Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України
Лабораторія психології навчання імені І.О.Синиці

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
Вечірній факультет

Київський університет імені Бориса Грінченка
Педагогічний інститут
Кафедра педагогіки та психології

Інститут психології Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка

Казахський національний педагогічний університет імені Абая

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Збірник матеріалів Міжнародної заочної науково-практичної конференції

Частина 2

Травень 28-29, 2017 р.

ACTUAL PROBLEMS OF PERSONAL DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF INTERCULTURAL INTERRELATIONS IN EDUCATIONAL SPACE

Collected materials of International Distance Scientific and Practical Conference

Part 2

May 28-29, 2017 y.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник материалов Международной заочной научно-практической конференции

Часть 2

Май 28-29, 2017 г.

Актуальні проблеми розвитку особистості в умовах міжкультурної взаємодії в освітньому просторі: Збірник матеріалів Міжнародної заочної науково-практичної конференції. - Київ, 2017. - Частина 2. - 130 с.

Збірник включає матеріали Міжнародної заочної науково-практичної конференції “Актуальні проблеми розвитку особистості в умовах міжкультурної взаємодії в освітньому просторі”. Для студентів, аспірантів, викладачів вищих навчальних закладів, учених і представників соціальних організацій.

Усі матеріали подано в авторській редакції.

ОРГАНІЗАЦІЙНІЙ КОМІТЕТ

МАКСИМЕНКО Сергій Дмитрович - директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, дійсний член (академік) НАПН України, доктор психологічних наук, професор;
ДЬЯКОВ Дмитро Григорович - директор Інституту психології Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка, кандидат психологічних наук, доцент;
ЖЕРЕБЦОВ Сергій Никифорович - заступник директора Інституту психології Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка, кандидат психологічних наук, доцент;
ІСКАКОВА Айгуль Толеутаївна - заступник керівника апарату КазНПУ імені Абая, кандидат педагогічних наук, професор;
ІБРАЄВА Камарсулу Єршатівна - кандидат педагогічних наук, професор кафедри музичної освіти і хореографії КазНПУ імені Абая;
ЖАНСЕРІКОВА Дибис Аманкелдіївна - кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Карагандинського державного університету імені академіка Є.А.Букетова;
МУРАТБАЄВА Гульнара Абилкасимівна- доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Казахського державного жіночого педагогічного університету;
ШИРЯЄВА Людмила Миколаївна - декан Вечірнього факультету Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова;
ІВАНЮК Ганна Іванівна - завідувач кафедри педагогіки та психології Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка;
ТЕРЕЩЕНКО Людмила Анатоліївна - старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;
ШАТИРКО Лариса Олексіївна - старший науковий співробітник лабораторії психолгії навчання імені І.О. Синиці;
ГУРОВА Ольга Вадимівна - молодший науковий співробітник лабораторії психолгії навчання імені І.О. Синиці;
ГРІНЬОВА Ольга Михайлівна - доцент кафедри психології Педагогічного институту Київського університету імені Бориса Грінченка**.**

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 3. ДІЯЛЬНІСНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

СЕКЦИЯ 3. ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Буховец И.Н.
Интедиффия обучения как основа самореализации личности студентов…….……..9

Гурова О.В.
Внутрішня конфліктність особистості. теоретичні аспекти…….…...…16

Дзюбко Л.В.
Теоретичні аспекти самореалізації особистості……...21

Мікеладзе Н.А.
Творча самореалізація особистості у процесі вивчення художньо-композиційного формоутворення на прикладах українського образотворчого мистецтва……..……..28

Мойзріст О.М.
Шкільна тривожність у дітей з хронічними соматичними захворюваннями……..32

Наумова Е.Г.
Образовательная политика в условиях перехода к цифровой экономике: социально-философский анализ…….…….39

Пузыревич А.Л., Парманчук А.В.
Онкологическое заболевание как фактор травматизации личности……43

Рудківська Н.Л.
Проблема онтогенезу мовленнєвих операцій і дій мовленнєвої особистості дошкільника…….……..47

Шамне А.В.
Особливості ціннісно-мотиваційної регуляції поведінки старшокласників і студентів-магістрів: порівняльний аналіз…….…..50

Шатирко Л.О.

Актуальні проблеми експериментальних досліджень в проблемному полі психології навчання……..…54

Шененко Л.Я.
Использование жестов в речевой деятельности неслышащих…….60

Шуцька О.І.
Здобутки сучасної сурдопедагогіки соціокультурного напряму глухоти……...64

СЕКЦІЯ 4. ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ

СЕКЦИЯ 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Дригус М.Т.
Проблема ефективної особистісної взаємодії в освітньому просторі (ретроспективний аспект)……..…69

Ibrayeva K., Abeltayeva Zh.
New strategies to pedagogical internship for pre-service music teachers at the university…..……..75

Косшыгулова А.С.
Психотехнология личностного роста «метод кейсов» в образовательной среде педагогического вуза……81

Малиновский Е.Л.
Культурно-психологогический фрейм в гуманитарном образовании……..…88

Мартинюк І.А.
Взаємодія суб'єктів освітнього простору внз у контексті вимог сучасного суспільства……..…103

Міськов Г.В.
Підходи до вивчення антиципації в сучасній психології……..….106

Музыченко А.В., Зенько А.В.

Развитие профессионального мышления у будущих педагогов-психологов……110

Терещенко Л.А., Олінковська Т.А.
Чинники виникнення невротичних розладів особистості дитини молодшого шкільного віку……114

Яворська-Вєтрова І.В.
Рефлексивність школяра як психологічний механізм ефективної взаємодії в освітньому просторі……123

СЕКЦІЯ 3. Діяльнісна самореалізація особистості в міжкультурному освітньому просторі

СЕКЦИЯ 3. Деятельностная самореализация личности в межкультурном образовательном пространстве

Буховец И.Н., магистр педагогических наук, преподаватель УО «Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского»

ИНТЕДИФФИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ОСНОВА САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Резюме. В статье рассмотрена проблема использования интедиффии обучения студентов для овладения ими профессиональными компетенциями и создания предпосылок для дальнейшей их самореализации. Представлен контент-анализ составляющих интедиффии – интеграции и дифференциации. Выявлены функции интедиффии обучения в учреждениях высшего образования.

Ключевые слова. Интедиффия, интеграция, дифференциация, студенты, компетенции, самореализация.

Summary. The problem of use of an intediffiya of training of students for mastering by them professional competences and creations of prerequisites for their further self-realization is considered in article. The content analysis of components of intediffiya – integration and differentiation is offered. Functions of an intediffiya of training in institutions of higher education are revealed.

Keywords. Intediffiya, integration, differentiation, students, competences, self-realization.

Преобразования в различных сферах жизни людей, смена ценностей и ориентиров, постоянное расширение информационного пространства привели к возникновению необходимости привнесения нововведений в систему высшего образования Республики Беларусь. Система высшего образования должна не только формировать профессиональные компетенции, но и раскрывать внутренний потенциала обучающихся, ориентироваться на овладение ими способами последующего самообразования и саморазвития. Это позволит молодым специалистам полноценно выполнять свои профессиональные обязанности, оперативно адаптироваться к изменяющимся требованиям социума. С этой целью в учреждениях высшего образования применяются различные технологии, методики, способы обучения. Однако они зачастую противоречат друг другу, решают вышеуказанные задачи не в полной мере. На наш взгляд, эффективному решению данного комплекса задач будет способствовать применение в учреждениях высшего образования интедиффии обучения.

Цель данного исследования – рассмотреть феномен интедиффии в учреждениях высшего образования, позволяющий эффективно организовывать обучение студентов и создавать основу для их самореализации.

Понятие «интедиффия» ввел В.Ф. Моргун [10] в 2003 году. Ученый утверждал, что это универсальное понятие, свойственное разнообразным сферам познания, в частности образованию. Он предложил систему средств интедиффии

деятельности ученика в разных видах учебной деятельности, включающую корреляцию типов интедиффии и различных видов учебной работы (учебная работа, назначенная учителем и выполняемая учеником по собственной инициативе). Им была разработана система интедиффии на основе многомерной концепции личности, согласно которой интегративный и дифференцированный подходы не противоречат, а дополняют друг друга. Ученый рассматривал интедиффию обучения учащихся учреждений общего среднего образования.

В.Ф. Моргун, рекомендовал изучать дисциплины в следующей последовательности: интеграция – дифференциация – интеграция. Данный способ организации процесса обучения, по его мнению, позволяет формировать целостное представление об изучаемых объектах, в совокупности их связей с окружающей действительностью. Данного подхода к проблеме последовательности реализации интедиффии придерживается и С.А. Кобцева.

Различные аспекты интедиффии представлены в исследования А.А. Остапенко, О.В. Коршуновой, Г.З. Дайновой, Е.Е. Егорова. Однако следует отметить, что проблема интедиффии в учреждениях высшего образования в научных работах практически не представлена, что обусловило необходимость детального рассмотрения данного феномена.

Под интедиффией мы понимаем педагогическое явление, предполагающее взаимопереход интеграции и дифференциации во всех компонентах образовательного процесса и создание условных кластеров студентов на основе определенных признаков (склонностей, способностей, интересов, когнитивных стилей и т. д.) [11].

Для раскрытия сущности интедиффии необходимо рассмотреть составляющие ее понятия – интеграцию и дифференциацию.

Понятие «интеграция» имеет ряд определений (таблица 1.4).

Таблица 1.1 – Контент-анализ понятия «интеграция»

Автор	**Определение**
В.А. Дегтярев [2, с. 121]	«процесс движения и развития определенной системы, в которой растет число и интенсивность взаимодействия элементов, уменьшается их относительная самостоятельность по отношению друг к другу»;
Н.В. Желнирович [4, с. 44–45]	«создание у обучающихся целостного представления об окружающем мире (как цель обучения); нахождение общей платформы сближения знаний (как средство обучения)»;
В.И. Загвязинский (педагогический словарь) [14, с. 262]	«вариант индивидуальной работы с клиентов социально-педагогической деятельности, подразумевающий создание социумом условий, в которых индивидуальные особенности клиента могут максимально развиться и проявиться через подключение социальных ресурсов, например практика «работы со случаем»;

В.В. Князева, (словарь научных терминов) [5, с. 276]	«объединение в целое какое-либо частей, элементов; интенсивный обмен информацией между темами различных учебных дисциплин, взаимодополняемость»;
М.В. Крулехт [7, с. 257]	«внутренняя взаимосвязанная и взаимообусловленная целостность, обладающая свойствами, отсутствующими у составляющих ее компонентов»;
Т.Е. Титовец [17, с. 22]	«процесс и результат объединения элементов в систему»; «путь достижения целостности любых систем, в том числе и педагогических»;
М.Г. Чепиков [20, с. 81]	«сущность интеграции наук и научного знания есть все усиливающая их взаимосвязь, взаимодействие посредством широкого использования общих (порой заимствованных друг у друга) идей, средств, приемов исследования окружающей действительности, есть уплотнение (конденсация) знаний в определенно сложившихся и постоянно совершенствующихся формах познания и выражения познанного»;
В.Б. Шапарь (новейший психологический словарь) [13, с. 168]	«как внутригрупповой процесс – создание внутреннего единства, сплоченности, который выражается в коллективистской идентификации, сплоченности группы как ее ценно-ориентационном единстве, объективности в возложении и принятии ответственности за успехи и неудачи совместной деятельности»;
Г. Шмидт (философский словарь) [19, с. 179]	«процесс или действие, имеющее свои результатом целостность; объединение, соединение, восстановление единства»

Анализ приведенных нами определений понятия «интеграция» показал ее значимость для различных областей научной действительности. Интеграция создает необходимые условия для формирования системного знаниевого целого, наделенного прочными связями между структурными элементами, обладающими качественно новыми свойствами. Подтверждают данные положения исследования белорусских ученых Е.Я. Аршанского, В.Н. Нарушевич, С.И. Невдах, О.Н. Пирютко и др.

Иногда интеграцию синонимизируют с квазиинтеграцией, которая отличается суммированием частей целого без установления их взаимосвязей. Квазиинтеграция не задействует личностный компонент студента, что значительно снижает аксиологическую составляющую усвоенных им профессиональных знаний, умений, навыков. Она ограничивает возможность взаимопроникновения знаний из различных учебных дисциплин, зарубежных исследований, что негативно отражается на системном мышлении человека. Это придает узость и одновариантность процессу познания обучающимися, минимизирует возможности применения ими знаний как локально, так и на межкультурном пространстве.

Представим различные подходы к определению понятия «дифференциация» (таблица 1.2).

Таблица 1.2 –Контент-анализ понятия «дифференциация»

Автор	**Определение**
И.Д. Бутузов [1, с. 4]	«предполагает не работу по разным программам и учебникам, рассчитанным на несколько уровней интеллектуальной одаренности учащихся по образцу буржуазной школы, а учебную деятельность учащихся на разном уровне для овладения единым программным материалом в зависимости от индивидуальных особенностей и характера подготовленности»;
Е.А. Дядиченко [3, с. 13]	«широкое использование различных форм, методов обучения и организации учебной деятельности на основе результатов психолого-педагогической диагностики учебных возможностей, склонностей, способностей учащихся»;
А.И. Лутовинов [8, с. 36]	«учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения»;
В.В. Князева (словарь научных терминов) [5, с. 196]	«разделение, расчленение, расслоение чего-либо на разнородные элементы, а также наличие в целом специализированных сегментов, сторона процесса развития: разделение развивающего целого на части, ступени, уровни»;
Г.М. Коджаспирова (словарь по педагогике) [6, с. 448]	«в обучении и образовании – учет индивидуальных особенностей в форме, предполагающей группировку учащихся на основании выделения определенных особенностей, обуславливающих специфику процесса обучения; способ организации учебного процесса на основе учета индивидуально-типологических особенностей личности путем создания групп, классов, образовательных учреждений, образовательных программ, в которых различаются цели, содержания, методы, формы и результаты реализации образовательных задач; группы внутри класса, получающие учебные задания в зависимости от успеваемости, способностей, общего развития, подготовленности и собственного выбора учеником необходимого и достаточного уровня знаний»;
В.Н. Наумчик (педагогический словарь) [15, с. 65–66]	«организация обучения, предполагающая обязательный учет индивидуально-типологических особенностей учащихся, форму их группирования и различное построение учебного процесса в выделенных группах»;
Р.С. Немов	«1) в общем случае – различение или разделение чего-

(психологический словарь) [12, с. 121]	либо таким образом, что его части или фрагменты, на которое оно делится, четко отличаются друг от друга; 2) прогрессивное изменение чего-либо от целого (простого) к составному (сложному); 3) в практике психотерапии – способность человека (клиента, пациента) иметь четкое представление о том, чем его собственная психология (убеждения, ценности и т. п.) и поведение (действия и реакции) отличаются от психологии поведения других людей»;
С. Е. Покровская [16, с. 53]	«организация специальных условий для обучения учащихся с целью эффективного развития их индивидуальных и личностных качеств формирования профессиональной направленности»;
И. Унт [18, с. 8]	«учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения; обычно обучение в этом случае происходит по несколько различным учебным планам и программам»;
Г. Шмидт (философский словарь) [19, с. 140]	«формирование различий на единой основе, исходя из одного и того же исходного пункта»

Контент-анализ понятия «дифференциация» показал, что применяется оно в различных научных сферах. Вышерассмотренные определения дифференциации подразумевают под собой деление целого на структурные компоненты по различным критериям. Особенно значимо использование дифференциации в процессе обучения, что подтверждают работы белорусских ученых Е.Н. Артеменок, Е.В. Гавриловой, С.И. Невдах, В.В. Пакштайте, А.В. Перевозного, М.Р. Смолярова и др. Дифференциация в образовании позволяет педагогически целесообразно индивидуализировать взаимодействие субъектов образовательного процесса, учитывать их индивидуально-типологические особенности.

Однако интеграция и дифференциация существуют в неразрывном тандеме, что подтверждает целесообразность использования в образовательном процессе интедиффии. Интедиффия представляет собой базис дидактической системы, способствует эффективной организации процесса обучения. Дифференциация предполагает выделение частей, а интеграция – установление связей между ними, в результате чего появляется системный характер единого целого, обладающего предпосылками для дальнейшего его развития и совершенствования.

В процессе интедиффии реализуется полисубъектное взаимодействие, описанное И.В. Вачковым. Данный вид взаимодействия относится к виду субъект-субъектного и порождает возникновение полисубъектов – особого типа общности. В процессе интедиффии участники полсубъектов вступают в тесные взаимоотношения и рациональное взаимодействие для освоения академических и профессиональных компетенций, личностного развития, полноценной самореализации и самоактуализации в межкультурном пространстве. Деятельность субъектов в образовательном полисубъекте невозможно отделить друг от друга.

Она направлена на реализацию общей цели участников и может быть впоследствии применима как локально, так и межкультурно. Полисубъектное взаимодействие на основе интедиффии придает обучению характер сотворчества, сотрудничества, совместного креативного поиска, расширяет его границы и возможности. Система взаимодействия полисубъектов позволяет интедиффии реализовывать ряд взаимосвязанных функций [9].

Функция *системности* интедиффии позволяет студентам – участникам полисубъектов, интегрировать знания, полученные из различных научных областей, и дифференцировать их в решении частной проблемной ситуации. В процессе познания обучающимися дифференциация делает возможным конкретизировать информацию новыми элементами, а интеграция объединять их и устанавливать взаимосвязи, придавая характер системы.

