать при работе по специальности, а научить их учиться, чтобы в течение всей жизни они обновляли собственный запас знаний.

Научно-исследовательская работа студентов является одной из важнейших форм учебного процесса. Научные лаборатории и кружки, студенческие научные общества и конференции, - всё это позволяет студенту начать полноценную научную работу, найти единомышленников по ней, с которыми можно посоветоваться и поделиться результатами своих исследований. Так или иначе, исследовательской работой занимаются все студенты вузов. Написание рефератов, курсовых, дипломных работ невозможно без проведения каких-то, пусть самых простых исследований. Но более глубокая научная работа, заниматься которой студента не обязывает учебный план, охватывает лишь некоторых. Студент, занимающийся научной работой, отвечает только за себя; только от него самого зависят тема исследований, сроки выполнения работы, а так же, что немаловажно, и будет ли выполнена работа вообще. Затрачивая своё личное время, студент развивает такие важные для будущего исследователя качества,

как творческое мышление, ответственность и умение отстаивать свою точку зрения. Со стороны преподавателя необходимы доброе внимание и поддержка, без которых студент, особенно на младших курсах, не захочет (да и просто не сможет) заниматься «скучной наукой», какой кажется почти любая дисциплина на начальных стадиях её освоения. Еще 1810 году в связи с основанием университета в Берлине В.Гумбольд говорил: "... отношения между учителем и учениками должны строиться иначе, чем прежде. Не только первый существует для второго. Оба существуют для науки... преподаватель уже не учитель, а обучающийся уже больше не ученик", так как обучающийся самостоятельно ведет исследования, а профессор руководит им [3].

Сегодня как никогда необходимо пристальное внимание к научной деятельности студентов. Студенты, занимающиеся научной работой, - это не самая большая часть затрат бюджета ВУЗа; они требуют главным образом моральной поддержки, поэтому наш университет в последнее время уделяет все большее внимание организации научной работы студентов.

Начав с частной проблемы активизации учебного процесса в ВУЗе, можно прийти к глобальному вопросу подготовки нового поколения людей, умеющих мыслить самостоятельно, принимать нестандартные решения в нестандартной ситуации, отвечать за свои действия, - всему тому, что необходимо в условиях современной политической и экономической жизни. Научная работа с раннего возраста поможет воспитать людей действительно интеллигентных и образованных, а важное достоинство этих качеств в том, что людей, обладающих ими, никогда не бывает слишком много [4].

Существует и применяется два основных вида научно-исследовательской работы студентов (НИРС).

1. Учебная научно-исследовательская работа студентов, предусмотренная действующими учебными планами. К этому виду НИРС можно отнести курсовые работы, выполняемые в течение всего срока обучения в ВУЗе, а так же дипломную работу, выполняемую на пятом курсе.

Во время выполнения курсовых работ студент делает первые шаги к самостоятельному научному творчеству. Он учится работать с научной литературой (если это необходимо, то и с иностранной), приобретает навыки критического отбора и анализа необходимой информации. Если на первом курсе требования к курсовой работе минимальны, и написание её не представляет большого труда для студента, то уже на следующий год требования заметно повышаются, и написание работы превращается в действительно творческий процесс. Так, повышая с каждым годом требования к курсовой работе, ВУЗ способствует развитию студента, как исследователя, делая это практически незаметно и ненавязчиво для него самого.

Выполнение дипломной работы имеет своей целью дальнейшее развитие творческой и познавательной способности студента, и, как заключительный этап обучения студента в ВУЗе, направлено на закрепление и расширение теоретических знаний и углубленное изучение выбранной темы. На старших курсах многие студенты уже работают по специальности, и, выбирая тему для курсовой работы это чаще всего учитывается. В данном случае, кроме анализа литературы, в дипломную работу может быть включён собственный практический опыт по данному вопросу, что только увеличивает научную ценность работы.

К научно-исследовательской работе студентов, предусмотренной действующим учебным планом, можно отнести и написание рефератов по темам практических занятий. При этом следует сказать о том, что чаще всего реферат является или переписанной статьёй, или, что ещё хуже, конспектом главы какого-то учебника. Назвать это научной работой можно с большим сомнением. Но некоторые рефераты, написанные на основе нескольких десятков статей и источников, по праву можно назвать научными трудами и включение их в список видов научно-исследовательской работы вполне оправданно.

2. Исследовательская работа сверх тех требований, которые предъявляются учебными планами.

Как уже говорилось выше, такая форма НИРС является наиболее эффективной для развития исследовательских и научных способностей у студентов. Это легко объяснить: если студент за счёт свободного времени готов заниматься вопросами какой-либо дисциплины, то снимается одна из главных проблем преподавателя, а именно - мотивация студента к занятиям. Студент уже настолько развит, что работать с ним можно не как с учеником, а как с младшим коллегой. То есть студент из сосуда, который следует наполнить информацией, превращается в источник последней. Он следит за новинками литературы, старается быть в курсе изменений, происходящих в выбранной им науке, а главное - процесс осмысления науки не прекращается.

Основными формами НИРС, выполняемой во внеучебное являются:

- Предметные кружки;
- Проблемные кружки;
- Проблемные студенческие лаборатории;
- Участие в научных и научно-практических конференциях (региональных, всеукраинских, международных);
- участие во внутривузовских и всеукраинских конкурсах;

Кроме того, в ЛНПУ имени Тараса Шевченко работает Научное Студентское Товарищество (НСТ), объединяющее студентов университета и его подразделений, которые занимаются научной работой независимо от её направления и формы.

Из вышесказанного мы можем сделать следующие выводы:

1. НИРС является одной из форм учебного процесса, в которой наиболее удачно сочетаются обучение и практика. В рамках научной работы студент сначала приобретает первые навыки исследовательской работы (первая ступень, то есть научные и проблемные кружки), затем начинает воплощать приобретённые теоретические знания в исследованиях, так или иначе связанных с практикой (вторая ступень - различные студенческие лаборатории, и т. д.), а в конце этого длительного процесса возможно участие во «взрослых» научных конференциях, симпозиумах разного уровня, вплоть до международных (третья ступень, в нашем ВУЗе осуществима с помощью НСТ).

2. НИРС требует большого внимания и терпения от научных руководителей, так как удача или неудача каждого студента во многом является результатом их собственных верных и неверных действий.

3. НИРС должна находиться в центре внимания руководящих звеньев ВУЗа.

4. Многообразие форм НИРС даёт возможность каждому студенту ВУЗа найти занятие по душе, и участие в ней необходимо для наиболее гармоничного и глубокого образования.

Научно-исследовательская работа студентов является важным фактором при подготовке молодого специалиста и учёного. Выигрывают все. Сам студент приобретает навыки, которые пригодятся ему в течение всей жизни: самостоятельность суждений, умение концентрироваться, постоянно обогащать собственный запас знаний, обладать многосторонним взглядом на возникающие проблемы, просто уметь целенаправленно и вдумчиво работать.

Общество получает достойного своего члена, который, обладая вышеперечисленными качествами, сможет эффективно решать задачи, поставленные перед ним.

Каждый преподаватель ВУЗа должен уделять НИРС не меньше внимания, чем аудиторным занятиям, несмотря на то, что это отнимает много времени и сил. Ведь самая большая награда для него - это действительно образованный, всесторонне развитый и благодарный человек, который всегда будет помнить уроки, полученные в юности.

#### Литература

1. **Загвязинский В.И.** Педагогическое творчество учителя. — М, 1985.
2. **Сластенин В.А.** Профессиональная культура учителя. — М., 1993.
3. **Гумбольд В.** Язык и философия культуры / Пер. с нем. — М., 1985.
4. **Повышение** качества высшего образования - ключевая задача настоящего и будущего. — Университетская книга. — 1999. — № 8.



**В.И. Макаров**

### **Повышение самооценки студентов в процессе психокоррекционной работы**

**Постановка проблемы.** Относясь к ядру личности, самооценка является важным регулятором ее поведения. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым она влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности, определяет степень трудности целей, которые он ставит перед собой. Расхождение между притязаниями и реальными возможностями человека ведет к тому, что он начинает неправильно себя оценивать, его поведение становится неадекватным, возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность. Формируется комплекс неполноценности. Особенно отрицательно влияет на развитие личности студентов заниженная самооценка, поскольку изначально блокирует, тормозит многие практические шаги личности, лишая тем самым человека опыта преодоления ошибок, обратной связи с реальным миром.

Одним из вариантов повышения самооценки студентов является использование в процессе психокоррекционной работы методов нейролингвистического программирования (НЛП). Мы исходим из того, что НЛП – это поведенческая модель и набор тщательно продуманных технических приемов, методов и методологий, возникших в результате исследования структуры субъективного опыта. НЛП изучает формы и стереотипы (программы), получающие развитие благодаря взаимодействию между мозгом, языком и телом [2].

Важным является убеждение в том, что каждый человек обладает внутренними ресурсами для решения всех своих задач и достижения всех своих целей. Другой момент, отличающий НЛП от многих других направлений психотерапии, это уверенность в том, что любых изменений можно достичь легко и с наименьшими негативными переживаниями. Можно работать так, чтобы во время консультации человек находился как минимум в нейтральном состоянии, а еще лучше, когда он испытывает позитивные чувства даже, казалось бы, в самых трудных ситуациях [1; 3].

В работе с самооценкой главное внимание мы уделяли изменению стереотипов или программ восприятия себя и окружающих, причем эти изменения, в значительной степени, возникали автоматически.

#### **Изложение основного материала и результатов исследования.**

Цель нашего исследования заключалась в определении уровня самооценки у студентов и ее повышении с помощью методов НЛП.

Мы проанкетировали студентов 5-го курса, естественно-

географического факультета, всего 52 человека. Ответы на вопрос «Какой самооценкой вы обладаете?» распределились следующим образом. «Высокая самооценка» - у 11,2% студентов, «низкая» - 19,6%, «средняя» - 69,2%. Т.е. преобладает средняя самооценка.

Если дифференцировать результаты по половому признаку, то картина несколько меняется. Юноши (всего 16 человек): «высокая самооценка» - 25%, «низкая» – 0 %, «средняя» - 75%. У девушек (всего 36 человек) результаты такие. «Высокая самооценка» - всего 5,5%, «низкая самооценка» - 27,9%, «средняя» - 66,6%. Итак, у юношей отсутствует низкая самооценка, а высокая – в четыре с лишним раз больше представлена у них, чем у девушек. Мы предполагали, что ответы у части студентов (особенно у юношей) не искренни. На наш взгляд, достоверность ответов была повышена с помощью вопроса «Я хочу повысить свою самооценку». Ответы распределились так. Юноши: ответ «да» - 75%, «нет» - 25%. У девушек явные отличия: «да» - 55%, «нет» - 27%, «затруднились ответить» - 16,7%.

Таким образом, у студентов, независимо от пола, существует проблема низкой самооценки и желание ее повысить.

Повышение самооценки студентов с помощью некоторых методов НЛП, мы рассмотрим с помощью двух примеров из своей психотерапевтической практики, которые характерны как по содержанию указанной выше проблемы, так и по способам ее разрешения.

**1-й пример.** Вера, студентка 5-го курса. Ее низкая самооценка проявлялась в следующем.

1. Переживания по поводу внешности («Я толстая. Если меня и хвалят, значит врут»).

2. Вспыльчивость по отношению к матери.

3. Боязнь экзаменов.

4. Проблемы с парнями: если они проявляли к ней интерес, она не верила, отсюда - напряженное выражение лица, что действительно отпугивало ухажеров.

5. Привычка, когда идет по улице, смотреть только прямо перед собой, т.е. попытка отгородиться от окружающих

Она давно хотела проконсультироваться со мной, но стеснялась подойти.

*Работа.* Выяснили, каким образом негативные мысли, типа «я плохая», «меня не любят», подкреплялись соматическим образом. Оказалось, что отрицательное состояние сопровождалось сильным сердцебиением, которое «запускалось» каким-то продолговатым телом, таким было ее субъективное ощущение.

Убрали это негативное ощущение через кинестетическую интеграцию двух «якорей»: один якорь - напряжение, другой - тепло, доверие, защищенность.

Рекомендации на будущее (домашнее задание) заключались в том,

чтобы ходить по улицам и целенаправленно доброжелательно смотреть по сторонам.

*Результат.* Вика ушла успокоенная, окрыленная, улыбающаяся.

Вторая встреча.

Она действительно стала чаще смотреть по сторонам, старалась быть более раскованной. Выяснила свой вес. Оказалось: 67 кг в одежде при росте 164 см. Не так уж и страшно.

*Работа.* На этот раз мы стали работать с конкретными ситуациями. Этот случай произошел недавно. Парень прислал письмо, а она боялась его прочитать. Когда же она все-таки его прочитала (письмо хорошее), то не поверила, решила что он ее обманывает.

Эти мысли запускались телом бордового цвета, напоминающим полоску материи, длиной 3 см, шириной 3 мм. Оно находилось в правой стороне затылка. Как избавиться от этого субъективного тела, «запускающего» негативные мысли и соответствующие ощущения? Ее первый спонтанный ответ: «Вырвать!».

Я попробовал «вырвать» эту воображаемую полоску, но не получилось. Тогда я приложил ладонь к затылку и сказал медленно и уверенно: «Вот... ощущение... тепла и ... кое-что происходит... с полоской... Что происходит?». На этот раз сработало: полоска начала удлиняться и двигаться в сторону ладони, которую я постепенно отодвигал от затылка. Через некоторое время она вышла за пределы головы. Затем я отвлек ее внимание, спросив, сколько будет:  $128+165$ ? Снова вернулись к полоске. Она-то исчезла, но что-то осталось. Это «что-то» после конкретизации ощущения, оставшегося в затылке, оказалось черным шариком. Мы его также «вытащили» аналогичным способом, используя ладони.

Вторая конкретная ситуация касалась сдачи экзаменов, точнее - конкретного преподавателя. С этой ситуацией мы работали, опираясь на визуальную репрезентативную систему клиентки, используя «взмах». Первая картина - проблемная: преподаватель (женщина) сидит за столом, на котором разложены экзаменационные билеты. Вторая - ресурсная: образ «страшилки-недотепы» из мультфильма. После нескольких «взмахов» проблемная картина изменилась: теперь преподавательница сидела, откинувшись на стуле назад. И, самое главное, изменилось отношение к этой картине: она уже не воспринималась Верой как страшная, пугающая.

Третья встреча. «Я даже начала любить себя» - с удивлением сказала она во время беседы. В отношении экзамена – полная победа. Перед экзаменом и во время него она чувствовала себя совершенно уверенно, была даже веселой. Вся группа удивлялась ее спокойствию, поскольку все знали, как она раньше переживала и боялась экзаменов. Все четыре дня (со времени сдачи экзамена и до третьей встречи) она испытывала подъем, улыбалась, так как это состояние было ей еще непривычным.

Стали выяснять, какие проблемы еще остались? Она вспомнила, что боится результатов будущей летней сессии. Поработали в этом направлении через «взмах». Первая проблемная картинка - конкретный преподаватель, вторая – все тот же сказочный «страшилка». В результате интеграции проблемная картинка изменилась: лицо у преподавателя стало удивленным. Изменилось и отношение к нему, он «стал нестрашным».

Следующая проблема: вспыльчивость, раздражительность по отношению к матери. Когда Вера приезжала домой, то встречи с мамой начинались с искренней радости, улыбок, но к концу дня они обязательно ругались. Вера не могла, не умела сказать маме, как она по ней соскучилась.

Мама - человек авторитарный. Из воспоминаний детства: Вера стоит на коленях, а мама ее ругает. Или, однажды Вера призналась матери в каких-то своих ошибках, а та, вместо того, чтобы утешить, сильно ее отругала. Обида осталась.

Провели «взмахи» с картинкой детства. Вторая картинка - все тот же смешной, нестрашный «страшилка». К этому зрительному образу добавили тоненький, писклявый голосок: «Накажу!». Вера с удовольствием выполнила это упражнение, ведь в предыдущих случаях этот прием давал положительные результаты. После нескольких «взмахов» проблемная картинка кое в чем изменилась в лучшую сторону: мама выпрямилась, а до «взмаха» угрожающе нависала над Верой. Однако, чувство обиды осталось, хотя и несколько меньшее по силе.

Мы продолжили работу, но изменили тактику, сделав акцент на использование субмодальностей. По технике наш подход напоминал методику «изменение убеждений». В пространстве проблемная картинка находилась справа и немного вниз от нее, цветная, четкая, неподвижная. Положительная же картинка, наоборот, заняла пространство слева вверх (по отношению к ее лицу), она была почему-то серого цвета. В этой картинке было много фигур, которые постоянно двигались.

Проблемную картинку мы отправили вперед, пока она не превратилась в точку. Затем вернули эту картинку и переместили ее на место ресурсной - слева и вверх. И еще раз повторили эту процедуру. В результате проблемная картинка исчезла, т.е. в тот момент она уже не воспроизводилась Верой.

Четвертая, последняя встреча с Верой в основном была посвящена беседе на разные темы, давались рекомендации самого общего характера. Главное заключалось в том, что она изменила отношение к себе. Это буквально бросалось в глаза: изменилась осанка, выражение лица, спокойное и непринужденное, составляло разительный контраст с тем же лицом в недавнем прошлом. Она стала просто симпатичной, привлекательной, уверенной в себе девушкой.

**Второй пример.** Обратилась мама по поводу дочери. Оля,

учащаяся лица, с детства очень нестандартный ребенок, еще в детском саду сверстники ее не понимали, били, закрывали в шкафу.

Ее проблемы: сильный страх перед и во время ответов в классе. Этот страх усиливался, когда ей смотрели прямо в глаза, ей казалось, что ее будут критиковать. Такая реакция возникала даже по отношению к отцу и младшей сестре. Реагировала она очень эмоционально: бурно жестикулировала, теребила одежду, заламывала руки. Когда класс смеялся над ней, она прислонялась спиной к доске и раскидывала в стороны руки, так она успокаивалась.

Первая встреча. Оля пришла, но не была настроена на совместную работу: чувствовала себя неважно, ее подташнивало.

*Работа.* Поэтому мы начали с того, чтобы убрать позывы к тошноте. Для этого использовали кинестетические реакции: прикосновение пальцами в области желудка – «...и в это время происходят... какие-то изменения», затем прикладывали ладонь – «распространяется тепло». Тошнота исчезла.

После этого мы стали работать с основной проблемой страхом оценивания. На кинестетическом уровне подобным страхам у нее соответствовало ощущение жара или холода в груди, как будто плеснули из чайника кипятком или, наоборот, ледяной водой.

Для работы с этими проявлениями мы совместно придумали образ - полотенце, одна половина которого синяя, холодная с блестками инея, другая - красная, горячая. Т.е. к кинестетическим ощущениям мы добавили зрительный образ.

Затем продолжили работу с визуальными образами. «Взмах» включал проблемную картину - урок алгебры: школьная доска и учительница за столом. Ресурсная картина - смеющаяся младшая сестра. После нескольких взмахов проблемная картина зрительно изменилась: доска приблизилась и стала больше, учительница за столом опустила голову. Такой образ уже не вызывал страха.

*Результат.* Оля стала более уверенной и спокойной. Сама вплела цветные ленточки в прическу перед уходом в лицей. Как сказала мама, раньше в такой ситуации она долго бы колебалась, спрашивала совета у мамы и т.д. Поведение на уроках несколько изменилось в лучшую сторону, она уверенно отвечала на открытом уроке. Исчезла слюна в уголке рта. Однако, при разговоре с другими людьми, она по-прежнему смотрела не на собеседника, а в сторону.

Вторая встреча и последующие две проходили по сходному сценарию. Добавили только образ «себя идеальной». Этот образ тщательно выстроенный, правдоподобный, эмоционально привлекательный, она дважды использовала при написании контрольных работ на уроках. В одном случае страх неудачи значительно уменьшился, в другом - исчез полностью.

Через год Оля стала студенткой педагогического университета.

Опыт нашей психотерапевтической работы и, в частности,

приведенные примеры, позволяют сделать следующие выводы.

**Выводы.** Положительный (ресурсный) образ при проведении «взмаха» совсем не обязательно должен быть образом «идеального Я». Такой образ часто не срабатывает, так как студентам трудно создать его эмоционально живым, реальным и привлекательным. Поэтому ресурсная картина может быть по форме любой, главное вызвать эмоции, противоположные исходным отрицательным.

Методы НЛП, мощные и эффективные, далеко не всегда имеют самостоятельное значение. Чтобы они работали в полной мере, нужны усилия обеих сторон. Первая сторона – клиент, искренне желающий (на сознательном и бессознательном уровне) положительных изменений. Вторая сторона – психолог, обладающий комплексом определенных личностных и профессиональных качеств.

#### Литература

1. Бэндлер Р. Используйте свой мозг для изменения. Нейролингвистическое программирование. – СПб., 1994. 2. Дилтс Р. Изменение убеждений с помощью НЛП. – М., 1997. 3. Кондрашенко В.Т., Донской Д.И. Общая психотерапия: Учеб. пособие. – 2-е изд., доп. и перераб. – Мн., 1997.

УДК 316.16

**Е. А. Марусенко**

#### **Экологизация сознания как путь преодоления социокультурной аномии в молодежной среде**

**Постановка проблемы ее связь с актуальными научными и практическими задачами.** Мы являемся современниками глобальных экономических, политических, социокультурных изменений, которые, происходя довольно быстрыми темпами, в значительной мере отражаются в сознании людей. Фактически, сталкиваются различные ценностные системы, приобретая вид конфликтных ситуаций в достаточно широком спектре проявления: от внутриличностного до межгруппового уровней. В большинстве сфер жизни современного социума сегодня налицо кризисные явления, которые в первую очередь влияют на формирование ценностной системы подрастающего поколения и как результат – сказываются на поведенческой линии подростков и молодых людей. Вышеуказанное актуализирует проблематику изучения феномена социокультурной аномии и путей ее преодоления, среди которых важное место занимает экологизация сознания личности.

**Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато разрешение данной проблемы и на которые ссылается автор.** Вопросы экологии сознания анализируются в работах Романец О. З. (2005), Н. Грихониной [1; 6]. Влияние современных средств массовой информации на психэкологию человека рассматривается В. Севастьяновым [8], а важнейшие аспекты формирования экологической культуры и экологического воспитания анализируются в трудах В. Червонецкого (2004), И. Котеновой (2004), С. Никишина (2004), Т. Дементьевой (2005) и некоторых других авторов [9, 2-4].

**Формулирование целей статьи (постановка задания).** Целью данной работы является рассмотрение вопросов экологизации сознания в контексте выхода из ситуации социокультурной аномии в молодежной среде.

**Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.** Как известно, в кризисные периоды развития общества человек испытывает так называемый „культурный шок“, поскольку на его глазах рушатся предыдущие ценностные ориентиры, отрицается предшествующая мировоззренческая система, в то время как новая еще не сформирована [7]. И если в данной ситуации сложно адаптироваться социально зрелой личности, то насколько сложнее приходится подросткам и молодежи, которые только ищут образцы для самоидентификации, формируют образ собственного «Я», систему ценностей, духовно-нравственных устоев и поведенческих схем.

В подростковом и молодежном возрасте чрезвычайно важную роль играет окружение личности, правила референтной группы, на которые ориентируется подросток, проявляя зачастую конформные тенденции и без критики усваивая ценности молодежной субкультуры. Именно поэтому молодежная и особенно – подростковая среда являются зоной риска в отношении развития тех или иных деформаций личностной сферы и социально дезадаптированных форм поведения. В этом случае социокультурное развитие личности становится дисгармоничным, возникают явления «социокультурной аномии». В целом, понятие аномии, как отклонения от нормы, было введено Е. Дюркгеймом в конце XIX века. Оно означает разрушение системы ценностных ориентаций, вследствие чего нарушается социальный контроль поведения личности, деформируются социокультурные взаимосвязи между людьми [7].

Сложные условия социокультурной среды, нестабильность в экономической, политической сферах, бездуховность, неуверенность в будущем, размытость ценностной и мировоззренческой систем способствуют развитию личностных деформаций и невротизации населения, и в первую очередь – подрастающего поколения. Это проявляется в развитии разнообразных негативных психических реакций, повышении уровня личностной и ситуативной тревожности, снижении

устойчивости к стрессам, развитию агрессивности. Нарушение адаптационных процессов ведет не только к возникновению стрессовых состояний различного генезиса, но и к развитию фрустрации, когда личность на субъективном уровне переживает ощущения тупика, краха, провала надежд и планов, что объективно выражается в дезорганизации коммуникативного и деятельностного компонентов активности личности. Ситуация отягощается еще и тем, что подростки и молодые люди, ориентированные преимущественно на эгоистические и материалистические доминанты, не видят глубинного смысла жизни, как в индивидуальном, так и в общем аспектах. Результатом этого может стать развитие «экзистенциального вакуума» и в крайних случаях – суицидальных проявлений. К великому сожалению, так называемая «масс-культура» во многом способствует вышеназванным тенденциям, поставляя в широком ассортименте сомнительные образцы для подражания, в которых пропагандируется бездуховность, отсутствие моральных норм, «культ золотого тельца», негативные модели поведения с элементами агрессии и безнравственности. Необходимо заметить, что на настоящем этапе технического развития использование цифровых технологий в электронных средствах массовой информации (СМИ) позволяет оказывать колоссальное влияние на психику человека и его поведенческую траекторию. Информационный негатив, изливаемый с телевизионных экранов, способен не только усугубить явления культурной аномии, но и привести многих социально несформировавшихся лиц к нравственной катастрофе, включая алкоголизацию, наркоманию, суицид [8]. Итак, налицо актуальная проблема, требующая скорейшего разрешения. Очевидно, что для ее разрешения потребуется объединить усилия разных специалистов: психологов, педагогов, медиков, социальных работников. Для преодоления явлений социокультурной аномии предлагаются различные мероприятия и подходы, ориентированные как на профилактику, так и на коррекцию уже существующих деформаций. Мы акцентируем внимание на двух ключевых понятиях: формировании системы ценностных ориентаций и экологии сознания.

Ценностные ориентации являются мощным фактором развития и социокультурного становления личности, выработки тех или иных форм поведения. Благодаря интериоризации ценностей осуществляется качественный прирост личности, изменяется диапазон поведенческих реакций. Все более актуальной сегодня становится также проблема экологии человека. Обращаясь к историческим данным, следует отметить, что в 1866 году Э. Геккель термином «экология» называл науку о взаимосвязях растений и животных, которые занимают определенный ареал обитания и об их отношениях с окружающей средой. Однако, последствия технического прогресса, техногенные катастрофы, истощение природных ресурсов актуализировали экологическую проблематику и в июне 1972 года в Стокгольме под



эгидой ООН состоялась Первая международная конференция по окружающей среде и развитию, участники которой пришли к выводу, что в новых условиях человек из субъекта, изучающего экологию, сам должен стать объектом всестороннего экологического исследования. Теоретической основой изучения экологии человека стало учение В. И. Вернадского о биосфере и ее эволюции в ноосферу – то есть в сферу человеческого разума. Экологические проблемы современной цивилизации имеют разный масштаб. Нарушение психологического баланса в данном контексте относится к наиболее масштабным проблемам современности, что во многом связано с информатизацией, бурным развитием цифровых технологий электронных СМИ и Интернета [8, с. 184-186]. И в первую очередь здесь следует обратить внимание на подростковую и молодежную группы населения как на потенциальные группы риска. Совершенно справедливо и обоснованно обращение многих современных исследователей к вопросам экологического воспитания, формирования экологической культуры (В. Червонецкий (2004), И. Котенева (2004), С. Никишин (2004). Пристальное внимание некоторыми учеными уделяется воспитанию экологического сознания человека (О. Романец, 2005). В данном процессе предусматривается приобретение личностью навыков саморегуляции, управления своими психическими состояниями, поведением, взаимоотношениями с окружающим миром, мотивации к самопознанию, основы чего должны закладываться с ранних лет жизни ребенка [6]. По мнению Н. Грихониной, основой воспитания сознания является экология веры, благодаря чему выкристаллизуются ценностные приоритеты и воспитывается чистота восприятия духовного мира [1].

Обобщая вышеприведенные данные, можно предположить, что именно экологизация сознания подрастающего поколения, то есть приведение в гармонию внутреннего и внешнего бытия личности и всего комплекса ее взаимодействий с окружающим миром и другими людьми может стать оптимальным путем выхода из состояния социокультурной аномии. Каким образом видится нам этот процесс? По нашему мнению, он включает в себя ряд таких важнейших психолого-педагогических составляющих, как:

- формирование ориентации на Вечные духовно-нравственные, гуманистические доминанты с ранних лет жизни ребенка и создание стойкой ценностно-мировоззренческой системы в чем огромная роль отводится семье;

- разработка комплекса мероприятий для родителей, позволяющих повысить их педагогическую компетентность; кроме того, весь процесс воспитания ребенка должен иметь оптимальное психолого-педагогическое сопровождение, которое будет направлять формирующуюся личность по вектору гармонизации взаимодействия с окружающим миром, что основано на приоритете духовных ценностей и осознании единства человека и Вселенной;

- формирование общей, экологической, духовной и мировоззренческой культуры детей, подростков и молодежи, что включает в себя также создание экологической и эстетической среды;

- формирование позитивной „Я” – концепции, навыков социальной адаптации и стресс-преодолевающего поведения;

- разработка комплекса психолого-педагогических мероприятий для подростков и молодежи, основанных на принципах гуманистической и позитивной психологии [5], которая предусматривает не только стратегию проработки личностного конфликта, но также осознание личностью уникальной ценности Жизни, обучение ее навыкам саморегуляции, позитивного мышления и гармоничного взаимодействия с социокультурной средой, а также навыкам самопознания.

Таким образом, экологизация сознания человека как многоплановый процесс должна стать тем путем, который, выявляя Человеческое в человеке, гармонизируя его внутренний мир и отношения с миром внешним, включающим как природный компонент, так и социокультурную среду, способен вывести подрастающее поколение из ситуации социокультурной аномии.

#### Література

1. **Грихоніна Н. В.** „Екологія” віри як основа виховання свідомості / Актуальні проблеми педагогіки: методологія теорія і практика. Збірник наукових праць, Вип. 2. – Горлівка. – 2004. – С. 20-27.
2. **Дементьєва Т.П.** Деякі аспекти реалізації завдань концепції екологічної освіти дітей України // Здоровий посіб життя. Зб. наук. праць. – Випуск 7. – Львів 2005. – С. 26-29.
3. **Котєнєва І. С.** Про естетико-екологічну культуру особистості / Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Зб. наук. праць. – Луганськ – 2004. – Вип. 1. – С. 109-116.
4. **Нікішин С.О.** Розвиток підлітків в процесі екологічного виховання / Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Збірник наукових праць. – Луганськ 2005. - Вип. 1 (7). – С. 99-104.
5. **Пезешкиан Х.** Основы позитивной психотерапии / Под ред. проф. П.И. Сидорова, 1993.
6. **Романець З.О.** Від здорового духу – до здорового тіла – розвиток духовності людини через розвиток екологічної свідомості // Здоровий спосіб життя. Зб. наукових праць. – Вип. 7. – Львів. – 2005. – С. 46-53.
7. **Социология для технических вузов** / Под ред. проф. С.С. Яременко. – Ростов-на-Дону, – 2001.
8. **Севастьянов В.А.** Электронные СМИ, психэкология и выживание / Информационно-психологическая и психотронная война. – Хрестоматия под ред. А. Е. Тараса. – Минск, 2003. – С. 183-205.
9. **Червонецький В. В.** Формування екологічної культури школярів засобами навчальних дисциплін гуманітарного та історико-суспільствознавчого профілів / Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Зб. наук. праць. – Луганськ. – 2004. – Вип. 1. – С. 117-129.

### **Технологія формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі**

**Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Демократизація системи освіти в нашій країні передбачає, в першу чергу, вживання конкретних заходів із подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу педвузу, спрямованого на забезпечення високого рівня професіоналізму кожного студента. Таким чином, формування творчої особистості студента повинно стати найважливішою частиною духовного життя суспільства та системи вищої освіти.

У зв'язку з цим все зримишою постає об'єктивна необхідність підвищити творчий потенціал студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах України. Але творче ставлення до життя, до праці не може виникнути саме по собі. Воно формується, в першу чергу, відповідним стилем виховання, реалізація якого докорінно пов'язана з реформою всіх навчально-виховних структур освіти.

Тому проблема формування творчих умінь студентів є досить актуальною. Творчі вміння студентів обумовлюють характер їх соціально-професійного спрямування. Творчість - цілеспрямована діяльність особистості з пізнання й перетворення навколишнього світу, суспільства та власної інтелектуально-емоційної та моральної культури. Досліджувана нами проблема розглядається в аспекті формування нового творчого типу особистості студента, збагачення його творчими вміннями, підготовкою майбутнього спеціаліста до активної соціально-професійної ролі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Питанню творчих умінь приділяли увагу В.І. Андреев, В.М. Бехтерев, Д.Гілфорд, М.П. Керженцев, Н.В. Кузьміна, Д.Перкінс, Я.О. Пономарьов, Г.Я.Розен, Л.Ф. Спірін, А.А. Стасов, К.А.Стасовська, М.А.Степінський, Н.І.Федоренко, М.Л.Фрумкін та ін.

Аналізується зміст та структура позааудиторної виховної роботи студентів в період навчання у вищих навчальних закладах, розробляються елементи планування роботи, досліджується бюджет часу студентів, вивчаються фізіологічні та гігієнічні основи позааудиторної виховної роботи, удосконалюється методика формування у студентів культури розумової праці та способи формування умінь і навичок роботи в позааудиторний час Л.Д. Акімовою, В.В. Бондаревським, І. Єрьоменко,

С.І. Зінов'євим, Л.В. Кондрашовою, О.А. Кузьміною, А.Г. Сапроновим, К.А. Стасовською, Г.В.Троцко, Н.І.Федоренко.

Для формування особистості-творця необхідно створити такі умови, які б стимулювали студента до активної творчої діяльності, дозволяли б йому продемонструвати усі свої можливості й таланти. Як форму середовища, що, на наш погляд, дозволяє забезпечити такі умови, ми обрали позааудиторну виховну роботу. Позааудиторна виховна робота передбачає активну, цілеспрямовану роботу з боку студентів, поєднує види індивідуальної та групової діяльності, сприяє формуванню ініціативності, відповідальності, самокритичності, ставить перед ними багато складних, проблемних ситуацій, розв'язання яких є важливим чинником розвитку творчого потенціалу студента.

Слід зазначити, що фахівцями раніше багато уваги приділялося навчальній, навчально-виховній діяльності, процесу ж позааудиторної виховної роботи - недостатньо.

У процесі позааудиторної виховної роботи студенти поступово починають усвідомлювати свою соціальну роль та можливості самореалізації через творчу діяльність. Однак у наш час можливості позааудиторної виховної роботи реалізуються не належним чином. Це зумовлено тим, що питання організації такої роботи ще недостатньо розроблені. У вищих навчальних закладах недостатньо уваги приділяється позааудиторній виховній роботі, активність і ефективність якої залежить від урахування матеріальної бази вищих навчальних закладів, навчання за змінами, навчального навантаження студентів та викладачів. Тому виникає необхідність вдосконалення позааудиторної виховної роботи з метою формування творчих умінь студентів, що має сприяти гуманізації і демократизації процесу освіти. Студент постійно намагається самореалізувати себе в умовах позааудиторної виховної роботи.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Нині є багато визначень понять «технологія навчання» і «педагогічна технологія» - понад триста. Ці поняття трактуються як:

1. Системний метод (С.Гончаренко, І.Прокопенко, В.Євдокімов).
2. Педагогічна (дидактична) система (О.Савченко).
3. Діяльність (Н.Абашкіна, Е.Бережна, В.Дорошенко).
4. Спосіб організації навчального процесу (І.Лернер, М.Кларін).
5. Конструювання, моделювання навчального процесу (І.Богданова, В.Воронов, О.Гохберг).
6. Навчання у співпраці (М.В.Моїсеєв, О.Ю.Петров, Є.С.Полат, М.Ю.Бухаркіна).
7. Метод проектів (М.В.Моїсеєв, О.Ю.Петров, Є.С.Полат, М.Ю.Бухаркіна).

8. Різномірне навчання (М.В.Моїсєєв, О.Ю.Петров, Є.С.Полат, М.Ю.Бухаркіна).

Поняття «педагогічна технологія» розширюється до таких визначень, як: «конкретні способи здійснення педагогічних ідей» (С.Д. Поляков), «синтез теоретичних знань, прикладних умінь, які застосовуються в певних умовах конкретного часу» (Л.Л. Шевченко) [1, 24].