Интедиффия осуществляет *развивающую* функцию, т. е. способствует развитию всех психических процессов, которые представляют собой форму существования психики, постоянно динамичную и развивающуюся в процессе взаимодействия человека с окружающей средой. В процессе интедиффии обучения студентов в зависимости от специфики изложения программного материала или от вида заданий развиваются попеременно в большей степени отдельные психические процессы (дифференциация). К примеру, решая проблемную ситуацию, будущему педагогу необходимо задействовать мышление, воображение, память, речь и т. д., вследствие чего осуществляется их качественное изменение. Однако в процессе обучения студентов в учреждении высшего образования происходит развитие всей психической сферы в целом (интеграция).

Развивающая функция интедиффии предполагает развитие познавательных стратегий полисубъектов, в основе которых лежат когнитивные стили, определяющие способы познания. Дифференциация развития стратегий познания позволяет совершенствовать доминирующие и создает условия для развития подчиненных стратегий. Интеграция всех освоенных в той или иной степени познавательных стратегий значительно расширяет границы познавательной деятельности студентов, предоставив возможность осваивать различные источники информации. Усвоенные таким образом компетенции становятся метауниверсальными, применимыми к решению задач узкой направленности, создают перспективы дальнейшего поиска способов получения и реализации новой информации. Это позволяет образованию ориентироваться на перспективные цели, быть более глобальным.

Интедиффия в учреждениях высшего образования выполняет *прогностическую* функцию. Поскольку рассматриваемый феномен во многом определяет результат образовательного процесса, то можно утверждать, что интедиффия обращена в будущее как отдельной личности, так и всего общества в целом, различных полисубъектов. Она позволяет определять перспективы личностного самосовершенствования, намечая для этого максимально эффективные пути и этапы.

Адаптивная функция интедиффии заключается в приспособлении процесса обучения к индивидуальным особенностям будущих специалистов. Критериями реализации интедиффии в учреждениях высшего образования могут быть склонности, способности, интересы, когнитивные стили обучающихся. Они

определяют специфику взаимоперехода интеграции и дифференциации в образовательном процессе.

Аксиологическая функция интедиффии базируется на ценностях студентов. Ценности придают осмысленный характер жизнедеятельности человека, его переживаниям, отношениям, намечают стратегии дальнего его развития. Интеграция как структурный компонент интедиффии не ограничивается суммированием частей целого, а создает условия для установления их взаимосвязей; задействует личностный компонент студента, что значительно повышает аксиологическую составляющую усвоенных им профессиональных знаний, умений, навыков; позволяет взаимопроникать знаниям из различных учебных дисциплин. Это положительно отражается на мышлении человека. Дифференциация же позволяет дополнять, уточнять их, в процессе самообразования.

Интедиффия обучения студентов выполняет *здоровьесберегающую* функцию, позволяя минимизировать время и физические усилия, затрачиваемые студентами для усвоения и закрепления программного материала. Это достигается путем подбора и освоения оптимальных методов, приемов и способов обучения, соответствующих индивидуальным особенностям обучающихся учреждений высшего образования.

Таким образом, интедиффия коррелирует с основными тенденциями развития общества. В процессе интедиффии формируются полисубъекты, которые тесно взаимодействуют между собой по достижению общих целей. Интедиффия создает необходимые условия для рационального использования внутренних ресурсов студентов, позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся, осваивать новые способы познания как предпосылку дальнейшего саморазвития и самоактуализации на национальном и межкультурном уровнях.

Список использовнной литературы

1. Бутузов, И. Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке / И. Д. Бутузов. – Новгород : Ленинградский гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена, 1972. – 72 с.
2. Дегтерев, В. А. Интегративно-дифференцированный подход в системе непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы / В. А. Дегтерев : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01,13.00.08 / В. А. Дегтерев. – Екатеринбург, 2012. – 418 л.
3. Дядиченко, Е. А. Уровневая дифференциация в личностно-ориентированном образовании : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Дядиченко. – Ростов-на-Дону, 2004. – 185 л.
4. Желнирович, Н. В. Интегративный подход к формированию универсальных учебных действий при обучении математике / Н. В. Желнировайч // Методист. – 2014. – № 4. – С. 44– 46.
5. Князева, В. В. Педагогика : словарь научных терминов / В. В. Князева. – М. : Вузовская книга, 2009. – 872 с.
6. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М : ИКЦ «МарТ» ; Ростов-на-Дону : Изд. центр «МарТ», 2005. – 448 с.

7. Крулехт, М. В. Проблема интеграции в современной педагогике / М. В. Крулехт // Проблемы педагогики и психологии. – 2012. – № 3. – С. 257–261.
8. Лутовинов, А. И. Индивидуализация и дифференциация обучения в процессе подготовки слушателей Российской таможенной академии : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. И. Лутовинов. – М., 2001. – 237 л.
9. Лятецкая (Буховец), И. Н. Реализация интедиффии в учреждениях высшего образования / И. Н. Лятецкая (Буховец) // Образование и наука в Беларуси : актуальные проблемы и перспективы развития в XXI : сб. научных статей : Минск, 5 ноября 2014 г. / БГПУ ; редкол. : А.В. Торхова [и др.]. – Минск, 2014. – С. 55–58.
10. Моргун, В. Ф. Интеграция и дифференциация образования : личностный и технологический аспекты / В. Ф. Моргун // Школьные технологии. – 2003. – № 3. – С. 3–9.
11. Невдах, С. И. Что такое интедиффия? / С. И. Невдах, И. Н. Лятецкая // Мастерство online [Электронный ресурс]. – 2015. – № 2. – Режим доступа: http://ripo.unibel.by/index.php?id=774 – Дата доступа: 19.06.2015.
12. Немов, Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
13. Новейший психологический словарь / [В. Б. Шапарь и др.] ; под общ. ред. В. Б. Шапарь. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 808 с.
14. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В. И. Загвязинский и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : «Академия» – 352 с.
15. Педагогический словарь / [В. Н. Наумчик и др.] ; под ред. В. Н. Наумчика. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2006. – 280 с.
16. Покровская, С. Е. Развитие профессиональной направленности личности в процессе дифференцированного обучения / С. Е. Покровская. – Минск : БГПУ, 2010. – 207 с.
17. Титовец, Т. Е. Теоретико-методические основы интеграции содержания педагогического образования / Т. Е. Титовец. – Минск : БГПУ, 2007. – 145 с.
18. Унт, И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 188 с.
19. Философский словарь : основан Г. Шмидтом ; перераб. под ред. Г. Шишкоффа ; общ. ред. В. А. Малинина. – М. : Республика, 2003. – 575 с.
20. Чепиков, М. Г. Интеграция науки / М. Г. Чепиков. – М. : Мысль, 1981. – 276 с.

Гурова О.В., молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О.Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ВНУТРІШНЯ КОНФЛІКТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

В статті розглядаються проблеми внутрішньої конфліктності школярів та почуття самотності у викладанні деяких авторів та концепцій. Вивчається зв’язок конфлікту цінностей людини з переживанням почуття самотності.

Ключові слова: конфліктність, внутрішня конфліктність, конфлікт, самотність, почуття, стан, переживання самотності, психокорекція.

The article considers problems of conflictness and loneliness among young people in the interpretation of some authors and concepts. The connection of the conflict of human values with the experience of loneliness is situated.

Key words: conflict, conflictness, loneliness, feeling, state of mind, loneliness experience, psychological management, avoidance.

Психологи, соціологи, політологи, філософи давно займаються пошуком шляхів, способів, механізмів реалізації більш ефективних і продуктивних стратегій подолання життєвих труднощів, складовою частиною яких є внутрішньо особистісна конфліктність. Зараз використовується багато інноваційних технології, які базуються на динаміці змін в психосоціальному оточенні і дозволяють людству звернутись до власного потенціалу для розвитку себе та світу у тому числі. В теперішній час велику значущість набуває свобода особистості, її унікальність. Якісна діяльнісна, соціальна, духовна самореалізація особистості може забезпечити в майбутньому підвищення темпів зростання життєвого рівня населення, зменшення соціальної нерівності тощо.

З другого боку саме суспільство часто провокує внутрішньоособистісну конфліктність. Культиваторами конфліктності стають інститут держави, недосконале право, війни, економічні кризи, громадські інститути, батьки, школа, оточення, засоби масової комунікації.

Відчувається потреба в дослідженнях, присвячених проблемам психологічної незалежності, захищеності від психологічних дій, збереженні цілісності індивіда, і його гармонії, цілісності та стійкості, протилежність якої являється внутрішньо особистісна конфліктність.

Особливу актуальність подібного роду досліджень набувають і тому, що протиріччя, що виникають між людиною і суспільством, породжує саме поліфонія внутрішньо особистісних конфліктів.

Взагалі внутрішньоособистісна конфліктність розглядалась в рамках депривації і фрустрації метапотреб, які здатні викликати навіть психічні захворювання, так звані метапатології, що характеризується відсутністю цінностей, сенсу і змісту життя. Перешкоди в здійсненні малозначущих бажань не ведуть до психопатологічних наслідків; перешкоди ж на шляху значущих базових потреб призводять до саме таких результатів.

Проблема внутрішньоособистісної конфліктності тісно пов'язана з найрізноманітнішим аспектам психологічної науки. Її успішна розробка значною мірою визначається осмисленням теоретичних концепцій і ідей, які були розроблені вітчизняним і зарубіжним ученими. Це торкається досліджень загальнотеоретичних і методологічних проблем психології таких авторів, як: К.А.Абульханова-Славська, Л.И.Анциферова, А.Адлер, Б.Г.Ананьєв, Л.П.Буєва, Р.Берон, Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Г.С.Костюк, Е.Кречмер, А.Р.Лурія, В.В.Лебединський, К.Леонгард, А.Н.Леонтьєв, Б.Ф.Ломів, А.Г.Маслоу, Р.Мей, В.С.Мерлін, В.Н.Мясищев, А.В.Петрівський, С.Л.Рубинштейн, А.А.Смірнов, Д.Н.Узнадзе, Е.В.Шорохова, Д.Б.Ельконін.

Досліджувана проблема не була предметом спеціального вивчення, проте, контекстно аналізувалась в рамка загальної, соціальної, педагогічної, вікової, юридичної психології.

Водночас, психотерапевтичні дослідження також сприяли розкриттю природи внутрішньоособистісної конфліктності (Р.Асаджиолі, Т.И.Ахмедов, В.М.Баскаків, Э.Берн, Л.Ф.Бурлачук, С.Гроф, Т.Д.Зінкевич-Євстигнеєва, Б.Д.Карвасарский, А.И.Копитін, С.С.Лібіх, Г.Лейтц, Д.Міллс, Я.Морено, Д.Остер, Г.С.Салліван, З.Фрейд, Э.Фромм, К.Хорні, К.Г.Юнг). Розглянемо деякі з них.

Гуманістичні персонологи в якості основної доктрини висували тези про громадську обумовленість психики і про те, що людина - активний творець власного життя, а самовизначення - істотна частина його природи. Витоки внутрішньоособистісної конфліктності вони бачили в складності пізнання людиною свого внутрішнього буття і нездатності сприймати себе в якості основного чинника свого життя (Адлер А., Бюле Ш., Мей Р., Роджерс К., Франкл В.).

В теорії ієрархи мотивів, творцем якої був Маслоу А., екзистенціальні потреби займають вищі поверхи. Перші три рівні базових потреб в піраміді відповідають з функції самозбереження організму. "Опір" вищим цінностям розглядається як симптом незрілості, залежності, невпевненості.

Карен Хорни була одним з перших неопсихоаналітиків і психотерапевтів взагалі, що перемкнули свою увагу з ранніх дитячих переживань як основних джерел психічних порушень на культурніший контекст, в якому ці переживання виникають і розвиваються. Одним з найважливіших е досягнень і кроків вперед в порівнянні з класичним психоаналізом була критика біологічних основ теори 3. Фрейда.

Тривога не є необхідним компонентом психіки людини, каже К.Хорні. Вона, у відмінності від Фрейда у своїй засадничій концепції базальної тривоги стверджувала, що тривога виникає в результаті відсутності почуттів безпекі в сім'ї. На її думку, все те, що в стосунках з батьками руйнує відчуття безпеки дитини, призводить до базальної ворожості. Відповідно, причину конфліктної поведінки слідує шукати в порушеннях дитячо-батьківських відносин. Якщо дитина відчуває любов і прийняття себе, вона почуває себе комфортно і розвиватиметься нормально. Якщо дитина позбавлений теплоти контактів, у неї розвивається ворожість по відношенню до батьків, яка, трансформувавшись у базальну тривогу і всепроникаюче відчуття самотності і ізоляції перед особою та потенційно небезпечним світом.і це почуття ворожості буде, в свою чергу, проективно спрямовуватись на кожного.

Джерело внутрішньоособової конфликтності Хорни бачить в протиріччі потреб:

1. У громадській сприйнятливості.
2. У керівному партнерові, надмірній залежності від інших і боязні отримати відмову або залишитися наодинці.
3. У чітких обмеженнях, в задоволенні малим і підпорядкуванні іншим, в перевазі життєвого стилю, при якому первинне значення мають встановлений порядок та ніби-то невимогливість.
4. У владі, в домінуванні і контролі на іншими, як самоцілі, а також в зневажливому відношенні до слабкості.

5. У експлуатації інших, страху бути таким, що використовується іншими, виглядати "тупим" в їх очах, при відсутності мотивації зробити що-небуть для зміни ситуації.
6. У громадському визнанні, бажанні бути об'єктом захоплення із сторони інших; уявлення про себе формуються залежно від громадського статусу.
7. У захопленні собою, в прагненні створити прикрашений образ себе, позбавлений недоліків і обмежень, в потребі до компліментів і лестощів
у свою адресу.
8. У честолюбстві, в прагненні бути найкращим, що супроводжується страхом невдач.
9. У самодостатності і незалежності, у вигляді уникнення будь-яких стосунків, що унеможливлюють взяття на себе яких-небудь зобов'язань.
10. У бездоганності і неспростовності, в спробах бути морально непогрішним і бездоганним в усіх відношеннях.

Ці потреби присутні у всіх людей. Вони допомагають справлятись почуттями знедоленості, безпорадності і агресивності. Проте невротик, реагуючи на різні ситуації, використовує їх негнучко. Він покладається лише на одну з усіх можливих потреб, на один з типів комунікації. Здорова людина, навпаки, легко замінює одну потребу іншою, якщо цього вимагають обставини, що змінюються. Коли виникає потреба в любові або владі, здорова дитина намагається задовольнити її.

Щодо почуття самотності, то воно найчастіше розкривається через: дефіцит соціальних зв’язків особистості.

Самотність, що викликана соціальною ізоляцією, особливо гостро переживається в юнацькому віці. Особливості юнацького віку свідчать про те, що молодій людині важко вийти на конструктивний рівень переживання самотності, особливо в тих випадках, коли вона виявляється відкинутою групою однолітків і відчуває нестачу підтримки з боку значущих дорослих людей (батьків, вчителів).

Стан самотності супроводжується конструктивними або деструктивними переживаннями. Треба підкреслити, що при цьому вибір стратегії самоопанування забезпечує трансформацію негативного переживання у позитивне та його корекцію. Оскільки переживання самотності виявляється необхідним для того, щоб людина могла ідентифікувати себе та власний суб’єктивний світ з більш широким – глобальним, можна говорити і про позитивний смисл даного явища. Переживання самотності здатне дати ресурс, час на роздуми, цінність кожної миті, можливість переоцінки цінностей, усвідомлення своєї унікальності і неповторності, значущості, цілісності. І вміння користуватись цим ресурсом, звісно ж, залежить від бажання та локусу контролю людини в даний момент. А також від здатності мислити та критично ставитись до стереотипів,так званих інтроектів, наприклад «самотність – це погано». А тимчасова усамітненість відрізняється від тотального переживання самотності та дає час на перепочинок та час «для себе».

Внутрішньоособистісна конфліктність може бути амбівалентним джерелом: конструктивним, що забезпечує перетворення, розвиток; і деструктивним, що призводить до суперечностей, які важко вирішуються і які обмежують можливості особистості та сприяють поглибленню переживання почуття самотності. В цю

систему входять складові когнітивної, емоційної і поведінкової сфер, такі, як: самооцінка, самоактуалізація, емоційна стійкість, переживання, оціночні ставлення до оточуючих, креативність, евристичність, соціальний інтелект, саморегуляція, впевненість та інші суб'єктивно значущі еталони.

Гострота проблеми міжособистісної ізоляції, яка часто переживається як самотність, і ускладнює процес діяльнісної реалізації особистості в освітньому просторі, в юнацькому віці обумовлена пріоритетом таких цінностей як дружба, любов, інтимна близькість, а також з активізацією процесів становлення самосвідомості. У зв'язку з цим, саме в цей період розвитку, в цей важливий період початку самореалізації особистості, в багатьох випадках необхідна професійна психологічна допомога. При першому типі внутрішньоособистісній конфліктності школяр обирає якусь одну потребу і використовує її без розбору в усіх соціальних взаємодіях. Якщо він потребує любові, він чекає її від всіх. І в цьому є помилка, внутрішній конфлікт екстраполюється на зовнішній світ. Потреби витіснені на несвідомий рівень, де і розгортається конфлікт між ними і домінуючою орієнтацією. Інший тип внутрішньоособистісного конфлікту торкається сфери образу власного "Я", що ідеалізується. У таких представників формується свідомий імідж самих себе, в якому усі позитивні соціально схвалювані риси представлені гіпертрофовано. Образ, що ідеалізує самого себе, примушує школяра ставити перед собою недосяжні цілі і завдання, що зумовлюють неминучу поразку. Така людина вважає, що вона має бути запаморочливо успішною, завжди люблячою і так далі. Система таких імперативів, інтроектів (термін гештальт терапії) збільшує конфлікт між реальним Я ідеалізованим. Що провокує та поглиблює переживання почуття самотності.