Термін «педагогічна технологія» вживається стосовно виховання. В цьому випадку вона трактується як «обґрунтований вибір характеру операційного впливу під час взаємо спілкування з метою максимального розвитку особистості як суб'єкта» (Н.Е. Щуркова) [1, 23 – 24].

Ми розробили свою технологію формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета статті – показати технологію формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Формуючий експеримент складався з таких етапів:

1.Мотивація необхідності оволодіння студентами творчими вміннями.

2.Ознайомлення та осмислення кожного творчого уміння.

3.Навчання визначеним творчим вмінням за розробленими алгоритмами.

4.Закріплення творчих умінь у процесі виконання творчих завдань.

Означені заходи проводилися лише із студентами експериментальної групи. У контрольній проводилися ті ж заняття, але без використання розроблених алгоритмів. У ході організації та проведення позааудиторних виховних заходів у „Клубі естетичного виховання” ставилися такі задачі:

1.Озброєння студентів знаннями про творчу діяльність, форми, засоби та методи її здійснення.

2.Формування творчих умінь особистості студента.

3.Відпрацювання та закріплення у процесі виконання різноманітних творчих завдань творчих умінь студентів.

Розглянемо кожний окремий етап більш детально:

Перший етап експерименту – мотиваційний, вступна бесіда зі студентами експериментальної групи, яка мала на меті сформувати у слухачів позитивне ставлення до творчості, бажання отримання умінь виконання творчої діяльності. Була показана важливість для людства взагалі і для педагога, зокрема, оволодіння творчими вміннями, отримання досвіду творчої діяльності. Студенти виступили з доповідями

про видатних людей, творчі знахідки яких мали великий вплив на подальший економічний, соціальний, художній розвиток суспільства.

Другим етапом було ознайомлення та осмислення кожного творчого уміння. Спочатку студентів ознайомили з виділеними творчими уміннями. Була розкрита теоретична сутність кожного уміння. Таким чином були схарактеризовані всі творчі уміння, які нами виділені.

Третім етапом було навчання студентів творчим умінням, ознайомлення їх (експериментальна група) з основними операціями, які складають кожне творче уміння.

Було визначено, що виконати означену дію уміння можна шляхом почергового виконання операцій, що її складають. Відбулося обговорення технології виконання кожного уміння через виконання операцій та визначена сутність кожної операції і техніка її виконання. Навчання умінням відбувалося по черзі.

Четвертий – відпрацювання та закріплення у процесі виконання творчих завдань творчих умінь. Цю роботу студенти проводили самостійно, з мінімальною допомогою експериментатора, який лише перевіряв правильність виконаного уміння.

Робота з формування творчих умінь студентів у "Клубі естетичного виховання" проходила таким чином. Спочатку студенти прослухали теоретичний курс. На засіданні № 1 „Клубу естетичного виховання” студенти набули знань про кожне творче уміння та алгоритм формування творчих умінь. Потім ми почали практичну роботу, щоб сформувані такі творчі вміння у студентів, як: уміння аналізувати, уміння виділяти головне; уміння описувати явища та процеси, уміння бачити протиріччя та проблеми у відомій ситуації; уміння висувати гіпотезу, уміння перенестися до нової ситуації; в нашому експерименті формування творчих умінь здійснювалося за технологією поопераційного виконання уміння.

Одним з важливих видів технології педагогічної діяльності є алгоритмізація навчального процесу. Алгоритм – це етапи діяльності в установленій послідовності. Операції щодо формування творчих умінь подаються у вигляді системи з 5 окремих дій. Ці дії є підґрунтям студентам при самостійному виконанні ними вказаних завдань. У ході експерименту визначені експериментальні творчі завдання, у процесі вирішення яких у студента формуються творчі уміння.

Розглянемо технологію навчання студентів кожному з визначених умінь. Наприклад:

Уміння виділяти головне.

Щоб сформувані у студентів експериментальної групи уміння виділяти головне, нами була проведена наступна робота:

1. Ознайомлення та осмислення студентами означеного уміння, яке відбувалося у вигляді бесіди.

2. На основі визначення головного запропонували студентам спробувати визначити операції і їх черговість, які потрібно буде виконувати для того, щоб виділити головне явище або об'єкт. З допомогою викладача-експериментатора було складено ланцюжок операцій.

3. Відбувалося обговорення кожної операції, правил її виконання. Експериментатор намагався, щоб кожний член експериментальної групи чітко уявив собі, як треба виконати ту чи іншу операцію.

4. Практичне виконання уміння шляхом почергового виконання окремих операцій, з яких це вміння складається. Розглянемо, як ця робота проводилася на засіданні клубу № 18 „Відвідання Горлівського художнього музею”.

Студентам запропонували визначити головну думку картини О.Ф.Протопопова „Погорільці” [3, 34] шляхом розробленої технології. Тобто вони повинні були виконувати певні операції.

Перша операція – розподілити предмет чи явище на частини.

У даному випадку треба було визначити окремі частини змісту цієї картини. Так студентами були виділені такі частини: 1) залишки житла після пожежі, 2) фігури постраждалої родини: чоловіка, жінки та дівчинки, 3) фігурка маленького хлопчика-немовляти.

Спочатку кожний студент намагався виконати означену операцію самостійно. Через деякий час відбувалося обговорення виконаної операції. Студенти по черзі визначали виділені фрагменти змісту і обґрунтовували свою думку.

Викладач брав активну участь у обговоренні завдання.

Друга операція – визначення схожості та розбіжностей частин предмета чи явища. Виконання цієї операції також відбувалося за описаною технологією. Схожість – залишки житла та одяг постраждалої родини виконані у єдиному стилі, характерному для того часу, в який була написана картина. Розбіжності – залишки житла намальовані темними фарбами, одяг жінки – червоною, фігурка хлопчика-немовляти - найсвітліша частина цієї картини.

Третя операція – виділіть найістотнішу, найважливішу думку, елемент. Студенти виділили найважливішу думку цієї картини - велике горе родини – пожежа.

Четверта операція – обґрунтуйте свій вибір головного. Так головна частина цієї картини – постраждала родина після пожежі. Дуже турбує глядача стан цих людей, їх настрій, як вони будуть жити далі? Студенти дуже хвилюються за них. Вони прийшли до висновку, що зміст картини дуже трагічний.

5. Закріплення отриманого уміння відбувалося практично на всіх наступних засіданнях клубу.

Уміння описувати явища та процеси.

Щоб сформувати у студентів експериментальної групи уміння описувати явища та процеси нами була проведена наступна робота:

1. Ознайомлення та осмислення студентами означеного уміння, яке відбувалося у вигляді бесіди.

2. На основі визначення явища та процесу запропонували студентам спробувати визначити операції і їх черговість, які потрібно буде виконувати для того, щоб описати явище або процес. З допомогою викладача-експериментатора було складено ланцюжок операцій.

3. Відбувалося обговорення кожної операції, правил її виконання. Експериментатор намагався, щоб кожний член експериментальної групи чітко уявив собі, як треба виконати ту чи іншу операцію.

4. Практичне виконання уміння шляхом почергового виконання окремих операцій, з яких це вміння складається. Розглянемо, як ця робота проводилася на засіданні клубу № 11 „Знайомство з першими музичними інструментами” [2, 52 – 55]. Студенти виконували творче завдання: описати явища, з якими було пов'язане виникнення перших музичних інструментів шляхом розробленої технології. Тобто вони повинні були виконувати визначені операції.

Перша операція – виділення елементів явища або предмета, його частин, певних подробиць, подій.

Так, студенти довели, що музика виникла на початковому стані суспільного розвитку та виконувала ритуальну роль. Вона була пов'язана з танцями і образотворчим мистецтвом - танці біля зображень тварин з відповідною музикою. Першими музичними інструментами були інструменти з кістки: сірінкс (флейта Пана), ксилофон, барабан, литаври, паличка, тріскавка. Пізніше виник струнний інструмент. Викладач брав активну участь в обговоренні завдання, допомагаючи студентам.

Друга операція – визначення сутності кожного елементу або події. Студенти визначили, що виникнення музики явище складне та закономірне - воно потягло за собою появу ритмів та танців. З появою музики з'явилися і перші музичні інструменти.

Третя операція - визначення причинно - наслідкових зв'язків.

Студентами була встановлена поява музики, потім поява танців біля зображення тварин з відповідною музикою і виникнення перших музичних інструментів.

Четверта операція - виділення певних нетрадиційних особливих форм зображення або елементів. Студенти довели, що нетрадиційні особливі елементи цього явища: вироблення перших музичних інструментів з кісток та каміння, що нехарактерно для сучасності. Після виконання всіх операцій обговорювалася якість опису явища, з яким було пов'язане виникнення перших музичних інструментів.

Студенти прийшли до висновку, що виникнення перших музичних інструментів – явище складне та закономірне.

5. Закріплення отриманого уміння відбувалося практично на всіх наступних засіданнях клубу.



Виконання своїх операцій студенти фіксували у зошитах, для того щоб мати змогу поповнити свої роздуми, виконати операцію більш ефективно.

Використання творчих завдань дозволило змінити позицію студента: спочатку він пасивно сприймав інформацію у готовому вигляді, але врешті перетворився на діючу творчу особистість, активного учасника виконання того або іншого завдання.

На користь застосування творчих завдань у нашому експерименті свідчило те, що вони є важливим засобом перетворення теорії в інструмент формування творчих вмінь студентів у позааудиторній виховній роботі.

Інтерес до занять та бажання відвідувати клуб зберігаються. Настанова на творчу поведінку припускає постійне, різноманітне вирішення проблем.

#### **Висновки.**

1. На засіданнях „Клубу естетичного виховання” була проведена робота з формування у студентів експериментальної групи визначених творчих умінь, таких як: уміння виділяти головне, уміння описувати явища та процеси та ін.

2. Експериментальна технологія полягала у виконанні дії, що відповідала умінню, шляхом виконання системи послідовних операцій, що складали алгоритм виконання дії. Проведений формуючий експеримент значно підвищив творчу активність студентів, сформував у них бажання займатися творчістю.

#### **Література**

1. **Баханов К.** Що ж таке технологія навчання? // Шлях освіти. – 1999. – №3. – С.23 – 25. 2. **Бучинський С.Л.** Звідки прийшла музика // Радянська школа. – 1989. - №10. – С.52 – 55. 3. **Горлівський художній музей / Авт. – упоряд. Г.Г. Рубанова. – К., 1987.**

УДК 316. 64

**Г.І. Меднікова**

#### **Онтологічний аспект самосвідомості особистості**

**Постановка проблеми.** Проблема самосвідомості – одна з фундаментальних проблем сучасної психології. Вона набуває особливого значення у сучасний період розвитку психології, що обумовлено різким зростанням інтересу до вічних питань людського буття, таких, як сенс життя, доля, життєвий шлях, відповідальність, призначення тощо. Пошук відповідей на ці питання нерозривно пов'язаний із проблемою

самосвідомості, бо її вирішення потребує звернення не до окремих сторін світу, буття та людини, а до їх цілісного, інтегрованого відношення. Саме цим обумовлена особлива актуальність осмислення самосвідомості в її онтологічному аспекті.

Онтологічний аспект розглядається практично всіма дослідниками самосвідомості, бо саме усвідомлення зв'язку із зовнішнім світом виступає головною ознакою наявності самосвідомості. У самосвідомості відображається ставлення людини до зовнішнього світу, сукупність умов та чинників, що забезпечують єдність з ним. У той же час в більшості досліджень акцент робиться на виділенні людиною себе з середовища з певним ігноруванням аналізу єдності з ним.

В останні десятиліття у зв'язку з гуманітарною спрямованістю сучасної психології формується тип наукового пояснення, особливість якого складається у звертанні до індивідуальної історії людини або до різних інших сторін її життя. У рамках подібного типу наукового психологічного пояснення здійснюються індивідуально-типологічні дослідження людини, її життєвого шляху, індивідуальних змістів і цінностей. Це дослідження К.А. Абульханової-Славської, А.В. Брушлинського, А.А. Волочкова, О.Ю. Коржової, А.А. Кроніка, В.А. Татенка, А.К. Осницького та ін. В цих дослідження певною мірою актуалізуються і питання самосвідомості особистості як активного суб'єкта, тобто увага до самосвідомості привертається у процесі дослідження суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних відношень.

Виходячи з того, що на сучасному етапі розвитку психології як гуманітарної науки на передній план виходить рішення проблем життя конкретної людини - носія психічної цілісності, подальша розробка проблеми самосвідомості та її онтологічного аспекту, на нашу думку, пов'язана з дослідженням особистості як цілісного суб'єкта, що взаємодіє із зовнішнім світом і перебуває у єдності із суспільством.

Основна мета даної статті полягає у обґрунтуванні інтегративного підходу до дослідження онтологічного аспекту самосвідомості.

Визначаючи психічне ціле, Е.Б.Старовойтенко відзначає, що «наше психічне є потенційованим якоюсь єдністю вихідних можливостей» [6, 27]. У процесі життя людини психічні явища проростають взаємозв'язками, здобуваючи стійкі функціональні риси. Саме постійний прояв психічних явищ у їхньому взаємозв'язку приводить до формування внутрішнього якісного (особистісного) ядра носія психіки, що починає діяти як активний детермінант психічного життя [7].

До відцентрових сил, що втримують психічне ціле, зокрема, відносяться: загальне тілесне самовідчуття, концентроване проживання бажань, відчуття сталості й безперервності зовнішнього емпіричного Я, свідоме самовпорядкування і самоузагальнення у внутрішньому Я [6]. Можна сказати, що цілісноутворюючим чинником індивідуальної

психіки й психічного життя є свідомою активністю у формі самосвідомості, а основним репрезентом психічного цілого у свідомості є поняття «Я» і похідні від нього поняття, які у свою чергу служать підтримці психічної цілісності індивіда.

Самосвідомість є стороною свідомості, відображенням ставлення суб'єкта до самого себе, опосередкованого ставленням до зовнішнього, об'єктивного світу. Ставлення суб'єкта до зовнішнього світу виступає у якості предметного змісту самосвідомості. Самосвідомість відображає процес самовизначення людини у світі.

Вже простіші форми самосвідомості мають зовнішньою стороною просторове відношення людини як фізичної істоти до предметів оточуючого світу. Тому принциповим при дослідженні самосвідомості є знання про сутність цього світу, способи та форми його існування, основні його якості та атрибути, закони і тенденції розвитку.

З огляду на специфіку самосвідомості як предмета психологічного дослідження, її ролі у становленні й існуванні психічного цілого, найбільш адекватним представляється дослідження самосвідомості в рамках інтегративного підходу, який передбачає урахування принципу системності. Але реалізація принципу системності вимагає визначення того, чи буде самосвідомість виступати в якості самостійної системи, чи буде розглядатися як підсистема інших систем, зокрема соціальних.

С.Л. Рубінштейн відмічав, що людина як частина буття усвідомлює все буття. «Людина включена у буття своїми діями, що перетворюють наявне буття», «дія людини виступає як відкидання даного, наявного, як зміна, перетворення сушого», «своїми діями я безперервно змінюю ситуацію, в якій я знаходжусь, а разом з тим безперервно виходжу за межі самого себе. Це становлення та реалізація моєї сутності. Заперечується тільки моє наявне буття, моя завершеність, кінцевість. Моя дія заперечує мене самого в певному аспекті, а в певному мене перетворює, виявляє і реалізує. Звідси можуть бути зрозумілі різні аспекти я людини. Основне онтологічне завдання – урахування і реалізація всіх можливостей, які створюються життям і діяльністю людини – боротьба за верхівку людського буття. Моє Я є похідним від Іншого» [5].

С.Л. Рубінштейн, аналізуючи онтологічний статус свідомості й самосвідомості, критикував «декартівсько-локківську» концепцію свідомості. В основі філософії Р. Декарта лежить положення про дуалізм душі й тіла. Безумовне основоположення всього знання, по Декарту, - безпосередня вірогідність свідомості («мислю, отже, існую»). «У Локка фізичне і психічне виступають як дві роздільні сфери досвіду - досвід зовнішній і досвід внутрішній. Зовнішній досвід ґрунтується на відчуттях, на зовнішнім почутті; внутрішній досвід ґрунтується на внутрішньому почутті, на рефлексії» [4, 202]. Відповідно до заснованого Дж. Локком традиції емпіризму в психології рефлексуюча свідомість трактується як замкнений у собі внутрішній світ самосвідомості.

Виходячи із цього, емпірична психологія й зосередилася на аналізі безпосередньо даних у самоспостереженні переживаннях свідомості, абстрагуючись від взаємодії пізнаючого суб'єкта з об'єктивним світом.

На думку С.Л. Рубінштейна, така концепція свідомості, «зводячи психіку до свідомості, а свідомість до самосвідомості, до відбиття психіки в собі самій, ... відокремила свідомість людини від зовнішнього світу й від власної її зовнішньої предметної практичної діяльності. Відокремлення свідомості від предметної практичної діяльності розірвало діючий зв'язок людини зі світом. У результаті предметно-значеннєвий зміст свідомості постав в містифікованій формі «духу», відчуженого від людини» [3, 54].

С.Л. Рубінштейн зазначав, що «звернення свідомості зі світу, пізнаваного у відчуттях, поданнях тощо на них самих - це вторинна установка, можлива лише як щось похідне на основі первинної установки - свідомості як усвідомлення світу. Людина пізнає й саму себе лише опосередковано, відображено - через інших, через своє ставлення до них і до нього. Не свідомість народжується із самосвідомості, а самосвідомість виникає зі свідомості світу, інших людей» [4, 148].

Виходячи з даних положень, висловлених у роботах С.Л.Рубінштейна, системне дослідження онтологічного аспекту самосвідомості передбачає урахування принципів взаємовідношень самосвідомості як самостійної системи з різними фрагментами соціальної дійсності, які також виступають у якості самостійних систем.

Автономність і незалежність самосвідомості як системи не означає її повної закритості, яка певною мірою обумовлена внутрішньою взаємопов'язаністю її складових. Скоріш її можна розглядати як відкриту систему, здатну до розвитку, самовдосконалення за рахунок активного пошуку і прийому людиною - носієм самосвідомості нової інформації, врахування й оцінки результатів своїх дій. Б.Г. Ананьєв, аналізуючи як відносно замкнену систему особистість, зазначав, що у такій системі, вбудованій у відкриту систему взаємодії зі світом, утворюється певна взаємовідповідність тенденцій і потенцій людини, самосвідомість і «Я» - ядро людської особистості [1].

З позицій системного підходу самосвідомість і соціальна дійсність взаємовідносяться за особливим типом, а саме як системи неоднакового роду. Але у той же час слід зазначити, що ці системи вбудовані одна в одну, взаємодоповнюються і відтворюються у певному загальному діапазоні об'єктної і суб'єктної реальності.

Але, якщо виходити з того, що самосвідомість і соціальна дійсність є незалежними системами, що взаємно пронизують одна одну, постає питання, як вони взаємодіють між собою.

Проблема взаємодії може виникати тоді, коли мова йде про певні незалежні чинники, які мають відносно рівний по наслідках потенціал, який дозволяє здійснювати ті чи інші взаємні зміни, і в той же час здатних засвоювати і відтворювати зовнішні впливи. Взаємодіючі

системи є одночасно незалежними і залежними, такими, що змінюють інші системи і змінюються самі під їх впливом.

При взаємодії самосвідомості із соціальною дійсністю розширюється саме поле цієї взаємодії. Самосвідомість чинить зміни в соціальній дійсності за логікою суб'єкта тією самою мірою, як і за логікою об'єкта, виступаючи тим самим як підсистема соціальної системи. Соціальна дійсність при цьому буде зберігати об'єктні форми існування, але джерела нових форм її існування будуть перебувати не в об'єкті, а в суб'єкті - самосвідомості особистості. У тій мірі, у якій соціальна дійсність буде піддаватися суб'єктивним перетворенням, границі самосвідомості як системи будуть переставати збігатися з її попередніми границями, будуть розширюватися й проникати в ті або інші соціальні області, перетворюючи останні в зовнішні підсистеми самосвідомості. Але подібного ж роду перетворення чинить і соціальна система в самосвідомості.

Таким чином, можна розглядати два роди соціальної дійсності: власний простір соціальної дійсності й соціальний простір самосвідомості. Якщо в центр аналізу потрапляє соціальна дійсність, вона стає базовою системою відліку для визначення ролі й місця в ній самосвідомості. І навпаки, якщо в цьому центрі перебуває самосвідомість, вона стає базовою системою відліку для визначення ролі й місця в житті особистості соціальної дійсності.

У соціальному просторі самосвідомості соціальна дійсність піддається істотному переструктуруванню, піддається виборчій селекції, у результаті чого істотно зміщується значимість окремих фрагментів і функцій останньої.

**Висновок** Людина об'єктивує себе в різних формах життя і, завдяки цьому пізнає себе в нових формах, в нових якостях. Включення у нові стосунки з оточуючою дійсністю наповнює самосвідомість новим змістом. Онтологічний принцип у дослідженні самосвідомості розкриває спосіб інтеграції особистістю себе, спосіб самореалізації і спосіб організації власного життя. Системний підхід до дослідження самосвідомості з необхідністю передбачає розгляд самосвідомості і соціальної дійсності як самостійних, але взаємопроникаючих систем.

#### Література

1. **Ананьев Б.Г.** О проблемах современного человекознания. – СПб, 2001.
2. **Дорфман Л.Я.** От метаиндивидуальности к метаиндивидуальному миру // Психологический журнал. – 1995. – Т.16, № 2. – С.94.
3. **Рубинштейн С.Л.** Бытие и сознание. – М., 1957.
4. **Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии. – М., 1946.
5. **Рубинштейн С.Л.** Человек и мир. – М., 1997. – 191с.
6. **Старовойтенко Е.Б.** Современная психология: формы интеллектуальной жизни. – М., 2001.
7. **Татенко В.А.** Психология в суб'єктному вимірі. – К., 1996.

**Л.Д. Павлова**

### **Трудности учащихся в познавательной деятельности: теоретический аспект**

Как это ни странно, понятие «трудность» в справочной педагогической и психологической литературе отсутствует. Отсутствует это понятие и в работах психологов, специально посвященных этой проблеме [4]. По-видимому, предполагается само собой разумеющимся, что оно всем известно и понятно. На самом деле, такие понятия как «трудность» и «сложность» осмысливаются педагогами на интуитивном уровне [1], и потому учителя не соотносят объективный характер «сложности» (например, учебной информации) и субъективный характер «трудностей» ее усвоения учениками. Интуитивный характер понимания этих категорий приводит педагогов часто к неадекватным методам и методическим приемам организации взаимодействия с детьми. В.И. Даль определяет понятие «трудность» как состояние или качество, а понятие «трудный» как тяжкий, удручающий, мудреный, недостижимый, отягченный [3]. Следовательно, трудности учебной информации или способов ее усвоения, предлагаемых учителю – это качество; трудности усвоения (понимания, восприятия) этой информации ребенком – его состояние. И для него трудный для изучения материал становится мудреным, удручающим, недостижимым, а учебная деятельность – тяжелой, отягченной. Раз так – то эта информация становится непонятной, страшной и для ребенка даже опасной (плохая отметка, стыд, обиды, неприятности разного рода и т.д.). Чтобы сохранить самого себя, ребенок считает ее ненужной для него. Интуитивное понимание учителем «сложности» и «трудности» как категорий замедляет вхождение ребенка в познавательную деятельность и не обеспечивает в должной мере продвижение ребенка к успеху.

Что следует сделать учителю, чтобы учебная информация была усвоена всеми учениками в соответствии с их возможностями: знать уровни учебной информации и трудности детей по ее усвоению.

Известны следующие уровни учебной информации (по В. Беспалько): знания – знакомства; знания – копии (репродуктивное воспроизведение); знания – умения (применение в соответствующей учебной ситуации); знания – навыки (трансформация умений на уровне творческого применения в ситуации переноса информации из одного вида деятельности в другой по данному предмету или при усвоении содержания по другому предмету).

**Первый уровень усвоения.** Это способность учащихся воспринимать некоторую целенаправленную систему действий по

решению определённого класса задач на основе информации, сообщённой ученикам в процессе обучения. Знания первого уровня позволяют распознавать, различать предметы, дают возможность опознавать знакомые явления и предметы в ряду других.

**Знания второго уровня** создают предпосылки и условия выполнять действия по образцу.

**Знания третьего уровня** – способность ученика применять знания на практике с опорой на внешнее руководство (инструкция, помощь, подсказка) без переноса на не изученный ранее материал, предлагаемый в новой учебной ситуации.

**Знания четвертого уровня** – помогают ученику применять полученную информацию без внешней посторонней помощи и поддержки в новую учебную ситуацию (как по конкретному предмету, так и в другую учебную дисциплину).

Результат усвоения учебной информации подчиняется принципу иерархии всех уровней. Если ребёнок не усвоил предыдущий уровень, он не может выйти на следующий. Одна из существенных причин отставания детей в учебном процессе – непонимание учителем значения последовательности, этапности уровней усвоения знания. Это, в конце концов, приводит к полному отчуждению школьника от учебного процесса и учителя.

Анализ учебной информации на предмет выявления возможных уровней её усвоения учащимися и целесообразности использования каждого уровня позволяет педагогу отслеживать не только конечный результат процесса обучения, но и промежуточные этапы результативности продвижения детей в учебном познании.

Применительно 12-ти-балльной системе оценивания такая дифференциация учебной информации и способов её предъявления учащимся позволяет учителю: своевременно помочь детям усвоить программный материал; выявить пробелы в знаниях на ранней стадии и преодолеть отставание; стать организатором учебного процесса и по-иному взглянуть на подготовку к уроку, технологию и технику его моделирования, проектирования результатов деятельности детей; выявить недочеты действующих программ и скорректировать их с учетом способностей и потребностей детей в обучении; повысить знания учащихся, их глубину, прочность, всесторонность, расширяя границы индивидуального информационного поля каждого ребёнка; ввести уровневый контроль и коррекцию результатов учебной деятельности детей, что совершенно необходимо при 12-ти-балльной системе оценивания.

Что дает такой анализ учебной информации и возможных уровней её усвоения детям?

**Слабым учащимся** – получить необходимый минимум знаний, не потерять интерес к учебе, удовлетворять потребность в реализации

своих способностей, укреплять в себе положительную Я-концепцию, возможность отработать отдельную тему частями (блоками) в соответствии с уровнями усвоения знаний; предупредить возможное появление устойчивых пробелов в знаниях при подготовке к урокам; повысить познавательный интерес к предметам, расширить границы его развития и реализации; перестать чувствовать себя изгоем среди других детей класса; испытывать эмоциональную поддержку и комфорт во взаимодействии с другими детьми.

**Сильным учащимся** – открывает возможности реализовать свои потребности в расширении границ информационного поля, обозначенных рамками программ образовательного стандарта; стимулирует потребность в самореализации потенциальных способностей и возможностей в новых видах и формах учебно-познавательной деятельности как на уроке, так и во внеурочной, внеклассной, внешкольной работе (например, научно-исследовательской работе).

Такой подход к анализу усвоения учебной информации при подготовке учителя к уроку, а в целом и к моделированию системы уроков, одновременно полезен для руководителей школы: они могут своевременно отслеживать уровень усвоения тем по учебному предмету при зачетной форме подведения этапных (промежуточных) итогов учебной деятельности детей; выявить, систематизировать типичные ошибки детей (по предмету, группе смежных предметов) и вместе с учителем обеспечить пути их устранения; изучить и систематизировать методические подходы учителей и их технологические решения, обеспечивающие продвижение учащихся к более высокому результату; формировать классы в соответствии с особенностями продвижения детей в учебном процессе; создавать комфортную педагогическую среду, способствующую развитию профессионального творчества каждого учителя.

В контексте рассматриваемой проблемы учителю полезно осмыслить, какого человека в ребёнке он хочет видеть «на выходе», т.е. какого человека в ребёнке «готовит к жизни»: человека знающего – знает – что и имеет представление о многом; человека умеющего – знает, как и вооруженного способами деятельности; человека, способного выбирать – знает, что нужно и зачем, готового отказаться от средств, которые не позволяют ему достичь личных целей и выбирать наиболее необходимые для этого пути; человека, умеющего переучиваться и готового к этому – способного осмыслить своё «Я» в мире других людей, свои индивидуальные способности, возможности и особенности, определяющие интеллектуальное и профессиональное своеобразие, понимающего, глубоко и объективно осознающего причины собственной невостребованности в многообразном мире современного рынка труда; человека как личность – Я – есть; человека как индивидуальность – Я – такая.



Чтобы управлять учебно-познавательной деятельностью детей как специфической формой включенности каждого ребёнка в процесс личностного роста, учителю полезно знать, какие трудности могут испытывать дети в своем интеллектуально-творческом продвижении к цели и причины этих трудностей.

Мы группируем все трудности детей в учебном познании в четыре объемных блока: **трудности** в усвоении учебной информации; **трудности** в выборе способов её использования в ситуациях, требующих применения этой информации; **трудности**, влияющие на способность школьника предъявить себя и реализовать свои возможности в соответствующих учебных ситуациях; **трудности** самооценки и самоконтроля.

Традиционное оценочное суждение в адрес учеников, которые учатся хуже некоторых своих одноклассников: не знает, не умеет, потому что не хочет.

На самом деле всё значительно сложнее, если проанализировать это расхожее суждение в плоскости поиска ответа на вопрос: почему не знает? почему не умеет? и действительно ли не хочет и почему?

И тогда Вы обнаружите поразительные для Вас вещи.

**1.Трудности в усвоении учебной информации совершенно неодинаковые** для учеников с доминирующим лево (право) полушарным развитием; зрительным, слуховым, кинестетическим восприятием. Следовательно, организация и управление учебным познанием предполагает обязательное продумывание многовекторного включения детей в такие виды деятельности, которые бы в большей степени способствовали усвоению учебной информации школьниками в соответствии с их различиями в психофизиологическом развитии.

**2.Трудности в выборе способов использования информации в ситуациях, требующих её применения**, объясняются специфическими особенностями темперамента (холерического, сангвинического, флегматического, меланхолического), которые в значительной мере определяют (и влияют) на скорость и быстроту включенности ребёнка в эту ситуацию и способность соотнести свою информационную осведомленность с требованиями учебной ситуации: быстро включается, но торопится и не все учел, чтоб правильно сделать; правильно, но очень медленно выполняет, а потому не успевает сделать и бросает, не окончив работу; копошится, заглядывает к соседям, начинает, бросает, зачеркивает, и опять начинает и т.д. и т.п.

**3.Трудности, влияющие на способность школьника актуализировать свои возможности**, предъявить себя и реализовать свой интеллектуальный и творческий потенциал в соответствующих учебных ситуациях (не умеет? не хочет? не может? боится?) объясняются уровнем притязания личности, завышенной (заниженной) самооценкой;

потребностью быть признанным, значимым, потребностью в самоутверждении.

**4. Трудности самооценки и самоконтроля** напрямую зависят от двух факторов: уровня притязания личности (завышенный - заниженный, адекватный - неадекватный) и способности личности самостоятельно оценивать уровень своих знаний, деятельности и поведения, регулировать их в соответствии с требованиями образовательной среды.

Чаще всего педагоги не обращают внимания на роль самооценки и самоконтроля в процессе обучения, а потому приоритетной для себя считают оценку результатов деятельности детей и разрабатывают самые разнообразные механизмы контроля, изоцряясь в поисках ошибок, просчетов и неудач ребёнка.

Самоконтроль и самооценка развиваются и формируются в ситуации доверительности, взаимопомощи, соучастия, содейтельности. Научение самоконтролю и взаимоконтролю учеников поможет им быть самостоятельными в принятии нужных решений.

Сущность деятельности учителя заключается в профессиональном видении трудностей детей в учебном познании, обнаружении и формулировании причин этих трудностей, в поиске технологических подходов и решений их предупреждения, преодоления и снятия.

Диалектика субъект-субъектного взаимодействия предполагает постоянное восхождение педагога от распредмечивания к опредмечиванию трудности детей в учебно-познавательной деятельности, с одной стороны; с другой – восхождение педагога от распредмечивания к опредмечиванию собственных трудностей в организации такого взаимодействия и наоборот. Именно такая диалектика лежит в основе развития ребенка как личности и индивидуальности, именно она выступает импульсом и движущей силой персонифицированной учебно-познавательной деятельности.

#### Література

1. **Беспалько В.П., Ю.Г. Татур.** Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса. Учебн. - метод. пособие . – М., 1989.
2. **Беспалько В.П.** Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
3. **Даль В.И.** Толковый словарь великорусского языка. Т. 4. – М., 1980.
4. **Зинченко С.Н.** Почему детям бывает трудно учиться. – К., 1990.
5. **Павлова Л.Д.** Психологическое сопровождение личностно ориентированного обучения. – Луганск, 2006.

### Формування виховних компетенцій у системі педагогічних студій

**Постановка проблеми.** Обґрунтовані чинники оптимізації виховної спрямованості навчального процесу у педагогічній вищій школі як умови формування професійної компетентності сучасного вчителя.

Модернізаційні процеси в освітньому просторі України зумовлені трансформацією її суспільно-політичного ладу та соціально-економічних умов. Вони також пов'язані з кризою світової освітньої системи, що логічно відображає грандіозні зміни суспільного виробництва, які знаменують зростання ролі людського інтелекту як продуктивної сили глобального масштабу. Підтверджується геніальне передбачення нашого співвітчизника В. Вернадського про можливість переходу людства до “енергетичної епохи життя” – “неосферизації”, за якої рушієм поступу кожної нації стає інтелектуальний та гуманістичний потенціал [3, 317].

Глобалізаційні процеси актуалізують перед освітою, і вищою педагогічною школою зокрема, проблему формування вчителя адекватного новій формації – свідомого, конкурентноспроможного, здатного до творчої праці. Назріла соціальна необхідність зміни педагогічної парадигми, яка має заперечувати маніпулювання особистістю учня, культивувати виховання метою і центром усіх освітніх зусиль. Саме “через діяльність педагога відбувається становлення громадянина як особистості і фахівця, змінюється інтелектуальний і духовний потенціал нації” – підкреслюється у державній програмі “Вчитель” [4, 11]. Однак професійна готовність випускників педагогічної вищі до здійснення виховної діяльності сьогодні недостатня. Здебільшого вона проводиться на основі передачі студентам знань і досвіду поколінь, що обумовлюється неадекватною реакцією частини викладачів на ускладнення виховних завдань освіти, мінливістю сучасних тенденцій у соціальній сфері. Натомість, школа сьогодні прагне освіти ширшої від педагогічно адаптованого досвіду людства, вимагає доведення її змісту та обсягу до тотожності людській культурі.

У цьому контексті проблема виховних компетенцій студентів педагогічної вищі суттєво актуалізує увесь навчальний процес, вимагає посилення його гуманістичної складової та спрямування виховних зусиль на формування моральних, світоглядних позицій, як компонентів професійної культури майбутнього вчителя. Розв'язання цієї проблеми вимагає також перспектива входження України не лише до міжнародного економічного простору та взаємодії в галузі вищої освіти, що потребує глибшого осмислення проблем підготовки нового покоління вчительства, фахова кваліфікація яких зміцнила б їх позиції на ринку праці.

**Аналіз останніх публікацій.** Вчені гуманітарних наук, педагогічна громадськість внесли вагомий доробок у визначення нового змісту виховної роботи у виші. Зокрема, її концептуальні основи досліджуються у філософії — В. Андрущенко, П. Саухом, Л. Сохань; у педагогіці — І. Зязюном, М. Євтухом, Н. Ничкало; у психології — І. Бехом, М. Боришевським, В. Рибалком. Із реалізацією у педагогічній діяльності особистісно спрямованого підходу до виховання, що орієнтується на повагу до унікальності та гідності індивіда, розвиток і саморозвиток його природних задатків, створення атмосфери захищеності та підтримки, проблема формування у майбутніх вчителів професійних компетенцій вихователя — тьютора набуває практичного змісту. Очевидною стає штучність поділу освіти на “виховання” і “учіння”, що сьогодні суперечить орієнтації на цілісність особистості й нерозривність у її формуванні духовного і практичного. Не випадково класики філософії освіти Г. Спенсер, Е. Дюркгейм категорію “виховання” вважали нечіткою, вдаючись до конкретних формулювань: “моральна освіта”, “ціннісна освіта”. Американський психолог, філософ і освітянин Дж. Дьюї, наприклад, обґрунтовуючи “моральну мету школи”, прямо називав її “універсальною і домінантною в усякому навчанні”; а “поділ виховання на моральне і інтелектуальне”, “на здобуття знань і плекання характеру” вважав “непридатним” та “виявом невдач у формуванні школи як суспільної інституції” з відповідними стосунками і цінностями [5; 8; 13].