Таким чином, основу внутрішньої конфліктності, за нашим припущенням, складає криза гармонізації особистості, яка представлена протиріччям в системі: «Я-ідеальне» та «Я-реальне». Вона характеризується втратою цілісності індивідуальних проявів когнітивних, емоційних і регулятивних властивостей, складових потенціалу внутрішніх умов подальшого розвитку школярів. Водночас, недостатність соціальних зв’язків, соціальна ізоляція веде до неможливості повноцінної самореалізації особистості, особливо спираючись на її внутрішнє самопочуття, та актуалізує переживання самотності як такої.

Список використаних джерел:

1. Бринза І. В. Специфіка прояву екзистанційних ресурсів самотньої особистості в юнацькому віці / І. В. Бринза // Наука та освіта. Новий вимір: Педагогіка і психологія. – Т. 3, 2013. – С. 171-176.
2. Гаврилова Г. А. Преодоление одиночества молодежи как социально-педагогическая проблема: Автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. А. Гаврилова. – Курган, 1998. – 20 с.
3. Гришина П.В. Психология конфликта. - СПб.: Питер, 2005. - 464с.
4. Довбій Т. Ю. Проблема самотності в західній психологічній науці / Т. Ю. Довбій // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2011. – Вип. 9. – С. 80-89.
5. Долгинова О. Б. Изучение одиночества как психологического феномена / О. Б. Долгинова // Практическая психология: 2000. – №4. – С. 28-36.
6. Ільяшенко О. О. Медико-психологічні аспекти аутоагресивної поведінки у самотніх осіб: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.04 – медична психологія. –

Харківська медична академія післядипломної освіти МОЗ України / О. О. Ільяшенко. – Харків, 2009. – 22 с.
7. Леонов И.И. Пеихология конфликтного поведения: Автореф. дисс.докт. мсихол. наук. - Ярославль: 2002.
8. Мойзріст О.М. Суб'єктивне благополуччя підлітків в освітньому просторі / Олена Михайлівна Мойзріст // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка / [за ред. С. Д. Максименка]. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2013. – Т. Х. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 24. – С. 380-390.
9. Терещенко Л. А. Причини й механізми виникнення невротичних розладів особистості /Liudmyla Tereshchenko /Geneva (Switzerland), the 15th of October, 2015 /Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists «Science». – Geneva, 2015. – P. 118 – 123.
10. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. - М.: Республика, 1994. - 447 с.
11. Фромм Э. Бегство от свободы. - М.: Прогресс, 1995. - 256с.
12. Фурст Д.Б. Невротик, его среда и внутренний мир. -М.:1957. - 292 с.
13. Хамитов Н. В. Одиночество женское и мужское / Н. В. Хамитов. – 2-е изд. – К.: Научная мысль, 2009. – 318 с.
14. Хорни К. Паши внутренние конфликты.-М.: Апрель-Пресс.2000.-560с.
15. Шатирко Л.О., Тихонова Т.Б. Діяльнісна самореалізація особистості в полікультурному освітньому просторі [Електрон. ресурс] / Л.О. Шатирко, Т.Б. Тихонова //: матеріали Міжнародна науково-практична конференція [«Розвиток особистості у сучасному суспільстві: національний та етнокультурний дискурси»] (Київ, 23-25 квітня 2015 р.). – Київ, 2015.
16. Швалб Ю. М. Одиночество: Соц.-психол. проблема: (научно-популярная литература) / Ю. М. Швалб, О. В. Данчева. – К. : Україна, 2001. – 270 с.
17. Шкала одиночества: (Методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона) / Шапарь В. Б. Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 432 с.
18. Якубовская М.Л. Эмоциональная регуляция устойчивости личности: Дисс.канд. нсихол. наук. - М.: 1988.
19. Ялом И.Д. Теория и практика групповой психотерапии. - СНб.: Нигер, 2000. - 640 с.
20. Dubas E., Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia, Łódź 2000.
21. Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne, Toruń 2006, ss. 277

Дзюбко Л.В., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Резюме. Стаття присвячена теоретичним питанням вивчення феномена самореалізації особистості. Розглянуто психологічне наповнення поняття самореалізація, здійснено розмежування між ним та іншими, близькими за змістом і сутністю поняттями. Розглянуто види та форми самореалізації; її структурні

компоненти та характеристики; умови та чинники, що впливають на її становлення. Наголошено на продуктивності вивчення самореалізації як особливого типу діяльності. Зазначено роль підліткового віку у ґенезі самореалізації.

Ключові слова: самореалізація, особистість, активність, діяльність, підлітковий вік.

Summary. The article is devoted to theoretical problems of studying the phenomenon of self-realization. The psychological content of the concept of self-realization, made the distinction between it and other, similar meaning concepts and essence. Considers the types and forms of self-realization; its structural components and characteristics; conditions and factors affecting its formation. Marked performance study of self-realization as a special type of activity. The role of adolescence in the Genesis of self-realization.

Key words: self-actualization, person, activity, activities, adolescence.

Актуальність. Все більшу цінність як рушійна сила розвитку і прогресу суспільства набуває здатність особистості до самодетермінації, саморозвитку, самореалізації в усіх сферах життєдіяльності. Це пов'язано із особливостями соціальної ситуації у світі яка висуває нові вимоги до функціонування людини. Актуальність проблеми самореалізації людини постає також у зв'язку із нестабільністю і непередбачуваністю ситуації у країні. Це ставить особистість перед необхідністю вирішення питань самовизначення, знаходження ресурсів власного зростання, а суспільство – перед необхідністю підготовки фахівців до нестандартного і оригінального вирішення задач, до подолання ситуації невизначеності, до прийняття ризиків. Саме тому важливою задачею Національної доктрини розвитку освіти України є формування особистості, здатної до свідомої і активної самодетермінації, самоактуалізації, саморозвитку. Це актуалізує перед науковцями завдання вивчення самореалізації як ресурсного потенціалу людини і суспільства.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема самореалізації багатогранна – її розглядали філософи, соціологи, психологи, педагоги. Особливої уваги її вивченню приділяли представники гуманістичної та екзістенціальної психології (А.Маслоу, Р.Мей, К.Роджерс, Е. Фром). Вітчизняні психологи досліджували самореалізацію з точки зору розвитку та становлення особистості, у взаємозв'язку із різними особистісними конструктами (цінностями, рефлексією, креативністю), у різних сферах самореалізації (у сім'ї, професії), у різних життєвих ситуаціях (ситуації життєвої кризи тощо). Різні аспекти самореалізації були предметом уваги багатьох дослідників, зокрема К.О.Альбуханової-Славської, Л.І.Анциферової, О.Г.Балла, Г.С.Батіщева, О.Ф.Бондаренка, М.Й.Боришевського, Е.В.Галажинского, Є.І.Головахи, Л.А.Коростильової, Г.С.Костюка, О.О.Кроніка, О.М.Леонтьєва, П.В.Лушина, С.Д.Максименко, В.Р.Мілявської, В.І.Муляр, В.Г.Панка, М.І.Пірен, В.А.Роменця, С.Л.Рубінштейна, О.П.Сергієнкової, Л.В.Соханя, Т.М.Титаренко. Дослідники розглядають самореалізацію як процес і як результат, як особистісну потребу, якість, найвищу точку розвитку. Разом із тим, таке розмаїття підходів не розкриває повною мірою як власне феномен так і психологічний зміст поняття, адже на сьогодні ще нема однозначного загальноприйнятного визначення терміну «самореалізація». Недостатньо

вивченими залишаються детермінанти, структурні складові, етапи становлення, особливості різних видів самореалізації тощо. Отже, **метою статті** є теоретичне вивчення психологічного змісту поняття самореалізація.

Виклад основного матеріалу. Поняття «самореалізація» у сучасній вітчизняній психології найчастіше розуміється як здатність особистості реалізувати себе, спираючись на власний потенціал, використовуючи для цього зовнішні та знаходячи внутрішні ресурси. Його семантичний аналіз дозволяє виокремити деякі суттєві складові цього поняття. «Самореалізація» складається із двох слів – «сам» і «реалізація». Реалізація – це дієслово, яке вказує на *дію у реальності*. Реальний – це «діяльний, діловий, речовий, матеріальний, прикладний, а не абстрактний, той, що спирається на *досвід*. Реалізація – це *дія*; впровадження певного *задуму, мети*; здійснення; *виконання насправді*»[5;12]. Отже, це дія, яка базується на усвідомлені наявного і бажаного і («Я-реальне» – «Я-ідеальне»; «картина світу» - «життєві плани»), з урахуванням аналізу минулого досвіду, яка має реальний, існуючий у дійсності результат. А «сам» – це внутрішні рушійні сили особистості, які призводить до цієї дії і, що важливо, спрямовані на її (особистості) власну внутрішню якісну зміну.

Самореалізація являє собою реалізацію наявних особистісних та індивідуальних потенціалів, актуалізацію наявних бажань, потягів, потреб, умінь, навичок, схильностей. У процесі самореалізації відбувається втілення у життя власних уявлень про себе, про становлення себе як особистості, а також шляхів і методів цього становлення.

У дослідженнях самореалізацію часто розглядають у контексті інших, близьких до даного феномену понять, таких як самодермінація, самоактуалізація, саморозвиток, самоздійснення особистості, ототожнення яких не є виправданим. Найчастіше як синоніми вживають поняття самоактуалізації і самореалізації (Л.Н.Коростильова, Н.Б.Борісова, Л.Г.Каган), хоча між ними є певні відмінності. Самореалізація є втіленням (у реальності, у діяльності) уже наявного, існуючого потенціалу, в той час, як самоактуалізація постає розгортанням, розкриттям внутрішнього природно закладеного можливого потенціалу, «постійне прагнення до повного розвитку власних вроджених можливостей, визнане К.Роджерсом, А Маслоу та іншими дослідниками найважливішим мотивом дії людини, основним, не завжди досяжним, бажанням, метою людського буття». [2]

Самодетермінація як здатність індивіда до здійснення і переживання вибору, як мотивація, внутрішня причина дії, вчинку, передує самореалізації, спричинює її. Самодетермінація включена до процесу розвитку так, що зміна способу регуляції поведінки йде в напрямку від такої, яка визначається зовнішніми силами до внутрішньої автономної саморегуляції: від зовнішньої регуляції через інтроекцію та ідентифікацію до інтеграції.

Через самозміну суб'єкта у напрямі свого Я-ідеального, яке виникає під впливом зовнішніх і внутрішніх причин, відбувається саморозвиток особистості. Саморозвиток пов'язаний із об'єктивно закладеним прагненням, необхідністю самопізнати, самоусвідомити, а самореалізація має потребу, здатність увійти в соціальний світ визнаним шляхом самоактуалізації чи самовтілення, де самореалізований «вихід» людини в соціум і потреба надати себе в ньому в творчій дієвості є способом накопичення суб'єктного потенціалу активності. Саморозвиток

і самореалізація завжди взаємопов’язані: без саморозвитку самореалізація виявляється стихійною та безплідною, тоді як самореалізація мотивує саморозвиток, при чому на кожному етапі життєвого шляху, лише певний рівень саморозвитку забезпечує актуалізацію здатності самореалізації. [11]

Пред’явлення назовні актуального внутрішнього змісту людини відбувається у самовираженні. Самореалізація як результат здійснюється в процесі самовираження і саморозвитку. Разом з тим, через саморозвиток і самовираження відбувається процес самореалізації. У цій взаємообумовленості і здійснюється становлення самореалізації. Самовираження відрізняється від прагнення до самореалізації тим, що в самореалізації відбувається зростання і розвиток особистості, а не просто вираження назовні того, що вже сформувалося і є (опредмечування). Отже, саморозвиток і самовираження є необхідними умовами і результатом самореалізації.

Самоздійснення найчастіше розуміють як процес і результат розгортання людських потенцій протягом життя; повну реалізацію можливостей особистості, як кінцевий результат самореалізації. «Особистісне самоздійснення являє собою свідомий саморозвиток людини, в процесі якого розкриваються її потенційні можливості у різних життєвих сферах, результатом чого є постійне досягнення особистісно та соціально значущих ефектів, формування власного "простору життя"» [7]. Отже, самореалізація є моментом самоздійснення.

Розрізняють такі види самореалізації як діяльнісна, соціальна та особистісна. Особистісна самореалізація являє собою безпосередньо духовне зростання особистості, реалізацію внутрішнього потенціалу, удосконалення особистісних рис, які допомагають успішно реалізовувати себе у інших сферах та іншими шляхами. (Це як базова, необхідна але не достатня умова. Це свого роду внутрішнє начиння (сутність), знаряддя, яке відточується і ускладнюється та завдяки якому людина в подальшому реалізує себе). Соціальна самореалізація полягає у виконанні соціально корисних функцій, на кшталт громадської та волонтерської діяльності, участі у студентському чи учнівському самоврядуванні, тобто у будь-якій діяльності, де особистість реалізує себе в соціальних осередках, привносячи корисний вклад у загальну суспільну життєдіяльність. Діяльнісна самореалізація полягає у залученні особистості до різних видів діяльності, її самовираження в них, підвищення рівня компетенції. Такими видами діяльності можуть виступати різні види захоплень та хобі. Сюди ж відносимо професійну і учбову діяльність як різновиди діяльнісної самореалізації. [6;8;9]

Самореалізація як сутнісна якість є ціннісною для особистості. Від успішності самореалізації залежить як внутрішня задоволеність, самоефективність, впевненість особистості, так і особистісна ефективність у зовнішній діяльності. Тому теоретичного і практичного значення набувають питання умов, чинників, механізмів становлення самореалізації. У науковій літературі (О.О.Варегіна, С.І.Кудінов, В.І.Панов, В.А.Ясвіна) виділяють наступні базові умови самореалізації особистості: психоекологічні, психофізіологічні, власне психологічні, педагогічні та соціальні.[9]

Дослідники виокремлюють внутрішні та зовнішні умови, що сприяють становленню такого особистісного утворення як діяльнісна самореалізація. Людина спрямовує вектор власної реалізації як зовні, перетворюючи навколишню

дійсність, впливаючи на інших, так і всередину, перетворюючи, вдосконалюючи, творячи себе у різних напрямках – у фізичному, інтелектуальному, моральному, духовному. До внутрішніх умов, що в певній мірі залежать від людини, можна віднести ціннісні орієнтири, локус контролю, волю, психологічну готовність до самореалізації як інтегровану якість особистості на певному етапі її розвитку тощо(психічні, психологічні чинники). Ці утворення формуються під час соціалізації та індивідуалізації у результаті власної активності особистості. До умов, що безпосередньо не залежать від людини відносимо соціальну ситуацію, рівень життя, стан екології тощо (екологічні, соціальні, економічні, політичні чинники). До зовнішніх умов, особливо якщо ми говоримо про дітей, підлітків та юнаків, безперечно відноситься освітній простір, який необхідно розуміти як простір розвиваючий. [3;8;9]

Самореалізація включає в себе: потребово-мотиваційну сферу (потребу самореалізації, в самовираженні, самоздійсненні); раціональну сферу (самосвідомість, самопізнання, самовідчуття, самосприйняття, самоспостереження, самоактуалізація, самооцінка); емоційну сферу (самопереживання, самозаспокоєння, самовтіху, самовідволікання, самовибачення, самосхвалення, самолюбство, самоповагу самонавіювання); вольову сферу (самодисципліну, самостійність мислення та дій, самоналаштування, самовизначення); власне діяльнісну сферу особистості.

Особливістю цього феномену є те, що його можна спостерігати тільки опосередковано, через ефекти і результати, через зміни в особистості, які проявляються в діяльності. З цієї точки зору інтерес представляють внутрішні умови становлення самореалізації як особистісного утворення, а саме: розвиток рефлексії, самосвідомості, потребово-мотиваційної, ціннісно-смислової, емоційно-вольової сфер, психологічної готовності до самореалізації як інтегрованої якості особистості. [4;6;10]

Вважаємо, що психологічну готовність до самореалізації та потребу у самореалізації можна розглядати як якісну характеристику особистості. Потреба у самореалізації належить до фундаментальних потреб особистості, що продукує її активність, яка, в свою чергу, «здійснюючись особистістю в дієвому плані життя…набуває форми самореалізації» (К.О.Альбуханова-Славська) [1]. Отже, особистісна активність є основним засобом самореалізації.

Таким чином, зміст структурних компонентів самореалізації (самоконструктів) і внутрішні умови становлення самореалізації вказують, що це особистісне утворення можливе тільки на певному етапі розвитку людини. Тому часто самореалізацію представляють як «вищу потребу особистості», як «вершинний» результат всього саморозвитку зрілої, а отже, дорослої людини.