Ідея виховних компетенцій вчителя у Законі України “Про вищу освіту” закладається до контексту поняття “якості вищої освіти” й визначається як “сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні та матеріальні потреби, так і потреби суспільства” [6, 34]. Натомість, отриманий у виші певний обсяг знань ще не гарантує випускникам успішного застосування їх на практиці. Мозаїчність навчальних планів ускладнює усвідомлення студентами значущості для обраної спеціальності того чи іншого предмету, що виключає частку знань із системи особистісних цінностей і вимиває їх на узбіччя професійного інтересу. Такий стан суперечить сучасним тенденціям розвитку і вдосконалення вітчизняної вищої освіти на максимальне зближення знань, умінь, засобів діяльності, особистісне ставлення до них, формування готовності і здатності їх використання у мінливій соціальній, педагогічній та побутовій практиці.

Методологічне значення для пропонованого дослідження має перелік компетенцій професійної освіти, визначений 1996 р. на симпозіумі у Берні “Ключові компетенції для Європи”. До них віднесені: спеціальні (підготовленість до виконання професійних функцій); комунікативні (володіння технологіями спілкування); соціальні (толерантність до різних культур, спроможність брати на себе

відповідальність за власну діяльність, корпоративність); інформаційні (володіння інформаційними технологіями і готовність сприймати критику з інформаційних джерел); когнітивні (спроможність до самостійного пошуку і здобуття нових знань та реалізації особистого потенціалу) [9]. Поняття “компетентність” як систему окремих компетенцій обґрунтовують у своїх публікаціях вчені психологи, які здебільшого акцентують на особистісному та діяльнісному аспектах. Так, А. Хуторський визначає компетентність сукупністю знань, вмінь і навичок особистості, що застосовуються до певних предметів та процесів і є необхідними для продуктивної діяльності щодо них [8, 60]; Н. Авдєєва класифікує їх на соціальні, ціннісні й навчальні [1, 37]; С. Трубачева — доповнює предметними, соціальними і особистісними [7, 55].

Вказані теоретичні положення уможливили провести діагностику виховної ефективності навчального процесу на гуманітарно-педагогічному факультеті Кіровоградського соціально-педагогічного інституту, результати якої стали предметом осмислення у пропонованій доробці. Нашими спостереженнями зафіксовано, що безсистемне виховання не забезпечує формування у студентів повного обсягу компетенцій виховної діяльності, отже, і не відповідає їх професійному становленню. Аналіз засвідчив, що деяким навчальним студіям непритаманне створення умов для ефективного їх формування. Тому визначення чинників оптимізації виховного впливу викладача на студентську аудиторію стало головною метою дослідження. Перший з них полягає у формуванні теоретико-методологічним інструментарієм викладача другого суб'єкта педагогічної взаємодії — студента й залучення його до активної співучасті у навчальній та позааудиторній виховній діяльності. Другий вбачається у правдивій і повній інформації про світ, що уможливлює її об'єктивне сприйняття для орієнтації і здобуття практичних навичок. Нарешті, третій чинник, на нашу думку, зводиться до систематичності взаємодії обох суб'єктів навчальних студій. Дієвість зазначених факторів оптимізується за умов кредитно-модульної організації навчального процесу і особистісно орієнтованої його спрямованості. За пріоритетні ми визначили: створення системи навчально-виховного процесу на основі проектування особистісно-розвивальної взаємодії викладача і студента; забезпечення інформаційних умов для постійного самовдосконалення та самореалізації особистості студента; активізації науково-методичної та консультативної діяльності викладачів з керівництва самостійною роботою студентів. Ці заходи стимулюють свободу творчого вибору студентами активних форм, видів та методів особистісно-орієнтованого навчання. Отже, навчання за кредитно-модульною системою, організованою на основі принципу творчої діяльності, розкриває потенціал майбутнього фахівця, впливає на всебічний розвиток його загальних, професійних та психолого-педагогічних здібностей. За формою і змістом така організація має спрямовувати навчальну інформацію на особистісне становлення

студента, вдосконалювати його моральну свідомість, збагачувати досвід, що досягається її повнотою та правдивістю. Оптимальне компонування змісту навчального плану полягає у цілісності його впливу, як проєкції на духовну культуру незалежно від предметної специфіки — гуманітарної чи природничо-наукової. Конкретизація цілісності має спрямовуватись на створення індивідуальної форми змісту, усвідомлення педагогом себе не тільки фахівцем з певного предмету, а й особистістю [2; 10]. Все це сприяє подоланню формально-абстрактної репродукції навчального матеріалу, стимулює діалог студента з викладачем як конкретним творцем певних культурних цінностей, що при кваліфікованому педагогічному керівництві забезпечує одночасне опанування науковими знаннями та вміннями разом з морально-духовними цінностями.

Лекційні, практичні та лабораторні заняття, організовані відповідно до вимог кредитно-модульної системи, спрямовують діяльність студентів на творчий пошук у процесі підготовки їх до здійснення особистісно-орієнтованого виховання у загальноосвітньому навчальному закладі. Загалом вища має максимально реалізувати творчий підхід у рамках колективної форми організації навчального процесу.

Дієвим засобом формування виховних компетенцій у майбутніх вчителів є спрямування педагогічних студій на розвиток самоцінних проявів активності. Спрямування — це орієнтація людини на діяльність чи поведінкові взаємини, що є показником морально-духовних відносин між студентами в умовах особистісної взаємодії при виконанні колективних та індивідуальних проєктів, участі в дискусіях, обговореннях та оцінюванні результатів один одного. Такими є студії з впровадженням новітніх технологій особистісно-орієнтованого виховання у межах спецкурсу “Соціальна робота з дітьми та підлітками групи ризику”. Опановуючи його матеріал, студенти виконують проєкти на основі безпосередньої участі в командах волонтерів, працюють з девіантними дітьми та підлітками у школах міста, мікрорайонах, пунктах правопорядку. Частина студентів неформально опікуються школою-інтернатом та сиротинцем. Зібраний фактичний матеріал виховної практичної роботи відповідно аналізується і виноситься на обговорення навчальної групи, де його захист стає не тільки формальною підставою для заліку, а й школою оволодіння професійними компетенціями. Кращі розробки виховних проєктів виносяться на Всеукраїнську студентську наукову конференцію, яка щорічно відбувається у Кіровоградському соціально-педагогічному інституті та публікуються у “Студентському науковому віснику”. Наприклад, рекомендації студентів учасників проєкту “Надання допомоги дітям вулиці” на основі моделі “Вертушка”, що здійснювався разом із працівниками міського центру служби молоді в одному з мікрорайонів м. Кіровограда, були передані до навчально-

реабілітаційного закладу разом з професійно виконаними картками та індивідуальними резюме клієнтів.

Практична спрямованість навчальних проектів з курсу “Соціальна педагогіка” в контексті превентивних заходів уможлиблював кожному студенту засвоювати особистісно-орієнтовані виховні технології, розвивати комунікативні здібності, вчитися аналізувати та прогнозувати. Така методика допомагає формувати індивідуальний почерк майбутнього вчителя. Розробляючи проекти, студенти не тільки повторюють і реалізують пропонований досвід, а й апробують власний у нестандартних ситуаціях спілкування з різними категоріями дітей і підлітків, їх сім’ями, вчителями шкіл, представниками правоохоронних органів та громадськістю. Робота “наживо” є плідною в опануванні майбутніми вчителями виховними компетенціями.

Їх здобуттю сприяє також захист результатів індивідуальних навчально-дослідних завдань, що здійснюються у формі публічного обговорення звітів, які в процесі дискусії взаємо- і самоаналізуються, узагальнюються. В результаті практика трансформується у нову якість — педагогічний досвід. Особливо цінним є обмін враженнями про практичну виховну роботу тих студентів, які навчалися за кордоном за програмами обміну: ICCP, Work and Trewel, YMCA, Working Quest Norway, Jobs America, Au Pair Deutschland, Au Pair Nitherland. Їх звіти, як правило, супроводжуються організацією виставок, презентацією новітньої іноземної та вітчизняної літератури, демонстрацією відео- та фотосюжетів. В процесі таких “аукціонів творчих пропозицій” реалізуються активні комунікативні методи: евристичні бесіди, творчі монологи, самопрезентації, що емоційно збагачують навчально-пізнавальні студії, формують професійну майстерність. Отже, участь студентів у підготовці та проведенні захисту індивідуальних навчально-дослідних завдань ефективно розвиває у них здібності і бажання “усвідомлювати та відстоювати самовибір” [2, 12], як один із компонентів виховних компетенцій вчителя. Такі студії сприяють творчій самореалізації та професіоналізації студентів у процесі підготовки до здійснення конкретної навчально-виховної діяльності, активізують прагнення до навчальних досягнень завдяки своїй нестандартності, полемічності, неформальності.

Утім, можливості навчального процесу у формуванні виховних компетенцій об’єктивно обмежені, оскільки виховному процесу притаманні власні принципи, механізми та закономірності. Перекладання їх реалізації виключно на навчальний процес деформувало б його, призводило б до втрати навчальної мети. Це змушує розглядати виховання у психологічно глибшому та більш широкому соціальному контексті. Видається доцільною корекція усталеного підходу до аналізу освітньо-виховних проблем, оскільки сфери освіти і виховання взаємопов’язані. Цей взаємозв’язок визначається спрямованістю на цінності людини і її знання, що означає практичну ідентичність освіти і

виховання як величин, що набувають ознак окремих суверенних систем, а їх роздвоєння постає результатом відтворення суспільних відносин. Відтак виникає потреба виділення виховної діяльності у самостійну предметну галузь, відношення до якої неприпустиме на основі “залишкового принципу”.

Освітня діяльність у педагогічній виші сьогодні має передбачати обов’язкову організацію і проведення виховної роботи на основі концептуальних положень державних документів про освіту, враховувати світові тенденції становлення сучасної молоді, українські, що пов’язані з розвитком національної самосвідомості, індивідуальні, що ґрунтуються на загальнолюдських цінностях. В її організації та проведенні необхідно враховувати реальну соціокультурну кризу в українському суспільстві; втрату дієвості застарілих форм і методів; невизначеність духовних пріоритетів формування особистості; відірваність виховання від системи моральних цінностей, фундаментальних ідей, культурних орієнтирів. Наявність вказаних проблем постійно генерує у практику підготовки вчителів виховні штампи та найгірші цінності масової культури, що відтворює умови для відродження горезвісної “педагогіки заходів”.

**Висновки.** Приведений досвід свідчить, що негативні явища у навчально-виховній діяльності долаються з формуванням у вишах інфраструктури виховної роботи та визначення її суб’єктів, постановки її на один рівень з навчальною, методичною та науковою складовою освітнього процесу. У цьому і полягає головна умова ефективного розвитку культури студента педагогічної вищої школи, формування його виховних компетенцій як складової професійної зрілості майбутнього вчителя.

#### Література

1. **Авдеева Н.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 34-39.
2. **Бех І.Д.** Принципи сучасної освіти // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2005. – № 4. – С.5-27.
3. **Вернадский В.И.** Биосфера и ноосфера. – М., 2002. – 576 с.
4. **Державна програма «Вчитель»** // Інформаційний збірник МОН України. – 10/2002, травень.
5. **Джон Дьюї** Моральні принципи в освіті / Пер. з англ. Мирослава Олійник. – Львів, 2001.
6. **Закон України «Про вищу освіту».** – К., 2002.
7. **Трубачева С.Е.** Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За ред. О.В.Овчарук. – К., 2004.
8. **Хуторский А.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.58-64.



**О. М. Пальчикова**

**Формування психологічної готовності музичних керівників до роботи з музично обдарованими дітьми в умовах спеціальної тренінгової роботи**

**Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Вирішуючи завдання підвищення ефективності взаємодії педагогів з обдарованими дітьми, сприяння розвитку дитячої обдарованості, психологи, педагоги здебільшого йдуть шляхом створення нових педагогічних систем. Ми ж в своєму підході до вирішення цих питань спираємось на позицію формування, розвитку тих якостей професіоналів, які сприятимуть ефективності педагогічної діяльності з обдарованими дітьми. Адже вчити, виховувати обдарованих, неординарних дітей неможливо без постійного змінювання самих педагогів, вихователів. У зв'язку з цим, актуальним практичним питанням стає формування психологічної готовності музичних керівників до роботи з музично обдарованими дітьми старшого дошкільного віку в умовах спеціальної тренінгової роботи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз досліджень, пов'язаних з вивченням проблеми психологічної готовності до діяльності вказує про наявність двох підходів щодо загального розуміння психологічної готовності до діяльності. А саме: розуміння психологічної готовності як стійкої, стабільної характеристики особистості (А.Пуні, Р.Гаспарян, Є.Козлов, М.Мазманян), та погляд на психологічну готовність як на особливий психічний стан (В.Алаторцева, Г.Гаєва, Ф.Генов, Н.Левітов, Л.Нерсисян, В.Пушкін).

Крім того, існує комплексний підхід щодо висвітлення питань психологічної готовності (М.Дьяченко, Л.Кандибович, Н.Левітов, В.Моляко). З точки зору комплексного підходу, психологічна готовність може мати різні рівні сформованості. Показником звичайної, підвищеної чи зниженої психологічної готовності може слугувати міра вираженості динамічних компонентів, які складають структуру психологічної готовності до діяльності, а саме: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, емоційно-вольовий, оцінний компоненти.

Разом з тим, ми погоджуємося з думкою деяких вчених, які вважають процес формування психологічної готовності довготривалим, багатоплановим і динамічним (Б.Ананьєв, П.Іванов, Є.Клімов, А.Колесова, Т.Парсонс, М.Хуберман, З.Оруджев та інші).

**Виділення не вирішених раніше проблем загальної проблеми.** Сучасні погляди на вивчення проблеми формування психологічної готовності вчителя до педагогічної діяльності (В.Давидов, І.Зубков, Є.Клімов, Г.Костюк, С.Ніколенко, Б.Федоришин) свідчать про те, що

досягнення підвищеного рівня психологічної готовності стає можливим лише в результаті усвідомлення вимог професійної діяльності, цілеспрямованого, відповідального, зацікавленого, творчого відношення до неї. Саме ці характеристики виступають ознаками рівня суб'єктності педагогів. З огляду на це, ми припускаємо, що суб'єктна позиція музичних керівників як представників професійної групи, впливає на рівень сформованості їх психологічної готовності до роботи з музично обдарованими дітьми старшого дошкільного віку.

Саме ця гіпотеза дозволила сформулювати основне **завдання дослідження**:

розробка психологічного тренінгу щодо розвитку психологічної готовності музичного керівника до роботи з музично обдарованими дітьми 5-6 років.

**Викладення основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням наукових результатів.** Проведені нами дослідження психологічної готовності музичних керівників до роботи з музично обдарованими дітьми старшого дошкільного віку, її структури, рівнів, інтеграційних зв'язків з особистісними, діяльнісними характеристиками даної професійної групи покладені в основу розробки *креативно-суб'єктного тренінгу* розвитку психологічної готовності музичних керівників до роботи з музично обдарованими дітьми 5-6 років.

Для його проведення було обрано групову форму організації тренінгу, що на наш погляд найбільшою мірою сприяло самопізнанню учасників тренінгу, самовираженню, творчим проявам, виявленню сильних та слабких сторін у професійній музично-педагогічній діяльності, розуміння особистої ролі у здійсненні професійної взаємодії з музично обдарованими дітьми старшого дошкільного віку, усвідомлення значущості використання різноманітних музичних засобів при навчанні та вихованні обдарованих дітей у музичній сфері.

Можливість поглиблення рефлексивного бачення вищеназваних сторін професійної діяльності музичних керівників, на нашу думку, призведе до підвищення рівня суб'єктності та розвитку психологічної готовності музичних керівників до роботи з музично обдарованими дітьми старшого дошкільного віку.

*Методологічною основою* креативно-суб'єктного тренінгу є обґрунтоване нами положення щодо залежності розвитку психологічної готовності музичних керівників до роботи з музично обдарованими дітьми та взагалі ефективності педагогічної діяльності від рівня суб'єктної позиції педагога.

У даному контексті, метою креативно-суб'єктного тренінгу виступає розвиток рівня суб'єктності учасників формуючого експерименту.

*Теоретичною основою* тренінгу виступає діяльнісний підхід, виходячи з якого зміни кількісних та якісних показників, в тому числі й розвиток рівня суб'єктності музичних керівників, і формування

психологічної готовності музичних керівників до роботи з музично обдарованими дітьми 5-6 років відбувається під час засвоєння та виконання певного виду діяльності.

*Механізми психологічних трансформацій*, що відбуваються у музичних керівників тренінгової групи можуть бути описані з точки зору 3-х позицій: гуманістичної, рефлексивної та раціонально-когнітивної психології.

З точки зору раціонально-когнітивної психології, кожен музичний керівник під час тренінгу аналізує власний досвід взаємодії з музично обдарованими дітьми старшого дошкільного віку, знайомиться з досвідом інших, усвідомлює власні сильні та слабкі сторони у професійній діяльності в плані організаційних, операційних, емоційно-вольових компонентів музично-педагогічної діяльності.

З позиції гуманістичної психології все вищезазначене повинно базуватися на розумінні музичними керівниками неповторності своєї індивідуальності, власного стилю педагогічної діяльності та досвіду професійної діяльності, віри в свої сили та можливості інших людей.

Разом з тим, рушійні зміни в плані розвитку рівня суб'єктності музичних керівників та їх психологічної готовності до роботи з музично обдарованими дітьми старшого дошкільного віку в умовах організованого групового тренінгу неможливі без активізації рефлексивно-інноваційних процесів в мисленні, діяльності, спілкуванні. Для цього необхідно створення умов для прояву творчості музичних керівників. У креативно-суб'єктному тренінзі музично-педагогічна творчість передбачає використання музичних засобів, обмін досвідом, емоційними переживаннями, які сприяють також більш глибокому розумінню специфіки організації та здійснення взаємодії з музично обдарованими дошкільниками, що відповідає основним положенням рефлексивної психології.

*Принципи роботи* тренінгової групи виходять з позицій гуманістичної психології, рефлексивної психології та раціонально-когнітивної психології та в цілому відповідають класичному набору правил і норм, а саме: активної участі, відкритого зворотнього зв'язку, не допущення узагальнень, оцінних суджень, принцип „тут і тепер”, довіри у спілкуванні, рівності позицій, принципу постійного складу, принципи самопізнання та самовиявлення.

Особливість креативно-суб'єктного тренінгу полягає у використанні психолого-естетичного фактору впливу музики на людину (асоціації, емоції, образний ряд) та високому ступеню включення емоційної сфери, що відповідає специфіці професійної діяльності музичних керівників.

Під час проведення тренінгових занять вирішувались *завдання* активізації процесу самопізнання музичними керівниками власного внутрішнього світу, усвідомлення унікальності своєї особистості, власного досвіду та індивідуального стилю організації та здійснення

професійної взаємодії з музично обдарованими дітьми старшого дошкільного віку, формування ставлення до особистості обдарованих вихованців як до соціальної цінності, сприяння розвитку здібності вірити у можливість інших людей, поширення внутрішніх засобів саморозвитку, самозбагачення, саморегуляції професійного потенціалу музичних керівників.

До тренінгу увійшли методики відомих авторів, методики модифіковані та авторські вправи. Використовувалися наступні методи: **тематичні та інтеракційні дискусії, ігрові методи, вербальні техніки, вербально-музичні техніки, медитативні техніки.**

Організаційні умови та вибір часового регламенту роботи здійснювалися на основі загальноприйнятих методичних рекомендацій (тренінг включає 6 групових занять, тривалість кожного – 3 години).

За структурою креативно-суб'єктний тренінг поділяється на 3 етапи.

1. Комуникативно-інтегративний – включає знайомство, входження учасників у групу та характеризується початком звичайної групової динаміки. На цьому етапі відбувається обмін досвідом музичних керівників, поглядами на особливості організації та здійснення взаємодії з музично обдарованими дітьми старшого дошкільного віку, усвідомлення значущості своєї особистості у здійсненні цієї взаємодії та водночас неповторності власного стилю розбудови музично-педагогічної діяльності. Але все ж таки, на даному етапі роботи учасники тренінгу в більшій мірі зорієнтовані на пізнання іншої людини і виявляють стриманість під час аналізу власної поведінки. Тому вправи 1 заняття були підібрані з урахуванням специфіки течії першого етапу тренінгу.

2. Робочий - передбачає відпрацювання основного змісту тренінгу. З процесуальної точки зору цей етап можна характеризувати як аналітичну фазу тренінгу. Предметом уваги й аналізу стають емоційно-поведінкові установки, стереотипи, особливості рефлексії, розуміння та саморозкриття власних уявлень, емоційних переживань. Серед основних засобів, за допомогою яких реалізуються завдання вибору оптимального напрямку дій на виконання тренінгових завдань є музичні засоби. Робочий етап супроводжується інсайтами, під час яких учасники групи виходять на рівень глибокої особистісної та професійної рефлексії. Вправи другого етапу (2-4 заняття) були побудовані на більш значних психологічних навантаженнях.

3. Завершальний – етап, який процесуально можна розглядати як трансформаційну фазу. Завдяки результатам попередніх етапів тренінгової роботи, усвідомленню власних особливостей організаційної, операційної, емоційно-вольової, оціночної, мотиваційної сфер професійної діяльності музичних керівників, які є складовими їх психологічної готовності до роботи з музично обдарованими дітьми старшого дошкільного віку, відбувається вихід на суб'єктний рівень музично-педагогічної діяльності, ознаками якого є усвідомлення своєї

ролі в організації ефективної взаємодії з музично обдарованими вихованцями. Тому вправи 5-6-го тренінгових занять носили здебільшого підсумковий характер, були побудовані на самооцінюванні та порівнянні своєї думки з думкою про себе членів групи. Особливий акцент змістився на зворотній зв'язок між членами групи. Тому на останніх заняттях практично не порушувалися нові питання, проблеми, а дискусії, обговорення ґрунтувалися на вже отриманих знаннях, враженнях, на оцінюванні нового досвіду.

Наприкінці третього етапу тренінгу учасники отримали завдання скласти самозвіти, аналіз яких дозволив встановити якісні зміни, які відбулися у психіці музичних керівників за наслідками їх участі у тренінговій програмі. У тренінгових заняттях брали участь 16 музичних керівників, які під час проведення констатуючого експерименту продемонстрували знижений або звичайний рівень психологічної готовності.

З метою з'ясування ефективності креативно-суб'єктного тренінгу на наступному етапі дослідження був проведений повторний діагностичний зріз, який дозволив визначити кількісну динаміку розвитку рівня суб'єктності музичних керівників та формування психологічної готовності музичних керівників до роботи з музично обдарованими дітьми старшого дошкільного віку.

Так, найбільш значні зрушення відбулись у показниках рівня суб'єктності музичних керівників (у 12 з 16 учасників, що складає 75%). Простежуються також зміни, хоча й меншої динаміки в усіх компонентах психологічної готовності музичних керівників до роботи з музично обдарованими дітьми старшого дошкільного віку. Але враховуючи те, що рівень суб'єктності є фактором, що впливає на формування психологічної готовності, можна прогнозувати віддалений ефект креативно-суб'єктного тренінгу у розвитку компонентів психологічної готовності.

За допомогою спостережень та аналізу самозвітів були отримані також свідчення про якісні зміни в психіці музичних керівників, які простежуються в плані саморозкриття та самопізнання себе як особистості та професіонала завдяки ідентифікації себе з представниками своєї професії; усвідомленні себе як неповторної особистості, яка володіє індивідуальним стилем в професійній діяльності музичного керівника; розумінні своїх переваг та слабких сторін, які впливають на ефективність професійної взаємодії з музично обдарованими дітьми старшого дошкільного віку.

Все вищевикладене свідчить про те, що розроблений креативно-суб'єктний тренінг сприяє формуванню рівня суб'єктності музичних керівників у здійсненні педагогічної діяльності та розвитку психологічної готовності музичних керівників до роботи з музично обдарованими вихованцями старшого дошкільного віку. Це також підтверджується незалежними експертними оцінками та показниками

„професійної успішності”, які були отримані під час повторного використання методу експертної оцінки.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** У дослідженні простежено особливості формування психологічної готовності музичних керівників до роботи з музично обдарованими дітьми старшого дошкільного віку. Доведено залежність сформованості психологічної готовності музичного керівника від рівня його суб'єктності у професійній діяльності. Ґрунтуючись на висновках дослідження, стає можливим вивчення розвитку психологічної готовності музичних керівників до роботи з музично обдарованими дітьми різних вікових груп.

#### Література

1. **Дьяченко М.І.** Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск, 1976. 2. **Моляко В.А.** Психология творческой деятельности. – Киев, 1978. 3. **Мороз Л.І.** Психологічний тренінг: до питання надійності та валідності психо-технічних вправ. // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №8. 4. **Шапарь В.В., Тимченко А.В., Швыдченко В.Н.** Практическая психология.- Р-на-Д, 2002. 5. **Ялом И.** Теория и практика групповой психотерапии. – СПб., 2000. 6. **Яремчук С.В.** Формування професійно-психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя. – Автореферат дис. канд.психол. наук. – К., 1999. 7. **Яценко Т.С.** Психологічні основи групової психокорекції. – К., 1996.

УДК 159.942 – 053.6

**Т. А. Пашко**

#### **Пути формирования эмоциональной культуры старшекласников**

**Постановка проблемы.** Современные педагоги и психологи находятся в постоянном поиске новых путей усовершенствования системы обучения и воспитания. Одним из перспективных направлений активизации интеллектуальной деятельности может стать усовершенствование учебного процесса за счет использования потенциальных возможностей эмоциональной сферы учеников.

Значение проблемы эмоций едва ли нуждается в обосновании. Какие условия и детерминанты не определяли бы жизнь и деятельность человека – внутренне, психически действенными они становятся лишь в том случае, когда им удаётся проникнуть в сферу его эмоциональных отношений, преломиться и закрепиться в ней. Именно эмоции приводят к возникновению человека разумного с его личностным восприятием мира.

В школьной практике учащиеся постоянно сталкиваются с множеством ситуаций, которые влияют на их эмоциональное благополучие. Нередко имеют место проявления бессердечности, эмоциональной глухоты, бесчувственности, равнодушия, которые не только портят настроение, вызывают отрицательные эмоции, но и часто ведут к более глубоким социальным и личностным последствиям.

Эти эмоциональные реакции могут различаться глубиной, интенсивностью и силой, иногда они полностью окрашивают эмоциональную жизнь ученика, искажая его восприятие окружающей действительности.

Одной из главных причин эмоциональной напряженности в школе является отсутствие свободы и откровенности в проявлении эмоций и чувств среди учеников.

Кроме этого, данное положение вещей становится следствием позиции учителя, его отношения к ученикам. Учителя, проявляя свои эмоции по отношению к разным ученикам – импонируя одним и игнорируя других, вызывают положительные эмоции и желание активно работать или наоборот.

Кроме школы ситуацию с эмоциональной адаптацией современных старшеклассников усложняет обстановка, сложившаяся в обществе. Моральная деградация, обесценивание общечеловеческих ценностей, эмоциональная черствость современного общества приводит к тому, что человек вынужден, оберегая себя, свой внутренний мир от этого, становится таким же бесчувственным и замкнутым.

Существует прямая зависимость между качеством усвоения знаний и эмоциональным опытом человека. Активность школьника на уроке во многом определяется чувственным опытом, первичными эмоциями, эмоциональными ощущениями и восприятиями, на базе которых происходит построение более сложных человеческих чувств, переживаний и отношений.

Как показывает анализ многих исследователей, основная причина неуспеваемости многих учащихся заключается в недостаточной сформированности осознанной психической регуляции, в том числе и эмоциональной. Психологи отмечают, что невнимание учителей и воспитателей к эмоциональному миру школьников, игнорирование их эмоционального состояния часто приводит к отрицательным последствиям.

Следствием несформированности у школьников навыков саморегуляции, являются и трудности, связанные с чувством утомления и подавленности в учебно-воспитательном процессе. Правильно организованная работа на уроке увлекает учащихся, постепенно из непривлекательной становится интересной.

На наш взгляд, одной из главных причин психологического дискомфорта, излишней тревожности, нервозности учащихся является низкий уровень их эмоциональной культуры. Тот факт, что в школах

эмоциональной культуре не уделяется достаточно внимания, лишает старшеклассников возможности накапливать позитивный эмоциональный опыт.

Эмоции и чувства носят неустойчивый характер. Поведение, которое строится на одних эмоциях, характеризуется непоследовательностью, неустойчивостью, что сильно мешает учебе, общению и повседневной жизни школьников.

Овладевая эмоциональной культурой учащиеся старших классов, будут совершенствовать умения предвидеть, прогнозировать, ставить и разрешать задачи, используя активизирующие, отвлекающие, тренирующие нервную систему факторы, все это будет способствовать укреплению их жизненного иммунитета, подготовит их к взрослой самостоятельной жизни. Формирование эмоциональной культуры в школьные годы закрепляет механизмы переключения и перевоспитания эмоций.

**Анализ исследований по проблеме.** Эмоциональная культура личности является предметом изучения различных наук и наиболее часто рассматривается в контексте проблемы нравственности. Психологами же она изучается в рамках моральности и морального воспитания личности.

Педагогический аспект проблемы эмоциональной культуры нашел отражения в работах Я.А. Коменского, Д. Локка, Ж. Руссо, М.И. Костомарова, М.П. Драгоманова.

В исследованиях Т.Г. Гавриловой, Л.Г. Коваль, В. Толстых, А.Н. Лук анализируются пути и средства формирования культуры чувств детей. В частности, А.Н. Лук, раскрывая содержание культуры чувств, считает, что она включает в себя богатство и разнообразие переживаний, умение управлять чувствами, уважать чувства других людей, сопереживать им. Он вводит понятие «эмоциональный резонанс», который возникает лишь в том случае, если человек по настоящему способен проникнуться душевным состоянием другого человека. Понять другого человека зачастую бывает сложно из-за отсутствия желания, умения и готовности понять другого человека.

А.Н. Лук подчеркивает, что чем разнообразнее собственный эмоциональный опыт, тем легче представить и понять душевное состояние другого. На его взгляд, именно это и является подлинным критерий культуры чувств.

В. Толстых акцент делает на том, что при формировании культуры чувств необходимо учитывать природные задатки эмоциональной сферы ребенка.

В работах К. Динейки, М.Э. Телешевской, В.И. Додонова, Л.Г. Коваль раскрываются вопросы воспитания эмоций. Так К. Динейка отмечает, что важнейшим компонентом эмоциональной культуры личности является искусство властвовать над своими эмоциями. М.Э. Телешевская говоря о путях развития данных способностей, акцентирует внимание на том, что они не возникают стихийно, а их



развитие и совершенствование предполагает систематическую и целенаправленную воспитательную работу.

В последнее время эмоциональная культура становится важнейшей характеристикой личности современного человека. Многие авторы объясняют это повышением эмоциональных перегрузок современного человека и несоответствием его душевной организации жизненным условиям ( Ф. Бассин, В. Рожнов ).

**Цель** статьи заключается в теоретическом обосновании содержательной сущности эмоциональной культуры и определении основных путей формирования эмоциональной культуры старшеклассников.

**Изложение основного материала исследования.** Прежде чем разрабатывать определенную программу по формированию эмоциональной культуры личности старшеклассника, необходимо четко определить содержание этого понятия, выделить его структурные компоненты.

Важнейшей содержательной единицей эмоциональной культуры является, прежде всего, **когнитивная составляющая** – знания о сущности эмоций, специфических особенностях эмоциональной сферы человека, знание психологических закономерностей протекания эмоциональных процессов, фактов, определяющих степень эмоциональности личности, способах формирования умений по управлению эмоциями и накоплению определенного эмоционального опыта.

Вторая, **эмпатийная составляющая** – умение сопереживать, сочувствовать, умение распознавать эмоции другого человека, понимать причины его эмоционального состояния. Это некая эмоциональная чуткость, уважительное отношение к переживаниям и чувствам других. В состав данного компонента входит и культивирование стремления к прекрасному, возвышенному, желание дарить окружающим радость, в целом, радостного воспринимать окружающий мир.

Третья - **рефлексивная составляющая**. Умение понять свои собственные эмоции, свое настроение, умение объяснить свои переживания и отношения, причины данных состояний. Это четко сформированное умение анализировать в соответствии с полученными знаниями и личным опытом любые проявления собственной эмоциональной жизни.

Четвертая - **мотивационная составляющая**. Правильно организованное воспитание эмоций должно преодолевать потребность в удовлетворении неразумных желаний. Эмоциональную культуру определяет наличие актуальной потребности в самоорганизации своих переживаний, в желании иметь стабильную и яркую эмоциональную жизнь. Во многом данный компонент определяется содержанием идеала человека, его эмоциональной составляющей.

Пятая – **регуляционный компонент**. Эмоциональная культура характеризуется умением управлять своими эмоциями и настроением, умением видеть причины трудных ситуаций, вызывающих отрицательные эмоции, находить средства, способные изменить жизненные обстоятельства, вызвать положительные эмоции, наметить стратегию и тактику своих действий, которые бы обеспечивали нормальное эмоциональное состояние. Умение сдерживать себя от эмоциональных всплесков, вовремя подавлять огорчения, обиду, страх, беспокойство должно быть в арсенале каждого человека, и это доступно каждому.

Важным компонентом, во многом определяющим эмоциональную культуру, является **эмоциональность** как составляющая темперамента человека. Эмоциональность определяют как качество эмоционального переживания, его модальность и знак. Это некий набор личностных особенностей, определяющих адекватность или неадекватность эмоциональных реакций и форм поведенческих действий личности в различных жизненных ситуациях. С возрастом степень эмоциональности ослабевает, поскольку человек учится адекватным способам регуляции эмоциональных состояний. Пик эмоциональности человека приходит на юношеский возраст. Степень его проявления зависит от типа высшей нервной деятельности человека и особенностей социального окружения. Особенности обстановки, в которой личность воспитывается, требования и привычки характерные для данного общества, социальный идеал, на который сознательно или подсознательно ориентируются родители, воспитывая своего ребенка – все это определяет эмоциональную культуру личности.

В ходе анализа содержательных составляющих эмоциональной культуры следует учитывать **специфику эмоций**, эмоциональной реакции организма на воздействие окружающего мира. Интеллектуально-эмоциональные комплексы служат фундаментом эмоциональных реакций личности. Органический характер связей между ощущением, восприятием, осмыслением эмоционального состояния и эмоциональными реакциями на внешнее воздействие является условием, определяющим эмоциональную культуру человека.

В рамках своего исследования мы попытались определить степень проявления перечисленных выше содержательных компонентов эмоциональной культуры у современных старшеклассников. Для этого были использованы методика Н.Холла для изучения «Эмоционального интеллекта» и анкета для выяснения понимания сущности эмоциональной культуры старшеклассниками.

Анализ полученных результатов дает нам возможность констатировать, что 46,3% старшеклассников сводят эмоциональную культуру к умению владеть собой. При этом управлять своими эмоциями по данным опросника способны 39%. Именно поэтому большинство из

респондентов считают, что обладают достаточно высоким уровнем эмоциональной культуры.

Эмоциональную восприимчивость в содержание эмоциональной культуры включили - 17% старшеклассников. Из общего количества опрошенных высокие показатели по шкале «эмпатия» получили - 23% респондентов. В ходе качественного анализа решения предложенных эмоциональных ситуаций выяснилось, что 14% старшеклассников готовы на грубость ответить грубостью, 12,5% - способны отказаться от общения, вместо того, чтобы понять друг друга и помочь.

Причину такого поведения можно объяснить низким уровнем эмоциональной культуры, прежде всего, отсутствием знаний о психологических особенностях эмоциональной жизни человека, не знанием способов управления собственными и чужими эмоциями. Эти выводы подтверждают результаты опросника: большинство старшеклассников - 77% получили низкие показатели по шкале «Эмоциональная осведомленность» и «Распознавание эмоций других людей».

Интересные данные дал анализ вопросов анкеты, которые касались отношения старшеклассников к эмоциональной культуре и эмоциональному воспитанию. Из числа опрошенных, 47% - считают, что эмоциональную культуру воспитывать надо, чтобы «проще, легче жить»; 35% - тоже считают, что эмоциональную культуру воспитывать нужно, но зачем – не знают; 9% - не задумывались над этим вопросом; 9% - не знают ответа на этот вопрос. При этом 57% старшеклассников считают, что ответственность за воспитание у них эмоциональной культуры лежит на обществе; 49% - на родителях; 38% - на самом человеке; 16% - на учителях.

Суммируя данные анкеты, опросника, систематических наблюдений можно констатировать наличие достаточно низкого уровня эмоциональной культуры старшеклассников, показателями чего является отсутствие четких представлений об особенностях эмоциональной сферы личности, несформированность эмпатии и эмоциональной восприимчивости, неразвитость способности управлять своими эмоциями.

На основе полученных данных нами были выделены основные пути формирования эмоциональной культуры старшеклассников.

Начинать, на наш взгляд, необходимо с создания благоприятной эмоциональной атмосферы, которая определяется настроением учителя и эмоциональным состоянием учеников. Иногда даже в самой идеальной школе может ухудшиться эмоциональный фон, в следствии, учебных перегрузок и переутомления. Череда неудач, обусловленная переутомлением, порождает страх, неуверенность, эмоциональную нестабильность. Особое место в формировании благоприятного психологического климата принадлежит учителю. Общий эмоциональный настрой учителя, его умение владеть собой, умение

управлять эмоциями учеников, умение вносить в отношения положительные эмоции очень позитивно сказывается на психологическом климате в школе.

Программа по развитию эмоциональной культуры старшеклассников должна, прежде всего, включать процесс актуализации данной проблемы в сознании учащихся. Необходимо выяснить наличный уровень знаний по данному вопросу, заполнить недостающие звенья для создания системы знания. Затем, необходимо обратить внимание на самоанализ, помочь юношам сформировать целостную картину собственного эмоционального мира, своих особенностей, причин собственных проблем.

Следующий этап – это обучение адекватным личности способам регуляции эмоциональных состояний. Чем более разнообразными они будут, тем проще юношам будет выбрать для себя более оптимальные и эффективные.

Далее – этап формирования навыков самоконтроля. Это может осуществляться при помощи ролевых игр вместе с учителями как вариант внеклассного мероприятия или как организованный тренинг для старшеклассников и их родителей.

Чрезвычайно важным элементом является коррекция эмоционального идеала личности. Он должен, прежде всего, ориентироваться на нравственные нормы, характерные для данного этнокультурного сообщества. Коррекция эмоционального идеала личности должна сопровождаться формированием критического осмысления образов, которые подаются нам с экранов телевизоров, из газет и журналов.

Одной из главных задач процесса воспитания эмоциональной культуры старшеклассников является развитие эмоциональной восприимчивости, формирование эмоциональной чуткости. Эмоциональную глухоту старшеклассников можно уменьшить средствами культуры, создавая условия для накопления ими эмоционального опыта.

Формирование эмоциональной культуры старшеклассников должно проходить в единстве работы по самовоспитанию, воспитательной работы учителей и родителей. Рост эмоциональной культуры школьников может быть обеспечен за счет четкой организации данного процесса, в полном единстве всех его компонентов.

**Перспективой нашего дальнейшего исследования** может стать изучение влияния этно-культурного компонента эмоционального идеала личности на уровень её эмоциональной культуры.

#### Литература

1. **Кондрашова Л.В., Соколова Л.Е.** Формирование эмоциональной культуры старшеклассников средствами учебно-воспитательного процесса. – Кривой рог, 1994. 2. **Чебыкин А.Я.** Теория

и методика эмоциональной регуляция учебной деятельности. – Одесса, 1999. 3. Семиченко В.А. Психология эмоций. – Луганск, 1996. 4. Кочубей Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника. – М., 1988. 5. Виппи Н.В. Эмоциональные ситуации в учебной деятельности и психологические предпосылки её регуляции: Автореферат диссертации кандидата психологических наук. – М., 1987.

УДК159.9 – 051: 316.454.3

**В.М. Переверзева, О.Л. Пахомова**

### **Вплив особистісних якостей психолога на згуртованість та сумісність трудового колективу**

Актуальність проблеми нашого дослідження полягає в тому, щоб вивчити особливості впливу особистісних якостей психолога на згуртованість та сумісність трудового колективу. Відомо, що психологічний клімат трудового чи учнівського колективу залежить від вміння лідера-керівника організувати роботу колективу, згуртувати його членів, сприяти дисциплінованості, відповідальності, безконфліктності в праці. Це значною мірою також залежить від психолога, який працює в даному трудовому колективі, сприяє в свою чергу вмінню будувати стосунки та комунікативну діяльність лідера-керівника з підлеглими особами. Всі ці вимоги потребують відповідних якостей особистості психолога, який повинен сприяти створенню позитивного психологічного клімату в колективі, прояву інтелектуальних, емоційно-вольових якостей, здатності лідера-керівника до саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та саморегуляції.

Таким чином, вплив особистісних якостей психолога сприяє згуртованості та сумісності трудового колективу. Проблема мало розроблена і тому актуальна.

Гіпотеза дослідження полягала в тому, що на стабільність та продуктивність функціонування трудового колективу, його сумісність та згуртованість в колективній праці впливають особистісні психічні якості психолога, його вміння попередити конфлікти між керівником та підлеглими, запобігти їм, сприяти дисциплінованості, відповідальності, ствердження особистості кожного в колективі.

Основні завдання дослідження полягали в тому, щоб виявити рівні самооцінки особистості керівника, тривожності реактивної та особистісної, визначити індекси згуртованості та сумісності і вплив якостей психолога на поліпшення психологічного клімату в трудовому колективі, провести психокорекційну роботу по стабілізації трудового колективу.

Дослідження багатьох психологів-науковців показують вплив на продуктивність праці і спілкування людей в колективі мікросередовища як сукупності умов безпосереднього соціального оточення людини (І.В. Дубровіна., О.І.Донцов, Є.О.Климов, А.Г. Ковальов, Е.А Уткін. та інші). Ряд досліджень показують особливий вплив на психологічний клімат колективу особистості керівника-лідера (С.Л. Березін, О.Д. Глотчкін, Н.В. Гришина, Т.А. Дроздова, Н.Н. Луковніков та інші).

На нашу думку, ще недостатньо вивчено вплив особистісних якостей психолога, який працює на виробництві в даному колективі на розвиток згуртованості та сумісності трудового колективу. На даному етапі розвитку психологічних досліджень на Україні проводяться дослідження по вивченню впливу особистості психолога та його особистісних якостей, його культури спілкування на сумісність колективу на різних етапах його розвитку (В.В.Рибалка, П.С. Перепелиця, О.Губко, Н.В. Чепелева та інші).

Як показали дослідження психологів, на розвиток морально-психологічного клімату в трудовому колективі впливають такі чинники, як міжособистісні відносини у тому рахунку з керівником, стиль керівництва колективом, впливи фізичного середовища, організація праці чи навчання, система стимулювання.

В психологічній літературі висвітлено складові частини морально-психологічного клімату в трудовому колективі: так, це сумісність, яка розглядається як психофізична, соціально-психологічна, спрацьованість, групова згуртованість, як упорядкованість, погодженість і стійкість внутрішніх міжособистісних стосунків, яка включає емоційну привабливість, ціннісно-орієнтовану єдність, стійкість колективу до деструктивних впливів, спрямованість та колективістську само організованість. Так, на нашу думку, на багатьох цих якостей вплив здійснює саме психолог-фахівець, який володіє теоретичними та практичними знаннями в досягненні вказаних цілей і визначенні шляхів їх досягнення.

Як показують дослідження О.І. Донцова, Т.А. Дроздової, Н.В. Гришиної та інших авторів усвідомлення важливості професії психолога та його ролі в трудовому чи учнівському колективі спирається на різноманітні досягнення міждисциплінарної області наукового і практичного значення, що тільки розвивається і займає чільне місце в сучасній психологічній науці.

Особливо це значення має для України, яка поступово переходить від адміністративно-командної системи керування до ринкової системи і входження в Європейську спільноту та СОТ, що вимагає все більше грамотних керівників, які володіють новими особистісними якостями і нові вимоги ставляться перед практичними психологами. Експериментальне дослідження проводилось на підприємстві ЗАТ „Бетонмаш” м. Слов’янська, вибірку складало 50 досліджуваних лідерів-керівників-працівників підприємства.

В процесі дослідження були використані наступні методи і методики дослідження: анкети по вивченню згуртованості і сумісності, що містила 16 питань, шкала особистісної самооцінки Спілбергера, Ханіна по виявленню рівня тривожності (реактивної тривожності як стану) та особистісної тривожності як стійкої характеристики емоційної сфери людини. А також використовувався тест Кеттела - 16 факторний опитувальник для діагностики рис особистості та визначення конституційних факторів, опитувальник Г.Айзенка для діагностики індивідуально-психологічних властивостей особистості та визначення ступеня їх виразності.

Отримані результати показали, що реактивна тривожність була притаманна в високій мірі 34% керівників трудового колективу, помірна – 64%, низька – 2% керівників. Це свідчить про досить високу напруженість в колективі, невміння контролювати емоції, поведінку, регулювати себе в ситуаціях спілкування, а це приводить до виникнення конфліктів в колективі, непорозумінь, дискомфорту, нервової напруги.

Особлива роль належить психологу та його вмінню сприяти згуртованості та сумісності членів колективу. Так, особистісна тривожність лідерів-помірна в 70%, висока - у 20% і надто висока - в 4% випадків, що свідчить про недостатньо розвинуті якості відповідальності, дисциплінованості, а також володіння здатністю до саморозвитку та розвитку колективу.

В процесі дослідження за методикою Айзенка виявлено домінування в керівників-лідерів колективів сангвінічних та холеричних якостей темпераменту, які виявляються в наявності імпульсивності, запальності, нестриманості, емоційній неврівноваженості, труднощів в переживанні невдач. Так, високою мірою вказані особистісні якості були виявлені у 38% керівників-лідерів, середній рівень прояву даних якостей виявлено у 32% і 30% низькі рівні прояву цих якостей.

Низькі рівні згуртованості і сумісності в трудовому колективі виявлено у 35% випадків спілкування та комунікативної діяльності, середній рівень у 32% членів колективу та високі рівні схильності до згуртованості та сумісності в вирішенні виробничих проблем у 33% членів колективу та лідерів-керівників.

Для визначення схильності лідера-керівників трудового колективу до стилю керівництва нами була використана методика діагностики схильності до стилю керівництва Є.П. Ільїна. Отримані результати показали схильність до демократичного стилю керування в 45% випадків міжособистісних взаємин, який відображав намагання керівників колективів до взаєморозуміння, згуртованості, стабільності в праці трудового колективу, намагання попередити конфлікти, сприяти дисциплінованості, відповідальності, ствердженню особистості в колективі, але без втручання психолога та його впливу ці позитивні моменти функціонування колективу можуть стати нестабільними,

тимчасовими, мінливими, нестійкими і можуть перейти в деструктивний характер протікання, що може привести до виникнення конфліктів, напруги в колективі, непорозумінь.

Психокорекційна робота практичного психолога в трудовому колективі буде більш ефективною при підтримці керівника-лідера колективу і його участі в психотренінговій роботі, що проводилась психологом в колективі.

Основна мета психокорекційної роботи – пошук соціально прийнятних форм спілкування та керівництва колективом, зниження тривожності, напруги, невпевненості в собі, розвиток вмінь встановлювати міжособистісні контакти, розвиток мотивації до самовдосконалення та саморозвитку, формування навичок до рефлексії і отримання особистісних самозмін.

Психологічні тренінги проводились 1 – 2 рази в тиждень з керівниками-лідерами підрозділів колективу, що сприяло самовдосконаленню, саморозвитку, врівноваженості у спілкуванні з підлеглими в ситуаціях тривожності, конфліктності, вмінні модифікувати поведінку в даних ситуаціях.

Так, в процесі спілкування психолога з керівниками-лідерами колективів здійснювалось поліпшення морально-психологічного клімату у колективі, вміння постійно орієнтуватись на ті особистісні якості, якими володіє психолог-фахівець і відповідають конкретним вимогам по розвитку згуртованості колективу, сумісності їх членів, забезпечення дотримання принципів позитивного міжособистісного заохочення, обговорення наслідків взаєморозуміння, взаємосприйняття, розвиток невимушеності, почуття безпеки в групі, створення позитивного досвіду спілкування під час вирішення виробничих проблем.

Психолог сам приймає участь в проведенні тренінгів, коли учасники в спілкуванні активізують процеси самопізнання, отримання більше інформації, процеси саморозвитку, соціальної нормативності, як функції взаємодії індивідів, засвоєння соціальних якостей особистості керівника-лідера в колективі сприяло закріпленню позитивних навичок спілкування, усунення бар'єрів спілкування, непорозуміння, переборення пасивного очікування в стосунках з підлеглими і навпаки, виявленню активності в вирішенні кожної особистості, поглиблення взаємодії учасників в трудовому колективі.

Поряд з тренінговими вправами в роботі психолога використовували релаксаційний тренінг, що сприяв зняттю тривожності і невротичності, самоорганізації, концентрації на важливих питаннях виробничого характеру, а не міжособистісних розходженнях. Аутогенне тренування та релаксація, зосередження на розходженнях між напругою і релаксацією сприяло зняттю нервовості, зниженню тривожності і поступовому підйому енергетичності, бадьорості, міжособистісної довіри і поваги, виникнення почуття єдності, цілісності колективу. Особливий вплив на зміни в структурі згуртованості і сумісності в трудовому



колективі мали вправи „Продовжити речення”, „зв’язуюча нитка”, які потребували знаходження позитивних якостей в оцінці особистостей своїх підлеглих. Так це були такі фрази: ...в нашому колективі працюють такі люди, які характеризуються, як...”, „мені подобаються люди які...”, „мені подобається працювати з тими, хто..”, „мої підлеглі часто..”.

Цікавою вправою виявилась вправа „відкритий стілець”, коли психолог сприяв виявленню лідером-керівником внутрішніх особистісних проблем, які могли затримувати розвиток позитивних якостей в міжособистісних стосунках з підлеглими, вміння відкрито обговорювати проблеми, створювати умови для саморозкриття та висвітлення своєї думки, яка може не співпадати з думкою лідера-керівника, вміння терпляче вислуховувати іншу думку, коректування нетерплячості, запальності, гарячковості в прийманні рішень, нервозності в ситуаціях комунікативної діяльності на підприємстві.

В результаті проведеної роботи нами були зроблені наступні висновки про те, що створення позитивного психологічного клімату прерогатива не тільки керівника трудового колективу, але й психолога, який працює в даному колективі, а також від впливу його особистісних психічних якостей залежить згуртованість та сумісність трудового колективу, вміння знаходити правильні засоби для спілкування, взаєморозуміння, успішності у діяльності колективу, продуктивній творчій діяльності, оптимізації формування колективу та його функціонування, удосконалення стилю керівництва, відбір лідерів-керівників.

Психологічні основи розвитку згуртованості і сумісності в колективі включають – знання керівниками колективів основ індивідуальної та групової соціальної психології, вміння створювати в колективі разом з психологом умови психологічної сумісності, адаптації, емоційного позитивного самопочуття, задоволення соціальних та індивідуальних потреб, інтересів, ідеалів, сумісних мотивів продуктивної діяльності, оптимізації функціонування колективу в нових умовах ринкових стосунків. Такі умови повинні створюватись на кожному підприємстві з врахуванням особистісних якостей членів колективу та його лідерів-керівників, які впливають на взаємини та згуртованість і сумісність в колективі.

#### Література

1. **Гришина Н.В.** Спілкування в трудовому колективі. – СПб., 1990.
2. **Донцов О.І.** Проблеми групової згуртованості. – М., 1979.
3. **Дроздова Т.А.** Психологія особистості. Оцінка ділових, особистісних якостей працівників. – М., 1989.
4. **Дубровіна І.В.** Ми живемо серед людей. – М., 1989.
5. **Ковальов А.Г.** Колектив і соціально-психологічні проблеми керівництва. – М., 1988.
6. **Щокін Г.В.** Основи кадрового менеджменту. Психологія управління персоналом. – Київ., 1994.

### **Психологічна компетентність як складова професійної культури майбутнього педагога**

**Актуальність.** Сучасна школа переживає серйозну кризу, подолання якої багато в чому пов'язане з психологічними чинниками. Навчання і виховання вельми слабо спирається на комплекс психологічних знань про особу дитини. Вчителі (причому, не тільки початківці) часом не можуть здійснювати ефективне спілкування з дітьми, знаходити оптимальні способи поведінки, і виявляються не в змозі самостійно переосмислити теоретичні знання і перекласти їх мовою практичних дій. Велика складність і динамічність "об'єкту" навчально-виховного процесу, розмаїття і неповторність педагогічних ситуацій вимагають від вчителя здібності до аналізу різних зовнішніх і внутрішніх умов, уміння прогнозувати, передбачати результати конкретних дій. Науковці підкреслюють особливе значення психологічних знань, умінь, психологічної компетентності для успішної роботи вчителя, наголошують, що "кожен педагог повинен бути психологічно освічений" (В.Слободчиков, Е.Ісаєв).

Особливі вимоги до організації процесу цілісної психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя зумовлені необхідністю реалізації провідних засад Болонського процесу, спрямованих на забезпечення самостійності і творчої активності студентської молоді, гуманістичність, фахову глибину і досконалість становлення майбутнього спеціаліста, впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес ВНЗ.

Проблеми специфіки педагогічної діяльності в сучасних умовах, окремі питання психологічної компетентності вчителя досліджували А.Алфьоров, В.Кан-Калік, Ю.Кулюткін, А.Орлов, Л.Регуш, Г.Сухобська, І.Сингаївська, С.Тищенко, різні аспекти професійної психологічної підготовки фахівця в педагогічному ВНЗ – Е.Ісаєв, А.Петровський, В.Семиченко, А.Щербаков.

**Мета статті** – розкрити сутність психологічної компетентності майбутнього вчителя, її основні складові компоненти.

Концептуальні засади психологічної підготовки педагогів розробляв С.Рубінштейн. Р. Мюнстерберг, обговорюючи питання про використання психологічного знання в практичній діяльності педагога, писав: "Знати факти з галузі психології в тій формі, як вони висловлюються в настановах, і застосовувати їх до певних хлопчиків і дівчаток в певній школі і на певному уроці — це дві абсолютно різні речі" [4]. Характеризуючи стан педагогічної психології, П.Блонський писав: "Мені відомі десятки німецьких і американських підручників з

педагогічної психології, але я не знаю жодного, де були б глави, чому діти погано вчать, що являють собою дезорганізатори молодших і старших класів школи, чим підлітки відрізняються від молодших школярів і т.д. А тим часом все це для вчителя дуже важливі питання”. Ще в 1926 р. Л.Виготський указував, що дана прикладна галузь психології доки ще “позбавлена необхідного основного принципу, здатного об’єднати в одне ціле ті уривчасті фактичні відомості, якими вона користувалася”.

Останніми роками проблема психологічної компетентності вчителя привертає все більше увагу дослідників і практиків. Різними ученими запропоновані теоретичні моделі компетентності, визначені її роль у сфері педагогічної діяльності і в системі підготовки педагогічних кадрів, а також місце в структурі професійної компетентності вчителя (А.Алфьоров, Л.Білозерова, І.Демідова, Н.Костильова і ін.). Практично всі автори, ґрунтуючись на традиційному трактуванні поняття "компетентність", у складі психологічної компетентності вчителя неодмінно виділяють сукупність психологічних знань і умінь. Проте, змістовна сторона цих компонентів, як правило, в кожному підході розкривається по-своєму. У роботах ряду дослідників простежується тенденція до інтеграції психологічної компетентності з педагогічною, або до "поглинання" першої "надрами" останньої (М.Лук'янова, Л.Мітіна, Е.Попова й ін.).

Аналіз теоретичних робіт у галузі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя і сучасних підходів до визначення поняття „психологічна компетентність” дозволяють зробити висновки, що, по-перше, необхідність включення психологічної компетентності в структуру професійної майстерності вчителя зумовлена особливостями педагогічної діяльності, процесу педагогічної взаємодії, для успішного протікання якого об’єктивно необхідним є дійсне знання особливостей внутрішнього світу партнера по спілкуванню, а також вибудовування адекватної їм лінії поведінки, по-друге, психологічна компетентність вчителя – це своєрідний психологічний особистісний інструмент фахівця, що забезпечує ефективне виконання його професійної діяльності і опосередкований змістом цієї діяльності, по-третє, розвиток психологічної компетентності майбутнього вчителя може відбуватися як стихійно, так і в ході спеціального навчання. Саме особливого значення набуває процес професійної підготовки вчителя у вищому педагогічному навчальному закладі, зокрема викладання психологічних дисциплін. Необхідно відзначити, що, на жаль, подекуди психологія в педагогічних ВНЗ спрощеною і вихолощеною версією академічної (університетської) психології, а тому по багатьох позиціях не відповідає своєму призначенню. При цьому професійна спрямованість курсу психології для педагогів дотепер залишається невисокою. Вивчення психологічних дисциплін набуває для студента особового сенсу залежно від того, в якій

суб'єктивно значущій діяльності або системі діяльностей інтегровані одержувані психологічні знання.

Проте, як констатують багато дослідників сучасного стану професійної освіти майбутніх вчителів, саме психологічна підготовка по ряду позицій не відповідає своєму призначенню (І.Демідова, Н.Кузьміна, Н.Мешков, Л.Мітіна, К.Романов і ін.). Особливу гостроту даному критичному зауваженню додає усвідомлення ученими і практиками значущості психологічних знань і умінь для успішної роботи вчителя. Слід особливо підкреслити актуальність та значущість позиції В.Слободчикова та Є.Ісаєва стосовно того, що „кожен педагог повинен бути психологічно освічений”. Однак, крім психологічної грамотності для майбутнього вчителя принципово виступає необхідність формування психологічної компетентності, яка насамперед спрямована на операційний, практико-зорієнтований компонент професійної педагогічної діяльності вчителя.

Аналіз практики викладання психології у педагогічних навчальних закладах дозволяє, на жаль, констатувати, що психологія здебільшого розглядається як версія академічної психології, досить часто подається спрощено й вихолощено. Професійна спрямованість курсу не завжди забезпечується відповідною змістовною та функціональною наповненістю.

Теоретичний аналіз показує, що сьогодні вивчені окремі компоненти психологічної компетентності вчителя: професійна самосвідомість (Д.Розін), ефективні стилі діяльності (Н.Кузьміна, А.Маркова) і педагогічного спілкування (С.Шейн, С.Брадченко, Г.Ковальов), психологічні уміння, комунікативна компетентність (Ю.Жуков, Л.Летровська), професійно-значущі особові якості (Ф.Гоноболін, І.Юсупов). Емпірично підтверджена залежність успішності педагогічної діяльності від рівня оволодіння вчителем психологічною інформацією і способами її використання в практиці професійної поведінки.

А. Алфьоров включає в поняття професійної психологічної компетентності вчителя: сукупність знань, умінь і навичок з психології; чіткість позиції стосовно ролі психології в професійній діяльності вчителя; уміння використовувати психологічні знання в роботі з учнями, уміння бачити за поведінкою дитини стан її душі, рівень розвитку її пізнавальних процесів, емоційної, вольової сфер; здатність орієнтуватися, оцінювати психологічну ситуацію у стосунках з дитиною або колективом дітей і обирати раціональний спосіб спілкування; педагогічно грамотно протягом тривалого часу впливати на психіку дитини для її гармонійного розвитку.

Аналіз теоретичних робіт у галузі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя і сучасних підходів до визначення поняття психологічна компетентність дозволяє зробити наступні висновки:

➤ Психологічна компетентність необхідна вчителю як представнику професій сфери „людина-людина”. Це витікає з того, що представники таких професій постійно включені в процес міжособистісного спілкування, для успішного протікання якого об'єктивно необхідним є знання особливостей внутрішнього світу усіх учасників спілкування, також вибудовування адекватної їм лінії поведінки.

➤ Психологічна компетентність – це своєрідний психологічний інструмент майбутнього педагога, що забезпечує ефективність його професійної діяльності.

➤ Психологічна компетентність є частиною психологічної культури педагога, важливою складовою його професіоналізму.

➤ Психологічна компетентність завжди опосередкована змістом діяльності педагога.

➤ Розвиток психологічної компетентності майбутнього вчителя може відбуватися як стихійно, так і в ході спеціального навчання. Актуалізується увага до викладання дисциплін психологічного циклу у педагогічних ВНЗ.

У психологічній компетентності вчителя можна виділити два блоки інтелектуальний (когнітивний) і практичний (дієвий).

У структурі психологічної компетентності вчителя найважливіше місце займає практичний блок, що включає систему відповідних практичних умінь і навиків. Найчастіше вони мають форму конкретних педагогічних дій.

Теоретичний аналіз дозволяє виділити ряд характеристик, що визначають специфіку сучасної діяльності вчителя:

➤ загальна психологізація освіти, що обумовлена залученням педагогічних технологій, побудованих на теоретичному і емпіричному матеріалі психологічної науки, що великою мірою привертають психологічні за формою і змістом методи педагогічної взаємодії;

➤ гуманістична орієнтація вимагає розвитку професійної поведінки вчителя у напрямі збільшення психологічно компетентних педагогічних реакцій в контексті взаємодії з учнями;

➤ проблемне навчання, реалізація розвиваючих освітніх систем, широке використання методів активного навчання припускає розвиток у педагога аналітичних, оцінних, рефлексій і прогностичних здібностей, а також підвищення психологічної культури в спілкуванні;

➤ сензитивним періодом формування базових складових професійної психологічної компетентності є період вузівського навчання.

Ефективність застосування психологічних знань пов'язана з внутрішньою роботою по осмисленню себе як суб'єкта педагогічної діяльності, педагогічної реальності; виробленням внутрішніх контролюючих, регулюючих і стимулюючих професійне просування механізмів.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що психологічна компетентність є однією з основних складових педагогічної діяльності, а також входить в структуру загальних педагогічних здібностей. Випускник педагогічного навчального закладу повинен володіти таким рівнем психологічної компетентності, який забезпечував би побудову педагогічної взаємодії, що здатна забезпечити не тільки передачу певного змісту навчальної інформації, а й, що найголовніше, особистісне зростання і учня, і вчителя в педагогічному процесі.

Подальшого дослідження вимагають питання розробки та впровадження технологій формування психологічної компетентності майбутнього вчителя в процесі викладання дисциплін психологічного циклу.

#### Література

1. **Кузьмина Н.В.** Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л., 1967.
2. **Маркова, А.К.** Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М., 1993.
3. **Митина Л.М.** Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие. – М., 2004.
4. **Мюнстерберг Г.** Психология и учитель. – М., 1997.

УДК 371.78

**О.А. Резникова**

#### **До питання про можливості реалізації розвивального потенціалу психологічного захисту особистості в освітньому процесі ВНЗ**

Перехід до вузівської форми навчання є складним адаптаційним процесом, порушення якого позначається на психологічному комфорті і нервово-психічному здоров'ї студентів, на їх розвитку і ефективності навчання. Це дає підстави віднести проблему психологічного захисту студентства до найбільш актуальних проблем вищої школи.

Теоретичний аналіз літератури, присвячений проблемі психологічного захисту, показав: у зарубіжній і вітчизняній науці накопичений багатий матеріал, що відображає різні концепції психологічного захисту та ілюструє суперечність даного феномена (З.Фрейд, А.Фрейд, К.Роджерс, В.М.М'ясищев, Ф.В.Басін, Е.Киршбаум,

Т.С. Яценко і ін.). Зверталася увага на конструктивну і деструктивну функції психологічного захису, його роль у формуванні особистості (Ф.Є.Василюк, С.К.Нартова-Бочавер та ін.).

В той же час залишається не з'ясованим питання про те, які механізми особистості дозволяють їй конструктивно протистояти агресивному середовищу, захищаючи себе, свою цілісність, свою внутрішню свободу, і які шляхи оптимізації самозахисних зусиль особистості.

У зарубіжній і вітчизняній психологічній теорії створені фундаментальні передумови для вирішення поставленої проблеми. У зарубіжній психології це, перш за все, концепція особистісного способу існування людини, що розроблена дослідниками гуманістичної орієнтації (А. Маслоу, К.Роджерс, В. Франкл, Ф. Перлз та ін.).

Логіка «самоздійснення» ідеї особистості у вітчизняній психології привела до продукування ідей, що відкривають нові грані прояву «особистісного» в людині. До їх числа можна віднести концепцію персоналізації А.В. Петровського і В.А. Петровського, «сміслову» концепцію Б.С. Братуся, принцип аналізу особистості через її життєдіяльність, через спосіб її життя, запропонований К.О. Абульхановою-Славською.

У загальній формі проблема психологічної адаптації як процесу індивідуального саморозвитку людини виразно заявлена в психологічній літературі (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, С.К. Нартова-Бочавер, Г.О. Балл, О.Г. Мороз, О.Г. Солодухова та ін.).

Адаптація не зводиться тільки до збереження рівноваги людини з середовищем. Вступаючи у взаємодію з навколишньою реальністю і з самим собою, людина предстає як активний носій загальнолюдського досвіду і історично вироблених людством форм поведінки і діяльності, як активний творець власної історії. Необхідність адаптації спонукає особистість до розкриття свого життєвого потенціалу і перетворенні навколишнього світу. Особистість несе відповідальність за успішність, вибір стратегії і результат адаптації.

Особистість виступає основною внутрішньою детермінантою адаптаційної поведінки. Особистісна регуляція здатна забезпечити продуктивну взаємодію з середовищем, досягнення загальнолюдських цінностей і духовного самоздійснення.

Завдання побудови розвиваючої моделі психологічного захисту обумовлено розгортанням роботи по здійсненню психологічної підтримки студентів, яка спрямована на розвиток їх особистості і активізацію самозахисних зусиль.

Логіка нашого дослідження припускає аналіз психологічних новоутворень студентського віку і тих соціально-психологічних суперечностей, вирішення яких ініціює особистісний розвиток.

Студентський вік (від 17-18 і до 23 років) онтогенетично розташований між юністю і зрілістю. Це надзвичайно значущий в

розвитку особистості етап, підсумком якого є цілісність поведінки, внутрішня єдність, розуміння зв'язку внутрішніх і зовнішніх подій, ухвалення соціальних нормативів і групових прагнень.

Аналіз ситуації розвитку особистості в студентському віці дозволяє виділити ряд суперечностей психологічного, соціального і педагогічного характеру, складових джерела якісних перетворень особистості.

На думку ряду дослідників, основною психологічною суперечністю юнацького віку є суперечність, яка в найзагальнішому вигляді зводиться до суперечності між подальшим розвитком механізму ідентифікації і загостренням потреби до відособлення (В.С. Мухіна, В.А. Петровський, Г.А. Цукерман, В.В. Столін та інші).

В.С. Мухіна розглядає ідентифікацію і відособлення як діалектично пов'язані механізми, які по своїй глибинній суті знаходяться в єдності і протилежності. На її думку, саме в юності відбувається становлення людини як особистості. Завдяки механізму ідентифікації в юності загострюються здібності відчувати стани інших людей, здатність емоційно переживати ці стани як свої. В той же час, саме в юності загострюється потреба у відособленні, прагнення захистити свій внутрішній світ від вторгнення сторонніх і близьких людей для того, щоб через рефлексію укріпити відчуття особистості, щоб зберегти свою індивідуальність, реалізувати свої домагання на визнання.

Крім психологічних суперечностей, що ініціюють особистісний розвиток в студентському віці, виділяється ряд суперечностей соціального і педагогічного характеру, в процесі вирішення яких відбувається подальше становлення особистості.

Основною соціальною суперечністю студентського віку можна вважати суперечність між суттю нового соціального статусу особистості і, відповідно, нових потреб і реальними умовами життя, що характеризуються відсутністю економічними можливостей для задоволення цих потреб.

Суперечності педагогічного характеру породжує збільшене прагнення особистості до самостійності, що виявляється в різних аспектах життєздійснення, яке нерідко натрапляє на нерозуміння старшого покоління (батьків, викладачів і ін.). У їх числі і суперечності дидактичні. Вони виникають в результаті того, що прагнення студентів до самостійності у відборі змісту, форм і методів навчання вступає в суперечність з вимогами вищого учбового закладу, який готує фахівця певного профілю із заданих програм.

Проведений аналіз теоретичних і емпіричних даних, що стосуються різних аспектів розвитку особистості в студентському віці, дозволив намітити підходи до здійснення емпіричної частини нашого дослідження. Відповідно до його програми, нами було проведене констатуюче дослідження, що ілюструє приведені вище теоретичні положення і фіксує особливості соціально-психологічної адаптації і



особистісного розвитку студентів Слов'янського державного педагогічного університету. Як контингент випробовуваних виступили студенти перших курсів, що навчаються на різних факультетах СДПУ.

Дані проведеного нами опитування показали, що переважна більшість студентів першого курсу (82%) випробовують комплекс труднощів, психологічного, соціально-психологічного, соціального і побутового характеру.

Результати анкетування, спрямованого на вивчення процесу соціально-психологічної адаптації студентів свідчать, що найбільші адаптаційні труднощі студентів пов'язані з учбовим процесом: 40 % студентів мають труднощі в розумінні учбового матеріалу; 46,6 % студентів відчувають дефіцит часу для підготовки до занять; 33,4 % студентів не уміють конспектувати лекції; 42 % студентів випробовують стан невпевненості в своїх силах.

Труднощі соціально-психологічної адаптації у студентів виникають і в міжособистісних відносинах. При високій значущості відносин з друзями (55,7 % респондентів) і викладачами (47,7 % респондентів), стан незадоволеності цими відносинами відчувають, відповідно, 24 % і 32,2 % опитаних студентів. При цьому труднощі в спілкуванні респонденти пов'язують з власною сором'язливістю, невмілою презентацією і зовнішнім виглядом, відсутністю ініціативи з боку партнера по спілкуванню.

За даними дослідження, процес соціально-побутової адаптації є найбільш хворобливим для іногородніх студентів. З 180 опитаних студентів, 128 осіб вказали на існуючі у них побутові проблеми. Встановлено, що 2,8 % студентів живуть в гуртожитку, 14,6 % - у родичів, а інші вимушені знімати приватне житло.

На процес соціально-побутової адаптації студентів впливають і матеріальні проблеми, а також розшарування студентів, що явно намітилося, за матеріальною ознакою. Так, «ледве зводять кінці з кінцями» 4,4% студентів, 41,8% студентів вистачає грошей на скромне харчування і недорогий одяг, 29,8% студентів можуть дозволити собі хороше харчування і дорогий одяг, 22,6 % студентів мають досить коштів для того, щоб «відчувати себе упевненим в житті», 1,4% студентів «можуть собі дозволити все».

Аналіз матеріалів анкет показав також, що для більшості першокурсників характерно зниження працездатності і підвищення рівня тривожності. У першому семестрі у першокурсників спостерігається підвищена емоційна збудливість, що змінюється станом сильної втоми в кінці учбового дня.

В результаті аналізу наукової літератури і даних, одержаних в ході наших досліджень можна констатувати, що в студентському віці закономірності онтогенетичного розвитку опосередковані суперечностями соціального порядку, які виникають у зв'язку з надходженням у вищий учбовий заклад. Це, у свою чергу, породжує у

студентів цілий комплекс психологічних проблем як загальних - обумовлених приналежністю до своєї вікової групи, так і приватних - тим або іншим чином пов'язаних з процесом навчання у вузі.

В основі проблем студентів, які ними усвідомлюються і можуть бути відповідним чином вербалізовані, лежать проблеми глибинного порядку, що не завжди усвідомлюються. Певні особливості особистості і усвідомлення, що викликають неадекватне віддзеркалення дійсності, мають стійкі форми реалізації в поведінці з переважанням в останніх компенсаторних і захисних проявів. Це часто стає причиною нерелевантних способів взаємодії з навколишнім середовищем.

Розгортання роботи по здійсненню психологічної підтримки студентів, що спрямована на розвиток їх особистості і активізацію самозахисних зусиль, ставить завдання побудови розвиваючої моделі психологічного захисту.

Розглядаючи психологічний захист в руслі системного підходу і використовуючи його основні принципи, зупинимося на декілька важливих, на наш погляд моментах. По-перше, цей розгляд повинен бути комплексним з урахуванням того місця, яке явище, що розглядається нами, займає серед явищ іншого порядку. По-друге, розгляд особистості як суб'єкту і одночасно об'єкту психологічного захисту припускає використання принципу ієрархічності. По-третє, системний підхід припускає цілісний розгляд об'єкту дослідження, з урахуванням того факту, що «частина» не може бути зрозумілою поза цілого, а ціле більше суми своїх частин: ціле не «складене» з частин, в ньому тільки розрізняються частини, в кожній з яких діє ціле.

З позицій системного підходу, джерело перетворення системи або її функцій лежить в самій системі. Відповідно до даного принципу, особистість представляється як відкрита система, що саморозвивається, джерело активності якої поміщене в ній самій.

Виходячи з перерахованих вище принципів системного підходу, ми розглядаємо психологічний захист як один із способів взаємодії особистості, як відкритої системи, що самоорганізовується і саморозвивається, і середовища, яке є по відношенню до особистості системою більшого порядку і включає особистість в якості своєї підсистеми.

Розгляд особистості як еволюціонуючої системи, що є активним «елементом» інших систем, припускає виділення принципів, які описують системні аспекти еволюції людини в природі і суспільстві. А.Г. Асмолов виділяє три такі принципи.