Ми виходимо з того, що «самореалізація особистості (а отже, і її мотивація) є «природною» і тотально-всезагальною якістю (ознакою) будь-якої особистості. Не може ставити питання про її додаткове формування…. самореалізація особистості є, насправді, органічно притаманною будь-якій людині» [11, с.129]. Але може стояти питання про міру самореалізації, про умови, які сприяють чи утруднюють процес становлення цього особистісного утворення.

Дослідники цього феномену по-різному підходять до його розуміння: одні вважають самореалізацію явищем, що перманентно притаманне природі людини

бути самоактуалізуючою істотою, а інші наполягають на процесуальній детермінації цього явища. [2;3;4;8;10] Ми приєднуємося до дослідників, які розглядають самореалізацію не тільки як сутнісну властивість людини та результативний момент її розвитку, але підходять до розуміння і пояснення цього феномену з точки зору діяльнісного підходу. В цьому контексті, самореалізація – це особливий тип діяльності, якому, з одного боку, властиві всі характеристики діяльності (наявність мотивів, цілей, завдань, подвійна детермінованість – як предметом, так і власною іманентною логікою; етапність освоєння, сенситивність під час певних періодів онтогенезу та ін.), а з іншого боку, властиві специфічні характеристики (особливості мотивації, цільових установок, предметної спрямованості на самого себе та ін.). Тобто, самореалізація розглядається як особливий тип діяльності, обумовлений внутрішньою мотивацією суб'єкта на власний розвиток, що являє собою складно структурований процес, який розгортається у часі. Емпіричні дослідження Єгоричової І.Д засвідчили, що процес становлення самореалізації складається з 4 етапів, пов'язаних з освоєнням певних видів діяльності: самоідентифікації, саморозвитку, самоактуалізації та власне самореалізації, кожен з яких несе власне функціональне навантаження. [6,с.7]. Кожен з видів діяльності, що входять до структури самореалізації найбільш інтенсивно розвивається на етапах онтогенезу, сенситивних для його освоєння. На цій підставі дослідниця робить дуже важливе для психолого-педагогічної практики припущення, що шляхом цілеспрямованої організації освітнього простору під час сенситивних періодів онтогенезу, можна стимулювати становлення відповідних видів самореалізаційної діяльності. [6]

Отже, розуміння і пояснення цього феномену в системі діяльнісного підходу дозволяє прослідкувати процес самореалізації через систему діяльнісних конструктів та психічних новоутворень особистості, онтогенетичної стадіальності становлення, відкриває можливості пізнання психологічної структури самореалізації і внутрішніх механізмів взаємодії її окремих характеристик [6].

Становлення самореалізації відбувається у площинах часу і простору. Площина простору – це простір життєдіяльності людини. Стосовно підростаючої особистості – це перш за все освітній простір, який розширює свої можливості для дитини, підлітка, молодої людини у порівнянні із можливостями, які були на попередніх етапах розвитку. Тут постає питання цілеспрямованої організації освітнього простору, який сприятиме становленню самореалізації. Площина часу – це онтогенетичний аспект становлення цього феномену як особистісного утворення. Самореалізація, як компонент розвитку, присутня на всіх етапах онтогенезу, але міра представленості її структурних компонентів буде різною. Як особливий тип діяльності особистості вона можлива тільки з підліткового віку, що обумовлено якісно новим рівнем особистісної та соціальної зрілості. Підліток вже здатен бути справжнім суб'єктом власної діяльності, спрямованої на самого себе – самодіяльності, адже всім ходом попереднього онтогенетичного розвитку вже підготовлений перехід самореалізації від спонтанного процесу до спеціально організованої самим суб'єктом діяльності. Психологічні дослідження довели, що підлітковий вік є сенситивним для розвитку здатності ставити завдання самозмінювання, коли із суб'єкта окремих дій людина стає суб'єктом цілісної життєдіяльності. У підлітковому віці внаслідок розвитку рефлексії формується

самосвідомість, основними детермінантами якої є прагнення до самоспостереження і самопізнання, що виявляється у розширенні та уточненні змісту «Я» і зумовлює формування цілісного уявлення про себе, набуття самоідентичності, індивідуалізації, здатності до самореалізації. Одним з головних психологічних новоутворень підліткового віку є здатність до постановки та вирішення завдань самозміни. (Г.А.Цукерман) Отже, підлітковий вік надає особливі умови і можливості для становлення самореалізації особистості. [13].

Закінчити теоретичні розвідки проблеми самореалізації хочемо словами Л.С. Виготського: «Особистість – це те, чим людина стає для самої себе з людини в собі, через те, ким вона стає для інших».

Висновки

1. Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив, що розмаїття наукових підходів до вивчення самореалізації не дає однозначного визначення цього поняття. Самореалізацію розглядають як процес, результат, вершинне утворення, утотожнюють із іншими, близькими за змістом поняттями (самоактуалізацією, самовираженням, самоздійсненням тощо). Недостатньо вивченими залишаються питання онтогенетичного становлення цього особистісного утворення, структури самореалізації і внутрішніх механізмів взаємодії її окремих характеристик.
2. Самореалізація у сучасній вітчизняній психології найчастіше розуміється як сутнісна якісна властивість особистості, процесуальний і результативний момент її розвитку, що має соціальний характер і спрямований на виявлення, актуалізацію і реалізацію наявних особистісних та індивідуальних потенціалів, бажань, потягів, потреб, умінь, навичок, схильностей. У процесі самореалізації відбувається втілення у життя власних уявлень про себе, про становлення себе як особистості, а також шляхів і методів цього становлення.

Самореалізація особистості має усвідомлений і активний характер; відбувається внаслідок її потреби, нужди; володіє здатністю цілеспрямованого становлення в процесі оволодіння тією чи іншою діяльністю під час взаємодії із іншими (об’єктами і суб’єктами), завдяки чому і досягається свідомо поставлена мета.

3. Ряд дослідників розглядає самореалізацію як особливий тип діяльності, якому притаманні з одного боку – характеристики діяльності, а з іншого – специфічні характеристики (особливості мотивації, цільових установок, предметної спрямованості на самого себе та ін). Вважаємо продуктивним вивчення процесу самореалізації через систему діяльнісних конструктів та психічних новоутворень особистості, що відкриє можливості пізнання психологічної структури самореалізації і внутрішніх механізмів взаємодії її окремих характеристик.
4. Самореалізація, як компонент розвитку, присутня на всіх етапах онтогенезу, але як особливий тип діяльності особистості вона можлива тільки з підліткового віку, що обумовлено якісно новим рівнем особистісної та соціальної зрілості.

Список використаної літератури

1. Абульханова – Славская К.О. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова – Славская. – М.: Мысль, 1991.
2. Братаніч Б. В., Ільченко І.Г. Самоактуалізація особистості та освіта / Б. В. Братаніч, І.Г. Ільченко // Філософські проблеми освіти. – 2011. – N 2. – С. 13-20.

3. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности/ Э.В. Галажинский // Автореф. дисс.на соис. ученой степени д.психол.н. – Барнаул: БГПУ, 2002. 43 с.
4. Гупаловська В.А. Структурно-функціональна модель самореалізації особистості / В.А.Гупаловська // Психологічні студії. – Львів, 2004. – С. 72-80.
5. Даль В.И. Толковы словарь живого великорусского языка / Владимир Иванович Даль//. – Т.1-4. – М.: Русский язык, 1978. – Т.4, С. 87.
6. Егорычева И.Д. Генезис самореализации как особого типа деятельности и роль подросткового возраста в ее развитии/ Ирина Дмитриевна Егорычева // Автореф. дисс.на соис. ученой степени д.психол.н. – М.: МПСУ, 2012. 43с. Режим доступу: http://www.pandia.ru/text/77/335/64191.php
7. Кокун О.М. Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології / О.М. Кокун // Практична психологія та соціальна робота. - 2013. - № 9. - С. 1 – 5
8. Коростылева Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке/ Л.А. Коростылева // Журнал психологические проблемы самореализации личности. – С. Петербург, 1997. – С. 3-19.
9. Кудинов С. Самореализация как системное психологическое образование 2007. – Режим доступу: http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/kudinov_samo/
10. Кузікова С.Б. Аналіз чинників саморозвитку особистості в ракурсі функціонального напрямку в психології. Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка – Том X. Частина 4. – К., 2008. – 682с. – с. 298-307.
11. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості /Сергій Дмитрович Максименко. – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
12. Словарь практического психолога. – М.:АСТ, Хареест. С.Ю.Головин, 1998. Режим доступу: http://psychology.academic.ru/3263/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE
13. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития / Г.А.Цукерман, Б.М. Мастеров // – М.: Интерпракс,1995.–288с

Микеладзе Н.А., преподаватель кафедры изобразительного искусства и професионального мастерства Учебно-научного института культуры и искусств ГУ «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» Член молодежного объединения «Друга неділя жовтня» Национального союза художников Украины

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬО-КОМПОЗИЦІЙНОГО ФОРМОУТВОРЕННЯ НА ПРИКЛАДАХ УКРАЇНСЬКОГО ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. Автором розкривається проблема творчої самореалізації студентів мистецьких вузів у процесі вивчення художньо-композиційного формоутворення. На думку автора ефективному розвитку творчої самореалізації студентів під час засвоєння дисципліни «Композиція» сприятиме поєднання вивчення законів,

принципів, методів та засобів художньо-композиційного формоутворення у мистецтві з активним вивченням творів українського образотворчого мистецтва.

Ключові слова: особистість, творча самореалізація, художньо-композиційне формоутворення,твори українського образотворчого мистецтва

Summary. The author reveals the problem of creative expression students in the process of studying the artistic and compositional shaping. According to the author, efficient development of creative self-realization of students in the process of studying the discipline "composition" will be facilitated by the combination of the study of the laws, principles, methods, and means of artistic and compositional forming in art with the active study of the works of Ukrainian fine art.

Key words: personality, creative self-realization, compositional forms samples artistic, the works of Ukrainian arts.

Актуальність теми. Необхідною умовою всебічного гармонійного розвитку особистості є задоволення потреби самоутвердження та самореалізації людини через творчість. Образотворче мистецтво має великий вплив на розвиток особистості, а національні зразки українського образотворчого мистецтва, що так близькі та зрозумілі підростаючому поколінню слугують яскравим прикладом для усвідомлення та розуміння естетичної та художньої цінності творів, сутність їх гармонійної побудови, механізми їх впливу на емоційно-чуттєву сферу людини. Знання, що студенти мистецьких вузів отримують на заняттях з вивчення композиції, є науковим підґрунтям для розуміння законів, принципів, методів та засобів художньо-композиційного формоутворення, розвитку творчого мислення.

Самореалізація – спосіб існування творчої особистості та один з основоположних принципів людського буття. Творчість не існує поза і крім самореалізації того, хто творить [1]. Вона сприяє індивідуалізації життєвого світу суб’єкта, спрямовує все життя людини, долає існуючий в освітньому процесі розрив між знаннями і переконаннями особистості [2].

Найповніше розкрити творчий потенціал студентів, виявити їх особистісно-творче мистецьке «Я» можливо при вивченні дисципліни «Композиція». Теоретичні знання, які студенти отримують на заняттях з провідних тем лекційного курсу композиції, є науковим підґрунтям для розуміння законів, принципів, методів та засобів побудови художнього твору, художньо-композиційного формоутворення. Практичні вміння та навички допомагають глибоко осмислювати і відтворювати на основі композиційних принципів і за допомогою композиційних засобів об’єкт сприйняття, як завершене художнє ціле.

Проте, існує небезпека безконтрольного суб’єктивізму, який є серйозною проблемою у творчості майбутнього художника. У зв’язку з цим доцільно використовувати кращі зразки українського образотворчого мистецтва як ефективний приклад різноманітності варіацій художньо-композиційного формоутворення у мистецтві. Прикладами цікавого художньо-композиційного формоутворення є твори художників А.А.Мурашка, М.Л.Бойчука, М.А.Примаченко, Ф.Г.Кричевського, Т.Н.Яблонської, Г.І.Нарбута та інших.

Робота над завданнями з художньо-композиційного формоутворення на прикладі українського образотворчого мистецтва включає такі етапи:

а) ознайомлення з творами українського образотворчого мистецтва (живопис, графіка);

б) аналіз композиційної побудови творів, вираження творчої індивідуальності майстра, характеристика творчого почерку художника;

а) визначення низки художньо-композиційних засобів для реалізації власного творчого замислу;

б) побудова, відповідно до завдання, майбутнього композиційного твору;

в) втілення власного творчого змісту, задуму твору у цілісній художньо-образній формі.

г) кінцевий результат роботи у яскравій художній формі;

Кожне практичне заняття має у видимій або прихованій формі мати в собі певне протиріччя, проблему, до вирішення якої студент повинен підійти творчо, самостійно використовуючи формально-композиційні засоби задля вираження власної ідеї.

Основою творчої реалізації студентів в оволодінні ними художньо-композиційного формоутворення вивчення є формування художнього уявлення і мислення, засвоєння основних видів композиції, принципів і властивостей художніх форм на основі законів пропорціювання, ритмометричних побудов, симетрії та асиметрії, співмірності та гармонії, пластики форми, тектоніки, конструкції і форми, комбінаторного формоутворення [3].

Методика викладання дисципліни базується за принципом послідовного ускладнення навчальних завдань і таким чином, відбувається перехід від репродуктивного методу навчання до активно-творчого підходу.

Методи, що застосовуються в навчальному процесі і використовуються в роботі студентів з отриманим теоретичним матеріалом і при виконанні практичних завдань: порівняння, абстрагування й узагальнення – як провідні в формуванні початкового художнього мислення художника на перших стадіях творчої самореалізації. Додатково передбачається аналіз відомих творів українських художників з детальним обґрунтуванням доцільності композиційної побудови твору та запровадження взаємного рецензування робіт студентами, що дає можливість поглибити процес осмислення і закріплення теоретичних і практичних знань в процесі вивчення дисципліни «Композиція». Завдяки цьому у студентів з'являються можливості для реалізації власного творчого потенціалу та продуктивної самостійної творчості/

Однією з важливих функцій побудови композиції художнього твору є відчуття міри. Тут ми маємо на увазі три фундаментальних поняття: міра якості, міра кількості, міра співрозмірності [6].

Освоєння фундаментальних принципів та механізмів встановлення композиційної міри передбачає введення чіткої класифікації основних видів композиційної організації. У своїй сукупності ці види мають об’єднувати усе потенційне поле існування композиції, як міри якості. При цьому стани композиційної організованості мають наглядно представляти ті межі, в яких розкривається логіка побудови вузлової лінії співвідношення мір в галузі художньо-композиційної організації. Практично дане положення при розглядання методичних підходів до засвоєння композиційної грамоти студентами реалізується на базі принципу поліваріантності вирішення художньо-композиційних задач. На даному рівні програма практичних завдань має забезпечити певну конкретизацію

ціннісно-естетичної функції категорії міри в процесі художньо-композиційної творчості студента [6].

Міра кількості передбачає практичне виявлення основного складу та діапазону виразних можливостей арсеналу засобів, які є ключовими у при створенні формальної композиції. Суттєву роль тут має відігравати активне включення в роботу студентів синтаксичних аспектів функціонування мови формальної композиції зі всією системою принципів формування візуальних текстів та формально-образного вираження різноманітних властивостей та станів природи [4].

Розуміння міри співрозмірності полягає у практичному засвоєнні тих принципів забезпечення композиційної цілісності, упорядкованості, гармонійної єдності, які відображають якісну специфіку художньо-образної організації різних галузей мистецьких систем : матеріальних, інформаційних та процесуальних. Тут акцент зміщується на формування формальних та предметних образів на візуальній та понятійній основі [5].

Таким чином, розглянуті вище три рівні і специфіка їх функціонування мають наповнювати конкретним змістом тематику учбових завдань, визначати їх послідовність. Ретельне засвоєння цих рівнів допоможе студентам якісно, творчо самореалізуватися в майбутньому як художники, професіонали своєї справи.

Особлива увага студентів повинна спрямовуватися на створення оригінального композиційного рішення.

В результаті оволодіння художньо-композиційним формоутворенням під час виконання навчальної роботи студент творчо зростає, виявляє власні уподобання, формує власний світогляд і розуміння мистецтва.

Важливо підкреслити, що реальний процес підготовки творчої особистості складний та неоднозначний, тому жодна програма не здатна передбачити заздалегідь та канонізувати кінцевий результат. У зв’язку з цим від педагога вимагається велика творча віддача та методична гнучкість, щоб адаптувати , закладені в основу канони формальної композиції до реального рівня обдарованості та здібностей студента, допомогти йому самовиразитися та самореалізуватися через мистецтво.

Отже, процес становлення та самореалізації особистості складний та непередбачуваний. Вплинути на нього, сприяти його якісному розвитку допоможуть твори українського образотворчого мистецтва, як зразки досконалого художньо-композиційного формоутворення, гармонійного поєднання зорового образу та виявлення внутрішнього світу художника у творі.

Список використаної літератури:

1. Гатанов Ю.Б. Развитие личности, способной к творческой самореализации // Психологическая наука и образование. – 1998. - № 1. – С. 93-100.
2. Жизнь как творчество: социально-психологический анализ / В. И. Шинкарук, Л. В. Сохань, Н. А. Шульга и др.; Отв. ред. Л. В. Сохань, В. А. Тихонович. - К.: Наукова думка, 1985. – 302 с.
3. Костенко Т.В. Основи композиції та тримірного формоутворення: навчально-методичний посібник / Т.В. Костенко. – Харків: Арт-Родник, 2006. – 120 с.