Перший принцип стверджує, що еволюція будь-яких систем, що розвиваються, припускає взаємодію двох протиборчих тенденцій - тенденції до збереження і тенденції до зміни даних систем. Згідно другому принципу, в будь-якій еволюціонуючій системі функціонують надмірні неадаптивні елементи, відносно незалежні від регулюючого впливу різних форм контролю, які забезпечують саморозвиток системи

при непередбачених змінах умов її існування. І третім принциповим положенням системного аспекту еволюції людини в природі і суспільстві є наявність суперечності (конфлікту або гармонійної взаємодії) між адаптивними формами активності цих систем, що спрямовані на реалізацію родової програми, і проявами активності елементів цих систем, що несуть індивідуальну мінливість.

Відповідно до даних принципів, розвиток особистості як відкритої системи, що є «елементом» цілого ряду інших відкритих систем, пов'язано з функціонуванням двох протидіючих тенденцій: тенденції до збереження (гомеостаз) і тенденції до зміни (гомеорез).

Виходячи з приведених вище міркувань, ми розглядаємо психологічний захист в широкому сенсі слова, визначаючи його як адаптивну поведінку (усвідомлену і неусвідомлену, що сприяє усуненню психологічного дискомфорту і таку, що підвищує резистентність особистості до деструктивних чинників її життєздійснення.

Таке розуміння психологічного захисту дозволяє представити його як регулятивну систему, що діє в ситуації внутрішнього або зовнішнього конфлікту і включає дві підсистеми.

Перша з них - підсистема стабілізації особистості включає самозберігаючі стратегії адаптації. Виконуючи гомеостатичні функції, вона спрямована на захисну зміну значущості дезадаптивних компонентів відносин - когнітивних, емоційних, поведінкових - з метою послаблення їх психотравмуючої дії на Я-концепцію. Інакше кажучи, в змістовному плані підсистема самозбереження особистості співпадає з системою захисних механізмів в їх традиційному розумінні.

Інша підсистема - подолання – включає саморозкриваючі стратегії адаптації і розглядається, як активність особистості, що спрямована на усунення або зменшення дії джерела тривоги (стресора). Функція цієї системи полягає у врегулюванні взаємин індивіда і середовища шляхом гнучкої взаємодії гомеостатичних і гомеоретичних тенденцій його життєздійснення. У своєму змістовному плані підсистема подолання співпадає з феноменом копінг-поведінки (С.К. Нартова-Бочавер, Б.Д. Карвасарській, Р.С. Лазарус та інші).

Зіставляючи зміст стратегій самозбереження особистості і стратегій саморозкриття слід зазначити, що їх об'єднує загальна спрямованість на усунення психологічного дискомфорту. Не дивлячись на це, вони істотно розрізняються по цілому ряду параметрів, серед яких дослідники виділяють наступні: активність, характер протікання, функції, ступінь усвідомленості і довільності, відношення до реальності, диференційованість, наслідки і результати (Ф.Є. Василюк, Б.Д. Карвасарський).

Створення моделі системи психологічного захисту зробило необхідним виділення системоутворюючого чинника, що дозволяє об'єднати в цілісну функціонально динамічну систему різні психологічні особливості особистості, механізми і підсистеми. Як відзначає

Б.Ф.Ломов, системоутворюючий чинник визначає у кожному конкретному випадку особливості психічного віддзеркалення предметів, засобів, умов і обставин. Системоутворюючий чинник як би створює напрям дії закону; ситуації, що впливають на систему, можуть бути схожі або навіть ідентичні, але наслідки – різні, навіть протилежні.

Таким системоутворюючим чинником, що впливає на систему психологічного захисту, на наш погляд, є особистісний сенс, як віддзеркалення дійсного відношення особистості до певних об'єктів, що входять в ситуацію, який усвідомлюється як значення «для мене», в основі якого лежить спрямованість особистості, рівень домагань, цінності і орієнтації, ролі та інші особливості самосвідомості.

Особистісний сенс є однією з головних складових свідомості, багато в чому обумовлює її упередженість. Відбита психікою сукупність ситуацій стає значущою для суб'єкта, тільки придбавши для нього певний особистісний сенс. Особистісний сенс приводить до внутрішньо несуперечливого для особистості перетворення різних аспектів ситуації в єдине ціле.

Таким чином, розвиваюча модель психологічного захисту представляється нами як регулятивна система, що діє в ситуації внутрішнього або зовнішнього конфлікту. Регулятивна система психологічного захисту включає дві підсистеми. Підсистема стабілізації (самозберігаючі адаптивні стратегії) забезпечує реалізацію гомеостатичних тенденцій розвитку особистості. Підсистема подолання (саморозкриваючі адаптивні стратегії) забезпечує реалізацію гомеоретичних тенденцій розвитку особистості. Системоутворюючим чинником даної моделі виступає особистісний сенс.

Ця модель психологічного захисту особистості стала підставою для дослідження можливостей реалізації розвиваючого потенціалу психологічного захисту особистості в освітньому процесі вузу.

#### Література

1. **Анциферова Л.И.** Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Психологический журнал. – 1994. – Т.15. – №1. – С. 3 –18.
2. **Асмолов А.Г.** Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. – М, 1990.
3. **Креч Д., Кратчфилд Р., Ливсон Н.** Фрустрация, конфликт, защита / Пер. с англ. А.В.Александровой // Вопросы психологии. –1991.– № 6.
4. **Логинов А.А.** Общебиологические и гомеостатические аспекты проблемы динамического равновесия в системе "человек - природа" // Динамическое равновесие человека и природы. – М., 1985.

**Розвиток мислення в дитячому віці на уроках «Шахи»**

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день факультативні шахи все частіше зустрічаються в освітніх програмах молодшої школи як у нас в країні, так і за кордоном. Добре відомі й загальноприйняті такі позитивні чинники шахової гри, як формування характеру, підвищення загального культурного рівня і розвиток інтелектуальних здібностей. Дані переконання, часто сформовані на відомому визначенні шахів у вигляді спорту, мистецтва і науки, є досить розмитими і носять швидше емпіричний характер. У чому ж дійсно користь від уміння грати в шахи, і як дані уміння позначаються на інтелектуальному і емоційному розвитку школярів? У чому відмінності спортивних шахів від загальноосвітніх, і в чому відмінність у викладанні шахів в спортивному кружку і на факультативному уроці? Спроби дати відповіді на дані питання містяться в дослідженнях, як професійних шахістів, так і педагогів і психологів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Перша група робіт (О.Альохін, Б.Блюменфельд, М.Ботвінник, М.Дворецький, В.Зак, Ю.Круппа, Н.Крогіус, Г.Левенфіш, Є.Ліновицький, В.Пожарській, Л.Полгар, Т.Петросян, Я.Рохлін та інші) висвітлює педагогічні аспекти підготовки шахістів-спортсменів. Предметом досліджень є різноманітні методики підготовки кваліфікованих шахістів, психологічні аспекти підготовки до участі в змаганнях, особливості організації тренувального процесу і т.п. Автори сходяться на думці, що на сьогодні в тренувальному процесі по шахах застосовується переважно пояснювально-ілюстративний метод навчання, чим обумовлюється пасивне навчання юних шахістів і що є причиною недостатньої продуктивності навчання дітей шахам. Упор на розширення об'єму матеріалу, що вивчається, призводить до непотрібного перевантаження, завдає збитку розвитку здібності до самостійного творчого мислення учнів. Цим обумовлено об'єктивну суперечність між практичним застосуванням у ході гри в шахи одержаних знань і вимогами творчого, дослідницького відношення до шахів як специфічної спортивної діяльності. Таким чином, система навчання юних шахістів повинна забезпечувати всебічну і творчу підготовку дітей, за допомогою інтеграції різних її сторін в єдине ціле, орієнтуючись не на передачу знань і формування умінь і навичок у юних шахістів, але на розвиток творчого мислення дітей.

Друга група дослідників розробляє проблеми розвитку особистості дитини на шаховому матеріалі: розвиток певних психічних властивостей з використанням шахової гри; створення різноманітних розвиваючих методик для дошкільників, початкової школи, середніх і

старших класів. На сьогодні в дисертаційних дослідженнях експериментально підтверджене питання про позитивний вплив шахів у шкільному освітньому процесі на становлення послідовного мислення, формування логічних прийомів розумової діяльності (В.Захаров, Н.Тализіна, Ю.Яковлев), уваги і оперативної пам'яті (О.Барташников); гра в шахи розвиває довільність уваги, здатність здійснювати внутрішній план дій і аналіз (В.Купрашвілі, Є.Кучумова), рефлексії, формує креативність мислення (Р.Фергусон), пізнавальну активність (В.Князева, Є.Васюкова, В.Захаров), виховує посидючість, наполегливість і волю (Н.Крогіус), розвиває дрібну моторику дітей з наслідками церебрального паралічу (В.Пануш) й ін.

Вивчення шахової гри у школі переслідує мету розвитку особистості дитини, залишаючи скорення спортивних вершин для спеціалізованих спортивних шкіл. Тому, педагог повинен пам'ятати, що гра в шахи - це лише модель для розвитку тих або інших психічних функцій. Системне цілеспрямоване використання шахового матеріалу в процесі розвитку особистості дитини може принести бажані результати.

**Мета статті:** детально з'ясувати в чому полягає розвиваючий мислення ефект шахів; в якому віці доцільно використовувати шаховий матеріал для розвитку мислення; які конкретно психолого-педагогічні прийоми дозволяють найефективніше впливати на розвиток інтелектуальних здібностей молодших школярів.

**Матеріали та результати дослідження.** Давно помічено, що найяскравіше вплив шахів на емоційний та інтелектуальний розвиток дітей відбувається саме в молодшому шкільному віці (6-12 років). Це період позитивних перетворень. Глибокі зміни, що відбуваються в психологічному й інтелектуальному розвитку, свідчать про широкі можливості розвитку здібностей дитини на даному етапі. Молодший шкільний вік є сензитивним для розкриття індивідуальних особливостей і здібностей, навиків самоконтролю і спілкування з однолітками; формування мотивів навчання, розвитку стійких пізнавальних потреб та інтересів, розвитку навичок навчальної роботи, «уміння вчитися».

Аналіз психолого-педагогічної літератури і безпосередній особистий досвід автора у викладанні шахів показують, що, починаючи вивчати шахи, всі діти з великим бажанням прагнуть грати, але надалі майже половина з них втрачає інтерес до гри. Це пов'язано в більшості випадків з острахом програшів. Поразка в грі викликає негативні емоції і, як результат, небажання дитини знову випробувати ці почуття. Тому на ранніх стадіях вивчення шахів педагогічний процес потрібно будувати таким чином, щоб захищати дитину від частих поразок. Технологія початкового навчання шаховій грі, яка використовується автором під час роботи з учнями 2-5 класів Харківського Університетського ліцею Харківської обласної ради, побудована з урахуванням провідних способів переробки інформації дітей молодшого шкільного віку і

включає педагогічні прийоми, які сприяють інтелектуальному розвитку учнів.

Відомо, що програми навчання дітей шахам повинні містити спеціальні методи, котрі допомагають безпосередньо вирішувати завдання розвитку учнів [7]. Для реалізації таких методів повинні використовуватися вправи вибіркового характеру (або так звані вибіркові вправи). Важливою особливістю таких вправ є те, що вони здатні впливати на визначені інтелектуальні функції учнів, що забезпечується шляхом складання завдань таким чином, щоб ця функція була максимально „навантажена”. Спираючись на ці положення, під час впровадження авторського курсу використовуються різні типи вправ, спрямовані на тренування таких інтелектуальних функцій, як увага, оперативна пам'ять, увага, внутрішній план дій, комбінаторне, логічне й творче мислення. Крім того, такі вправи вибіркового характеру не ставлять будь-яких особливих вимог до рівня шахових знань (за винятком найелементарніших – правил переміщення фігур).

Відповідно до досліджень психологів у молодшому шкільному віці відбувається перехід від наочно-дієвої форми мислення до вербально-логічної. При наочно-дієвій формі мислення існує тісний, нерозривний зв'язок розумових процесів з практичними діями, які перетворюють предмет, що пізнається, принципова неможливість рішення поставлених задач без участі практичних дій. Для дорослої людини здатність діяти в розумі – представляти деяку відсутню ситуацію, перетворювати її, порівнювати два різні її стани та інше – діє автоматично, у більшості випадків не вимагаючи особливих зусиль. Інакше цей процес відбувається з дитиною. Для неї саме вироблення подібної здатності складає стрижень, суть процесу розумового розвитку, що формується у віці приблизно від семи до десяти-дванадцяти років. У психології цей процес одержав назву процесу формування внутрішнього плану дій. Згідно до Ж.Піаже, система операцій, що відповідає за здібність до логічних перетворень на вербальному (словесному) рівні формується приблизно до 12 років [5].

Розвиток *внутрішнього плану дій* забезпечує здатність орієнтуватися в умовах завдання, виділяти серед них найбільш істотні, планувати хід рішення, передбачати і оцінювати можливі варіанти і т.д. Чим більше «кроків» своїх дій може передбачити дитина і чим ретельніше вона може зіставити їх різні варіанти, тим більш успішно вона контролюватиме фактичне рішення задачі.

Відповідно до П.Гальперіна, кожна психічна дія проходить у своєму розвитку ряд етапів: 1) практична дія з матеріальними предметами; 2) заміна предмету його зображенням; 3) етап виконання первинної дії шляхом промовляння вголос; 4) шляхом промовляння «про себе» і, нарешті, 5) дія повністю стає внутрішньою розумовою дією, тобто дією «подумки». Найбільш зручний приклад - навчання рахунку: 1) спочатку дитина вчиться перераховувати і складати реальні предмети; 2) вчиться

проробляти те ж саме з їх зображеннями (наприклад, рахує намальовані кружечки); 3) може дати правильну відповідь, вже не перераховуючи пальцем кожен кружок, а лише переводячи погляд, але як і раніше супроводжуючи рахунок гучним промовлянням; 4) після цього дія промовляється пошепки і, нарешті, 5) дія остаточно переходить в розумовий план, дитина стає здібною до усного рахунку [3]. Відмітимо, що усний рахунок на уроках математики - один з небагатьох прийомів, які застосовуються в масовій школі для формування внутрішнього плану дій. В основному ж це уміння складається стихійно.

А шахи – це ідеальна модель для формування вміння діяти у розумі. Для дитини, що прийшла до школи, ведучою ще залишається ігрова діяльність. Саме в ній формуються довільні форми поведінки, відбувається розвиток вищих психічних функцій: уваги, сприйняття, пам'яті, мислення. У шаховій грі природним чином здійснюється перехід від дій з предметами, шаховими фігурами, їх пересувань, до дій з уявленнями про ці предмети, тобто у внутрішній план. У процесі освоєння шахової гри дитина починає подумки будувати конструкції нападу на ворожі фігури, матові конструкції, розраховувати пересування своїх і ворожих фігур на декілька ходів уперед. Шахи є гарним тренінгом мислення внаслідок того, що стимулюють його, не обтяжуючи учнів великою кількістю спеціальних знань, вимагаючи лише мінімум знань певних правил переміщення фігур. Більшість дітей шести і семи років з легкістю осягають ці правила.

У молодшому шкільному віці *пам'ять* зазнає істотних змін. Сутність їх полягає в тому, що дитина поступово набуває рис довільності, стаючи свідомо регульованою і опосередкованою. Вдосконалення пам'яті в молодшому шкільному віці обумовлене, в першу чергу, придбанням у ході навчальної діяльності різних способів і стратегій запам'ятовування, пов'язаних з організацією і обробкою матеріалу, що запам'ятовується. Проте без спеціальної роботи, направленої на формування таких способів, вони складаються стихійно і нерідко виявляються непродуктивними.

Основою *логічної пам'яті* є використання розумових процесів як опори, засобу запам'ятовування. Така пам'ять заснована на розумінні. Слід зазначити, що уявлення про те, що шахіст в основному спирається на буквальне запам'ятовування безлічі конкретних варіантів, тримає в голові великий набір позицій з точним розташуванням усіх фігур на дошці, є помилковим. У розумовій діяльності шахіста переважне значення має не буквальне, механічне, а смислове, логічне запам'ятовування. Дослідження Р.Фергусона довели значні поліпшення логічної пам'яті у дітей, які грають у шахи [8].

Під час проведення шахових уроків використовуються розвиваючі вправи на тренування *оперативної пам'яті*. Під оперативною пам'яттю слід розуміти здатність дитини зберігати поточну інформацію для виконання конкретних дій. Дані види вправ виконуються в парах. Вправи



складаються так, щоб для їх успішного виконання дитині необхідно було весь час зберігати в пам'яті останнє місцеположення фігур. Наприклад, у грі «Напад – захист» у відповідь на задане напарником переміщення шахової фігури учень повинен назвати ту фігуру і її місцеположення, яка взаємодіє з останньою (нападає на неї або захищає). На складнішому рівні напарник повідомляє, куди слід подумки переміщати звані фігури, а учень визначає їх взаємодії. Також складність вправ визначається кількістю задіяних у них фігур.

Для руху вперед юний шахіст повинен навчитися самостійно використовувати знання, що є в нього, і навички для вибору рішень стосовно різноманітних конкретних ситуацій. У цьому процесі важливого значення набуває оволодіння мистецтвом *порівняльного розумового аналізу*: вміння знаходити відмінності в схожих ситуаціях і схожість у зовні різних. Дослідження О.Авраменко, проведені з першокласниками, показали, що через декілька місяців занять шахами вони упевнено знаходили загальні комбінаційні ідеї в позиціях з несхожим розташуванням фігур на дошці й розрізняли оцінку позицій, що відрізняються зовні незначними змінами. Уміння порівнювати позиції на шахівниці формує здібність до узагальнення шахового матеріалу. Помічено, що, поступово удосконалюючись у грі, юні шахісти легко і природно приймають і усвідомлюють поняття типового (типова позиція в дебюті, типові закінчення, типова комбінація та інше), вчать виділяти головні, найбільш істотні характеристики і особливості конкретної ситуації, а надалі переносять засвоєні на шаховому матеріалі навички й уміння в інші сфери своєї діяльності [1].

Також, шахи сприяють формуванню *логічного мислення* дітей. Вплив шахів на формування логічного мислення вивчалися Н.Тализіною і Ю.Яковлевим. Вони дійшли висновку, що логічні прийоми стихійно не складаються, їх треба спеціально формувати. У ході дослідження виявлений широкий перенос розумових дій, сформованих на шаховому матеріалі: узагальнені інтелектуальні уміння, засвоєні учнями, дозволяють їм вирішувати не тільки шахові, але й інші навчальні задачі [6]. Серед основних принципів розігрування шахової партії є такі рекомендації: перш ніж зробити свій хід, необхідно перевірити мету останнього ходу супротивника і знешкодити його загрозу чи створити для нього більш сильну загрозу. Ознайомлюючись з цими рекомендаціями, дитина починає логічно мислити і міркувати, робити висновки в ситуації, що створилася на шахівниці, і зіставляти, що ж краще: знешкодити мету супротивника чи поставити перед ним більш сильну погрозу і, переконавшись у правоті власних аналізів, вона робить той чи інший хід. Відмітними особливостями вправ на розвиток логічного мислення є: 1) наявність динамічної протидії сторони, що захищається, і 2) практична неможливість рішення шляхом формального перебору варіантів розвитку подій. Тому, даний тип вправ є найбільш складним.

У молодшому шкільному віці закладаються основи важливої у загальному інтелектуальному розвитку людини здібності до *рефлексії*, тобто здатності розглядати і оцінювати власні дії, уміння аналізувати зміст і процес своєї розумової діяльності [2]. Здібність до рефлексії формується при виконанні дій контролю і оцінки. Тому в процесі навчання шахам необхідно вимагати від дитини не тільки самостійного і правильного виконання завдань, але і розгорненого словесного роз'яснення всіх здійснюваних операцій. Для цього більш придатними є заняття в парах, при цьому один з учнів грає роль «контролера», який вимагає пояснювати кожен крок рішення. Більш того, сама шахова партія гарно підходить для вдосконалення здібності до рефлексії, що полягає в даному випадку в необхідності постійного зіставлення своїх розрахунків з можливими реакціями суперника, який прагне знайти помилку в планах партнера і по можливості дезінформувати його щодо власних намірів. Тим самим процес передбачення шахіста стає рефлексією, тобто неминуче пов'язаним з імітацією думок супротивника і аналізом власних міркувань і висновків з урахуванням результатів такої імітації.

Окрім того, вплив шахової гри на психіку дитини не обмежується інтелектуальними функціями. До процесу боротьби залучається вся особа, тому гра помітно впливає на характер дитини в цілому. Позитивний вплив шахова гра робить на розвиток таких рис характеру, як самовладання і витримка. Шахіст опановує здатністю підтримувати максимум інтелектуальної напруги в потрібні моменти і управляти своїми емоціями. У дослідженнях В.Купрашвілі встановлено, що заняття шахами у початковій школі також виховують посидючість, наполегливість, принциповість і винахідливість [4].

**Висновки.** Таким чином, використання шахової гри в освітньо-виховному процесі початкової школи зможе істотно вплинути на процес розвитку особистості дитини. Подальшого вивчення й створення потребують конкретні методики по розвитку певних психічних властивостей дитини на шаховому матеріалі.

#### Література

1. **Авраменков А.** Урок в школе // Шахматисты России. – 1989. – №1. – С.10-11.
2. **Выготский Л.С.** Психология развития человека. – М., 2005.
3. **Гальперин П.Я.** Поэтапное формирование как метод психологических исследований // Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М., 1987.
4. **Купрашвили В.** Общеобразовательное и развивающее значение обучения игре в шахматы в начальных классах: Дисс. канд. псих. наук. – Тбилиси, 1987.
5. **Пиаже Ж.** Избранные психологические труды. – М., 1969.
6. **Талызина Н., Яковлев Ю.** Особенности формирования шахматных учений при разных типах ориентировочной деятельности // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. – М., – 1968. – С.81-123.
7. **Шахматы – школе** / Под ред. Б.С.Гершунского,

Н.В.Крогиуса, В.С.Хелемендика. – М, 1991. 8.Ferguson R. The USA Junior Chess Olympics Research: Developing Memory and Verbal Reasoning // The Benefits of Chess in Education. – P.81-85.

УДК 316.616373.3

**В.О. Сабадуха, Г.Г. Сівоконєва**

**Знайомство учнів початкових класів з соціальним механізмом  
життєзабезпечення  
(за матеріалами українських казок)**

**Постановка проблеми.** Не дивлячись на інтерес психологів та педагогів до казок та міфів їх потенціал використовується недостатньо. Тривіальним стало викладання казок у процесі формування моральних якостей. Відомі психологи І.Медведева та Т.Шишова використовують казки у психотерапевтичній роботі [2]. Всесвітньо відомий казкар Дж.Родарі за допомогою казок пропонував розвивати дитячу фантазію, розробивши для цього відповідний алгоритм [3].

Загальним недоліком використання казок у психологічній та педагогічній практиці є те, що робиться це на рівні повсякденної свідомості, тобто у теоретиків та практиків відсутній теоретичний апарат. На наш погляд, ключем до адекватного розуміння казок та міфів може стати система понять конкретного людинознавства, яка є реалізацією ідеї чотирьох рівнів розвитку здібностей індивіда, автором якої був О.Ф.Гречаний (15.08.1936 – 19.05.2002). Докладно можна ознайомитися з цією ідеєю у статті: «Идея четырех уровней развития способностей субъекта деятельности как теоретический фундамент образования XXI века» [4, 80-86].

Вважаємо, що вирішальним фактором успішної діяльності у майбутньому є здібності людини, які, як відомо, закладаються у дитинстві, тому метою статті є продемонструвати можливості казок для розвитку здібностей учнів, що передбачає розв'язання таких завдань: 1) показати, як можна ввести у свідомість учнів початкових класів основні поняття конкретного людинознавства і зокрема соціальний механізм життєзабезпечення; 2) проаналізувати казки крізь призму основних понять конкретного людинознавства; 3) психологічно підготувати дітей до розв'язання проблеми вибору власного соціального механізму життєзабезпечення.

Специфіка нашого підходу до розуміння казок та міфів полягає, по-перше, в тому, що ми пояснюємо їх з точки зору системи понять конкретного людинознавства, які описані у статті «Дійсний зміст казкових образів з точки зору конкретного людинознавства» [5], по-друге, що аналізувати казки необхідно за трьома аспектами. Перший –

аналіз подій. Другий - соціальний зміст подій, відображених у казці з урахуванням минулого та сьогодення. Третій аспект – узагальнений філософсько-психологічний аналіз, у якому знайшли відображення вічні проблеми людського буття. Запропонована форма аналізу казкового матеріалу зумовлена тим, що у справжньому художньому образі завжди діалектично пов'язані ці три аспекти [1].

Процес розкриття змісту поняття “соціальний механізм життєзабезпечення” (СМЖ) передбачає три етапи. На першому - праця розглядається не тільки як умова життя, а як необхідна умова розвитку здібностей людини. На другому - аналізується суспільний розподіл праці. На третьому - аналізується виникнення ринку як соціального механізму життєзабезпечення.

Для розкриття змісту першого етапу можна використовувати казки «Дві вивірки», «Як у верблюда виріс горб». Ключові слова цього етапу: праця матеріальна і праця духовна, матеріальні блага, сила волі, здібності до праці, любов до праці.

Зміст другого етапу – це виникнення суспільного розподілу праці. Ключові поняття: виробничі операції, майстерність, професіоналізм, ефективність праці. Познайомити дітей з ідеєю суспільного розподілу праці можна за казкою «Летючий корабель», у якій у фантастичній формі знайшла відображення названа ідея. Дітей необхідно поставити перед дилемою: хто краще може виконати роботу той, хто виконує одну операцію, чи той, хто виконує багато операцій. У процесі пошуку відповіді на цю проблему учнів необхідно підвести до відповіді, що досягає успіху та майстерності той, хто спеціалізується у виконанні однієї операції.

Зміст третього етапу – це знайомство з ринком як соціальним механізмом життєзабезпечення, який є результатом суспільного поділу праці, що ми пропонуємо зробити за матеріалами казки «Вівчар, пан, його внук та бичок». Мета аналізу казки: познайомити дітей з різними механізмами життєзабезпечення людини. Ключові поняття: ринок, соціальний механізм життєзабезпечення, робітник, роботодавець, умови праці, розподіл праці, розмір платні, договір про купівлю та продаж робочої сили, відносини розподілу, відносини обміну.

Реалізувати поставлену мету краще всього можна за допомогою системи питань. Приведемо цю систему запитань, яка розкриває зміст казкової події і приводить дитину до розуміння смислу реального процесу купівлі та продажу робочої сили. Після кожного запитання у дужках наведена відповідь з точки зору системи понять конкретного людинознавства та ключових слів. Якщо діти не можуть дати необхідної відповіді, то необхідно їх підвести до цієї відповіді. Роботу над казкою розбиваємо на два етапи. Наведемо систему понять першого етапу.

1. Чому вівчар не попросив у пана сопілку, коли пан домовлявся з його матір'ю про умови його роботи? (Він не знав, що про все необхідно домовлятися до початку роботи).

2. Чи мав право вівчар просити сопілку у пана після того, як вони домовилися про умови роботи і платню? (Не мав права, бо не було домовленості, що пан купить сопілку).

Після розкриття змісту казкової події можна перейти до питань, які розкривають зміст реальних життєвих подій:

1. Що роблять люди перед тим, як приступити до роботи? (Домовляються про платню, тобто про економічні відносини між робітником та роботодавцем: робітник обіцяє виконувати роботу певної кількості та якості, роботодавець обіцяє заплатити за виконану роботу певну суму грошей).

2. Що треба робити у реальному житті щоб не повторити помилку вівчаря з сопілкою? (Про всі умови праці та платню треба домовлятися до початку роботи).

Після розкриття реального соціального змісту казкових подій можна перейти до узагальнення, а тому задаємо наступні запитання:

1. Як можна назвати розмову між паном та матір'ю вівчаря? (Договір про купівлю-продаж робочої сили, а точніше договір про відносини розподілу, які регулюють цей процес).

2. На якому рівні розумів вівчар механізм власного життєзабезпечення? (На рівні відносин розподілу, що він повинен зробити певну роботу, а за це йому роботодавець повинен заплатити).

3. На якому рівні розумів механізм життєзабезпечення пан? (На рівні відносин обміну бо він встановлював вимоги до роботи і до платні і він був власником засобів виробництва).

Переходимо до другого етапу аналізу казки.

1. Що зрозумів хлопець після того як його обдурив пан і не розплатився за зроблену ним роботу? (Що не можна будувати власний механізм життєзабезпечення на відносинах розподілу).

2. До яких наступних хитрощів вдався пан? (Пан сподівався, що якщо йому вдалося обманути хлопця при прийомі на роботу, то вдасться це зробити і вдруге. Пан не думав, що хлопець так швидко зрозуміє механізм життєзабезпечення).

3. До яких хитрощів вдався Іван? (Він придумав легенду про бика, що зможе навчити бика не тільки танцювати, але й читати).

4. Чи повірив пан легенді Івана про бика-танцюриста? (Безумовно пан знав, що таке не можливе, але він, мабуть, надіявся перехитрити хлопця і зробити його своїм постійним робітником-рабом).

5. Що Іван зробив з грошима, які отримав за продаж бика? (Він побудував хату, потім купив землю і став хазяйнувати, тобто пустив їх у обіг.)

6. Чому Іван саме так розпорядився заробітком? (Він працював біля панів і перейняв їх життєві принципи, настанови, він сам захотів стати багатим).

Тепер, коли зміст казкових та соціальних подій розкритий, можна перейти до філософсько-психологічного узагальнення.

1. На якому рівні розумів соціальний механізм життєзабезпечення пан? (На рівні відносин обміну).

2. Які зміни відбулися у свідомості Івана після того, як його обдурив пан? (Біда заставила Івана глибше зрозуміти СМЖ, відбувся стрибок у розвитку його свідомості й здібностей).

3. Що стало спонукою до життя у Івана? (Вигода).

Поглиблене вивчення механізму життєзабезпечення можна продовжити на прикладі казки «Калиточка». Мета: познайомити дітей з різними настановами до життя. Ключові слова: ринок як механізм обміну товарів в умовах суспільного розподілу праці, відносини розподілу, відносини обміну, спонукання до життя, еквівалент.

Аналіз подій:

1. Які почуття керували жінкою, коли вона заставила чоловіка продати волів? (Заздрість і пошук вигоди).

2. Що більше коштує для селянина: воли чи коні? (Воли).

3. Чи розуміла жінка принцип, за яким відбувається обмін товарів на ринку? (Розуміла).

4. Чи розумів мужик принцип обміну товарів на ринку? (Ні, у нього не було ніякого уявлення про механізм обміну товарів на ринку).

5. Що лежить в основі принципу обміну товарів на ринку (Еквівалент).

6. Чи були уявлення про принцип обміну товарів у людей, які запропонували головному герою обміняти волів на коня, коня на корову, а корову на свиню? (Звичайно були, бо їх пропозиції були для них вигідними).

7. Чого не вистачало казковому герою для того, щоб його обмін був справедливим, рівноцінним? (Він не розумів, що обмін повинен носити рівноцінний характер, бути еквівалентним).

8. Чому чумаки програли заклад? (Вони не могли уявити, що є такі люди, які не мають ніякого уявлення про механізм обміну).

Соціальний аспект аналізу.

1. Чому діти люблять мінятися іграшками, речами? (У цих іграшкових обмінах діти отримують уявлення про принцип обміну речей).

2. Чи змінився принцип обміну з тих часів як була складена казка до цього часу? (Товарів стало набагато більше, але сам механізм не змінився).

3. Хто програє у механізмах обміну? (Той, хто не має уявлення про еквівалент).

Філософсько-психологічні узагальнення:

1. Які життєві настанови були у головного героя казки? (Пошук задоволень).

2. Які життєві настанови були у жінки? (Вигода, якої можна було досягнути через механізм ринку).

3. На якому рівні жінка засвоїла механізм власного життєзабезпечення? (На рівні відносин обміну).

4. На якому рівні засвоїв СМЖ головний герой казки? (На рівні відносин розподілу).

5. На якому рівні засвоїли механізм життєзабезпечення чумаки? (На рівні відносин обміну).

6. Що спільного між життєвими настановами головного героя казки і пересічною людиною? (Пошук задоволень, існування заради задоволення безпосередніх потреб).

Механізм обміну вимагає від людини бути чесною і суворо дотримуватися домовленостей у виробничому процесі. Виховання цієї риси людських здібностей можна продемонструвати на матеріалі казки «Як Микола був короною». Мета: формування поняття порядності у відносинах обміну. Ключові слова: дотримання умов договору, спонукання до діяльності, порядність, чесність, еквівалент.

Аналіз подій:

1. Що було спонукою у Миколи, коли він зняв з корови мотузку і накинув собі на шию? (Забрати те, що йому недоплатив багач, тобто вернути справедливість).

2. Чому повірив багач у легенду, яку розповів йому Микола? (Він злякався прокляття і суду).

3. Як Микола розпорядився короною? (Він вирішив її продати).

Соціальний аспект аналізу:

1. У казці описаний поодинокий випадок, коли роботодавці обманюють своїх робітників чи намальована розповсюджена ситуація? (Описана досить типова ситуація).

2. Яким чином обмануті та пригноблені люди намагалися в історії повернути собі зароблене? (Піднімалися на бунти, повстання, революції тому, що багачі їх жорстоко експлуатували).

3. Чи є інші шляхи розв'язання цієї проблеми у нашому сьогоденному житті? (Треба чітко обговорювати з роботодавцем умови продажу своєї робочої сили і складати договір).

4. Що робити, коли роботодавець не дотримався умов домовленості? (В умовах правового суспільства людина повинна звертатися до суду).

5. Що робити, коли вас не задовольняє та платня, яку вам пропонує роботодавець? (Або шукати нову, або підвищувати рівень своїх здібностей, щоб на вас був великий попит, щоб роботодавець боявся вас загубити і щоб ви диктували йому умови продажу своєї робочої сили).

Філософсько-психологічний рівень аналізу:

1. До якого рівня розуміння механізму життєзабезпечення піднявся Микола після того, як його обдурих пан? (Біда навчила Миколу зрозуміти СМЖ на рівні відносин обміну).

2. Що відбувається з людиною, коли вона не дотримується домовленостей? (Вона психологічно деградує).

3. Навіщо людині підвищувати рівень розвитку своїх здібностей? (Щоб бути конкурентноспроможним на ринку праці).

**Висновки.** Отже, аналіз казок з точки зору основних понять конкретного людинознавства дозволяє наповнити їх реальним змістом та усвідомити їх життєвий смисл. Наповнення казкового сюжету соціальним змістом дозволяє досягнути поставленої мети, а саме ввести у свідомість дітей основні поняття конкретного людинознавства: соціальний механізм життєзабезпечення, настанови до життя. В решті решт подібний аналіз казок дозволяє підготувати дітей до розв'язання майбутньої проблеми вибору СМЖ, отже зрозуміти зміст відносин розподілу і відносин обміну, які формуються між людьми у процесі виробничої діяльності.

#### Література

1. **Кудрявцев В.Г.** Три круга Достоевского (Событийное. Социальное. Философское). – М., 1979.
2. **Медведева И., Шишова Т.** Разноцветные белые вороны. – М., 1996.
3. **Родари Джанни** Граматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй.- М., 1978.
4. **Сабадуха В.А.** Идея четырех уровней развития способностей субъекта деятельности как теоретический фундамент образования XXI века. //Теоретичні і прикладні проблеми психології. Зб. наук. праць №1(5). – Луганськ, – 2003. – С.80-86.
5. **Сабадуха В.О.** Дійсний зміст казкових образів з точки зору конкретного людинознавства //Психолого-педагогічні умови розвитку сучасних освітніх технологій. – Луганськ, 2004. – С.115-121.

УДК371.13

**Е.В.Скибина**

#### **Образ педагога у студентов педагогического университета**

**Актуальность** выбранной нами темы состоит в том, что на рубеже XX и XXI веков в системе высшего педагогического образования произошли серьезные изменения, которые были ориентированы на профессиональное развитие современного педагога, способного в нестабильных, изменяющихся условиях выбирать оптимальные пути решения возникающих проблем на основе сотрудничества и сотворчества, умеющего строить и осуществлять человеко-ориентированный образовательный процесс, готового к постоянному самообразованию и самосовершенствованию. Становление такого педагога в условиях вуза определяется многими факторами: и содержанием образования, и технологиями его реализации, и позицией самого студента в образовательном процессе. Особое место среди этих



факторов принадлежит тому, как студенты видят педагогическую профессию, место и роль педагога в ней.