4. Михайленко В., Яковлєв М. Основи композиції (геометричні аспекти художнього формотворення) / В. Михайленко, М. Яковлєв. – К.: Каравела, 2004. – 304 с.
5. Устин В.Б. Композиция в дизайне. Методические основы композиционно-художественного формообразования в дизайнерском творчестве: учебное пособие. / В.Б. Устин. – М.: Астрель, 2006. – 239 с.
6. Чернишев О.В. Формальная композиция. Творческий практикум по основам дизайна. / О.В. Чернишев. – Минск: Харвест, 1999. – 312 с.

Мойзріст О.М., молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ШКІЛЬНА ТРИВОЖНІСТЬ У ДІТЕЙ З ХРОНІЧНИМИ СОМАТИЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ.

Анотація. В статті проаналізовані психологічні особливості шкільної тривожності у дітей з хронічними соматичними захворюваннями. Особливої уваги приділено основним факторам, що впливають на формування шкільної тривожності у **хронічно хворої дитини.**

Ключові слова: шкільна тривожність, шкільна дезадаптація.

Abstract. In this article psychological features of school anxiety in children with chronic somatic diseases are analyzed. Particular attention is paid to the main factors affecting the formation of school anxiety in a chronically ill child.

Key words: school anxiety, school disadaptation.

Психолого-педагогічний зміст гуманізації освіти Г. О. Балл вбачав у створенні сприятливих психофізіологічних і соціально-психологічних умов для становлення особистості, стимулювання її руху до самоактуалізації та особистої свободи. Без об'єктивної оцінки реального стану та потенціалу розвитку кожної дитини неможливо створити умови для її всебічного розвитку.

Актуальність проблеми. Аналіз проблеми шкільної тривожності проводився нами в контексті дослідження психологічних особливостей шкільної адаптації у дітей з хронічними соматичними захворюваннями. Актуальність такого окремого аналізу викликана тим, що в молодших школярів тривога завжди має дезорганізуючий, деструктивний ефект. А інтенсивне, дезорганізуюче учбову діяльність переживання тривожності розглядається як системоутворююча ознака шкільної дезадаптації.

Не дивлячись на те, що у всіх дослідженнях тривожності у дітей соматичні захворювання завжди вказуються в числі основних її причин, особливості формування тривожності у цієї групи дітей детально не розглядаються.

Мета статті: проаналізувати причини, форми, специфіку проявів та фактори, що впливають на формування шкільної тривожності у дітей з хронічними соматичними захворюваннями.

Тривожність як психічна властивість має яскраво виявлену вікову специфіку, що виявляється в її змісті, джерелах, формах прояву та компенсації. Для кожного віку існують певні царини дійсності, які викликають підвищену тривогу у більшості дітей, незалежно від реальної загрози чи тривожності як стійкого утворення. Ці «вікові пики тривожності» детерміновані віковими задачами

розвитку (А.М.Прихожан, 1998). Згідно з онтогенетичними закономірностями психічного розвитку, можна описати специфічні причини тривожності на кожному етапі дошкільного та шкільного дитинства.

В сучасній психології прийнято розрізнювати «тривогу» та «тривожність», що дозволяє проаналізувати ці явища крізь категорії психічного стану та психічної властивості.

Тривога – переживання емоційного дискомфорту, пов'язане з очікуванням неблагополуччя, передчуттям погрожуючої небезпеки (В.П. Зінченко, Психологічний словник, 1996). Рівень тривоги підвищується у стані стресу, тобто навантаження через необхідність пристосування до умов, що є несприятливими чи різко змінюються (ситуативне підвищення тривоги). В цьому разі тривога грає позитивну роль: вона мобілізує психологічні резерви для подолання стресу. Стан тривоги може продовжуватися дуже довго внаслідок хронічно несприятливої ситуації чи внаслідок деяких особистісних особливостей. В таких випадках настає виснаження, порушується нормальна діяльність. Гостра тривога може призводити до розпаду цілеспрямованої діяльності та панічної поведінки.

На відміну від тривоги, *тривожність* у сучасній психології розглядається як психічна властивість та визначається як схильність індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги.

Ситуація, яка людиною з низькою тривожністю сприймається як цілком пересічна, при високій тривожності викликає стрес. При високій тривожності людині притаманні постійні побоювання, часті страхи.

У вітчизняній психології тривожність традиційно розглядалась як прояв неблагополуччя, викликаний нервово-психічними та тяжкими соматичними захворюваннями, або є наслідком перенесеної психічної травми.

В наш час відношення до явища тривоги у вітчизняній психології суттєво змінилося, і думки відносно цієї особистісної особливості стають менш однозначними та категоричними. Сучасний підхід до феномену тривожності базується на тому, що останню не слід розглядати як вихідну негативну рису особистості; вона представляє собою сигнал неадекватності структури діяльності суб'єкта по відношенню до ситуації. Для кожної людини є характерним свій *оптимальний рівень тривожності*, так називана *корисна тривожність* яка є необхідною умовою розвитку особистості. [6]

На даний час механізми формування тривожності лишаються не до кінця визначеними і проблема в багатьом зводиться до того, чи є вона природженою, генетично обумовленою рисою, чи складається під впливом різноманітних життєвих обставин. Спробу примирити ці, по суті, протилежні позиції зробила А.М. Прихожан (1977), описавши два типи тривожності:

- безпредметну тривожність, коли людина не може співвіднести виникаючи в неї переживання з конкретними об'єктами;

- тривожність, як схильність до очікування неблагополуччя у різноманітних видах діяльності та спілкування.

Дослідження тієї ж А.М. Прихожан (2001) показали, що існують різноманітні форми тривожності, тобто особливі способи її переживання, усвідомлення, вербалізації та переборювання.

Відкрита тривожність – яка свідомо зазнається та проявляється в діяльності у вигляді стану тривоги. Може існувати в різноманітних формах:

- як гостра, нерегульована чи слабо регульована, частіше за все дезорганізуюча діяльність людини;
- регульована та компенсована тривожність, яка може використовуватися людиною для виконання відповідної діяльності (але це майже завжди можливо тільки в стабільних, звичних ситуаціях);
- культивована тривожність, яка пов'язана з пошуком «вторинних вигод» від власної тривожності, що потребує відповідної особистісної зрілості (з'являється лише в підлітковому віці).

Прихована тривожність –в різному ступеню неусвідомлена, яка проявляється або в надмірному спокою, нечутливості до реального неблагополуччя та навіть запереченню його, або непрямим шляхом через специфічні форми поведінки (смикання волосся, розхитування з боку в бік та ін.):

- неадекватний спокій;
- відхід від ситуації.

Специфічна особливість тривожності як особистісної властивості полягає в тому, що вона має власну спонукальну силу. Закріплення та посилення тривожності відбувається за механізмом *«замкненого психологічного кола»* (А.М. Прихожан, 1998).

Розшифрувати механізм «замкненого психологічного кола» можливо наступним чином: тривога, що виникає в процесі діяльності частково знижує її ефективність, що призводить до негативних самооцінок або оцінок з боку оточуючих, які, своєю чергою, підтверджують правомірність тривоги в подібних ситуаціях. При цьому, оскільки переживання тривоги є суб'єктивно несприятливим станом, воно може не усвідомлюватися людиною. Аналіз механізму «замкненого психологічного кола» дозволяє зауважити, що тривожність часто підкріплюється тією ситуацією, в який вона вперше виникла. Тривожність можуть викликати лише ті ситуації, що особистісно значимі для суб'єкта, відповідають його актуальним потребам. При цьому виникаюча тривожність може як здійснювати мобілізуючий ефект, так і викликати дезорганізацію поведінки в межах даної ситуації за принципом «навченої безпорадності» (С.А. Шапкін, 1997).

Таким чином, тривожність представляє собою фактор, опосередковуючий поведінку людини або в конкретних, або в широкому діапазоні ситуацій. Не дивлячись на те що існування тривожності у практикуючих психологів не викликає сумнівів, її прояви в поведінці дослідити доволі складно. Це пов'язано з тим, що тривожність часто маскується під поведінкові прояви інших проблем, таких як агресивність, залежність та схильність до підпорядкування, неправдивість, лінощі як результат «навченої безпорадності», удавану гіперактивність, відхід до хвороби та ін. (А.М Прихожан., 2001).

Виходячи із загальнотеоретичних уявлень про сутність тривоги як психічного стану та тривожності як психічної властивості можна детально розглядати специфіку тривожності в дитячому віці та її особливий прояв – *шкільну тривожність.*

Серед найбільш загальних причин виникнення тривожності у дітей шкільного віку можна перелічити:

- внутришньособистісні конфлікти, перед усім пов’язані з оцінкою власної успішності в різноманітних сферах діяльності (Б.І Кочубей, О.В. Новикова, 1988 та ін.);
- соматичні порушення та хронічні соматичні захворювання (Ю.В. Щербатих, П.І. Івлєва, 1998);
- порушення сімейної та шкільної взаємодії, а також взаємодії з однолітками (А.І. Захаров, 1988, А.М. Прихожан, 1998, та ін.) [6].

Основними факторами формування шкільної тривожності у дітей із хронічними соматичними захворюваннями є:

1. безпосередньо саме соматичне захворювання (конкретна нозологічна форма, вік виникнення захворювання, частота та тривалість загострень);
2. сім’я (сімейна ситуація, стиль сімейних відносин, рівень опіки);
3. школа (вимоги й обставини начального процесу).

Вплив безпосередньо соматичного захворювання. На початку будь-якого захворювання може наступати фізіологічний дискомфорт, що викликає, в свою чергу, сильні психологічні переживання. Порушення психофізіологічного тонусу, зміни настрою в ряді випадків можуть бути раннім симптомом окремих форм соматичних захворювань. До цього можна віднести і явища так називаної *койнестопатії* (М.І. Аствацатуров, 1936) – переживання почуття тривоги та страху. Ці емоційні зрушення в окремих випадках можуть служити психологічними проявами початку соматичного страждання.

Для деяких нозологій відчуття гострої тривоги під час нападу є характерним клінічним симптомом – такими є захворювання серцево-судинної та дихальної систем (в давнину їх називали «двома брамами смерті»). Для інших (захворювання шлунково-кишкового тракту, сечовидільної системи) – часті, несподівано виникаючі больові напади (печінкова, ниркова коліка, болі в шлунку при гастриті та ін.) призводять до появи страхів перед болями, тривожності, підвищеної акцентуації уваги на больових відчуттях. Є хвороби, при яких формування тривожності походить від естетичних та етичних аспектів хвороби (захворювання шкіри, кишкового тракту, органів сечовиділення).

І, нарешті, будь-яке хронічне захворювання з частими та/чи тривалими загостреннями може призводити до формування тривожності внаслідок соматогенної астенії, яка завжди супроводжує початок ремісії.

Перенесені в минулому захворювання, виснажуючи фізичні сили, в деяких випадках завершуються тривалими станами психічної слабкості. Іноді у дитини соматичний стан супроводжується перебільшеними переживаннями тяжкості хвороби, побоюваннями за своє здоров’я, а іноді – страхами перед медичними процедурами, хірургічними операціями і навіть смертю. Деякі соматичні захворювання здатні залишити наслідок у формі органічного порушення ЦНС, пошкоджуючи судини чи нервову тканину (захворювання нирок, ревматизм, хронічні інфекції та ін.). І перенесені дитиною в минулому переживання, і набута органічна неповноцінність ЦНС роблять її більш ранимою, а тому повинні бути враховані для створення більш сприятливих умов адаптації в періоди вікових криз та при зміненні життєвої ситуації (вступ до дитячого закладу чи школи, переїзд та ін.) [2]

Вплив сім'ї. Виконання складного і відповідального завдання виховання дитини різко ускладнюється, якщо у дитини виявляється хронічне соматичне захворювання. Хвороба дитини впливає не тільки на нього самого, але, як правило, у ситуацію хвороби включається вся сім'я. Саме під впливом сім'ї у хворої дитини відбувається формування внутрішньої картини хвороби – уявлення дитини про його захворювання, способи лікування, можливі причини виникнення хвороби і її наслідки, а також відношення до самого захворювання. Відношення дитини до хвороби значною мірою формується під впливом уявлень про захворювання, думок і висловлювань дорослих членів сім'ї. Відомо, що виразність реакції дезадаптації, пов'язаної із соматичним захворюванням, найчастіше відповідає уявленням про його тяжкість, що існує у дитини та її оточення.

Потрапляючи в ситуацію хронічного захворювання дитина зіштовхується з новим, раніше не відомим їй досвідом, вона стає більш залежною від дорослих, жити може тільки «під охороною» близьких, не має рішучості до самостійних дій. Стурбовані родичі намагаються огородити дитину навіть від спілкування з однолітками, лишаючи його тим самим можливості розширяти та збагачувати свій досвід спілкування. При цьому соціальні вимоги до дитини знижується до мінімуму, формується певний стиль взаємовідносин з дитиною - відношення до дитини як до «маленької невдахи», «безталанної». Переважає впевненість у тому, що вона у силу свого стану не зможе обійтися без материнської допомоги. Дійсно, при хворобі дитини, більш ніж усі переживає, відривається від свого звичного життєвого укладу і включається в ситуацію хвороби саме матір. Постійне перебування матері у стані психічної напруги, нав'язливі страхи всіляких неприємностей, що загрожують її дитині створюють емоційно насичений, але, нажаль, зовсім не такими як потрібно емоціями клімат. Між матір'ю і хворою дитиною встановлюється дуже сильний зв'язок, емоційне злиття, неподільність, що часто позбавляє дитину автономного розвитку.

У тих же випадках, коли батьківська турбота була недостатньою, а соціальні відношення порушувалися чи були відсутніми, у дітей в подальшому недоставало необхідних життєвих соціальних якостей. Ці почуття незахищеності та неможливості огородити себе від небезпеки призводили до частого виникнення тривожних реакцій та погіршення соматичного стану.

Стан дитини взагалі може виявитися показником відносин його батьків, хворобливі прояви у дитини можуть бути єдиним проявом сімейної дезорганізації. Треба акцентувати увагу на тому, що гіпер- та гіпоопіка в сім'ї впливають в рівному ступеню погано. В той же час наявність надійної соціальної підтримки сприятливо впливає на опірність до захворювань.

Вплив шкільного середовища. Шкільна тривожність – це максимально загальне поняття, яке включає різноманітні аспекти стійкого шкільного емоційного неблагополуччя. Вона проявляється у хвилюванні, підвищеному неспокої в учбових ситуаціях, у класі, в очікуванні поганого відношення до себе, негативної оцінки з боку педагогів, однолітків.

В цілому, шкільна тривожність є результатом взаємодії особистості з ситуацією. Це специфічний вид тривожності, що характерний для відповідного класу ситуацій – ситуацій взаємодії дитини з різноманітними компонентами шкільного освітнього середовища.

Школа, що складає соціальне середовище, в якому діти знаходяться на протязі значної кількості часу, часто створює для них психологічні труднощі. За даними конференції ВООЗ (1978), для дітей школа виявляється причиною чотирьох комплексів проблем.

Перший із них пов'язаний із вступом до школи виникає через перехід від гри до праці, від сім'ї до колективу, від необмеженої активності до дисципліни.

Другий обумовлений необхідністю пристосування до тиску, що чиниться на школяра вимогами навчального процесу.

Третій комплекс проблем – «технізація» суспільства, що потребує ускладнення навчальних програм. Погіршує стан дитини «наклеювання на неї ярлика хворої», тому що відношення до неї згідно з діагнозом змінюється, а відповідальність за її успішне навчання перекладається з педагогів на медиків. Тяжка доля може спіткати недостатньо адаптовану чи соматично ослаблену дитину.

Четвертий пов'язаний із присутністю в школі елементу змагання, орієнтуванням на високі показники в навчанні.

У дітей дошкільного та молодшого шкільного віку тривожність є результатом фрустрації потреби в надійності, захищеності з боку найближчого оточення (провідної потреби цього віку). Таким чином, тривожність у цій віковій групі представляє собою функцію порушення відносин із близькими дорослими. На відміну від дошкільників, у молодших школярів таким значущим дорослим, окрім батьків, може бути вчитель.

Стійким особистісним утворенням тривожність стає ближче до підліткового віку. До цього моменту вона є вихідною широкого кола соціально психологічних порушень, представляючи собою більш-менш генералізовані та типізовані ситуаційні реакції.

Важливо, що тривога починає оказувати мобілізуючий вплив тільки з підліткового віку, коли вона може стати мотиватором діяльності, підміняючи собою інші потреби й мотиви. В дошкільному та молодшому шкільному віці тривога викликає тільки дезорганізуючий ефект (А.М. Прихожан, 1998). Відчуття тривоги у шкільному віці неминуче, оскільки пізнання завжди супроводжується тривогою. Пізнання – це завжди відкриття чогось нового, а все нове несе в собі невизначеність, яка непокоїть людину. Таким чином, треба сказати, що оптимальне навчання в школі можливе тільки при умові більш-менш систематичного переживання тривоги з приводу подій шкільного життя. Однак інтенсивність цього переживання не повинна перевищувати індивідуальної для кожної дитини критичної межі, після якої воно починає здійснювати дезорганізуючий, а не мобілізуючий вплив.