Современный этап развития образования характеризуется возрастанием приоритета человеческого фактора, усилением внимания к личности. В связи с этим культурологическая направленность учебно-воспитательной работы вуза предполагает создание комплекса эффективных педагогических условий, призванных обеспечить формирование социальной позиции и развитие ценностного мира студента.

Анализ научной литературы постсоветского периода показывает, что общество осознало необходимость подготовки выпускника педагогического вуза с высоким уровнем культуры и богатым духовным миром. Формирование социальной позиции и ценностных представлений об образе современного педагога является одним из важнейших способов решения этой задачи и возможно это лишь при одновременном действии всех факторов, определяющих учебно-воспитательный процесс вуза.

Однако эмпирические данные свидетельствуют о том, что представления студентов о педагоге дифференцируются по многим параметрам и далеко не всегда выступают в качестве важного ценностного ориентира для студентов в процессе их профессионального образования. Профессия для них не становится смыслом жизни, они перестают видеть перспективы развития своей личности на поприще педагога и формировать дальнейшие цели в связи с ней. Не все выпускники педагогических вузов хотят или пытаются попробовать себя в качестве учителя. Большая часть из них разочаровывается в будущей профессии еще в период обучения. Лишь 10-25% студентов думают о работе в школе.

Такое положение, на наш взгляд, объясняется, в частности, тем, что во многих педагогических вузах практически не существует психолого-педагогическое введение студентов в особый собственно педагогический мир. Педагогические вузы в первую очередь готовят преподавателей – предметников, мало уделяют внимания и времени уделяют личностной подготовке будущего педагога.

Именно поэтому проблема формирования у студентов целостного видения современного педагога оказывается значимой.

Проблема формирования образа окружающей действительности в сознании человека широко исследована в трудах отечественных психологов Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна, С.Д. Смирнова и др. В этих исследованиях доказано, что образ как результат познавательной деятельности субъекта, выступает в единстве объективного и субъективного, внешнего и внутреннего. Формирование образа в сознании человека есть сложный, противоречивый, развертывающийся во времени процесс. Формируясь в деятельности, образ развивается в направлении все более полного и адекватного отражения объективной реальности. Вместе с тем образ

субъективен, так как он формируется на базе опыта субъекта жизнедеятельности, развиваясь с накоплением этого опыта. В образе проявляется пристрастность субъекта, связанная с его потребностями, мотивами, отношениями, установками и т.д.

В сознании человека образы окружающей действительности существуют не разрозненно, а интегрировано в виде «образа мира». Образ мира выступает как многоуровневая система представлений человека о мире, других людях, себе и своей деятельности. Он обладает активным началом, обеспечивает целенаправленную деятельность человека, его поведение, личностное и духовное развитие, регулирует многообразные формы взаимодействия человека с миром, с другими людьми и с самим собой. С самого начала образ мира функционирует и развивается как некоторое целое, а любой образ есть элемент образа мира, и сущность его заключается в том месте и той функции, которую он выполняет в отражении реальности. Исходя из данной концепции, образ профессии можно рассматривать как профессиональная составляющая образа мира.

Проблема образа профессии в психологии традиционно изучается в контексте профессиональной ориентации, мотивации, отбору и подготовки кадров (Е.Ю. Артемьева, Е.А. Климов, В.В. Овсянникова, Е.И. Рогов, Е.К. Стрелков, И.Н. Трушина, И.Б. Ханина и др.). Образ профессии трактуется как сложное когнитивное и эмоциональное образование, в котором отражаются представления человека о разнородных предметно-инструментальных и идеальных компонентах профессии. Его содержание определяется не только отражением объективных закономерностей действительности, но и их творческим осмыслением относительно мотивов, субъектно-личностного отношения человека к профессии, значимостью для него профессиональной деятельности [3].

Понятие «образ педагога» характеризует сложное когнитивное и эмоциональное образование, в котором отражаются субъективные представления человека о педагоге как профессионале в его многоаспектной природе (как индивиде, личности, субъекте профессиональной деятельности, индивидуальности). Это образование обладает активным началом и выполняет разнообразные функции в профессиональном формировании педагога (мотивационную, ценностно-целевую, прогностическую, контрольно-корректирующую, регуляторную).

Понятием «педагог» оперируют многие, однако понимается оно неоднозначно. Им обозначается профессия, отличительные признаки которой: умственный характер труда, высокая его технологичность, уникальность объекта, высокая социальная ответственность (С.Г.Вершловский). Под «педагогом» понимается вид профессиональной деятельности по образованию другого (Н.В. Кузьмина). «Педагог» рассматривается как общий термин, употребляемый для обозначения

всех лиц, профессионально занимающихся педагогической деятельностью (В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев). В исследованиях современных ученых педагог характеризуется и как субъект профессиональной деятельности, которому присущи способность к выбору своего способа жизнедеятельности и его осуществления в профессиональной деятельности, способность к самопознанию, самонаблюдению, саморегуляции и самообразованию, диалогичность, ответственность и инициативность при наличии свободы выбора содержания, способов и средств своей деятельности (Н.Ф. Радионова, В.А. Слостенин, А.П. Тряпицына и др.). Другими словами, понятие «педагог» обозначает широкий круг явлений: это и профессия, и вид профессиональной деятельности, и человек, реализующийся в профессии как индивид, личность, субъект деятельности, индивидуальность [2].

Каждый образ педагога индивидуален и неповторим. Вместе с тем любой образ содержит свою «меру типического», определяемую особенностями конкретного исторического периода. То есть, образ педагога можно рассматривать как социально-историческое явление, обусловленное мировоззренческими, социальными идеалами определенной эпохи.

Формирование образа педагога как внутренне закономерный процесс изменений в представлениях человека о педагоге является длительным, противоречивым, непрерывным процессом. Формирование этого образа у каждого человека начинается с ранних лет и осуществляется под влиянием многих факторов: внешних (объективная социальная среда, среда различных образовательных учреждений, семья, художественная литература, кинофильмы, средства массовой информации и др.) и внутренних (индивидуально-возрастные особенности, опыт взаимодействия человека с представителями педагогической профессии, направленность интересов, ценностных ориентации и др.) [1].

В ходе теоретического анализа можно сделать вывод, что успешность подготовки современного педагога в вузе зависит от того, какой образ педагога выступает для студента в качестве ценностно-целевого ориентира его профессионального развития.

Особая роль в формировании ценностных представлений у человека образа педагога принадлежит этапу его профессионального педагогического образования. Доказано, что представления будущего профессионала о его профессии претерпевают существенные преобразования по мере приобщения к ней. Изменяется структура и содержание образа, совершенствуется механизм его «конструирования», появляются общие принципы, согласно которым многообразные качества различных педагогов объединяются в одном образе. В формировании образа педагога на этапе профессионального образования существенную роль играют следующие слагаемые: школьный опыт, психолого-педагогические дисциплины и опыт взаимодействия с

вузовскими преподавателями. При этом, если усвоение знаний и требований общества к педагогу сопровождается их эмоциональным переживанием, переводом внешних требований во внутренние цели деятельности самой личности, образ педагога будет обретать личностный смысл и выступать значимым фактором освоения будущей профессии.

Исследование ценностных представлений будущих учителей при подготовке к профессиональной деятельности включает в себя изучение самих ценностей педагогической профессии, составляющих ее «идеальный образ» в сознании студентов, и их влияние на формирование конкретных планов.

Педагогические, как и любые другие духовные, ценности утверждаются в жизни не спонтанно. Они зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики и образовательной практики. Причем эта зависимость не механическая, так как желаемое и необходимое на уровне общества часто вступают в противоречие, разрешает которое конкретный человек, педагог в силу своего мировоззрения, идеалов, выбирая способы воспроизводства и развития культуры.

Педагогические ценности как и другие ценности, имеют синтагматический характер, т.е. формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений [1].

Позиция личности и «ценностный блок» в ее структуре представляют собой развивающуюся систему, имеющую объективно-субъективный характер. Ее объективность обусловлена общественным бытием, спецификой и уровнем педагогических и общественных отношений, востребованностью в социуме тех или иных качеств и нравственных норм, влияние общечеловеческих и морально-этических ценностей. Субъективность складывается под влиянием сознания индивида. Именно уровень субъективации педагогических ценностей служит показателем личностно-профессионального развития педагога [4].

Ценность педагогического труда у студентов педагогических вузов прежде всего определяется тем, насколько он способствует развитию их потребностей в самореализации, формированию самосознания человека.

**Выводы.** Перед педагогическими вузами сегодня стоит очень непростая задача создания таких инновационных технологий подготовки педагогов, которые с одной стороны, соответствовали бы мировым образовательным стандартам, а с другой – опирались бы на традиционные, устойчивые национальные ценности образования. В этом отношении перспективным направлением совершенствования высшего педагогического образования является реализация гуманистической личностно-развивающей парадигмы в образовании, в соответствии с

котрою коначною цeлю підготовки являється не просто випуск спеціаліста со знаннями, а умеючого их творчески примeняти, способного к саморазвитію и самосовершенствованію, осознаючого свою міссію.

Именно становленіе ценностно-смыслового ядра личности педагога рассматривается сегодня как средство обрeтeніа ею целостности, единства общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития, становленія субъектности и креативности.

Другими словами, на етапе професіонального образования необходим целенаправленный процесс создания педагогических условий, содействующих обогащенію ценностных представлений об образе педагога у студентов педагогических вузов.

#### Литература

1. Слaстeнин В.А. Професіональная культура учителя. – М., 1993.
2. Митина Л.М. Психология професіонального развития учителя. – М., 1998.
3. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М., 1995.
4. Слaстeнин В.А., Мищенко А.И. Професіональная педагогическая подготовка современного учителя // Сов. педагогика. – 1991. – №10. – с.79 – 84.
5. Ахияров К.Ш., Амиров А.Ф. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей // Педагогика. – 2002. – №3.

УДК 159.95 – 053.6: 371

**Л.В. Степаненко**

#### **Психічні стани підлітків у навчальній діяльності**

В сучасній психології не існує єдиної точки зору на проблему психічних станів. Значною мірою це пов'язано з тим, що дослідження станів людини є достатньо складним заданням. Аналіз психологічних досліджень за даною проблемою свідчить про те, що психічні стани, як психічне явище, розглядаються в одному розділі з емоціями і їм поділяють менш уваги. Різні науковці неодноразово робили спроби надати наукове визначення поняттю „психічні стани”.

Трудність у тому, що аналіз вивчення питання психічних станів показав, що серед психологів немає єдиного розуміння «психічного стану». Тому наукові знання про природу психічних станів можна характеризувати як фрагментарні.

М.Д.Левітов вперше виділив психічні стани як самостійну психологічну категорію. Під психічним станом М.Д.Левітов розумів цілісну характеристику психічної діяльності за певний період діяльності, що показує своєрідність протікання психічних процесів залежно від

предметів і явищ дійсності, попередніх станів і психічних властивостей особистості. Психічний стан є щось цілісне, свого роду синдром.

З моменту постановки проблеми вивчення психічних станів у вітчизняній психології М.Д.Левітовим, було встановлено, що психічні стани в значній мірі впливають на фізичне і психічне здоров'я, успішність і ефективність діяльності, на протікання психічних процесів і формування властивостей особистості і т.д.

Якнайповніший опис психічних станів як цілісної системи був зроблений О.О.Прохоровим. Психічний стан - це суб'єктивне віддзеркалення особистістю ситуації у вигляді стійкого цілісного синдрому в динаміці психічної діяльності, що виражається в єдності поведінки і переживання в континуумі часу.

Використовуючи як початковий один з напрямів системного підходу, він представив психічні стани як систему, яка характеризується цілісністю, ієрархічністю і іншими системними якостями. Основною причиною виникнення психічного стану О.О.Прохоров називає єдність переживання суб'єкта і його поведінки в ситуації життєдіяльності. Причому як ключові ланки виникнення психічного стану ним виділені: а) ситуація, яка виражає ступінь врівноваженості психічних властивостей індивіда і зовнішні умов їх прояву; б) сам суб'єкт, який виражає особистісні особливості індивіда як сукупність внутрішніх умов, що опосередковують сприйняття і дію зовнішніх умов; в) «особове значення» як системоутворюючий чинник.

Л.В.Куліков вважав, що психічні стани виступають і як система організації психічних процесів, і як суб'єктивне відношення до явища, і як механізм оцінки дійсності. Зміні психічного стану безпосередньо в процесі діяльності виявляється у вигляді зміни суб'єктивного відношення до ситуації або зміни мотивів по відношенню до вирішуваної задачі.

Будь-які істотні зміни зовнішнього середовища, зміни у внутрішньому світі особистості, в організмі викликають певний відгук в людині як цілісності, спричиняють за собою перехід в новий психічний стан, змінює рівень активності суб'єкта, характер переживань.

Стан особистості і окремі її сфери залежать від міжособистісних, соціальних показників і від емоційного статусу особистості, від домінуючих в даний час інтересів, симпатій, емоційних прихильностей. Великий вплив на стан особистості мають кризи розвитку.

Специфічність психічного стану як складного явища обумовлена віковими і індивідуальними особистісними особливостями. Як відзначають багато дослідників, психічні стани підлітків часто не носять свідомого характеру і викликаються зовнішніми причинами, якою-небудь ситуацією. М.А.Алемаскін, І.С.Полонській, К.А. Радіна підкреслюють, що психічні стани, викликані різними видами спілкування і діяльності у підлітків, самі впливають на їх поведінку. Розгляд вікових особливостей розвитку підлітків дозволить виявити основні зовнішні чинники, що впливають на учнів на учбових заняттях.

Зовнішнім чинником, що впливає на стан школяра, є соціальне і природне середовище. Згідно поглядам О.О. Прохорова, одним з провідних аспектів психічного стану є ситуація.

Для школяра такою ситуацією виступає процес навчання в школі. У ситуації навчання виявляється вплив соціального середовища на психічний стан учня. Можна виділити наступні аспекти ситуації, що виступають як чинники дії соціального середовища: організація діяльності, учбове навантаження, шкільні правила і вимоги, і взаємовідношення із значущими людьми: однолітками, батьками, вчителем.

Оскільки в підлітковому віці учбова діяльність залишається провідною, то психічний стан, що виникає у дітей в учбовому процесі визначає, значною мірою, загальний розвиток учнів.

Ю.Е. Сосновікова при вивченні психічних станів в підлітковому віці вказувала на те, що психічні стани пов'язані з головною метою провідної діяльності. Для підлітків більш характерні негативні психічні стани, а структура їх носить характер хаотичності і нестійкості. І що сформовані форми спілкування скорочують прояви негативних переживань підлітка.

В.А.Лабунська, В.Н.Куніцина розглядаючи питання емоційної сфери підлітків, виділили такі характеристики: 1) дуже велика емоційна збудливість, тому підлітки відрізняються запальністю, бурхливим проявом своїх емоційних переживань. Не вміють приховувати свого настрою і емоції; 2) велика стійкість емоційних переживань в порівнянні з молодшими школярами, не забувають довго образ; 3) підвищена тривожність в старшому підлітковому віці пов'язано з особистісними відносинами; 4) суперечність відчуттів; 5) виникнення переживань не тільки з приводу оцінки підлітків іншими, але і з приводу самооцінки, яка з'являється у них в результаті зростання їх самосвідомості; 6) сильно розвинене відчуття приналежності до групи, тому вони гостріше переживають несхвалення товаришів.

У дослідженнях, присвячених вивченню впливу тривожності на ефективність діяльності показано, що тривожність як стан особистості виявляється в таких характеристиках, як некоммунікбельність, тенденція сприймати багато ситуацій як фруструючі. Підлітки з високою тривожністю характеризуються схильністю до депресії, нейротизму, менше орієнтовані на інших.

На основі аналізу психологічних досліджень підліткового віку Ю.Е. Сосновікова виділяла групи психічних станів властивих цьому віку: 1) внутрішній дискомфорт, дратівливість, безцільність. Важко зібратися з думками, управляти своїми діями. Воля знижена, емоції розгальмовані, думки не зібрані.

У цьому стані підлітки скоюють непристойні вчинки не маючи до цього спеціального наміру; 2) стани вираженої незадоволеності, ворожості, негативного відношення до оточуючих. Вони не бувають

спеціально спрямовані на певний предмет, дії або людини, але розповсюджується майже на всіх, хто включається у цей момент в життя підлітків. Стан цей утруднює контакт з підлітком, створює бар'єр, що заважає виховним діям; 3) стани, близькі до агресивності, забіякуватості, грубості, вони викликають конфлікти з однолітками і порушують позитивне відношення підлітків до вчителя; 4) афективні спалахи – бійка, грубість, образи, порушення дисципліни.

Психічні стани в підлітковому віці значною мірою пов'язані із спілкуванням. Практичне оволодіння формами спілкування викликає у підлітків характерні для них психічні переживання і стани. Порушення в емоційній сфері, афективні стани часто пов'язані з виникненням тривожності.

Тривожність - вид негативних переживань, що характеризується як переживання дискомфорту, очікування неблагополуччя та ін. Основні причини тривожності, що виділяються дослідниками: порушення значущих відносин; неправильна поведінка педагога; перевтома, перевантаження учнів. Б.І. Кочубей, Е.В. Новікова відзначають основні причини перевтоми: тривалість учбового тижня, структура навчального року, тривалість уроку, іспити.

До цього, можна додати нераціональний розподіл учбового навантаження, розклад занять, складений без урахування денного і тижневого коливання працездатності, невідповідність змісту і організації навчання індивідуальним і віковим особливостям дітей і т.д.

Таким чином, можна виділити наступні основні зовнішні чинники, що впливають на психічний стан школярів: зміст і організація учбової діяльності, обумовлена системою навчання; особливості взаємостосунків вчителя і учнів на учбових заняттях.

З огляду на те, що наше дослідження психічних станів проводилося на прикладі учбової діяльності, підліткам пропонувалося оцінити свої стани в різних ситуаціях учбової діяльності.

У підлітковому віці учбова діяльність є провідною, і саме в даному віці як відзначає В.Н. Куніцина, недолік досвіду переживання в новій провідній діяльності (навчанні) і досвіду спілкування призводить до того, що для підлітків характерні схильність до негативних станів і порушення в мотиваційній сфері.

Дослідження психічних станів і мотивів навчальної діяльності проводилося за допомогою таких методик: опитувальник САН; самооцінка психічних станів особистості” (за Г.Айзенком); визначення рівня депресії (Т.І.Балашової); методика вивчення мотивів учбової діяльності школярів.

В результаті проведеного експериментального дослідження за методикою САН було встановлено, що 24% підлітків відповідають високому рівневі за шкалою настроїв. При цьому показник, який відповідає високому рівневі за шкалою активності дорівнює 31%, і перевищують показники за шкалами самовідчуття і настроїв.



Треба зазначити, що найбільші показники припадають на середній рівень самопочуття і настроїв, що дорівнює 29%, активність на цьому рівні трішки зменшується, що свідчить про залежність активності від рівня проявлення настрою і самопочуття підлітка.

Можемо зазначити, що при високих рівнях самопочуття і настрою, відповідно, зростає рівень активності. При показниках які відповідають низькому рівневі самопочуття і настрою - 13%, за обома шкалами, рівень сформованості активності різко зменшується до 9%, відповідно при низькому самопочутті, спостерігаємо низькі показники за шкалою настроїв, а також спостерігаємо спад активності підлітків.

При визначенні психічних станів особистості за методикою Г.Айзенка, результати дають змогу спостерігати за взаємодією і взаємною залежністю таких психічних станів, як тривожність, фрустрація, агресивність і ригідність.

Найбільшою кількістю виборів 65% дітей, характеризуються низьким рівнем тривожності, фрустрації, агресивності підлітків, при цьому результати за шкалою ригідність мають середній показник, який дорівнює 13%. Відповідно можемо зробити висновок: більшість підлітки з низьким рівнем тривожності, фрустрації, агресивності, а це - позитивний показник для розвитку особистості, який обумовлює не велику кількість дітей (13%), що характеризуються низьким рівнем ригідності, тобто є не здатними до необхідної зміни поведінки, поглядів, якщо вони не відповідають реальним обставинам життя. В свою чергу низький рівень тривожності і фрустрації обумовлює співвідношення низького показника за шкалою агресивність.

Середній рівень емоційного стану як тривожність мають 17,5% дітей, відповідно до цього збільшується показник сформованості фрустрації – 24%, агресивності – 28%, і високим показником характеризується середній рівень ригідності – 43,5%. Найменший результат виявили за шкалою агресивність - 7%.

Можна зробити висновок, що чим меншим рівнем агресивності володіє дитина, тим вищий рівень такого психічного стану як ригідність. Тобто, на динаміку рівня тривожності безпосередньо впливає рівень психічного стану, як фрустрація (психічний стан переживання невдач). Але оскільки рівень фрустрації залежить від сили і інтенсивності причини, що викликає фрустрацію; від функціонального стану особистості, яка потрапила у ситуацію фрустрації; самої ситуації, реакції підлітка на цю ситуацію; від особистісних даних і вікових особливостей, а саме нестабільність емоційної сфери особистості підлітка, то цей емоційний психічний стан може мати прояв не лише у показнику за шкалою тривожності але й проявлятися у агресивності підлітка.

Результати дослідження депресивних станів показали, що 82% підлітків не мають депресії, що вказує на характерний стан з позитивним емоційним фоном (без депресії). 4% підлітків мають легку форму депресії невротичного або ситуативного генезу. Результати 10%

досліджуваних відповідають показникові рівня депресії, що характеризується як субдепресивний стан чи замаскована депресія.

Підліткам в такому стані притаманні думки про особистісну відповідальність за різноманітні неприємності, тяжкі події, які відбуваються в його житті або житті його близьких. Почуття провини за дії минулого і відчуття безпомічності перед життєвими труднощами співпадають з відчуттям безперспективності, що впливає на процес спілкування. 4% - підлітків знаходяться у дійсному депресивному стані. Для таких дітей характерне різке зниження вольової активності. Суб'єктивно підліток відчуває перш за все важкі, хворобливі емоції і переживання. Самооцінка різко знижена, змінюється сприйняття часу. У цьому стані людині притаманні бездіяльність, безініціативність, швидка втомлюваність; це призводить до різкого спаду продуктивності. Треба зазначити, що функціональний стан депресії можливий у здорових людей в рамках нормального психічного функціонування, а не є депресією патологічною. Результати отримані за даною методикою дозволяють зробити висновок, що загальний рівень психічних станів більшості підлітків 82%, можна охарактеризувати як без депресії.

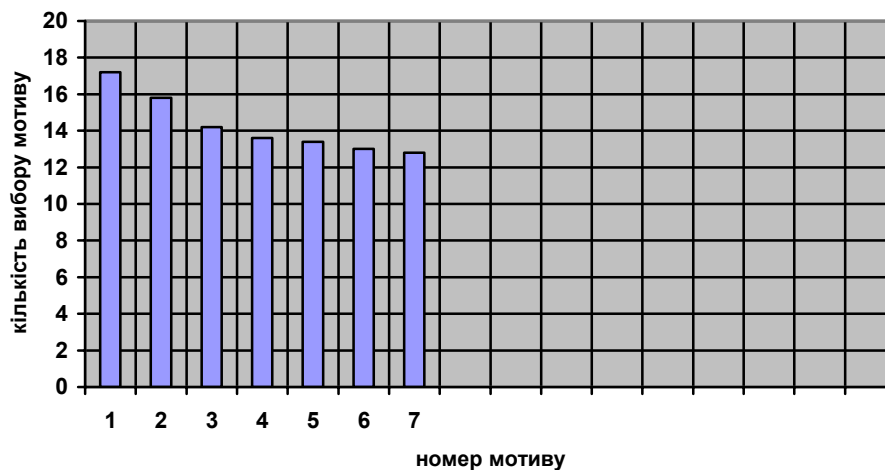
При вивченні учбової мотивації школяра було виявлено, що найважливішим для опитуваних є мотиви зовнішні (нагороди і покарання) – що складає 17,2% від загальної кількості виборів. 2 місце – емоційні мотиви – отримали 15,8 % підлітків. З них більшість підлітків з негативними психічними станами.

На 3 місці – комунікативні мотиви – 14,2% дітей . На 4 місці – мотиви досягання 13,6% від загальної кількості виборів. Більшість підлітків отримали високі показники тривожності. На 5 – пізнавальні мотиви – 13,4% підлітків. Більшість виборів належать дітям з позитивними психічними станами. На 6 місці – мотиви саморозвитку 13% дітей. Найбільше виборів зроблено підлітками з позитивними станами, високим рівнем активності і самопочуття. На 7 місці – мотиви позиції 12,8% підлітків. Цьому мотиву надали перевагу підлітки з високим рівнем самопочуття і низьким рівнем фрустрації. Для дітей з негативними психічними станами даний мотив не є вагомим. На основі отриманих даних можна побудувати діаграму частоти вибору мотиву (Рис. 1).

Аналіз отриманих даних за методикою вивчення мотивів учбової мотивації школярів показав, що у підлітків з високим рівнем позитивних станів переважно домінують «позитивні» навчальні мотиви типу «пізнавальні мотиви, мотиви саморозвитку, мотиви досягнення успіху».

У підлітків з негативними психічними станами немає чіткого домінування «позитивних» чи «негативних» мотивів. Згідно цього можна зробити висновок про те, що наявність «позитивних» навчальних мотивів сприяє прояву позитивних психічних станів, низькому рівню тривожності, агресивності і фрустрації. Мають значення такі показники психічних станів як високий рівень самопочуття, настрою.

Діаграма частоти вибору мотиву у підлітків



В той же час домінування «негативних» навчальних мотивів уповільнює розвиток особистості і більшість дітей переживають домінування негативних психічних станів. Такі підлітки часто пропускають заняття без поважних причин, не готуються до уроків, під час занять та самостійних робіт займаються сторонніми справами. Вони можуть „зірвати” заняття, нагрубити вчителю, мають численні незадовільне ні оцінки з предметів.

В результаті спостережень за підлітками, які проводилися під час занять, було виявлено, що діти з позитивними мотивами поведуться більш спокійно, врівноважено, вони приймають активну участь у обговоренні проблемних питань на уроках, є членами різноманітних гуртків та секцій, що існують у школі. Ці підлітки активно спілкуються з однолітками.

У системі навчання має місце взаємозв'язок між шкільною мотивацією і позитивними психічними станами. При прояві негативних психічних станів вчителю необхідно стимулювати розвиток рефлексії в учбовій діяльності і планувати учбове навантаження з урахуванням коливань психічного стану для того, щоб не допускати перевтоми. У практиці навчання вчитель часто бачить негативні зміни, коли стан стомлення розвинувся в значній мірі. Щоб відстежувати погіршення стану на перших стадіях, необхідно брати до уваги критерії стомлення школярів, які першими починають проявляти ознаки несприятливого стану. Психічний стан учнів на уроці сильно залежить від стану вчителя (дія механізмів "психічного зараження" і компенсації негативних емоцій). Якщо вчитель знаходиться у поганому настрої, не зібраний, стомлений, то учні через деякий час будуть в такому ж стані. Звідси, вчителю дуже важливо працювати над саморегуляцією стану на учбових заняттях.

Оскільки застосування прийомів залежить не тільки від дій вчителя, але і від дій учня, необхідно організувати декілька занять для того, щоб навчити дітей застосуванню прийомів самоконтролю і організації учбової праці.

#### Література

1. **Вяткин Б.А., Дорфман Л.Я.** О системном анализе психических состояний // Нов. исследований в психологии. – М., 1987. – № 1-2.
2. **Ильин Е.П.** Эмоции и чувства. – СПб, 2001.
3. **Левитов Н.Д.** О психических состояниях человека. - М., 1964.
4. **Махнач А.В.** Компонентный анализ психического состояния человека в особых условиях деятельности // Психологич. журнал. – 1991. – Т. 12. – № 1. – С. 66 – 75.
5. **Поливанова К.Н.** Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. – 1994. – №1. – С.61– 69.
6. **Психология состояний.** Хрестоматия / Составители Т.Н. Васильева, Г.Ш.Габдреева, А.О.Прохоров / Под ред. Проф. А.О.Прохорова. – М., 2004.

УДК 371.3 – 056.26 – 053.5

**Г.Ф. Сухарь, І.С. Сухарь**

#### **До питання про дистанційне навчання як одну з форм організації отримання знань дітьми-інвалідами**

Турбота про дитину, її освіту, здоров'я, тим паче про дитину, обділену долею, із зраненою душею - справа благородна. В умовах гуманізації освіти, керуючись Концепцією спеціальної освіти осіб з фізичними та психічними вадами в Україні на найближчі роки та перспективу, здобуття освіти дітьми з особливими потребами стає все більше актуальним.

Соціокультурний прогрес як процес гуманізації відносин між особистістю і суспільством, вимагає особливої уваги до представників більш всього незахищених верств населення, серед яких особи з обмеженими можливостям, діти-інваліди.

На порозі нового тисячоліття, коли на зміну індустріалізації з потребою в робочих кадрах прийшла епоха нових інформаційних технологій, людина з обмеженими можливостями повинна розглядатися не тільки як об'єкт соціально-педагогічної допомоги, але і як активний суб'єкт оточуючого соціуму, який створює умови для максимально можливої її самореалізації і інтеграції в суспільство [2]. Ось чому, ми вважаємо, пошук оптимальних шляхів для виховання толерантного відношення суспільства до осіб з обмеженими можливостями стає в

число першочергових задач педагогічної науки і виступає об'єктом міждисциплінарного дослідження.

Негативні соціально-економічні процеси в Україні призвели до спаду демографічних показників, підвищення захворюваності дітей і зростання дитячої інвалідності, яка має стійку тенденцію росту. Згідно з державною статистичною звітністю, щорічний приріст становить 5,4 тис. [3].

У країні, яка будується на демократичних засадах, для оптимального розвитку і адекватної самореалізації дитини з обмеженими можливостями здоров'я потрібний багатоаспектний взаємозв'язок з суспільством.

Діти-інваліди, як і кожна дитина в нашій країні, розраховують на отримання знань, але не можливість їх отримати в навчальних закладах призводить до деградації особистості. Діти з обмеженими можливостями втрачають надію бути корисними для держави та суспільства. Перегляд організації навчального процесу допоможе дітям-інвалідам отримати довгоочікувану освіту. Поряд із традиційним навчанням активно існують розвиваюче та дистанційне. Дистанційна форма навчання – це отримання освітніх послуг без відвідування ВНЗ, за допомогою сучасних інформаційно-освітніх технологій та систем телекомунікацій, таких як електронна пошта, телебачення, Інтернет.

Актуальність теми полягає в тому, що дистанційне навчання як одне із прогресивних форм організації навчального процесу допоможе дітям з обмеженими можливостями отримати знання в вищих навчальних закладах та активно інтегруватися в суспільство.

На Україні вже з 1997 року проводиться експеримент Міністерства освіти. Півтора десятка українських вузів (переважно економічного та технічного напрямку) опрацьовували перспективні освітні технології. Були створені 58 навчальні центри, де пройшли навчання 26 тисяч студентів та слухачів, прийняли участь в організації навчального процесу біля 3 тисяч викладачів, тьютерів (педагогів-консультантів) та педагогів-технологів. В рамках традиційних форм навчання розвинуті та апробовані різноманітні дистанційні навчальні технології, які якісно відрізняються як по застосуванню учбових моделей, так і по складу та способах доставки учням освітніх матеріалів, серед яких комплексна кейс-технологія у сполученні із спеціально розробленими очними формами навчання. В цілому результати експерименту задовольнили учасників та організаторів. Але як свідчать статистичні дані серед студентів, які отримали освіту дистанційно, дітей-інвалідів майже немає.

Для ілюстрації ситуації з загальним рівнем освіти в Україні варто відмітити, що дипломованих спеціалістів у Японії - 40% населення, в Фінляндії – біля 20%, а на Україні – 7,6%. Біля третини дорослого населення України мають потреби в освіті, серед них біля половини хотіли б отримати професійну освіту, а інші потребують додаткової

освіти. Біля 70% готові платити за навчання. В розвинених країнах студентами стають від 80 -90% випускників шкіл. У нас у вищі навчальні заклади поступають тільки 17,6 % школярів. І серед них діти з обмеженими можливостями здоров'я складають 0,2%.

Якщо мати на увазі, що Україна прагне до інтеграції у світове співтовариство, то відставання у масовості та доступності освітніх послуг є стратегічним прорахунком цього співтовариству. Дистанційні технології – це вихід із ситуації. Розуміючи це, держава намагається створити систему відкритої освіти.

Ми будемо своє дослідження на гуманістичних засадах системи, ставлячи за мету: розкрити сутність, зміст та необхідність розвитку дистанційного навчання і як одного із методів – індивідуального дистанційного навчання дітей-інвалідів.

Не визиває сумніву, що дистанційне навчання завоює собі право на життя і буде активно розвиватися тільки тоді, якщо воно збереже всі необхідні умови педагогічного процесу, як такого, і запропонує споживачу продукт з такими параметрами, який зробить його доступним та прийнятним по ціні, і в цьому разі конкурентноздатним у порівнянні з традиційно освітніми послугами. Ефективність дистанційного навчання обумовлена закладеним в нього педагогічним змістом, серед тлумачення котрого виділяють два суттєво відмінних підходи.

Перший, найбільш розповсюджений на сьогоднішній день, має на увазі під дистанційним навчанням обмін інформацією між педагогом й учнем (групою учнів). Учневі приписується роль одержувача деякого інформаційного змісту й системи завдань по його засвоєнню. Результати його самостійної роботи висилаються потім до педагога, що оцінює якість і рівень засвоєння матеріалу. Під знаннями розуміється трансльована інформація, а особистий досвід учні не здобувають й їхня діяльність по конструюванню знань майже не організується.

При другому підході домінантою дистанційного навчання виступає особиста, продуктивна діяльність учнів, що будується за допомогою сучасних засобів телекомунікацій. Цей підхід припускає інтеграцію інформаційних педагогічних технологій, що забезпечують інтерактивність взаємодії суб'єктів освіти й продуктивність навчального процесу. Обмін і пересилка інформації відіграє в даному випадку роль допоміжного для організації продуктивної учбової діяльності учнів. Освіта відбувається синхронно в реальному часі ( чат, відеозв'язок, загальні для віддалених учнів та педагогів «віртуальні диски» із графікою й т.п.), а також асинхронно (телеконференція на основі електронної пошти). Особистісний, креативний і телекомунікативний характер освіти - основні риси дистанційного навчання даного типу, а його ціль - творче самовираження віддаленого учня

Комп'ютерні технології в освіті можуть привести до деякої „технологізації” мислення, коли найбільш суттєві педагогічні аспекти трактуються як несуттєві, або зовсім не помічаються. Проблема

дистанційного навчання носить комплексний характер: в ній є психолого-педагогічні, соціальні та економічні елементи [1].

Зароджується дистанційна педагогіка. Щоб зрозуміти її суттєві відмінності важливо знати, яке обладнання необхідне і як воно буде використовуватись, які реальні можливості приділяються програмному забезпеченню і яку саме частину нових задач, які постають перед навчальним закладом він в змозі вирішити, а також яка роль відводиться учасникам навчального процесу.

Дистанційна освіта передбачає організацію викладацької діяльності, в якій передбачається:

- її адресант – викладач;

- її адресат – „учень”;

- навчальний заклад, який забезпечує зустріч „учня” з викладачем;

- дидактичні матеріали, за допомогою яких здійснюється викладання – підручники та інші матеріали.

Важливо зрозуміти функцію всіх учасників дистанційного навчання. „Учень” та викладач – головні фігури процесу, головна задача – забезпечити їм найбільш ефективну взаємодію. Саме викладачеві належить провідна роль у спілкуванні з „учнем”. Індивідуальний супровід „учня” позбавить непорозумінь і дозволить розраховувати на позитивний результат. Особливо це стосується навчання дітей з особливими потребами, дітей-інвалідів, бо більшість із них позбавленні активного спілкування з іншими людьми і тому викладач для них є особою, яка допоможе їм інтегруватися в суспільство. Якщо між викладачем та „учнем” не буде оперативного та повноцінного спілкування в мережі Інтернету, то ні про яке дистанційне навчання не може бути і мови.

Інша проблема пов’язана із навчальними посібниками. Не зважаючи на те, що все більше підручників з’являються в комп’ютерному варіанті, вони потребують удосконалення. Для ефективного існування системи необхідне програмне забезпечення, яке допоможе компактно оформити дидактичні матеріали і бути здатними для індивідуального навчання дітей –інвалідів.

Провідна роль в організації дистанційного навчання належить навчальному закладу. На сьогодні лише невеличка частка їх погоджується на впровадження дистанційної освіти, бо вона вимагає значних фінансовими витрат на її організацію, підготовку кваліфікованих викладачів, які були б конкурентноздатними.