Саме інтенсивне, дезорганізуюче учбову діяльність переживання тривожності розглядається як системоутворююча ознака *шкільної дезадаптації.*

На формування шкільної тривожності у дитини з хронічним захворюванням впливають:

- вік виникнення захворювання, частота та тривалість загострень;
- вимоги й обставини навчального процесу.

Як відомо з літературних джерел [2,3,4], чим у більш старшому віці виникло захворювання, чим більше у дитини досвіду успішної адаптації і чим вище її

соціальний статус у колективі, тим легше надалі вона буде справлятися з проблемами, привнесеними хворобою.

Будь-яке захворювання і в періоді свого плину, і в період видужання змінює реактивність організму, погіршуючи функціональний стан центральної нервової системи, обумовлюючи високу стомлюваність, низьку працездатність і несприятливі реакції функціональних систем. Щоразу після тривалого пропуску шкільних занять перед школярем постає задача реадаптації: він повинен наздоганяти пропущений навчальний матеріал, заново включатися в громадське життя шкільного колективу. Це завдання тим складніше, чим більш насиченим є шкільне середовище і чим кардинальніші зміни відбуваються в ньому за короткий відрізок часу.

Тривалий стан тривоги негативно відбивається на роботі нервової системи. В результаті цього з часом розвивається астенія, тобто стан нервового виснаження. При астенії підвищується втомлюваність, падає працездатність, порушується увага, послаблюється пам'ять. Всі ці порушення є оберненими, але доки вони не подолані, успіхи в навчанні продовжують знижуватися. Часто батьки, намагаючись подолати труднощі, що виникли у дитини, влаштовують щоденні додаткові заняття. Це ще більше підвищує астенізацію дитини, підсилює загальне неблагополуччя ситуації, ще більше гальмує розвиток.

Висновки:

1. Майже кожний випадок хронічного соматичного захворювання супроводжується тривожністю. Не завжди тривожність може яскраво проявлятися – вона може бути *прихованою,* а також маскуватись під лінощі, дратівливість, агресивні прояви, неуважність, чи зниження концентрації уваги на уроках, яки за звичаєм розглядаються як самостійні «мішені» психологічної допомоги.
2. В молодшому шкільному віці підвищена шкільна тривожність однозначно розглядається як показник шкільної дезадаптації, оскільки вона не має в цьому віці під собою особистісних передумов. Тривожність к підлітковому віку може призводити до акцентуацій особистості.
3. У дітей з хронічними соматичними захворюваннями ситуації тривоги, пов'язані з частою необхідністю реадаптації до учбового процесу та актуалізації міжособистісних стосунків, виникають частіше, що призводить до дезорганізуючого ефекту і може призводити до формування «навченої безпорадності» (особливо коли це підкріплюється сімейним вихованням).
4. Діти з хронічною тривогою повинні бути об'єктом особливої уваги, тому що тривожність може бути як проявом наявної хвороби, так і випадків, які, за ретроспективною оцінкою, виявляються передхворобливими станами.

Список використаних джерел

1. Венгер А.Л., Цукерман Г.А., М., "Психологическое обследование младших школьников", "Владос – пресс", 2005 г., 159 стр.;
2. Исаев Д.Н., "Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей", СПб, "Речь", 2005 г., 400стр.
3. Квасенко А.В., Зубарев Ю.Г., "Психология больного", Л., "Медицина", 1980 г., 184 стр.;
4. Лакосина Н.Д., УшаковГ.К. "Медицинская психология", М., "Медицина", 1984г.;

5. Максименко С.Д., Максименко К.С., Главник О. П. “Адаптація дитини до школи” – Київ, “Мікрос - СВС”, 2003р.;
6. Микляева А.В., Румянцева П.В., “Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие”, СПб, “Речь”, 2004 г., 248 стр.

Наумова Е.Г., начальник учебно-методического отдела Государственного учреждения образования «Институт подготовки научных кадров Национальной академии наук Беларуси»

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКЕ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье анализируется влияние процесса цифровизации экономики на формирование и реализацию образовательной политики, как основы профессиональной и гражданской социализации личности.

Ключевые слова: цифровизация экономики, образовательная политика, образование, социально-философский анализ.

Annotation. The article analyzes the influence of the process of the economical digitalization on the formation and implementation of educational policy as the basis of professional and civic socialization.

Key words: the digitalization of the economy, educational policy, education, socio-philosophical analysis.

Актуальность и постановка проблемы. Проблематика деятельностной самореализации личности в современном мире, рассматриваемая в контексте межкультурного образовательного пространства, должна учитывать не только роль культуры, но и техники в его становлении и развитии. Этот аспект предопределяет внимание к тому, как научно-технологический прогресс меняет правила и условия деятельности индивида в различных сферах общественной жизни. В данном случае речь идет о цифровой трансформации экономики под воздействием четвертой промышленной революции, результаты которой имеют большое значение, как для экономики, так и для системы образования.

Взаимосвязь и взаимодействие социально-экономических, научно-технологических и политико-управленческих процессов в образовательном пространстве характеризует образовательная политика. В современной философии образования под категорией «образовательная политика» понимается система целей, ценностей и приоритетов в сфере образования, а также соответствующие инструменты и способы их эффективного претворения в жизнь различными социальными субъектами и институтами [1, с. 124].

В широком смысле образовательная политика характеризует образовательную деятельность, которую реализуют различные акторы на всех уровнях и во всех направлениях национальной системы образования. В современном обществе в качестве таковых могут выступать представители академических, научных и профессиональных сообществ, а также отдельные граждане. Кроме того, акторами образовательной политики являются различные институты, которые преследуют свои интересы в сфере образования (государство, церковь, политические партии, профсоюзы и т.д.).

Образовательная деятельность в рамках реализации образовательной политики нацелена на достижение целого ряда взаимосвязанных целей.

Во-первых, она направлена на достижение социальной справедливости в рамках национальной образовательной системы, т.е. предполагает повышение доступности образования для любого человека. Историческим примером здесь выступает эволюция системы европейского высшего образования, которая прошла путь от института воспроизводства элиты в закрытом режиме до демократичного образовательного института, открытого для всех членов общества.

Во-вторых, она выступает в качестве инструмента формирования национальной, культурной и гражданской идентичности индивидов в рамках определенного политического сообщества. Данный функционал образовательной политики имеет исключительно большое значение для воспроизводства и поддержания демократических политических институтов посредством профессиональной и гражданской социализации личности.

В-третьих, она направлена на повышение качества образования (в содержательном, процессном и результативном аспектах) на всех его уровнях – от дошкольного воспитания, к обучению в школе и до постдипломного образования. В качестве как инструментов, так и критериев его достижения выступают компетенции, которые должны быть сформированы у обучающихся. В образовательно-технологическом ракурсе процесс формирования компетенций обеспечивается посредством содержательного наполнения учебных программ, учебников и учебных пособий, а также отбора и применения определенных методов реализации образовательного процесса.

Цель статьи. Однако сфера образования является не только полем деятельности различных акторов (государство, структуры гражданского общества, бизнес-группы, научные и педагогические сообщества), но и пространством, в котором протекают и пересекаются различные процессы. Поэтому исследовательский интерес представляет выявление посредством социально-философского анализа направленности и характера влияния на конструирование образовательной политики такого фундаментального процесса, как цифровизация экономики.

Результаты теоретического исследования. Цифровизация экономики представляет собой многокомпонентный процесс трансформации экономических институтов и отношений под воздействием проникновения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), как в данную сферу, так и в сферы государственного управления и социальных отношений. Результатом данного процесса должно стать формирование общественных отношений и экономического уклада, базирующихся на интенсивном использовании электронных технологий и услуг, информационно-коммуникационной инфраструктуры, технологий анализа больших объемов данных и прогнозирования, развитии промышленного интернета вещей. Другими словами, речь идет об экономике, которая главным образом функционирует за счет цифровых технологий, обладает развитой и дифференцированной ИКТ-инфраструктурой, а также способна мобилизовать все возможности ИКТ на благо потребителей, бизнеса и государства.

Развитие цифровой экономики является национальным приоритетом для Беларуси, где принята Государственная программа развития цифровой экономики

и информационного общества на 2016 – 2020 годы, утвержденная постановлением Совета Министров Республики Беларусь № 235 от 23.03.2016. Основной целью данной программы является совершенствование условий, содействующих трансформации сфер человеческой деятельности под воздействием проникновения ИКТ по таким базовым направлениям, как формирование цифровой экономики, развитие информационного общества и совершенствование электронного правительства.

Для белорусской экономики цифровизация означает тотальное проникновение ИКТ во все виды и сферы экономической деятельности – от разработки продукта и его производства, до консалтинга и торговли. Более того, следствием цифровизации экономики является превращение ИКТ в рабочий инструмент всех без исключения субъектов экономической системы – от ремесленников и индивидуальных предпринимателей до фирм и транснациональных корпораций. Именно поэтому эксперты утверждают, что «мир находится на пороге новой промышленной революции – четвертой по счету, которая должна серьезно увеличить производительность труда в развитых странах и привести к более высоким темпам роста ВВП в Европе и США. Развиваемый подход предполагает включение всех единиц технологического оборудования в общую информационно-телекоммуникационную сеть, связывающую их функционально, регламентирующую одновременно и 3D-проектирование, и энергообеспечение технологических операций, и последовательное пооперационное перемещение обрабатываемых деталей и сборочных единиц по необходимым маршрутам, а также последующий маркетинг и послепродажное обслуживание и т.д.» [2, с. 42].

Современный немецкий исследователь Вольфганг Вальстер, который является одним из ведущих мировых экспертов в области искусственного интеллекта, полагает, что итогом тотальной цифровизации экономики станет появление киберфизических систем, как формы цифровизации всех физических активов и их интеграции в глобальную цифровую экосистему. Они в корне изменят традиционную логику производства, поскольку каждый рабочий объект будет сам определять, какую работу необходимо выполнить для производства. Вольфганг Вальстер пишет: «Эта абсолютно новая архитектура промышленных систем может быть внедрена постепенно посредством цифровой модернизации существующих производственных мощностей. И это означает, что данную концепцию можно реализовать не только на абсолютно новых предприятиях, но и поэтапно разворачивать на существующих предприятиях в процессе эволюционного развития» [3, с. 8].

С точки зрения Клауса Шваба, процесс цифровизации экономики развивается экспоненциальными темпами и предполагает внешние и внутренние преобразования всех систем по всем странам, компаниям, отраслям экономики и обществу в целом [4]. Выгоды от процесса цифровизации экономики можно увидеть как на национальном уровне в целом, так и сегментированно по основным категориям субъектов экономической системы.

Для страны в целом цифровизации экономики означает серьезную диверсификацию народного хозяйства и появление нового мощного источника роста ВВП. Результатом цифровизации национальной экономики является

оптимизация использования ресурсов всех видов, снижение затрат на создание новых рабочих мест, предоставление возможностей для интеграции, эффективности и инноваций.

Для государственного сектора полезность данного процесса выражается в том, что достигается большая эффективность и прозрачность управленческих процессов (например, благодаря электронному правительству). Кроме того, сокращается почва для административных и иных злоупотреблений в системе «гражданин – государство», обеспечивается своевременное обнаружение и идентификация новых социальных трендов и др.

Для фирм и компаний цифровизация экономики означает целый комплекс позитивных факторов:

- снижение входных барьеров при входе на другие рынки при одновременном повышении объема дивидентов от экономической деятельности на них;
- повышение эффективности и прозрачности корпоративного управления;
- достижение оптимального управления планированием, организацией, контролем, регулированием движения материальных и информационных потоков в сферах производства, распределения и обращения;
- повышение доступности конкурентоспособных трудовых ресурсов посредством ИКТ;
- повышение производительности труда работников за счет снижения нетрудовых издержек производства;
- повышение прозрачности и эффективности взаимодействия в системе «субъект экономической деятельности (предприниматель, фирма, корпорация и др.) – государство».

Для потребителя результатом цифровизации экономики становится повышение доступности товаров и услуг, как за счет обострения конкуренции между производителями, так и за счет новых возможностей «экономики совместного потребления». Более того, цифровизация экономики обеспечивает более комфортные условия поиска и предложения рабочей силы на рынке труда, повышение прозрачности и эффективности взаимодействия в системе «гражданин – государство».

Итак, цифровизация экономики не только радикально меняет условия экономической деятельности различных субъектов, но и требует новых подходов к образовательной подготовке работников. Соответственно, это непосредственно сказывается на образовательной политике, которая фактически должна быть переориентирована с задач личностного развития учащихся и студентов на подготовку в рамках образовательного процесса квалифицированных потребителей. Они должны быть компетентны в современных управленческих наработках, сложных информационно-коммуникационных технологиях и инженерно-технических решениях. Это предполагает реализацию целого комплекса мер:

- обеспечить преемственность по уровням образования содержания и реестра базовых компетенций, необходимыхработнику в условиях цифровой экономики;

- повышение цифровой грамотности населения средствами формального, неформального и информального обучения;
- увеличение доли IT-специальностей в общем количестве программ подготовки обучающихся в целях формирования специализированных компетенций кадров для цифровой экономики;
- создание и реализация образовательных программ на уровне высшего профессионального образования и дополнительного образования с использованием персонифицированных образовательных маршрутов, модели сетевого обучения и современных образовательных технологий;
- совмещение в образовательном процессе на уровне высшего профессионального образования и дополнительного образования научной, научно-технической и инновационной компонент, как средства повышения его эффективности.

Выводы. Таким образом, образовательная политика представляет собой сложный, многоаспектный, полисубъектный и исторически изменчивый социальный феномен, влияние которого распространяется на различные сферы жизни общества. Для выработки и реализации эффективной образовательной политики необходимо адекватно представлять сущность и содержание данного феномена, закономерности и механизмы ее реализации. Поэтому отражение цифровизация экономики в образовательной политике представляет собой важную цель, достижение которой позволит обеспечить подготовку работников для цифровой экономики, обладающих креативностью, высоким адаптивным потенциалом, цифровой компетентностью и профессиональной мобильностью.

Список использованной литературы:

1. Кондракова, И.Э. Образовательная политика: содержание понятия / И.Э. Кондракова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 128. – С. 116-125.
2. Киселев, М. «Индустрия 4.0»: некоторые проблемные вопросы / М. Киселев, С. Новиков // Станкоинструмент. – 2016. – № 2. – С. 42-46.
3. Вальстер, Вольфганг. Индустрия 4.0 / Вольфганг Вальстер // Тенденции в автоматизации. – 2013. – № 1. – С. 8-11.
4. Шваб, Клаус. Четвертая промышленная революция / Клаус Шваб. – М.: Эксмо, 2016. – 230 с.

Пузыревич А.Л., кандидат психологических наук, доцент; заведующий кафедрой социальной и семейной психологии
Парманчук А.В., студентка 4 курса, Института психологии БГПУ им. М.Танка

ОНКОЛОГИЧЕСКОЕ ЗАБОЛЕВАНИЕ КАК ФАКТОР ТРАВМАТИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Ключевые слова: психическая травма, онкологическое заболевание, посттравматическое стрессовое расстройство, посттравматический рост.

Психическая травма в пер. с греч. – «рана», «повреждение», «результат насилия» – это тяжелые, глубокие и болезненные переживания человека, которые связаны с травматическими событиями его жизни [3].

Травматические кризисы могут быть вызваны экстремальными ситуациями, которые приводят к угрозе жизни и здоровья. Диагноз «рак» является серьезным стрессогенным фактором как для пациента, так и для его семьи. Наличие онкологического заболевания оказывает психотравмирующее воздействие на человека. Это шок, неверие, страх, боль. Это также чувство беспомощности, обреченности, ощущение безысходности… Болезнь затрагивает многие структуры личности и вызывает изменения в восприятии себя и своей жизни, изменения в ценностно-мотивационной и смысловой сферах личности, в самосознании и Я-концепции. Так, например, Н.Н. Николаева считает, что человек, в условиях тяжелого соматического заболевания, сталкивается с ломкой прежних стереотипов, у него возникает новая жизненная ситуация, разрушающая создавшуюся до болезни структуру личности [4].

Как сообщает Международный противораковый союз, в мире от рака умирают 8,2 миллиона человек ежегодно. Что касается Республики Беларусь, то онкология здесь находится на втором месте среди причин смертности (на первом – сердечно-сосудистые заболевания). Также можно отметить, что заболеваемость злокачественными новообразованиями в Республике Беларусь за последние 30 лет утроилась.

В связи с тем, что число онкологических заболеваний постоянно увеличивается, данная тема представляет собой большую ценность и является актуальной в настоящий момент.

Люди, у которых обнаружили онкологическое заболевание, говорят о том, что врачи-онкологи выносят им приговор, который не подлежит обжалованию. Как видно из примера, здесь отсутствуют отличительные признаки, нет профессий, статуса, никого не интересуют мысли больного, его хобби. Единственное, что представляет интерес для врачей, это результаты последнего обследования пациента. Можно говорить о том, что диагноз рак как бы «обесцвечивает» мир, лишает его красок. В этот период такие люди чувствуют себя уязвимыми, слабыми, ищут причину случившегося.