Дистанційне навчання – це одна із форм організації навчального процесу. Між тим хто навчається і тим, хто навчає існує дистанція і відсутній візуальний контакт, але той хто навчається і, особливо діти-інваліди, розраховують на емоційну підтримку з боку викладача, на його високий професіоналізм.

### **Висновки.**

1. Необхідно забезпечити економічну ефективність процесу, зробити його дешевим та конкурентноздатним в порівнянні з існуючими формами навчання.

2. Гарантувати рівноправну, повноцінну присутність всіх учасників учбового процесу.

3. Забезпечити необхідність оперативного створення і редагування компактного дидактичного матеріалу.

4. Сприяти перетворенню навчального закладу в динамічну і мобільну структуру, яка б акумулювала та використовувала різноманітні навчальні ресурси, необхідні суспільству.

### **Література**

1. **Любшин А.Г.** Дистанционное обучение: технологии и перспективы // Народное образование. – 2003. – № 6. – С.89-92. 2. **Про становище** інвалідів в Україні та основи державної політик щодо вирішення проблем громадян з особливими проблемами. Державна доповідь. – К., 2002. 3. **Стандартні** правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів/ Права інвалідів в Україні. – К., 2002. 4. **Усков В.Л., Ускова М.В.** Информационные технологии образования. – Информационные технологии. – Т. 1. – 1999. – С.31-37. 5. **Управление** современным образованием: социальные и экономические аспекты / Под ред. А.Н.Тихонова. – Харьков, 1998.

УДК 159.922.1: 173

**Н.Є. Хлопоніна**

### **Особливості статевої диференціації в сучасній сім'ї**

Егалітаризація сім'ї, яка спостерігається на сучасному етапі, призводить до необхідності по-новому подивитися на соціальні функції чоловіка і жінки в сім'ї. Сучасні труднощі функціонування сім'ї слід шукати у співвідношенні традиційних і егалітарних тенденцій розподілу сімейних ролей. На сучасному етапі особливий інтерес викликає питання про статевою диференціацію в сучасній сім'ї, а також про співвідношення сімейних і гендерних ролей у функціонально-рольовій структурі сучасної сім'ї.

Сучасна соціально-психологічна наука, гідно оцінюючи універсальну актуальність і практичну значимість сімейної проблематики, досліджує питання шлюбу і сім'ї (А.І.Зацепін), психологічні і культурно-історичні функції сім'ї (О.М.Здравомислова), циклів розвитку сім'ї (Ю.Є.Альошина), активно розробляє проблеми шлюбно-сімейної адаптації і типології сімейних конфліктів



(В.А.Сисенко), психологічної сумісності в сім'ї і специфіки шлюбно-сімейних і родинних стосунків (Н.Н.Обозов, А.Н.Обозова), соціально-психологічного підходу до вивчення подружніх конфліктів (В.П.Левкович, О.Є.Зуськова), методичних прийомів діагностики подружніх стосунків (А.Н.Волкова, Т.М.Трапезнікова). На сучасному етапі особливий акцент ставиться на вивченні питань статевої диференціації в сім'ї (І.С.Кон, Ю.Е.Альошина, А.С.Волович, І.Ю.Борисов, В.С.Агеєв), яка є важливою складовою сімейно-рольового розподілу в сучасній сім'ї. Таким чином, актуальність і практична значущість зазначеної проблеми зумовили мету дослідження, яка полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей статевої диференціації сучасної сім'ї, її вплив на традиційні та егалітарні тенденції сімейного рольового розподілу.

На думку Шнейдер Л.Б., поняття сімейної ролі у вітчизняній науці спирається на уявлення вітчизняних авторів про соціальну роль [1, 137]. Одже, сімейна роль є одним із видів соціальної ролі, яка визначається як поведінка, задана суспільством і очікуваннями оточуючих незалежно від індивідуальних особливостей особистості. Однак, незважаючи на формальні вимоги до виконання соціальної ролі, ця поведінка набуває суб'єктивного забарвлення, несе на собі відбиток індивідуальних особливостей і психічних станів. Прийняття людиною тієї чи іншої соціальної ролі залежить від її потреб, інтересів, схильностей і здібностей, прагнення до самореалізації і самоствердження [2].

Одним із видів соціальних ролей, що мають безпосереднє відношення до сімейного рольового розподілу, є гендерна роль, яка визначається як диференціація діяльності, статусів, прав і обов'язків індивідів в залежності від їх статевої приналежності [3]. Термін "гендер" (gender – рід (англ.)) вперше з'явився в роботі Р.Столера в 1963 р. і використовувався для позначення культурних характеристик чоловіків і жінок на відміну від статі – сукупності біологічних характеристик; за допомогою поняття "гендер" було проведено структурне відокремлення природного від культурного в людині [4, 7]. Гендерна роль, як і будь-яка соціальна роль, характеризується нормативністю, виражає певні соціальні очікування (експектації) і проявляється в поведінці індивіда. На рівні культури гендерні ролі існують в контексті певної системи статевої символіки і стереотипів міскулітності і фемінітності [5].

Гендерні ролі відносяться до типу предписаних ролей. Статус майбутнього чоловіка або майбутньої жінки набувається дитиною ще при народженні, а потім, в процесі гендерної соціалізації, дитина навчається виконувати ту чи іншу гендерну роль [6]. Існуючі у суспільстві гендерні стереотипи впливають на процес соціалізації дітей і багато в чому визначають його спрямованість. Гендерні стереотипи визначаються як стандартизовані уявлення про моделі поведінки і риси характеру, які відповідають існуючим поняттям "чоловіче" і "жіноче" [7]. На рівні міжособистісних стосунків гендерна роль похідна не тільки від

загальносоціальних норм і умов, але й від конкретної системи сумісної діяльності. Так, роль матері або дружини завжди залежить від того, як конкретно розподіляються обов'язки в даній сім'ї, як визначаються в ній ролі батька, чоловіка, дітей тощо. На інтраіндивідуальному рівні інтерналізована гендерна роль – похідна від особливостей конкретної особистості: індивід формує свою поведінку в якості чоловіка або батька з урахуванням своїх уявлень про те, яким, на його думку, взагалі повинен бути чоловік, на основі усіх своїх усвідомлених і неусвідомлених установок і життєвого досвіду [7].

Гармонічне функціонування сім'ї можливе, коли кожен з її членів виконує ролі, що відповідають своїм та взаємним експектаціям. В більшості випадків взаємодія членів родини ґрунтується на особистісній інтерпретації сімейних ролей. Частина з них пов'язана з ролями, що обумовлені соціальним інститутом сім'ї (наприклад, декларовані законом рівні права та обов'язки подружжя, які розуміються як партнерські психологічні ролі). Друга частина сімейних ролей залежить від структури конкретної родини. Деякі з цих ролей широко розповсюджені та передаються з покоління у покоління (наприклад, розподіл побутових ролей між чоловіком та дружиною) [8, 7].

Традиційно вважають, що сімейно-рольові уявлення формуються під впливом зразків батьківської родини, а успішність формування сімейно-рольових настанов дитини відповідно залежить від благополуччя батьківської родини. Однак помилково вважати, що лише фактор батьківської родини обумовлює зміст сімейно-рольових настанов подружжя. Незаперечно, що рольові очікування та домагання стосовно шлюбу відчують на собі вплив з боку найближчого значимого оточення людини, характеру її занять, особистісної спрямованості, інтересів тощо.

Багатьма авторами висловлюється думка про велике значення і одночасно тісний зв'язок один з одним параметрів, які характеризують розподіл і реалізацію подружніх ролей в сім'ї. На думку Ю.Е. Альшиної, той факт, що сімейні ролі пов'язані зі статтю подружжя, тобто з біологічними засадами сім'ї, підкреслює їх значимість і базовий характер, дозволяє розглядати їх як детермінанту багатьох внутрішньосімейних процесів. Комплексний показник, який враховує як реальний розподіл ролей в сім'ї, так і ставлення до нього подружжя, отримав в літературі назву статево-рольової диференціації. Статево-рольова диференціація в широкому значенні визначається на основі таких характеристик:

- уявлення подружжя про ролі чоловіка та жінки (статево-рольові установки);
- уявлення подружжя про розподіл ролей в сім'ї (часткові статево-рольові установки);
- рольова поведінка подружжя (реальний розподіл ролей);

- статева ідентичність (фемінінність-маскулінність подружжя) [9].

Спектр форм статевої диференціації достатньо широкий, але основними є такі: традиційна, антитрадиційна і егалітарна (рівноправна), кожна з яких характерна до відповідного типу сім'ї. Розподіл моделей сім'ї на традиційні і егалітарні зумовлений функціонально-рольовим розподілом в сім'ї, а також розподілом сфер влади і відповідальності.

Для традиційної моделі сім'ї характерна суворая статева диференціація сімейних ролей, тобто розподіл обов'язків шлюбних партнерів за статевою ознакою. В традиційній сім'ї природним є верховенство чоловіка, яке виявляється в тому, що в його руках зосереджені економічні ресурси і прийняття основних рішень. На думку О.М.Здравомислової, традиційна сім'я організована так, щоб зберегти спосіб життя старшого покоління, повторити батьків в дітях. Діти тут є об'єктом соціалізації, завдання якої полягає у тому, щоб "вписати" їх в чітко задані межі існуючих ролей, норм і цінностей. Механізм соціалізації в сім'ї традиційного типу діє, спираючись на безумовний авторитет старшого покоління, звичаї, ритуали. Чітко розмежується норма, яка спирається на традиції, і відхилення від норми, яке передбачає суворі санкції [10, с.86]. На думку багатьох дослідників, традиційна сім'я потребує від своїх членів підкорення і покірливості, а це чревато конфліктами і розривом відносин.

Однак не слід розглядати регламентованість і дефіцит автономії традиційної моделі сім'ї лише з позиції її обмеженості, тощо що, як будь-яка перевірена часом форма існування сімейної спільноти, вона має і велику кількість переваг. Для традиційної сім'ї характерна висока кооперація (завдяки рольовій взаємодоповнюваності), когнитивна згода, які виходять із загальних соціально заданих норм, і низька потреба в автономії. Хоча більшість сучасних сімей на сьогодні намагаються відійти від суворой традиційності сімейного устрою, дана модель має певні переваги порівняно з егалітарною моделлю завдяки своїй стабільності і передбачуваності.

Так, на думку Ю.Е.Альошиної і І.Ю.Борисова, поява дитини (особливо первістка) призводить до різкої традиціоналізації стосунків подружжя в основному за рахунок зміни позиції жінки. Результати досліджень також свідчать про те, що вік дитини по-різному впливає на розподіл ролей подружжя. Так, більш жорстка традиціоналізація стосунків подружжя співпадає з часом вступу дитини до школи і з досягненням нею підліткового віку [9]. Таке посилення традиційних тенденцій характерне для тих періодів життя сім'ї, коли в ній відбуваються серйозні зміни – це періоди, коли життя сім'ї неминуче повинно змінитися, щоб відповідати новим умовам. Посилення статевої диференціації в такі періоди пояснюється тим, що традиціоналізація рольового розподілу – найбільш адекватний спосіб

функціонування будь-якої спільноти в ситуації посилення вимог – перехід від свободи до жорсткої структури [11]. При посиленні статевої диференціації коло обов'язків кожного із шлюбних партнерів звужується, що дозволяє їм бути залученими до реалізації тих завдань, які перед ними безпосередньо стоять. Подібна диференціація дозволяє подружжю в цілому більш успішно вирішувати проблеми, що виникають, справлятися з більшою кількістю завдань і, відповідно, повинна сприйматися як “вигідна” на певних етапах сімейного циклу і сприяти підвищенню задоволеності шлюбом. Збереження жорсткої статевої диференціації, коли необхідність в ній вже відпала (сім'я повністю адаптувалася до ситуації чи її проблемність зменшилася), навпаки, призводить до зниження задоволеності шлюбом.

Егалітарна модель сім'ї характеризується однаковим залучанням шлюбних партнерів до реалізації сімейних ролей і обов'язків за умов, що кожен з них відповідає в основному за те, що більше відповідає його смакам і можливостям. Таким чином, рольовий розподіл в даній моделі сім'ї відбувається, насамперед, виходячи із особистісних уподобань і на основі взаємної домовленості подружжя, а не на основі статевої диференціації. Деякі соціологічні дослідження (Е.Богардус, А.Кемпінський та інші) свідчать про те, що сім'ї з егалітарною структурою стосунків – рівномірним і справедливим розподілом сімейної “влади” по різних сферах – є найбільш щасливими і стійкими. На думку Зацепіна В.І., в егалітарній сім'ї розподіл домашніх обов'язків здійснюється демократично, в залежності від того, у кого та чи інша робота виходить краще, а також виходячи із почуття відповідальності та обов'язку. Боротьба за владу звичайно не відбувається, тому що подружжя орієнтоване на інтереси сім'ї, має спільні цінності і не прагне командувати один одним [12, 28]. Егалітарна сім'я прагне взаєморозуміння, діалогу, на основі якого виникає новий, більш зрілий, хоча і більш складний, стиль подружніх стосунків.

Однак саме свобода вибору егалітарної моделі дуже часто стає тим підводним каменем, на який розбивається молодий “сімейний човен”. На думку Т.А.Гурко, труднощі у взаєморозумінні молодого подружжя зумовлені насамперед тим, що в сучасній сім'ї зразки поведінки чоловіка і дружини стають менш жорсткими. Спостерігається відхід від регламентованих форм рольової взаємодії: стосунки в сім'ї, способи її організації дуже часто визначаються ситуацією і залежать від нахилів, можливостей і здатностей кожного з членів цієї спільноти. У минулому переважали традиційні зразки поведінки чоловіка-батька і жінки-матері, коли чоловік виконував роль голови сім'ї, її годувальника і носія соціального статусу, а жінка – берегинею домашнього вогнища. На сучасному етапі, в результаті активного залучання в професійну і громадську діяльність, жінка нерідко має однаковий з чоловіком соціальний статус і зарібок, а тому на рівних бере участь в прийнятті сімейних рішень. В той же час у суспільстві існують уявлення про

сімейні ролі і обов'язки подружжя, які недостають відповідають реальності: з одного боку, це рольові очікування, пов'язані із традиційною сім'єю, а з іншого – переконання про рівність чоловіка і жінки у виконанні більшості сімейних функцій [13,486-487].

Останнім часом в роботах зарубіжних дослідників вивчається перелік факторів, що впливають на вибір сім'єю того чи іншого способу рольової взаємодії, а також на традиційність/егалітарність рольових установок подружжя. Це, наприклад, соціально-демографічні фактори, приналежність до певного соціального класу, стадія сімейного циклу, факт працевлаштованості дружини тощо (Хоффман Л.В., Най Ф.І., Торнтон А. та інш.). На думку Л.Б.Шнейдер, логічним доповненням вивчення факторів, що впливають на рольові стосунки в сім'ї, є аналіз зарубіжними авторами так званих "наслідків" рольових зразків, які вибрані сім'єю.

Проведені дослідження виявили негативні наслідки традиційної рольової моделі і для дружини, і для чоловіка (Голдберг Н., Сканцони Дж., Фокс Г.Л. та інш.), продемонстровані труднощі, з якими стикаються сім'ї, які прийняли егалітарний зразок розподілу ролей (Раппопорт Р., Бергер М. та інш.). Виявлено, що значення тієї чи іншої рольової моделі для подружжя багато в чому визначається узгодженістю їх рольової взаємодії, ідеалів і очікувань (Боуен Г.Л., Отнер Д.К. та інш.) [1].

Аналіз традиційної і егалітарної моделі функціонально-рольового розподілу в сім'ї нашоєхує на думку про те, що не слід вести мову про однозначну перевагу однієї моделі над іншою, тим більше, що зміни характеру розподілу ролей в сім'ї в процесі сімейного циклу є природними і сприяють успішній адаптації сім'ї до нових життєвих ситуацій. Для успішного сімейного життя більш важливе співпадання уявлень про рольову поведінку і рольові очікування подружжя в контексті прийнятої моделі. Це тим більш важливо за умов економічної і правової рівноправності, коли спостерігається певний відхід від традиційного сімейно-рольового розподілу. Кожен із шлюбних партнерів має свій образ-еталон чоловіка, батька, жінки, дружини, матері, свої власні уявлення про сімейний устрій, а сімейне життя передбачає створення структури сім'ї, розподіл ролей і пов'язаних з ними обов'язків, спільних сімейних цінностей. При чому найбільш оптимальний розподіл у відповідності з бажаннями, можливостями кожного шлюбного партнера, щоб виконання їх не здавалося тяжкою карою [14].

#### Література

1. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. – М., 2000.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – Мн., 1998.
3. Кон И.С. Психология половых различий //Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С.47– 57.
4. Бем С. Линзы

гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Пер. с англ. – М., 2004. 5. **Практикум по гендерной психологии** / Под ред. И.С.Клециной. – СПб., 2003. 6. **Алешина Ю.Е., Волович А.С.** Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины. // Вопросы психологии. – 1991. – №4. – С.74 – 82. 7. **Агеев В.С.** Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов. // Вопросы психологии. – 1987. – №2. – С.152 – 157. 8. **Навайтис Г.** Семья в психологическом консультировании. – М., 1999. 9. **Алешина Ю.Е., Борисов И.Ю.** Полоролевая дифференциация как комплексный показатель межличностных отношений супругов // Вестник МГУ. – 1989. – №2, сер.14, Психология. – С.44-53. 10. **Здравомыслова О.М.** Эволюция семьи и семейная политика в СССР. – М., 1992. 11. **Алешина Ю.Е.** Цикл развития семьи: исследования и проблемы // Вестник МГУ. – 1987. – №2, – сер.14, психология. – С.60-72. 12. **Зацепин В.И.** Брак и семья. / В хрестоматии: Психология семьи. / Сост. Райгородский Д.Я. (Серия «Психология семейных отношений»). Учебное пособие для факультетов психологии, социологии, экономики и журналистики. – Самара, 2002. 13. **Гурко Т.А.** Влияние добрачного поведения на стабильность молодой семьи. / В хрестоматии: Психология семьи. / Сост. Райгородский Д.Я. – Самара, 2002. 14. **Обозов Н.Н., Обозова А.Н.** Диагностика супружеских затруднений. // Психологический журнал. – 1982. – Т.3, №2 – С.147–151.

УДК 159.92

**В.А. Чернобровка**

### **Субъектное и объектное в психике человека**

**Постановка проблемы и ее связь с важнейшими научными задачами.** Понятие субъекта становится одним из базовых в отечественной психологии, оно приобретает статус основного методологического принципа и общепсихологической категории.

В широком философском смысле понятием «субъект» обозначается познающий и действующий человек, стоящий в активной позиции по отношению к внешнему миру как объекту. Однако психологическое содержание понятия «субъект» включает еще одно важное свойство, заключающееся в способности человека становиться в активную позицию по отношению к себе самому, то есть к внутреннему, а не только внешнему миру. Такое понимание субъекта в отечественной психологии связано с именем С.Л.Рубинштейна, который ввел принцип «самодетерминации», «самопричинения» или «самодеятельности» [1, 13].

Таким образом, более узкое понимание субъекта связано со способностью человека познавать и изменять себя. Исходя из этого, следует признать, что внутри психики человека существуют как субъектные, так и объектные составляющие. Субъект невозможен без соответствующего ему объекта, и, следовательно, в качестве объекта здесь выступает не внешнее, объективное, а внутреннее, ставшее или способное стать сферой приложения субъектных усилий человека.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Если применить к анализу указанного деления структурный подход, то субъектное и объектное в психике человека выступают как ее «части», «топосы», или структуры. Субъект в этом случае предстает в виде определенной инстанции психики, для обозначения которой используются понятия регулятивного *центра*, «*субъектного ядра*» (Татенко В.А.). В описании субъектных характеристик, предлагаемом В.И.Слободчиковым, также используются структурно-топические определения. По его словам, субъектно в человеке «все то, что является основой для возможности и способности его становиться в практическое отношение к своей жизни, к самому себе. Соответственно – все то в человеке, что остается за границами такого отношения, является *объектным* (фактически – природным), еще только могущим стать фактом предстоящей ему его собственной жизнедеятельности» [7, 33]. Таким образом, субъектное выступает как некая опора, основа, исходя из которой становится возможным активное отношение человека к себе. В психологической литературе субъектная часть психики («центр», «ядро», «стержень») соотносится с духовным, экзистенциальным Я человека (В.Франкл, Д.Леонтьев, В.Татенко и др.). Наличие же в психике той области, которая подлежит освоению (она может быть освоенной, осваиваемой или еще не освоенной), и делает возможным существование субъектной составляющей. Именно на нее направляется само-познание, само-регуляция, само-организация и т.д.

На двойственную – субъектную и объектную – природу человека (человеческого Я) указывают многие авторы. Согласно А.Бандуре, Р.Мэю и другим авторам, в этой двойственности заложена основа человеческой свободы. Чем больше объектных содержаний в самой психике (и вне ее) «освоил», включил в «зону» своей компетенции и активности субъект, тем ярче его субъектные свойства, тем большей свободой он обладает, поскольку лучше знает и понимает свои особенности, рефлексивует свои скрытые мотивы, больше способен к саморегуляции. Следовательно, «объем» объективированных содержаний внутри психики прямо пропорционален выраженности субъектных свойств человека. Но несмотря на это, субъектное и объектное все же не совпадают: освоенное объектное продолжает существовать как совокупность сфер субъективной жизни, которые подлежат регуляции, управлению со стороны субъектной инстанции, но не «присоединяются» к ней, поскольку объективируются (т.е.

превращаются в объект) как раз в силу диссоциации, или дистанцирования от них субъектного Я, вследствие чего и становятся управляемыми.

Признание субъекта как регулятивного центра психической жизни человека с необходимостью предполагает и признание того, что он представляет собой такую «область» психического, которая по своей сути не может выступать в роли объекта [9]. Если бы это было не так, то следовало бы признать возможность существования в том же человеке новой познающей и контролирующей инстанции, выступающей по отношению к ней в роли субъекта. Таким образом, этот ряд можно было бы продолжать до бесконечности. Поскольку же субъект и объект не совпадают (как не могут совпасть означающее и означаемое, определяющее и определяемое), то после вычитания из содержания психической жизни человека всего того, что способно выступать в роли объекта, получится, как указывает В.А.Татенко, «некий в принципе не означаемый остаток, который ни я сам, ни кто другой не может объективировать, то есть превратить в объект. Это и есть уникальный для природы, но естественный для человеческого существа случай особого рода онтической субъектности» [9, 497].

Однако при попытке более глубокого рассмотрения структурной организации субъекта и объекта в психике выясняется, что к анализу субъектного «центра» вообще не применяются структурные определения. Семантически все описания свойств субъекта в психологической литературе наполнены функциональными характеристиками.

Существуют, правда, интересные попытки рассмотрения топологии субъекта, т.е. его «местоположения» внутри пространства субъект-объектных отношений [10], однако и в этом контексте субъект не получает содержательно-структурной репрезентации. Напротив, феноменологическое изучение топологии субъекта (в исследовании А.Ш.Тхостова) свидетельствует, что он не имеет ни строго фиксированного местоположения (оно меняется вместе с изменением границ контакта субъекта с объектом), ни внутренней топки («истинный» субъект превращается в странную «черную дыру» чистого познающего сознания, «не имеющего ни формы, ни содержания и ускользающего от любой возможности его фиксации» [10, 8].

Объектная же часть психики с точки зрения структурного анализа достаточно подробно описана. По нашему мнению, все существующие подходы к выделению в психике различных структур и подструктур описывают как раз объектную сторону психического.

Поэтому для анализа данной проблемы мы считаем более продуктивным функциональный подход, с позиций которого субъектность рассматривается психологами как особая, *действенная характеристика активности, подчеркивающая ее интенциональность*. Объектным в этом случае является то содержание, на которое



направлены субъектные функции. В этом контексте взаимосвязь субъекта и объекта приобретает вид, представленный в концепциях функционализма Ф.Бrentано и К.Штумпфа: сознание человека – это совокупность актов, интенционально содержащих в себе объекты, но не сами эти отраженные объекты (сознание – это всегда «сознание о...»). Действительно, среди субъектных свойств в литературе наиболее часто выделяют *рефлексию, активность, творческую, предметность, направленность* на решение проблем, *произвольность*, способность к *саморегуляции* [8]. Как видим, это перечень исключительно функциональных характеристик. Поэтому субъектное и объектное в психике человека предстают как функция и содержание, а не как две структуры.

Вместе с тем, субъектное и объектное принадлежат индивиду, являются составляющими внутренней, психической, или субъективной жизни одного человека, и поэтому семантизируются самим их носителем как проявления его Я. В этом контексте показательным является выделение в общей структуре человеческого самосознания Я-познающего и Я-познаваемого (У.Джеймс), или Я-процесса (I-process) и Я-конструкта (self-construct) (Дж. Бьюдженталь). Первое – воспринимающее (субъектное) состояние, второе – воспринимаемое (объектное) (цит. по [5]). «Точно так же, как мой глаз не может увидеть сам себя, – пишет Дж.Бьюдженталь, – точно так же и мое Я не может увидеть себя, не может стать объектом для самого себя. Это само видение, подлинный процесс осознания» [4].

**Выделение не решенных ранее частей проблемы.** Важным в контексте рассматриваемой проблемы является то, что наличие объектного в человеке является не только основой для самодетерминации (т.е. свободы), но и условием возможности внешней детерминации. Объектное в человеке подвластно действию как внутреннего субъекта, так и внешних субъектов – других людей, социальных групп, общества и его структур. Развитие психики в детстве (точнее - ее наиболее существенных ранних приобретений) в значительной степени происходит под влиянием внешней детерминации; влияние внутренних детерминант не так очевидно в начале онтогенеза, но усиливается при достижении более высоких уровней психологической зрелости. Однако, удерживая основную логическую канву наших рассуждений, необходимо признать, что внешние влияния, поскольку им традиционно отводится активная созидаящая роль (роль источника, первотолчка, что обычно соотносится с атрибутами субъекта), как раз в силу своих формирующе-субъектных свойств способны воздействовать в первую очередь на *объектные* структуры психики человека. Данное положение нуждается в пояснении и аргументации.

**Формулировка цели статьи.** Целью данного теоретического исследования является анализ соотношения субъектной и объектной

составляющих психики человека, роли внешних факторов их формирования и механизмов развития.

**Изложение основного материала.** Наиболее очевидным примером объектных содержаний, сформированных под влиянием внешних средовых факторов, являются аффективные бессознательные комплексы, столь подробно описанные в психоанализе и других школах глубинной психологии. Детские травмы, комплексы, вытесненные в бессознательное, несмотря на способность выступать в роли активаторов поведения (т.е. вроде бы субъектных проявлений), сами могут быть объективированы, осознаны, а следовательно, они не относятся к субъектным содержаниям психики, хотя и могут проявляться в активных формах. Характерно, что осознание, освоение бессознательных паттернов, т.е. превращение их в *объект* анализа является важным условием и механизмом преодоления их энергетизирующего, мотивирующего влияния на активность, что составляет цель психологического консультирования и психотерапии.

Кроме того, интеллектуальный опыт, который является непосредственным результатом интериоризации, также относится к объектным содержаниям психики, т.к. формирование всех умственных операций, и тем более знаний, проходит этап объективации в процессе усвоения. К тому же основным результатом этого усвоения также является способность к объективации, то есть содержательному воспроизведению и рефлексии собственных действий.

Сейчас все чаще говорят и о *личности* как овнешненном и овнешняющемся социальном качестве человека. Марксово определение личности как «совокупности всех общественных отношений» точно соответствует пониманию ее как предметно наполненного, интериоризированного, содержательного (т.е., получается, объектного) образования.

Здесь уместно будет упомянуть об одном часто цитируемом эпизоде отечественной научной жизни, связанном с публикацией в хрестоматии «Психология личности. Тексты» под редакцией А.Пузыря и Ю.Гиппенрейтер в 1982 г. фрагментов из работ М.М.Бахтина, где говорится о том, что «подлинная жизнь личности совершается как бы в точке несовпадения человека с самим собой, в точке выхода его за пределы всего того, что он есть как вещное бытие, которое можно подсмотреть, определить и предсказать помимо его воли, «заочно». Правда о человеке в чужих устах, не обращенная к нему диалогически, т.е. заочная правда становится унижающей и умертвляющей его ложью» [2, 255-256]. М.М.Бахтин, по сути, отрицает возможность научно-психологического исследования личности, и на это обратили внимание многие психологи. Комментируя позицию Бахтина, Б.С.Братусь говорит о необходимости разведения понятий «человек» и «личность». Это становится возможным, если рассматривать личность «как особый психологический инструмент, орудие, принадлежащее, служащее

человеку, как и другие психологические орудия и инструменты... Бытийствует не личность, а человек» [3], и если происходит наоборот, то это «выход орудия из-под власти». Как видим, в таком рассмотрении личности явно просматривается идея Л.С.Выготского об орудийном опосредовании как механизме развития и функционирования психики человека. Личность как совокупность содержаний и способов построения активности приобретает здесь статус и вид опосредующего фактора, инструмента, через который человек осуществляет свое бытие. При этом «субъектное» в так понимаемой личности оказывается, скорее, квазисубъектным, способным в определенных условиях перейти в объективированное состояние. Субъектное же в таком случае принадлежит не личности, а человеку, который обладает подлинным бытием.

Объектные свойства личностных образований можно увидеть не только на примере потребностей, эмоций (т.е. сравнительно простых в отношении объективации характеристик), но и на примере ценностей, которые обычно соотносятся с достаточно высокими уровнями функционирования личности. Это можно обнаружить в семантике такого известного понятия, как «переоценка ценностей». Ведь если ценности можно оценивать, сравнивать, сопоставлять, менять их иерархию и т.д., то очевидно, что в процессе совершения всех этих операций они становятся предметом рассмотрения, то есть *объектом*; следовательно, где-то «выше» ценностных уровней в человеческой психике есть та субъектная инстанция, которая осуществляет процесс переоценки ценностей.

Однако существует подход, согласно которому личностное и субъектное в человеческой психике рассматриваются как тождественные (Д.Н.Леонтьев, В.А.Петровский и др.). Это интересная и очень привлекательная точка зрения, в основе которой лежит разотождествление личности с ее внешне фиксируемыми особенностями и социальными характеристиками. «Личность не сводима ни к одному из своих корней и социальных определений – иначе это не будет личность, – пишет Д.А.Леонтьев. – Характеристика личности не связана с ее внешне наблюдаемыми отличиями. Вообще личность нельзя определить просто с позиции внешнего наблюдателя» [6, 15]. Согласно Д.А.Леонтьеву, именно личность обладает бытием (она может сказать: «я есть»), а овнешняется, обладает определенными свойствами, которые можно классифицировать, оценивать, наблюдать – индивидуальность (она как бы говорит: «я такова») [там же]. Исходя из данной точки зрения, не совпадающей, как видим, с позицией Б.С.Братуся, личность не может выступать в качестве объекта для внешних субъектов. Однако, принимая во внимание мультифакторную модель личности Д.А.Леонтьева [там же], в которой выделяется шесть уровней регуляции ее психической активности («шесть логик поведения» - от логики удовлетворения потребностей до свободного выбора), которые также

рассматриваются автором с позиций идеи опосредования, можно предположительно говорить о том, что почти все в личности (кроме шестого – непосредственно субъектного уровня) способно находиться в объективированном состоянии.

Итак, в психике человека сосуществуют и взаимодействуют в единой целостности субъектные и объектные составляющие. В процессе онтогенеза происходит развитие как субъектных свойств, так и объектных содержаний. Второе достаточно подробно изучено в психологии, первое – представляет собой одну из задач построения новой психологической парадигмы, хотя прочный фундамент ее составляют субъектный и деятельностный подходы С.Л.Рубинштейна и А.Н.Леонтьева. Исходя из фундаментальных положений данных концепций, а также из исследований в области экзистенциальной психологии, можно предположительно говорить о следующем.

**Выводы.** Объектные структуры психики формируются при доминирующем влиянии факторов внешней среды, поскольку будучи, в первую очередь, содержательными, т.е. информационными по своей природе, могут формироваться только при функционировании внешних источников. Основным механизмом их развития является интериоризация. (Однако есть концепции, в которых признается и наличие внутренних содержательных источников, например, теория коллективного бессознательного К.Г.Юнга. Механизм развития психических структур из глубинных внутренних источников обозначен К.Юнгом как интеграция содержаний коллективного бессознательного в сознание).

Субъектные же свойства психики формируются при доминирующем влиянии внутренних источников в виде имманентно присущих человеку интенциональных и селективных (избирательных), т.е. функциональных по своей природе актов психической активности, актов сознания. При этом существуют и внешние условия развития субъектности, но они, по всей видимости, действуют не на основе механизма интериоризации. Ведущим внешним условием развития субъектности ребенка, по нашему мнению, является не столько информационное влияние социума, сколько функциональное, связанное с актуализацией (упражнением, задействованием) субъектных качеств ребенка, которое становится возможным лишь при определенном *отношении* со стороны окружающих людей. Таким фактором, согласно С.Л.Рубинштейну и Б.С.Братусю, является отношение к нему как субъекту (в терминологии М.Бубера это отношение к «Ты», а не к «Оно»), которое включает две важнейшие составляющие – безусловное принятие и предоставление независимости и свободы, т.е. возможности проявлять свою самостоятельность, самоопределяться, осуществлять собственный выбор, но и быть за это ответственным. При доминировании противоположного – отвергающего и контролирующего – отношения ребенок формируется по типу *объекта*, поскольку

отвержение ставит его в позицию объекта оценивания, а контроль превращает в объект давления и принуждения. Его субъектные качества не актуализируются, и это приводит к формированию определенной модели устройства его жизненного мира, в которой внешние влияния обладают большей властью и контролем над человеком, чем его внутренний «цензор» и «судья». В этом, по нашему мнению, содержится причина преобладания адаптивных (а не творческих) стратегий активности, потребляющего (а не продуктивно-преобразующего) отношения к миру, безответственной (а не ответственной) жизненной позиции.

Таким образом, речь идет о таком свойстве воспитательной и обучающей среды, в которой ярко проявляется доминирующее отношение окружающих к ребенку как субъекту, а не как объекту. Полагаем, что важнейшее влияние на становление субъектных свойств человека оказывает преобладание в его ранней истории (т.е. в детстве) опыта пребывания в позиции субъекта. А поскольку субъектные, т.е. функциональные качества и способности могут проявляться только в отношении к определенному объектному содержанию, то безусловную значимость имеют и содержательно-информационные характеристики внешней среды, в которых формируется субъект.

Примечательно, что так же, как отношение одного человека к другому может быть субъектным и объектным, отношение научной психологии к человеку как предмету познания может строиться на объектных и субъектных основаниях и принципах. Объективная психология была максимально востребована в двадцатом столетии, сейчас она начинает уступать психологии субъектной, которая прокладывает свой путь, берущий начало с понимающей психологии В.Дильтея, через гуманистическую, экзистенциальную – на западе, гуманитарную и «пошаговую» – на востоке.

#### Литература

1. **Абульханова-Славская К.А.** Принцип субъекта в философско-психологической концепции С.Л. Рубинштейна // Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. – М., 1989. – С. 10-61.
2. **Бахтин М.М.** Герой и позиция автора по отношению к герою в творчестве Достоевского // Психология личности. Тексты. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М., 1982. – С. 250-260.
3. **Братусь Б.С.** Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под редакцией Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., 1997. – С. 67-91.
4. **Дж. Бьюдженталь.** Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии / Пер. с англ. А.Б. Фенько. — М.: Независимая фирма “Класс”, 1998.
5. **Дорфман Л.Я.** Экзистенциальные резервы Я // 1 Всероссийская научно-практическая конференция по

экзистенциальной психологии: материалы сообщений. – М., 2001.

6. **Леонтьев Д.Н.** Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция. Выбор личности в непредсказуемом мире // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнотворчества. Под ред. Е.И. Яцуны. – Кемерово, 2002. – С. 3-34.

7. **Слободчиков В.И.** Реальность субъективного духа / Человек, 1994, №5. – С. 21 – 38.

8. **Степанский В.И.** Свойство субъектности как предпосылка личностной формы общения / Вопросы психологии, 1991. № 5. – С.98 – 103.

9. **Татенко В.А.** Предмет и метод психологической науки: субъектная парадигма // Предмет и метод психологии: Антология / Под ред. Е.Б.Старовойтенко. – М., 2005. – С. 419-509.

10. **Тхостов А.Ш.** Топология субъекта (опыт феноменологического исследования). – Вестник Московского Университета. – Сер. 14. – Психология. – 1994. – №2. – С. 3-13; №3. – С.3-12.

УДК159.923:37

**В.Н. Чернобровкин**

#### **Цель педагогической деятельности с позиции личностно-ориентированной парадигмы образования**

**Постановка проблемы.** Актуальным на современном этапе является личностно-ориентированный подход к обучению и воспитанию (И.Д.Бех, С.И.Подмазин, Л.М.Митина, И.С.Якиманская и др.). Формулирование основных положений данного подхода основывается на исследованиях главных закономерностей развития личности в психологии гуманистической (и гуманитарной) ориентации, предметом которой в разных ее вариантах является субъектность и субъективная реальность, свободное развитие личности и “Я-концепции” (К.Роджерс).

**Изложение основного материала исследования.** Личностно-ориентированный подход базируется на признании ученика субъектом собственного развития, на признании за ним права на самоопределение и самореализацию в процессе познания мира. Формирование и актуализация субъектности ученика является одной из главных целей в контексте актуальной сегодня личностно-ориентированной модели обучения, реализовать которую может педагог, который сам владеет качествами развитой субъектности.

Иными словами, подход к личности как цели образования основан на том, что результатом образовательного процесса рассматривается человек, не столько владеющий суммой знаний, умений и навыков, сколько достигший *определенного, достаточно высокого уровня личностного развития*. Знания, умения и навыки в этом контексте выглядят не как цель, а как средство ее достижения. По-новому

формулируется и основная задача образования - создание максимально благоприятных условий для личностного развития.

Современная модель образования противопоставляется традиционной – авторитарной, основанной на доминировании фигуры учителя в учебно-воспитательном процессе. Главной чертой традиционного подхода считается присущий ему позиция центризма педагога, который понимается и как источник знаний, умений и навыков, и как главный эксперт, оценивающий достижения учеников, и как эталон, образец образа мыслей, чувств и действий [1]. Именно в связи с проблемами психологии личности и деятельности учителя в современной литературе рассматриваются разные аспекты личностно-ориентированного образования.

Исходя из всего сказанного, целью педагогической деятельности современного учителя является *содействие положительному развитию личности, раскрытию индивидуальности учеников и воспитанников через взаимодействие в совместной с ними деятельности*. Школа и учебно-воспитательный процесс организуются и существуют для ученика, а не для учителя. Но для педагога, т.е. человека, который избирает работу с детьми, это становится делом жизни.

Сформулированная таким образом цель деятельности педагога предусматривает концентрацию процессов его сознания вокруг проблем личностного развития учеников, который требует от него умения «смотреть на мир глазами ребенка», а это, в свою очередь, достигается через умение абстрагироваться от своего, эгоцентрического видения разных вещей. Характерно, что среди характеристик личностной нормы выделяется способность к децентрации, самоотдаче и любви как способу реализации отношения к другому человеку [2]. Можно предположить, что на другом, противоположном, полюсе, когда деятельность учителя не эффективна и отвлечена от достижения основной цели, он центрируется на себе, на своих собственных переживаниях и нуждах.

Итак, разные варианты (индивидуальные стили) педагогической деятельности в зависимости от осознания и принятия учителями основной профессиональной цели, колеблются между полюсами «центрация на учениках» - «центрация на себе». Об этом свидетельствуют современные исследования педагогической деятельности (С.В.Зайцев, М.М.Рыбакова, Л.М.Митина). Способность педагога к децентрации не находится в прямой зависимости ни от их возраста, ни от уровня образования, ни от стажа работы (С.В. Зайцев).

Последние положения приобретают особый смысл в контексте современной гуманитарной психологии, в основу которой положено определение сущностных, смыслообразующих характеристик человека [2]. Важнейшей из них Б.С.Братусь, ссылаясь на С.Л.Рубиштейна, считает его способ отношения к другому человеку. «Психологический анализ человеческой жизни, направленный на раскрытие отношений человека к другим людям, составляет ядро подлинно жизненной психологии. Здесь

вместе с тем область "стыка" психологии с "этикой"» [3, с.263]. Однако отношение к другому человеку, согласно Б.С.Братусю, как живой, жизненный процесс имеет в себе исходное, движущее противоречие. Эта «борьба противоположно направленных тенденций, векторов есть, с одной стороны, рассмотрение человека как самоценности, как непосредственно родового существа, а с другой – понимание его как средства, подчиненного внешней цели, как вещи, пусть даже особой, уникальной, но вещи среди других вещей. Приближение к первому и противоборство, противостояние второму – основное условие развития человека как человека» [2, с. 78].

Анализируя в контексте сказанного сущность деятельности и личности педагога, можно утверждать, что ее смыслообразующей характеристикой является отношение учителя к ребенку, в котором он должен видеть потенциальную родовую человеческую сущность. И именно здесь, продолжая мысль С.Л.Рубинштейна, можно очертить и «место встречи» психологии с педагогикой. Поэтому рассмотрение ребенка, ученика как самоценности и преодоление отношения к нему как средству, объекту, вещи является основным условием становления педагога как педагога, а шире – и как человека.

Однако, цель педагогической деятельности, обоснованная нами, сформулирована как определенный ценностный идеал, выработанный общественным сознанием. Общественные ценностные идеалы являются одной из форм существования ценностей [4]; когда они усваиваются человеком, то становятся ее индивидуальными мотивационными структурами. Именно этот механизм является ключевым в присвоении педагогом цели профессиональной деятельности как своей.

Итак, деятельность учителя как отдельная система функционирует на пересечении и в пределах нескольких систем, под влиянием которых происходит оформление цели, ее фиксация в сознании педагога. Наибольшей из этих систем является общество на том уровне его социально-экономического развития, на котором мы рассматриваем педагогическую деятельность. Таким образом, цель педагогической деятельности всегда и обязательно наполняется просоциальным содержанием. Общество, исходя из доминирующих в нем культурно-идеологических и моральных ориентаций, осуществляет определенный заказ системе образования на личность определенного типа или уровня развития, в котором «нуждается». Общественный заказ обычно отражается в законодательной образовательной парадигме, педагогической литературе, его содержанием пронизана официальная жизнь образовательных учреждений, его «языком» проводятся педагогические конференции, педсоветы и т.д. Целевые установки, которые внедряются таким путем, конечно, оказывают влияние на формирование у педагогов представлений о том результате деятельности, к которому необходимо стремиться. Но представленная в сознании учителя цель, декларированная официально, может оставаться некой



абстракцией, не конкретизированной в его представлениях о реальных и возможных последствиях своих педагогических усилий. Общественные ценностные идеалы, не присвоенные субъектом, остаются внешними по отношению к нему и его активности.

Второй системой, в пределах которой происходит содержательное наполнение цели деятельности учителя, является система реальной педагогической практики, «современная школа», где объединяются черты детского поколения и учительского сообщества. Школа как «живая» среда, внутри которой функционирует деятельность учителя, характеризуется, во-первых, своими общими, более или менее универсальными для данного общества особенностями, и, во-вторых, специфическими признаками, присущими конкретной школе с ее атмосферой, «духом» и т.д. Формирование целей деятельности у каждого конкретного учителя в значительной степени подчинено закономерностям функционирования этой системы. Кроме того, «педагогическая общность» как пространство обмена взглядами, идеями, изобретениями или, наоборот, стереотипами и шаблонами, выполняет роль особой культурно-корпоративной среды, взаимодействуя с которой педагог интериоризирует способы организации и осуществления профессиональной деятельности.

И, наконец, третьей системой, в пределах которой происходит содержательное оформление цели педагогической деятельности, является личность самого учителя. Следует сказать, что постановка и принятие педагогом цели деятельности не происходит в условиях полной свободы выбора. Сам момент принятия или непринятия цели, безусловно, остается свободным, но ее смысловое наполнение определяется содержательными свойствами самой педагогической деятельности. Учительская профессия ставит определенные требования перед субъектом, которые он должен принять как свои собственные, иначе осуществление педагогической деятельности становится невозможным. Но как, и какие именно цели учительской профессии будут присвоены педагогом, которые будут выделяться им как главные и второстепенные (например, информационно-интеллектуальные, личностно-воспитательные или организационно-коммуникативные цели), зависит от согласования мотивационной сферы его личности с общественным ценностным идеалом профессиональной деятельности педагога.

Мы считаем, что устойчивая презентация в сознании учителя цели его профессиональной деятельности - это результат длительного процесса становления его как субъекта этой деятельности, который проходит ряд этапов, выстроенных в цепь ценностных жизненных выборов.

Прежде всего, это выбор педагогической деятельности в процессе профессионального самоопределения, который осуществляется в юности. Безусловно, очень важными являются мотивы такого выбора, которые не всегда связаны с осознанием ценности учительской профессии. Поэтому решающим фактором «присвоения» учителем цели педагогической

деятельности становится уровень согласованности его ценностных ориентаций и социального значения учительской профессии. Это, как становится понятно, определяется уровнем осознанности и добровольности выбора. Если выбор был осуществлен личностью сознательно, и педагогическая профессия была определена как «призвание», можно говорить о связи цели деятельности со сферой личностных смыслов педагога, а поэтому и о ее принятии. И, наоборот, если выбор был неадекватно мотивирован, и учитель приходит в педагогическую профессию не по призванию, то он «вынужден» принять цели педагогической деятельности как «внешние», не свои. В таком случае сама профессиональная работа становится мотивированной лишь внешней мотивацией, или мотивацией избегания неудачи, которая превращает ее в «борьбу» с трудностями (а часто и с учениками), а не на решение проблемных ситуаций деятельности.

**Выводы.** Таким образом, процессы целеполагания, т.е. выбора, постановки и удержания в сознании определенной цели в процессе педагогической деятельности происходят под влиянием социальных институций, но ее реальное функционирование зависит от согласования социально заданных педагогических установок с ценностно-смысловой системой личности учителя.

#### Литература

1. **Зайцев С.В.** Оценка способностей воспитателей к децентрации // *Вопр. психол.* – 1995. – № 4. – С. 36–50.
2. **Братусь Б.С.** Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии // *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии* / Под редакцией Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., 1997. – С. 67–91.
3. **Рубинштейн С.Л.** Бытие и сознание. М., СССР, 1957.
4. **Леонтьев Д.А.** Духовность, саморегуляция и ценности // *Гуманитарные проблемы современной психологии* (Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2005.– № 7. – С. 16–21.

УДК 378.03

**Е.А. Шайкина**

#### **Прикладные аспекты формирования субъектности в свете Болонской системы образования**

**Проблема.** Вопрос о вхождении Украины в Болонский процесс стал одной из самых популярных тем отечественного образовательного сообщества. На сегодняшний день это магистральная линия развития высшего образования в современной Европе, предполагающая ряд

обязательных принципов построения новой системы высшей школы. К ним относятся: многоуровневая система высшего образования, введение системы академических кредитов, обеспечение мобильности студентов и преподавателей, выдача единого европейского приложения к диплому, система управления качеством высшего образования и др.

В январе 2005 года в Копенгагене были утверждены наборы дескрипторов для всех циклов высшего образования, а так же были закреплены требования профессиональной подготовки бакалавров и магистров. Следует обратить внимание на то положение этого документа, по которому каждая страна, подписавшая Болонскую декларацию, должна будет разработать собственные требования в рамках Копенгагского соглашения. Предлагается выработать общие требования на основе частных.

Постепенно встраиваясь в общеевропейское образовательное пространство, Украина может определять собственную специфику, стать равноправным соавтором масштабного образовательного процесса.

Следует, однако, при этом учитывать особенности менталитета наших студентов и традиции высшей школы, сложившихся в отечественном образовании.

#### **Анализ последних исследований и публикаций**

Проблема интеграции высшего образования в Европе разрабатывается в различных направлениях: анализу достоинств и недостатков Болонской системы образования посвящены работы В.Б.Касевича, Р.В.Светлова, А.В.Петрова, А.П.Ефремова; структурный анализ Болонской системы предложил В.И.Байденко; сотрудничеству в области обеспечения качества информации посвящены труды Е.Н.Геворкян, Г.Н.Мотова; анализ особенностей высшего образования в Центральной и Восточной Европе дан Питером Скоттом и Р.Г.Стронгином.

#### **Цель исследования**

Цель нашего исследования – проанализировать особенности субъектно-объектных отношений в высшей школе при Болонской системе обучения.

#### **Основной материал и результаты исследования**

Базой нашего исследования стал Луганский национальный педагогический университет, который с сентября 2004 года включился в эксперимент по введению новой европейской системы высшего образования. За этот период нами были получены данные по адаптации и принятию новой системы студентами, выявлены ее достоинства и недостатки.

Вступая в Болонский процесс, надо будет координально менять прежде всего систему субъектно-объектных отношений.

Одно из положений Болонской системы предполагает, что 30% курсов предлагаются в качестве обязательных, а 70% - выбирает сам студент. В процессе университетского образования должна закрепляться

ответственная модель поведения. Студент, делая выбор, несет ответственность за все обучение. И первая проблема, с которой мы рискуем столкнуться – это проблема выбора дисциплин.

Выбор, как правило, предполагает анализ ситуации, компетенцию в том или ином вопросе, достаточную информированность. Содержание многих курсов студентам просто незнакомо. Значение того или иного курса иногда может быть оценено только по окончании вуза, когда выпускник начинает работать по специальности.

Так студенты педагогических вузов в большей степени делают акцент на изучении предметов профильного цикла и считают второстепенными такие курсы, как методика преподавания, педагогика, психология, риторика. Как показывает практика, именно знаний по этим предметам не хватает им, когда они начинают свою педагогическую деятельность. Но классическая система образования предусматривает обязательное изучение этих курсов. По данным опроса студентов Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко выбор предметов общеобразовательного цикла распределился следующим образом: методику преподавания предмета при самостоятельном выборе дисциплин стали бы изучать 30 % опрошенных студентов; педагогику – 8,2 %; психологию – 32 %; философию – 5,1%; историю Украины – 2,8%; логику – 7,3%; этику и эстетику – 18 %.

При таком подходе мы получили бы достаточно высокий процент педагогов не владеющих методикой преподавания, педагогикой, психологией ( в том числе и возрастной) и прочими профессионально-значимыми знаниями. Возможно, классическая университетская система образования и менее демократична, но исходя из вышеприведенных данных, качество подготовки специалистов нового европейского уровня будет намного ниже, чем предлагает нам нынешняя система высшего образования. Следует отметить позитивный момент в самостоятельном выборе студентами курса – это качество преподавания и личностные особенности преподавателя вуза. При классической университетской системе образования преподавателю легко обеспечить себе место в интеллектуальном пространстве, когда все студенты обязаны слушать его курс. При Болонской системе конкуренция преподавателей резко возрастает. Преподаватель должен быть интересен, продуктивен, обладать соответствующими личностными качествами, владеть предметом, методикой его преподавания и навыками общения. Только в этом случае он сможет набрать аудиторию. В свете этого положения Болонской системы интерес представляют следующие данные опроса студентов. Негативное отношение к предмету из-за личности преподавателя отметили 23,4 % опрошенных. При новой системе образования этот фактор существенно отразится на выборе учебной дисциплины.

От предмета мы переходим к образовательному модулю. Эта новация так же имеет свои слабые и сильные стороны. Модуль – это

совокупность образовательных задач, решаемых либо через несколько видов работ в рамках одного курса, либо через интеграцию близких, но разных учебных курсов. Сдача курсов не ограничена жесткими сроками, имеется возможность повторного изучения или прохождения этого курса в другом вузе, входящем в Болонскую систему обучения. Студент при такой системе имеет возможность распоряжаться собой, своим временем, а главное – нести за это ответственность.

В этом вопросе мы сталкиваемся с основной проблемой организации учебного процесса, а именно – мотивацией обучения у студентов.

В ходе исследования было установлено, что «плавающие» сроки сдачи видов работ приемлемы только для 63 % опрошенных, т.е. это студенты, которые могут организовать свою индивидуальную деятельность таким образом, чтобы зачеты и экзамены были сданы вовремя без дополнительного давления деканата.

Как показало проведенное нами исследование, эти студенты имеют внутреннюю мотивацию обучения, а также большая их часть (54%) мотивирована на достижения успеха. Из оставшихся 37 % 19% так же имеют внутреннюю мотивацию учения, но в силу личностных особенностей (неразвитости волевой сферы, особенности индивидуального стиля деятельности, особенности темперамента и т.д.) требуют внешнего контроля в организации учебного процесса. Это потенциальный процент повторного курса обучения или отчисленных.

Классическая университетская система образования позволяет организовать результативный учебный процесс студентов с различными индивидуально-психологическими особенностями и получение ими полноценного высшего образования.

Следующий аспект касается узконаправленности европейского специалиста. Болонская система предполагает исключение предметов общеобразовательного цикла из основной программы обучения в вузе, ссылаясь на их практическую невостребованность. В этом состоит, на наш взгляд, основное отличие классического университетского образования от Болонской системы. Исключая предметы общеобразовательного, и, как правило, гуманитарного цикла (философия, культурология, эстетика, логика, история религии и т.д.) и делая акцент на профильных предметах, мы тем самым исключаем из высшего образования целостный свод принципов бытия, на основе которых веками развивалось такой слой общества как интеллигенция.

Классическая университетская система уходит своими корнями в античную школу, которая ориентирована на фундаментальные дисциплины. Те дисциплины, которые сторонники новой европейской системы считают бесполезными в реальной жизни, позволяют сформировать целостную систему знаний студента.

Основное достоинство классического образования в том, что оно нацелено не только на получение определенного объема знаний, но и на

развитие личности в целом. Школа, фабрикующая узконаправленных субъектов, не может дать человеку целостной системы знаний, которая учит человека свободно и независимо мыслить, отстаивать свою точку зрения, использовать нетрадиционные подходы к решению проблемы.

В результате выхолащивания программы мы получим не мыслящего интеллигента, а технического исполнителя в той или иной отрасли человеческой деятельности. В этом, на наш взгляд, один из основных недостатков Болонской системы.

89,4% студентов отмечают формализацию учебного процесс при большей доле самостоятельной работы, на недостаток в «живом» общении с преподавателем сетуют 84,6% опрошенных, 71% студентов отметили тот факт, что в процессе общения с преподавателем они могут высказать свою точку зрения и попытаться отстоять ее, тем самым развивая навыки общения и мышления.

Получение второго высшего образования лицами любого возраста безусловно большое преимущество для личностного развития этих людей. Общественная продуктивность таких специалистов достаточно низкая. Существует понятие сензитивного периода в возрастной психологии. Исходя из этого оптимальный период для получения знаний и адаптации к новой деятельности 17-30 лет. Период профессиональной продуктивности в основном приходится на 30-45 лет. Далее идет период передачи накопленного опыта молодому поколению.

Исходя из теории сензитивных периодов развития, можно сделать вывод о том, что получение второго высшего образования в зрелом возрасте способствует только личностному развитию человека, его социально-экономическая эффективность достаточно низкая. В то время как образование, полученное в период юности и молодости при его дальнейшем совершенствовании в практической деятельности намного эффективнее.

#### **Выводы и перспективы дальнейшего развития**

Споры о преимуществах и недостатках Болонской системы высшего образования идут не только в Украине, но и во многих национальных школах. Очень острые дискуссии развернулись в Германии. Немецкие ученые считают, что унификация образования снижает значимость национальной образовательной традиции. Во Франции есть своя традиция в подготовке специалистов по истории и политологии, и французы не считают шведскую образовательную модель более совершенной. Они хотят сохранить свою систему.

Ректор Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова Садовничий отмечает тот факт, что на сегодняшний день в большинстве международных олимпиад побеждают студенты из России. Это показатель того, что классическое университетское образование на сегодняшний день лучшее в мире.

Анализ результатов исследования и изучение теоретических положений новой концепции образования позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Болонская система высшего образования может быть принята, только пройдя адаптацию к социальной среде и традициям национального образования страны.

2. С изменением социально-экономических условий развития общества не стоит отказываться от лучшего, что было выработано предыдущим историческим этапом.

3. Приоритетной задачей развития личности любой системы высшего образования должна быть задача научить человека стремиться к упорядочению опыта, умению обращать всякую проблему в принципиальную, а не только получение навыков и информации для решения частных практических задач.

#### Литература

1. **Логунов А.** Нам придется менять отношение к сфере образования. Русский журнал / Вне рубрики/ Сумерки просвещения. [www.russ.ru/ist\\_sovr/sumerki\\_/20030407\\_log.htm/](http://www.russ.ru/ist_sovr/sumerki_/20030407_log.htm/) 2. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс / Под ред. Мельвиля А.Ю. – М., 2005.

УДК 371:504

**А.А. Шарко**

#### **Шкільний сад як модель екологічної освіти**

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Гострота екологічної кризи, необхідність покращення стану навколишнього середовища зумовлюють об'єктивну потребу в підвищенні екологічної культури населення, підготовці підростаючого покоління до гармонійного співіснування з природою, раціонального використання та відтворення її багатств, збереження довкілля. Формування відповідального ставлення до природи, яке вимагає розуміння законів природи, дотримання моральних і правових принципів природокористування, активну творчу діяльність із вивчення й охорони природи, закладено у нові цілі освіти у Німеччині як умову не тільки виживання, але й перетворення суспільства.

При написанні статті важливе значення мали роботи українських вчених Г.Пустовіта, Г.Тарасенко, В.Червонецького, М.Доброхода, М.Швед та видатних педагогів Німеччини М.Ферфюрта, Р.Штайнера,

Б.Вайса, які висвітлюють питання формування екологічної освіти підростаючого покоління

**Мета статті** полягає в дослідженні тенденцій розвитку екологічної освіти у Німеччині на прикладі пришкольніх ділянок. Результат аналізу має допомогти у пошуках нових, ефективних шляхів удосконалення екологічної освіти, у створенні сучасних технологій навчання, формуванні екологічної культури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. В Інформаційному збірнику міністерства по справах культур від 17.10.1980 розглядалося питання співіснування людини і природи, виховання у дитини здібностей будувати гармонійні відносини з природою. Так, екологічна освіта набирає ознак системності і будується на основі міжфахових зв'язків, екологізації окремих тем і навчальних дисциплін, позакласної роботи. За даними міністерства освіти Німеччини, починаючи з 1 серпня 1987 у країні екологічна освіта стає обов'язковим компонентом шкільної освіти: розробляються навчальні програми з таких дисциплін як біологія, географія, фізика, хімія; видаються підручники й посібники [3, 22].

Якщо до прийняття цього документу екологічна освіта ставила за мету формування екологічної грамотності, спрямованої в першу чергу на раціональне природокористування, охорону об'єктів та пам'яток природи, то зараз завдання екологічної освіти полягає у формуванні екологічної свідомості, культури, моралі, етики [1, 21].

Екологічне виховання у Німеччині базується на розв'язанні наступних завдань:

- освітніх: формування системи знань про екологічні проблеми та методах їх вирішення
- виховних: формування звичок, мотивів, потреб екологічної поведінки,
- здорового способу життя;
- розвиваючих: розвиток систем інтелектуальних та практичних умінь щодо вивчення, оцінювання стану навколишнього середовища та прагнення до активної діяльності з охорони природи;
- інтелектуальних: здатність до аналізу екологічних ситуацій;
- емоційних: ставлення до природи як до універсальної цінності;
- моральних: толерантності та відповідальності.

Вирішення цих завдань здійснюється не тільки під час вивчення традиційних дисциплін екологічного профілю, які передбачаються навчальними планами шкіл. Останнім часом шкільні заклади Німеччини приділяють багато уваги практичному екологічному досвіду учнів, що забезпечується завдяки прямим контактам дітей з природним довкіллям. Педагогічно організоване спілкування учнів з природою, спостереження наслідків природоперетворювальної діяльності людини і безпосередня



участь дитини в природоохоронних акціях сприяє зростанню екологічної грамотності, розвитку гуманістичних властивостей у ставленні до природи [2, 208].

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням нових наукових результатів.

Прикладом досвіду, коли дитина виховується не вербально, а наочно, може стати пришкільна ділянка, де учень робить перші свідомі кроки у світ природи. Шкільні сади – це винахід педагогів німецького містечка Вальсдорф. Вони з'явилися на початку ХХ сторіччя з метою неформального спілкування учнів та вчителів під час занять. З того часу функції шкільного саду підлягали численним змінам: навчальний сад ставав горбодом, коли йшлося про самозабезпечення школи продуктами харчування, майданчиком для ігор і спорту, і, нарешті, місцем естетичного виховання. Після 1945 року шкільні сади зникли з більшості шкіл Німеччини, пришкільні ділянки були переустатковані в сквери й автостоянки. Тільки з розвитком природоохоронного руху знову посилюється інтерес до шкільних садів. Спонукальним мотивом стало переконання – не залишити після себе наступним поколінням винищеної землі. Це переконання перетворилося на потребу облаштувати шкільне подвір'я, облагородити його. З цією метою в багатьох школах організуються екологічні сади, біотопи, лабораторії відкритого ґрунту.

Мартін Ферфюрт, міркуючи на тему необхідності шкільних садів у своїй роботі «Pädagogische Aspekte der Gartenarbeit», пише: «Як виглядає навколишній світ наших дітей? Вони живуть у висотних будинках, грають на асфальті, спостерігають об'їдену зелень міських скверів. Сад може бути притулком для цих дітей, місцем співіснування з природою. Робота в саду для них не буде неприємною. Обробляючи ділянку і доглядаючи за рослинами, дитина набуває безцінний досвід минулих поколінь...Садова робота в такий спосіб виконує важливі освітні й виховні функції – вона вводить дитину в кругообіг природи, спонукає до з'єднання з нею» [5].

Для організації шкільного саду важливими вважаються мотиви:

- екологічне виховання;
- практичні заняття з фізики, хімії, біології як ілюстрація
- природничонаукових процесів;
- знання садової роботи як загальна освіта;
- соціальні мотиви – шкільний сад як „Soziotop“;
- одержання життєвого досвіду.

Розрізняють кілька моделей пришкільних ділянок:

1. Сад як форма наочного навчання. (Biologischer Liefergarten)

Одна із самих старих форм пришкільної ділянки. У такому саду учні не працюють. Догляд за садом здійснюють фахівці. З цього саду беруть лише матеріал, у якому мають потребу в ході занять по природничонаукових навчальних дисциплінах. У той час як раніш мова йшла лише про сад-"постачальник", то сьогодні в ньому демонструються

різні екологічні зв'язки: охорона птахів, тварин, рептилій тощо. Діти можуть безпосередньо спостерігати за всім цим під відкритим небом.

#### 2. Пришкільна огородна ділянка (Gemüsegarten)

Вчитель зосереджує увагу учнів на важливості вирощування екологічно чистої продукції. У процесі догляду за огородними культурами учні набувають досвід догляду за ними, усвідомлюють природу походження харчової продукції. Такі сади втратили своє значення, тому що овочі можуть вирощуватися поза школою і це, як правило, дешевше.

#### 3. Сад як загальна освіта (Garten zum Üben)

Робота в саду відноситься до загальної освіти. Доглядаючи за рослинами діти осягають ази садівництва і здобувають професійні навички садівника.

#### 4. Сад для всіх (Garten für alle)

Він охоплює всю шкільну територію з майданчиками для ігор і відпочинку, стадіоном. Деревя, газони, грядки знаходяться по всьому шкільному дворі, що робить пришкільну ділянку доглянутою.

#### 5. Комбінований сад (Garten der Schulgemeinschaft)

Сьогодні важко зустріти в Німеччині окремо узятую модель шкільного саду. Німецькі пришкільні ділянки – це комбіновані зелені зони, що уможлиблює роботу педагогів–екологів у різних вікових групах школярів.

Шкільний сад ХХІ століття – це міні-лабораторія під відкритим небом, що може знаходитись і поза навчальним закладом. Один із відомих шкільних садів Німеччини лежить у передмісті м.Вінтертур у мальовничому сільському районі. Учні школи Рудольфа Штайнера приїжджають сюди на автобусі. На ділянці площею майже гектар ростуть овочеві й зернові культури. Поруч із полем знаходиться п'ять гектарів лісу. На горі діти працюють у парах. Кожна пара одержує ділянку 9х1м. Врожай школярі забирають додому.

Німецькі педагоги в організації практичної діяльності опираються на принцип неприривності в екологічній освіті. На думку Петера Ланге в садових роботах варто враховувати наступні вікові особливості дитини:

Перша ланка в створенні безперервного ланцюга екологічної освіти в школі – це екологічне виховання молодших школярів, що починається з формування елементарних екологічних уявлень про природу, сутність взаємодії людини й природи. Через красу природи й пізнання у дитини виховується потреба в її збереженні. Діти 6-10 років проводять у саду заняття з природознавства: знайомляться з рослинами й комахами рідного краю, виконують елементарні садові роботи (посів, пікірування, прополка й ін.) і найголовніше – вони спостерігають природні зв'язки. Тут діти пізнають різноманіття рослинного світу: із деякими рослинами можна грати (ротики), а інші їсти (щавель); є лікарські (ромашка) і отрутні рослини (блекота). Не страшно, якщо дитина зірвала квітку, вона знайшла «щось» прекрасне і дарує це усім.

Мета педагога в даному випадку зосереджується на тому, щоб переконати дитину, що будь-яка рослина жива. Навіть якщо зірвано квітку, то потрібно поставити її у воду, для продовження її життя. Педагоги-екологи Німеччини рекомендують наступні розвиваючі ігри для дітей молодшого шкільного віку: із бобових можна збудувати намет, орієнтуватися в часі можна за допомогою соняшника (сонячний годинник),стелити ліжко нарцисові, укладаючи його восени спати (посадка) та ін.

Другий етап – 9-11 років (5-6 клас) –це вік відкриттів і досліджень. Діти із задоволенням виготовляють вироби з природного матеріалу (гілок, плодів), виконують садові роботи. Кожен учень підготовлює свою власну грядку (приблизно 5 кв.м), висаджує на ній квіткові й овочеві культури, удобрює ґрунт, веде щоденник спостережень, але головний інтерес цього віку – тварини. Учні будують шпаківні, будиночки для їжаків, спостерігають за дощовими хробаками й комахами.

Учнів старшого підліткового віку 12-15 років (7-9 клас) складно зацікавити тільки роботою на грядках і збиранням врожаю. Хлопчики займаються технічною стороною садової роботи: розбивка ставка, будівля теплиці, конструювання й зведення альтанки, куренів. Такі заходи допомагають їм відчувати себе дорослими. А у молодих дам успіхом користується природна косметика.

Молодих людей віком 16-20 років (10-13 клас) цікавить наукова сторона садової роботи. На заняттях з біології вони займаються селекцією, культивують нові сорти. Сад розглядається ними з екологічної точки зору: дослідження біосистеми ставка , якості ґрунту, співіснування рослин й ін. Сад для молоді –це місце розваг і відпочинку.

Думки педагогів про необхідність шкільних садів різні. Звичайно, правий Рудольф Штайнер, коли наголошує на тому, що неможливо розробити абсолютну загальну програму з екологічного виховання на пришкольній ділянці, тому що сад – це живий організм. Виходячи з цього варто враховувати не тільки особистість дитини, що стоїть у центрі навчального й виховного процесу, але й місцеві умови ландшафту [4]. На сьогодні відчувається нестача фахівців, які б володіли методикою навчання й виховання в шкільному саду. Заняття садівництвом дійсно залежить від погоди, передбачає додаткові витрати для навчального закладу. Сад вимагає турботи поза навчальним часом (канікули або уїкенд).Складно налагодити дисципліну на відкритому повітрі. Садова робота– “брудна” робота і не кожен схоче нею займатися.

Ентузіасти садової педагогіки такі, принаймні, як Бруно Вайс (Карлсруе), Хайнц Денцлер (Вінтертур) приводять наступні доводи на користь пришкольних зелених зон. По-перше, весь культурний розвиток людства пов'язується із землею: з вирощуванням рослин, доглядом за тваринами. Тому практичний досвід має враховуватися у загальній освіті. По-друге, ще І.Г.Песталоцці пропонував учити за моделлю: голова,

серце, руки, а сад – це комбінація трьох складених. По-третє, сад спонукає до використання різноманітних форм навчання, релаксації й соціалізації особистості, робить із дитини-споживача творця й, нарешті, людина, яка піклується про сад, ніколи не заподіє шкоди навколишньому середовищу.

**Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** З поняттям “Сад” пов'язується багато асоціацій: гра й задоволення, фізична робота й споглядання, знання з ботаніки й зоології; естетичне виховання та екологічне мислення, людські відносини й прагнення до досконалості. Міським дітям бракує спілкування з природою, і шкільний сад спроможний заповнити цей вакуум. Таким чином шкільні сади є перспективною формою організації екологічного виховання молодого покоління, оскільки дозволяють комплексно вирішувати навчально-виховні задачі із захисту довкілля.

#### Література

1. **Дробноход М.І.** Концептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини будувати гармонійні відносини з природою. – К., 2000.
2. **Червонецький В.В.** Екологічна освіта учнів в школах країн Східної та Центральної Європи. – Донецьк, 1998.
3. **Швед М.** Тенденції розвитку зарубіжної екологічної освіти // Вісник Львів. ун-ту Серія педагогічна. Вип.17, 2003.–180с.
4. NBI.KM.Schl.-H.1988, S.26.
5. Verfürth M. Pädagogische Aspekte der Gartenarbeit <http://www.schulgarten.ch/info>
6. **Weiss В.** Der gartenbauunterricht <http://www.archive.1september.ru>

## Відомості про авторів

**Акіменко Ольга Олексіївна** – старший викладач кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Бажутіна Світлана Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Баришева Олена Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Бернацька Любов В'ячеславівна** – старший викладач кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Бондар Людмила Вікторівна** – кандидат психологічних наук, доцент, голова Української Асоціації РН.

**Брагіна Наталія Володимирівна** – асистент кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Булах Ірина Петрівна** - старший викладач кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Вороніна Галина Григорівна** – старший викладач кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Вальдамірова Олена Петрівна** – кандидат медичних наук, доцент кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Голіус-Олекс Інесса Степанівна** – асистент кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету.

**Горбунова С.В.** – аспірант Слов'янського державного педагогічного університету.

**Єгорова Олена Борисівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології Слов'янського державного педагогічного університету.

**Єськова Т.Л.** – старший викладач Бердянського державного педагогічного університету.

**Зозуля Олена Василівна** – асистент кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету.

**Кизим Ганна Сергіївна** – аспірант Слов'янського державного педагогічного університету, старший викладач кафедри загальної психології СДПУ.

**Ковальова Антоніна Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Коган Ірина Михайлівна** – старший викладач кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Кокарєва Анжеліка Миколаївна** – старший викладач кафедри педагогіки Київського національного авіаційного університету.

**Литвинчук Олександра Миколаївна** – асистент кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Луценко Ірина Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Медведєва Олена Рудольфівна** – викладач кафедри педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

**Меднікова Ганна Ігорівна** – докторант Харківського національного педагогічного університету.

**Макаров Володимир Іванович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Марусенко Олена Андріївна** – старший науковий співробітник Інституту духовного розвитку людини Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, доцент кафедри педагогіки, кандидат медичних наук.

**Нізович Оксана Володимирівна** – аспірант кафедри реабілітаційної педагогіки Інституту соціальної реабілітації та розвитку дитини КПДУ.

**Павлова Лідія Дмитрівна** - доцент, кандидат педагогічних наук, методист ЛППО.

**Павченко Віталій Михайлович** – кандидат історичних наук, доцент. Соціально-педагогічний інститут, м. Кіровоград, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін.

**Пальчікова Оксана Михайлівна** – асистент кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Пашко Тетяна Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Пахомова Ольга Леонідівна** – асистент кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету.

**Переверзєва Валентина Михайлівна** – доцент кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету.

**Погрібна Альона Олександрівна** – асистент кафедри прикладної психології Слов'янського державного педагогічного університету.

**Рамзані Еліна Вікторівна** – старший викладач кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Резнікова Олена Анатоліївна** – викладач кафедри психології Слав'янського педагогічного університету.

**Репкін Володимир Володимирович** – президент Української асоціації розвивального навчання, Віце-президент МАРО

**Репкіна Наталя Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Романова Інна Анатоліївна** - кандидат педагогічних наук, докторант кафедри інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.

**Сабадуха В.О.** – психолог СШ №39 м.Луганська.

**Сівоконєва Г.Г.** – вчитель СШ №39 м. Луганська.

**Семенець Сергій Петрович** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Скібіна Олена Володимирівна** - аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Степаненко Лариса Віталівна** - викладач Слов'янського державного педагогічного університету.

**Сухарь Галина Феліксівна** - старший викладач кафедра загальної психології Слов'янського державного педагогічного університету.

**Сухарь Ігор Сергійович** - Слов'янський державний педагогічний університет.

**Хлопоніна Наталя Євгенівна** - асистент кафедри дефектології та психокорекції Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Чернобровкін Володимир Миколайович** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Чернобровкіна Віра Андріївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Шайкіна Олена Олександрівна** – старший викладач кафедри психології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Шарко Альбіна Анатоліївна** – викладач кафедри романо-германських мов Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов, здобувач кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.