Онкологическое заболевание, несомненно, приводит к сильнейшей душевной травме. Сообщение такого серьезного диагноза как онкология часто сопровождается сильными эмоциональными переживаниями. Болезнь влияет не только на физическое состояние человека, но и на его эмоциональное состояние. Также, наоборот, эмоциональное состояние влияет на течение болезни, поэтому необходимо уделять внимание также психологическому состоянию больного. В этот период отмечается повышенная тревожность, актуализируются либо усиливаются страхи, также здесь можно говорить об экзистенциальном аспекте – угроза смерти, неуверенность в сохранении профессионального статуса в связи с приобретенной инвалидностью, возникают опасения о дальнейшем пожизненном наблюдении и возможном повторном лечении, могут возникать депрессивные состояния, неврозы, психические расстройства. В ситуации онкологического заболевания у человека рушится размеренная жизнь с отдаленными планами на ближайшее и отдаленное будущее, деформируется восприятие субъектом времени своей жизни, происходит трансформация жизненного пути. Это обосновывает необходимость оказания психологической помощи людям, имеющим

онкологическое заболевание, в том числе в рамках реконструкции и восстановления их отношения ко времени собственной жизни.

Трудности в принятии болезни могут быть сопряжены с наличием подсознательно существующих «отрицательных» эмоций, таких как страх, гнев, обида, вина. В этой связи помогающая работа должна быть направлена на осознание их посредством проговаривания, прочувствования, фантазирования, а также различными способами визуализации [1, 2, 4].

Тяжелое соматическое заболевание может приводить к развитию у пациента посттравматического стрессового расстройства [5]. Стресс является закономерной и нормальной реакцией на тяжелое заболевание. Степень его проявления зависит от особенностей заболевания, степени его тяжести, возраста, пола, особенностей семейной ситуации. Регрессивное поведение и социальная изоляция – основные проявления реакции на соматическое заболевание [1, 5].

Однако существует и посттравматический рост. Он возникает, когда человек находится в процессе активного пересмотра и переосмысления своего мировоззрения. То есть травматическая ситуация становится активатором пересмотра жизненного пути. Посттравматический рост олицетворяет собой метафору «теряя что-то, что-то обретаешь». Он проявляется в изменении отношения человека к самому себе, другим людям, миру, меняется субъективная жизненная философия в целом. Преодолевая травмирующую ситуацию человек становится более сильным. В этом случае меняется отношение к самой жизни, где она воспринимается как дар, нечто очень ценное и важное.

В ситуации онкологического заболевания отношения между людьми могут существенно пострадать или даже вовсе разрушиться. Это связано с тем, что о таком страшном диагнозе не принято говорить на работе, в коллективе, часто о нем умалчивают и родственникам. Однако существуют и позитивные изменения. Находясь в трудной жизненной ситуации, связанной с заболеванием, пациент может получить поддержку и помощь не только от близких, а иногда даже от незнакомых людей, благодаря этому он может почувствовать огромную связь с другими, ощутить доверие и близость, прочувствовать сопричастность, свободу быть собой. Сострадание ведет к альтруистическим поступкам.

Можно сделать вывод, что посттравматический рост является ростом осознанности, когда травматическое событие меняет человека и благодаря нему люди становятся чрезвычайно чувствительны и внимательны к самому жизненному процессу. Приходит осознание истинно важных вещей, происходит перестройка приоритетов, ценностей, человек совершает поистине сознательный выбор о том, как ему жить свою жизнь, которую совсем недавно он начал по-настоящему ценить. Актуализируется ответственность за свою жизнь. Быстротечность жизни придает ей еще больше ценности. Человек начинает более творчески проживать свою жизнь. Человек, переживший травматический опыт, выбирает для себя такие занятия, которые являются действительно важными и достойными вложения сил, времени, энергии, ресурсов.

Американский психолог Р. Янов-Бульман считала, что посттравматический рост может создать определенную «готовность к действиям», так называемую «подготовленность», которая позволяет людям, пережившим травму, преодолевать последующие тяжелые события более спокойно и уверенно. Если человек пережил

серьезную травмирующую ситуацию и перестроил свой жизненный мир так, чтобы включить в него этот опыт, то трудности, с которыми он сталкивается в дальнейшем, уже не выступают как существенный разрыв субъективной жизненной истории и не требуют всей той работы по осмыслению, которая была необходима в первом случае. Последующие возможные травмирующие события могут быть негативно окрашены, иметь свои последствия, однако человек уже умеет с ними справляться, он уже «подготовлен».

В этом случае «готовность» может быть сходна с «жизнестойкостью». Для достижения посттравматического роста человек должен отказаться от базовых жизненных убеждений, и в тоже время выстраивать другие жизненные смыслы, цели. Когда человек изменяет представление о жизни, изменяет цели, находится в поиске смыслов, это сочетание предоставляет возможность чувствовать, в каком направлении нужно двигаться человеку в рамках собственной жизни. Это формирует чувство «продвижения» по направлению к истинным целям, истинным смыслам, что является ключевым аспектом для удовлетворенности собственной жизнью.

По мнению Г.С. Абрамовой, понимание внутренней картины здоровья человека невозможно без рассмотрения ее на трех уровнях: физическом, психическом и духовном [2]. Физический аспект здоровья связывается с понятием возраста, при этом обращается внимание на возможность несоответствия между биологическим, психологическим и социальным возрастом человека, что также может служить показателем его здоровья либо нездоровья. Психический аспект основан на таких понятиях и критериях, как «адаптация», «социализация», «индивидуализация» или «индивидуация». Согласно К. Юнгу, «индивидуация» описывает отношение человека к себе и то, каким образом он создает в своей жизни психические качества, осознавая собственную неповторимость как ценность. Духовный аспект здоровья проявляется во взаимосвязи человека со всем миром, в его религиозных чувствах, в ощущениях красоты и гармонии, в восхищении жизнью независимо от обстоятельств. Показателями духовного здоровья являются осознание целостности внутреннего мира и готовность отдавать другим людям свои силы как вклад в развитие общечеловеческой жизни [2].

Исходя из принципа целостности и взаимосвязанности физического, эмоционального, ментального и духовного, а также идею ответственности человека за свою жизнь и здоровье, можно предположить, как считает В. Шуте, что неизлечимых болезней не существует. Но работа выздоровления сопряжена с огромными трудностями, для преодоления которых порождает необходимость не только медицинской, но и психологической помощи [2].

Дж. Бьюдженталь отмечает, что боль является Великим Учителем. Г.С. Абрамова пишет, что для анализа боли с психологической позиции важно рассмотреть, какое содержание она имеет для конкретного человека, поскольку боль представляет собой форму обозначения границ между психической и физической реальностью, существующей для человека [2]. В то же время наличие боли — признак живого состояния души, а поэтому она является точкой личностного роста, позволяющей установить новые связи между этими реальностями. Психическое содержание боли дает возможность человеку пережить

в себе источник собственного напряжения, то есть приблизиться к переживанию силы собственного «Я», к реализации этой силы [2].

Так, тяжелая болезнь, такая, как рак, является сильнейшим потрясением для человека. У людей существует разная степень выраженности жизнестойкости. Это говорит о том, что внутри каждого человека есть некий потенциал, который он может использовать для того, чтобы справиться с трудностями, переосмыслить свою жизнь, стать хозяином своей жизни, управлять ею. Но существуют люди, которые обладают низкой степенью выраженности жизнестойкости, что проявляется в неспособности воспользоваться внутренними ресурсами, им легче смириться с болезнью, с тем, что они медленно умирают. Большое значение имеет вера человека в свои собственные силы и способности, а также поддержка со стороны ближайшего окружения.

Список использованной литературы

1. Власенко, А.И. Временная перспектива как подструктура самосознания депривированной личности / А. И. Власенко // Молодой ученый. – 2014. – № 8. – С. 921-924.
2. Кораблина, Е.П. Искусство исцеления души: этюды о психологической помощи / Под редакцией Е.П. Кораблиной. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; СОЮЗ, 2001. – 319 с.
3. Кочарян, А.С. Психология переживания: учебное пособие / А.С. Кочарян, А.М. Лисеная. – Харьков: Изд-во ХНУ им. В.Н. Каразина, 2011. – 240 с.
4. Николаева, В.В. Влияние хронической болезни на психику / В.В. Николаева. – М., 2007.
5. Тарабрина, Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. – СПб: Питер, 2001. – 272 с.

Рудківська Н.Л., викладач кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницького державног опедагогічного університету імені Григорія Сковороди»

ПРОБЛЕМА ОНТОГЕНЕЗУ МОВЛЕННЄВИХ ОПЕРАЦІЙ І ДІЙ МОВЛЕННЄВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Анотація. Стаття присвячена проблематиці цілеспрямованого формування у дітей старшого дошкільного віку мовлення, зокрема його синтаксичної будови. В ній обґрунтовується значення роботи над словосполученням в ДВЗ для розвитку мовлення і мислення дітей, становлення їхньої комунікативної компетенції; застерігається від недооцінки систематичного опрацювання різних видів словосполучень при підготовці дошкільників до навчання у школі; подаються дані щодо особливостей синтаксичної будови мовлення дітей, які переходять в школу, її недостатньої розвиненості для успішного навчання у першому класі; пояснюються причини існуючого положення.

Ключові слова: розвиток мовлення, синтаксична будова мовлення, формування.

Abstract. The article is focused on the problem of purposeful development of preschool children’s speech, in particular its syntactic structure. It substantiates the

importance of the work on word-combination in kindergartens for language development and thinking of children, becoming of their communicative competence; warns against the underestimating of systematic study of various kinds of phrases in preparing preschoolers for learning in school; submitted data on characteristics of the syntactic structure of children's speech who will go to school, its underdevelopment for successful learning in the first grade; explained the reasons of this situation.

Key words: language development, syntactic structure of speech, formation.

Актуальність дослідження. Своєчасний оптимальний розвиток усного мовлення дітей дошкільного віку неможливий без засвоєння мовних засобів, за допомогою яких відбувається мовленнєве спілкування – говоріння, в процесі якого актуалізуються слова, словосполучення, речення. Вони є головними засобами експлікації (виведення назовні) думок, настрою, почуттів, намірів, засобами взаємного обміну інформацією.

З – поміж розмаїття мовних засобів розвитку мовлення й мислення та вербального спілкування дітей важливою одиницею є словосполучення. Воно – найменша з психолінгвістичних одиниць, з яких вибудовуються і поширюються висловлювання.

Від того, наскільки вчасно кожний дошкільник оволодіє на комунікативному рівні різними видами словосполучень і способами граматичного зв'язку в них (керування, прилягання, узгодження), залежатиме його спроможність не тільки комунікувати, а й вільно публічно говорити на теми, пов'язані з його життєдіяльністю, продукувати міркування, розповіді, описи з використанням доречного синтаксичного матеріалу.

Постановка проблеми. З причин недооцінки словосполучення в психолінгвістичному розвитку дитини воно ще не увійшло до чинних програм тією мовною одиницею, яку мають засвоїти діти дошкільного віку. Не визначена також зона найближчого мовленнєвого розвитку дітей з огляду на формування граматичної будови мовлення засобами словосполучень. Відтак мовлення дітей 6 років, які вступають до школи характеризується недостатнім рівнем сформованості його синтаксичної будови. У багатьох з них висловлювання настільки не відповідають віковим можливостям, що це не дозволяє їм гарно вчитися, розвиватися нарівні з однолітками, грамотно виражати різноманітні відношення, що існують в природному і соціальному світі засобами словосполучень і речень.

Синтаксична будова мовлення дитини, за словами М.Р. Львова є «дзеркалом інтелектуального розвитку». Психологами доведено, що у випадку невідповідності дошкільної мовленнєвої підготовки вимогам навчання у першому класі учні відчувають значні труднощі у засвоєнні усіх предметів шкільного циклу, погано оволодівають спеціальними навчальними уміннями, важко входять в життя шкільного колективу.

Мета статті полягає у висвітленні окремих психологічних і психолінгвістичних підходів до розвитку мовлення дітей в процесі оволодіння ними словосполученнями.

Виклад основного матеріалу. Всеохоплюючий розвиток мовлення неможливий без цілеспрямованого формування у дошкільників синтаксичної будови мовлення, оскільки саме ця структура становить передумову оволодіння дітьми зв'язним мовленням, низкою комунікативно-мовленнєвих дій (умінь).

Серед них уміння: добору доречних мовних засобів при вираженні своїх думок, відтворені побаченого, почутого, пережитого, бажаного тощо; вибору варіантів синтаксичних засобів із числа синонімічних згідно з тією чи іншою ситуацією спілкування; знаходження відповідних для вираженні різних відношень (цільових, причинних, атрибутивних, обставинних, часових, просторових та ін.) синтаксичних конструкцій в процесі творення розповідей, описів, міркувань та ін.

Існує думка, зазначає Л.О. Калмикова, що вживання різноманітних словосполучень само собою властиве дітям, які розмовляють рідною мовою, а отже, їхній мовленнєвий розвиток відбувається, мовляв, завдяки спілкуванню. Однак спостереження показали, що мовленнєва операція використання словосполучень при побудові висловлювань самодостатньо не формується. Природне мовленнєве спілкування ще не створює необхідного мовного середовища, яке здатне забезпечити засвоєння дитиною достатнього за обсягом мовного матеріалу й спонукати її до актуалізації його в мовленні. Більшість дошкільнят потребує кваліфікованої психолінгвістичної допомоги й корекції.

Наші спостереження над мовленням дітей, які переходять в школу, також засвідчують, що у них переважають суто дитячі, одноманітні засоби вираження об'єктивних відношень; в їхніх висловлюваннях багато мовленнєвих помилок, пов'язаних з не сформованістю операцій вибору форм слів. Вони із затрудненням будують фрази, в яких міститься більше ніж 4 слова, не володіють операціями відтворення норм при побудові різних видів словосполучень тощо.

Спостереження за дитячим мовленням також свідчать про те, що без спеціально організованої, психолінгвістично коректної допомоги реальні можливості п'яти-, шести-річної дитини у використанні словосполучень вельми обмежені. Арсенал словосполучень, наявний у мовленнєво-мовному досвіді старшого дошкільняти, ще надто бідний. Операції використання ним словосполучень недосконалі. Це збіднює його пізнавальну активність, обмежує, звужує межі мовленнєвого спілкування, гальмує своєчасне зростання як особистості. Так, для вираження відношень причини, мети, способу дій діти виконують мовленнєві операції зі складнопідрядними реченнями, а от доконувати для цього окремі операції словосполученнями вони не здатні. Дівчинка каже: «У мене синець, тому що я вдарилася», хоча могла б сказати простіше: «У мене синець від удару».

Щоб передати додаткові відношення, діти частіше користуються операціями вживання прямого додатку, вираженого знахідним відмінком *(узяв олівець),* або непрямого *(допомагати мамі),* а також користуюся операціями орудного відмінку *(витер рушником, пішов з собакою)* із займенником чи без нього. Інші значення відмінків та займенників без спеціально організованої психолінгвістичної роботи дошкільнята, зазвичай, не засвоюють, а тому і не осмислюють їх, і не вербалізують. До засобів вираження визначальних відношень, які без спеціальної розвивальної роботи не засвоюються дітьми, належать словосполучення, де в їхній основі лежить граматичний зв'язок керування. Це, наприклад, такі, що означають: приналежність *(книга товариша, сліди зайця)*; суб'єкт дії *(спів соловейка);* носія ознаки *(доброта матері, білість снігу);* визначальні відношення *(стіни з мармуру; риба під маринадом)* тощо. Адже вживання в реченнях різних видів словосполучень є показником розвитку мислення дитини, її вміння співвідносити

одиниці мови з певними явищами дійсності: зв'язками та відношеннями, що існують реально (часу, місця, причини, об'єкта, особи та ін.).

Здійснити мовленнєві операції з добору мовних засобів можна лише тоді, коли в арсеналі довготривалої пам'яті дитини вже накопичена їх достатня кількість. Тоді стає справді можливою реалізація операції з вибору із великого загалу саме того, що забезпечує оптимальний акт говоріння, комунікації, тобто експлікація мовних засобів, адекватних спілкуванню. Коли в дитини надто обмежений запас сформованих операцій з мовними одиницями, їй видається непосильним оформлення висловлювань, а тому акт комунікації стає неефективним.

Враховуючи ситуацію, що склалася, ми створили психолінгвістичні розвивальні й корекційні методики, що забезпечують ефективне формування у старших дошкільників мовленнєвих операцій та дій, спрямованих на генезис синтаксичної будови мовлення. Вони передбачають онтогенез мовлення дітей дошкільного віку за рахунок практичного (комунікативного) засвоєння мовленнєвих операцій з лексикою і морфологією на синтаксичній основі; уведення в психолінгводидактичний процес такої одиниці, як словосполучення.

Висновки. Сьогодні при визначенні змісту навчання рідної мови в ДНЗ порушено системний підхід: словосполучення як одиниця мови і мовлення, як «мовний» матеріал для побудови речення не представлено в жодній з освітніх програм; в методичних посібниках і рекомендаціях майже відсутні дидактичні ігри і вправи, що спрямовані на засвоєння дошкільниками норм уживання синтаксичних конструкцій. Недостатня увага до роботи над словосполученнями і реченнями зумовлює штучне вилучення практичного опанування дітьми законів і правил сполучуваності слів на комунікативному рівні із загальної системи навчання дітей рідної мови і роботи з формування у них граматичної компетенції.

Використання запропонованих нами методик сприяє розвиткові мислення дітей, правильному доконанню операцій з граматичними формами з урахуванням конкретної ситуації мовлення, забезпечує достатній запас лексико-граматичних операцій для висловлювань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Калмикова Л.О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри : навч.-метод. посіб. / Л.О. Калмикова. – К. : Видавничий дім «Слово», 2017 – 448 с.
2. Львов М.Р. Основы теории речи : учеб. пособие [для студентов пед. вузов] / Михаил Ростиславович Львов. – М.: Academia, 2000. – 247 с.

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

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ І СТУДЕНТІВ-МАГІСТРІВ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Резюме. Стаття присвячена аналізу ціннісно-мотиваційній регуляції поведінки учнівської молоді – старшокласників і студентів-магістрів (21-23 рр.).

Визначено, що період раннього юнацького віку (старшокласники) є сенситивним до формування пізнавального компонента ціннісних орієнтацій, а період старшого юнацького віку – до формування емоційного компонента ціннісних орієнтацій (студенти). У старшому юнацькому віці ціннісні орієнтації набувають функцію джерела мотивоутворення і смислоутворення. Внутрішні конфлікти особистості зумовлюють інтеграцію «образу Я» з ціннісно-мотиваційною сферою і регулюють становлення внутрішнього локусу контролю («Я-мотивація») студентів.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, ціннісно-мотиваційні конфлікти, локус контролю, особистість, дорослішання, юнацький вік.

Summary. The article is devoted to analysis of value-motivational regulation of behavior of students – high school students (16-17 years) and students – masters (21-23 years). Determined that the period early adolescence is sensitive to the formation of the cognitive component of value orientations and a period of older adolescents – to the emotional component of value orientations.In older adolescence value orientation the cause of formation of motives and personal meaning. Internal conflicts lead to integration "self-conception" of value-motivational sphere governing the establishment of internal locus of control of students.

Key words: value orientations, value-motivational conflict, locus of control, personality, growing up, juvenile age.

Ціннісно-мотиваційна система протягом юнацького віку поступово інтегрується у структуру, що відображає усвідомлене ставлення молоді до себе і соціальної дійсності [2; 4; 6]. **Актуальність** вивчення ціннісно-мотиваційної системи у цей період зумовлена тим, що вона тісно пов’язана з активацією (регуляцією) поведінки і діяльності особистості, і є важливим критерієм моральної та громадської спрямованості особистості. Ціннісно-мотиваційна регуляція поведінки і діяльності, що складається в процесі соціалізації, виявляється центральною ланкою процесу самовизначення особистості. **Метою** дослідження є вивчення динаміки ціннісно-мотиваційної сфери і її ролі в регуляції поведінки і діяльності у юнацькому віці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У відповідності з усталеними в психології положеннями ціннісні орієнтації розглядаються в нашому досліджені як елементи свідомості (І.С. Кон, А.С.Прангішвілі), пов’язані з мотиваційно-потребовою сферою (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський), як вид ціннісного ставлення людини до об’єктивно існуючих предметів (О.Г. Асмолов, І.Д. Бех, Б.С. Братусь, С.Л. Рубінштейн), який безпосередньо стосується мотивів самоактивності індивіда. Ієрархією та змістом ціннісних орієнтацій обумовлені глибина та діапазон внутрішніх конфліктів особистості. Їх основу становлять протиріччя, внутрішня боротьба й психологічний захист (подолання конфлікту) [2].

Матеріали і методи дослідження. В дослідженні використовувалися методика О.Б. Фанталової «Рівень співвідношення цінності і доступності в різних життєвих сферах» [5], методика ціннісних орієнтацій М. Рокича, опитувальник самоставлення В. В. Століна, тест локус-контролю Дж. Роттера.

У дослідженні **брали участь** дві вибірки – 37 учнів 11-х класів ЗОШ № 57 і № 86 м. Кривого Рогу (ранній юнацький вік) і 25 студентів-магістрів гуманітарно-педагогічного факультету НУБіП (юнацький вік).

Результати дослідження та їх обговорення. Встановлені у емпіричному дослідженні відмінності по ступеню значущості і ступеню доступності ціннісних орієнтацій (методика О.Б. Фанталової) дозволяють припустити, що:

1) період раннього юнацького віку є сенситивним щодо формування *змістовних засад* системи ціннісних орієнтацій, що обумовлено інтенсивним розвитком нової форми самосвідомості і «образа Я». В цей період ціннісні орієнтації починають виконувати функцію регулюючого впливу на діяльність;

2) саме в ранній юності починається формування *пізнавального компонента* ціннісних орієнтацій, обумовленого накопиченням індивідуального досвіду життя і життєвими відносинами;

3) формування емоційного компонента ціннісних орієнтацій відбувається пізніше – в період власне юнацького віку. В студентські роки ціннісні орієнтації набувають функцію джерела мотивоутворення і смислоутворення.

Для уточнення ми дослідили динаміку внутрішніх конфліктів старшокласників (11 клас) і студентів-магістрів. За результатами використання методики О.Б. Фанталової між ними відсутні статистично значущі відмінності у рівні *дисоціації мотиваційної сфери* (R) (за t-критерієм Ст'юдента). Використання критерію Фішера дозволило визначити статистично значущі ($p<0,05$) відмінності цих вибірок у співвідношенні «внутрішніх конфліктів» (ВК), «внутрішніх вакуумів» (ВВ) та «нейтральної зони». У студентів-магістрів рівень вираженості «внутрішнього конфлікту» виявлено у сферах «сім'я», «матеріальне забезпечення», «любов», «вневненість у собі», «здоров'я». У старшокласників ВК виявлено у сферах «щасливе сімейне життя» і «любов». У студентів-магістрів рівень вираженості «внутрішнього конфлікту» статистично значуще вище ($p<0,05$).

Порівняльний аналіз особливостей самоставлення (опитувальник самовідношення В.В. Століна) не виявив статистично значущих відмінностей між старшокласниками і студентами-магістрами. Для обох вибірок характерні високі показники за шкалами опитувальника В.В. Століна «самоінтерес» (68,3% у старшокласників і 65,7% у студентів-магістрів), «очікування позитивного ставлення інших» (65,5% і 67,8%) та «самовпевненість» (64,5% і 71,6%). Найменш вираженою в обох групах виявилася шкала «самовідкритості» (33,8% і 34,7%).

Кореляційний аналіз показав, що у студентів-магістрів шкали самоставлення більш тісно взаємопов'язані між собою, що можна інтерпретувати як більшу інтегрованість структурних компонентів самоставлення. Суттєва відмінність зафіксована у зв'язках шкали «самовпевненість». У старшокласників вона значуще взаємопов'язана прямим кореляційним зв'язком зі шкалою «самоінтерес» ($r = 0,47$, при $p <0,05$) та зворотнім – зі шкалою «самонезгода» ($r = -0,62$, при $p <0,01$). У студентів-магістрів зв'язку з «самоінтересом» не виявлено, але наявна велика кількість інших зв'язків: «самовпевненість» позитивно пов'язана з «самокерівництвом» ($r = 0,44$, при $p <0,05$), «самоприйняттям» ($r = 0,41$, при $p <0,01$), та «саморозумінням» ($r = 0,53$, при $p <0,01$) і зворотньо пов'язана з «самозвинуваченням» ($r = -0,5$, при $p <0,01$) та «самонезгодою» ($r = - 0,75$, при $p <0,001$). Таким чином, структура ставлення до себе у досліджуваних вибірках має схожі тенденції.

Статистично достовірною виявилася відмінність експериментальних вибірок по показнику інтернальність-екстернальність. Серед старшокласників більшість

досліджуваних (78%) має середній рівень інтернальності, 14% – високий рівень та 8% – низький рівень. Високий рівень інтернальності – характеристики самосвідомості, яка пов'язує почуття відповідальності, готовності до активності і переживання «Я» – виявлено у 42% студентів, середній у 46%, низький у 12%. Отже, необхідно відзначити серед студентів більшу кількість тих, хто вважає, що події життя залежать від їх особистісних якостей і є закономірним результатом їх власної діяльності.

Кореляційний аналіз даних обох вибірок (коефіцієнт Спірмена) мав на меті виявити суттєві відмінності у ролі внутрішньо особистісного конфлікту у ціннісно-мотиваційній системі досліджуваних. Основну увагу ми звернули на динаміку взаємозв'язків R та ВК зі шкалами самоставлення та локус-контролю. Зв'язок «Я-мотивація» (включеність «Я» в систему ціннісно-мотиваційного розвитку) корелює з ВК тільки в групі студентів ($p < 0,05$), що є свідченням більш тісного зв'язку ціннісно-мотиваційної сфери та самоусвідомлення.

Порівняльний аналіз показав відсутність в обох групах зв'язків R та ВК з самоінтересом та наявність зв'язку внутрішньої дисоціації мотиваційної сфери (R, ВК) з вимірами «самоповага» та «аутосимпатія». Виявлено статистично значущі зв'язки R зі шкалами «самозвинувачення» ($r = - 0,43$, при $p<0,05$) та «самонезгода» ($r = - 0,46$, при $p <0,05$), ВК з тими ж шкалами (відповідно $r = - 0,46$; $r = - 0,48$, при $p <0,05$). Це означає, що з підвищенням внутрішньої конфліктності (боротьба мотивів, внутрішні протиріччя тощо) «самозвинувачення» та «самонезгода» активно блокуються самосвідомістю. Глобальне позитивне самоставлення «не допускає» усвідомлення внутрішнього конфлікту, який в контексті зв'язку з параметром «проти себе» виступає як деструктивне особистісне явище. Позитивна тенденція усвідомлення мотиваційного конфлікту зафіксована лише по шкалі діючого «Я» – «самокерівництво» (відповідно $r = 0,47$, при $p <0,02$).

В групі студентів-магістрів зв'язок за шкалою «самокерівництво» є єдиним серед статистично значущих кореляцій показника R ($r = 0,42$, при $p <0,05$). Внутрішня конфліктність (ВК) корелює з «саморозумінням» ($r = 0,42$, при $p <0,05$). Ці дані показують, що протиріччя мотиваційної сфери зумовлюють передусім, активізацію «самоповаги» та «діючого» «Я», спрямованих на соціальну активність, внутрішню послідовність, самовпевненість. Внутрішньо особистісний конфлікт починає «виконувати» роль психічного регулятора суб'єктної активності, змістовно «ініціює» контроль за своїм життям та віру в свої сили. Інтернальність – ядро самосвідомості, специфічний варіант виявлення довгочасної регулятивної функції «Я-образа» – опосередковує зв'язок ВК з «діючим» «Я» у студентів-магістрів.

Слід підкреслити відмінності типу кореляції двох вибірок по шкалі «самозвинувачення». У вибірці старшокласників зв'язок ВК з «самозвинуваченням» має зворотній характер. Це означає, що зростання внутрішніх протиріч і конфліктів призводить до зниження самозвинувчення через захист «Я». В групі студентів – зв'язок прямий. Це свідчить про те, що підсилення ВК призводить до збільшення самозвинувачень і опосередковано ініціює дієвість «Я».

Суттєві відмінності у виявлених зв'язках параметрів ціннісно-мотиваційної сфери та самоставлення свідчать про зміну ролі внутрішньо особистісних конфліктів в реалізації суб'єктивної активності особистості. У старшокласників включеність «Я» в систему ціннісно-мотиваційної регуляції поведінки базується переважно на механізмах захисту «Я», іншими словами, базується на *зниженні* «самонезгоди» та «самозвинувачення». У студентів включеність «Я» в систему регуляції поведінки виконує *функцію активізації дієвого «Я»* та механізмів особистісної саморегуляції (планування, самоконтроль, цілепокладання), що може супроводжуватися «самозвинуваченням» та «очікуванням оцінки інших».

Висновки. Отримані дані показали, що у період юності розвиток ціннісних орієнтацій зумовлює зміну ролі внутрішньо особистісних конфліктів у ціннісно-мотиваційній регуляції поведінки і діяльності особистості. Конструктивно-регулятивна функція внутрішньо особистісних конфліктів у особистісному розвитку залежить від особливостей інтеграції «образу Я» із ціннісно-мотиваційною сферою, представленою як «Я-мотивація». Врахування педагогами ціннісно-диференційного характеру формування «образу Я» і внутрішньо особистісних конфліктів школярів та студентів є необхідною умовою реалізації у навчальних закладах гуманістичної, особистісно-орієнтованої моделі навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Избранные психологические труды. – Москва, 1995.– С. 20–51.
2. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С. С. Бубнова // Психологический журнал.– 1999. – Т.20.– № 5. – С. 38-44.
3. Столин В.В. Мотивация и самосознание / В.В. Столин // Мотивация личности.– Москва, 1982.– С. 58-67.
4. Токарева Н.М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н.М.Токарева, А.В. Шамне, Н.М. Макаренко. – Кривий Ріг, ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2014 – 312 с.
5. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е.Б. Фанталова. – Самара: Издательский дом БАХРАХ.– Москва, 2001.– 128 с.
6. Шамне А.В. Теорія та практика психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці [монографія] / Анжеліка Володимирівна Шамне. – Київ : ТОВ «Інтерсервіс», 2015. – 488 с.

Шатирко Л.О., старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В ПРОБЛЕМНОМУ ПОЛІ ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Резюме: В статті розглядаються актуальні проблеми експериментальних вивчення проблем освітнього простору в контексті його полікультурного характеру. Окреслена експериментальна парадигма, побудована на методологічних засадах наукового теоретичного мислення.

Ключові слова: психологія навчання, експериментальна парадигма, метод дослідження.

Abstract: The article concerns the actual issues of the disputable points of the psychology of studying. The author describes the general aspects of the experimental paradigm of the experimental method of the research of the psychology of studying.

Keywords: psychology of studying, experimental paradigm, method of the research.

Успіх освіти як соціальної інституції в цілому лежить на шляху усвідомлення мети освіти як загальної задачі усього суспільства, а не лише окремої професійної педагогічної спільноти. Сьогодні в нашому суспільстві з утвердженням настанови, що культура є не лише середовищем розвитку людини, але й джерелом та рушійною силою розвитку, одним із суттєвих чинників переозначення освітніх завдань суспільства можуть стати глибокі системні психологічні дослідження проблем освітнього простору в контексті його полікультурного характеру, покликані перевизначити перспективи й шляхи подальшого вивчення із врахуванням вектору полікультурності. Певною перешкодою розгортанню таких досліджень виступає своєрідна криза евристичного потенціалу сучасного знання та дефіцит конструктивних і продуктивних теорій в галузі психології навчання з огляду необхідності причинного пояснення цих нових явищ та процесів сучасного освітнього простору. Цьому є ряд причин, серед яких, на наш погляд, важливе місце займає проблема методу дослідження, означення якої є **метою цієї статті**.

Глибоке занепокоєння вивкликає ситуація, щодо розуміння місця, змісту і значення експериментального методу в системі психологічного знання, зокрема, згортання експериментального (з відслідковуванням причинно-наслідкових зв′язків) вивчення великого розмаїття питань в предметно-проблемному полі психології навчання. Аналіз матеріалів конференцій з педагогічної психології, перелік захищених дисертацій відповідної спеціалізації свідчить про постійне зменшення числа експериментальних досліджень навчального процесу, особливостей розвитку в учінні окремих загально-психологічних процесів (сприймання, мислення, мовлення, пам′яті). В сфері психології навчання склалась ситуація претензії на глибокі теоретичні висновки без необхідного емпіричного забезпечення, в експриментальних дослідженнях характерним є слабкий зв′язок теоретичної пояснювальної моделі з інструментарієм дослідження. Крім того, тривожить понятійний анархізм, невикористання вже отриманих ресурсів, ігнорування результатів здійснених досліджень, низький евристичний потенціал теоретичних положень. Означені проблеми мають системний характер, але на рівні свідомого організаційного означення наразі, за рідким виключенням, не артикулюються. Їх осмислення є важливим і для підвищення методологічної культури здійснюваних в педагогічній психології досліджень, можливостей практичного впровадження, і в контексті професійногої психологічної освіти в Україні, необхідності формування психологічного мислення студентів на основі цілісних уявлень про структуру психологічного знання, важливе місце в якому вже друге століття займає метод експерименту (ще в 1913 р. Г.І.Челпанов наголошував на необхідності опанування діяльністю експериментування студентами). [8].

Справедливо зазначити, що криза експериментального вивчення є характерною для всієї психологічної науки. Складно не погодитись з думкою Горбунової В.В., що сучасні українські психологи рідко звертаються до експерименту: ” Поширеною є думка, що цей метод вимагає великих затрат і малоефективний. ...така ситуація пов’язана не стільки із складністю методу, скільки із втратою експериментальних традицій у психології. Експеримент — фундамент психологічної науки витіснили описові методи…. Відмова від експерименту в психологіЇ унеможливлює встановлення причинно-наслідкових залежностей, формування явищ, обмежує можливості дослідження нових та маловивчених феноменів, зменшує ефективність дослідницького прогнозу.” [1 С.8].

Однією з причин зникнення експериментальних досліджень з наукових реалій психології навчання є, на думку багатьох представників наукової спільноти підміна, розмивання поняття експериментальне вивчення. Змішується й використовується недиференційовано терміни експериментальне вивчення і емпіричні дослідження. Чимало досліджень, маючи назву експериментальних, по суті такими не являються, а є лише емпіричними, діагностичними розвідками. Складається тривожна для психології ситуація: емпіричні, описові методи витісняють експериментування, як науковий метод, при цьому поняття змішуються й використовуються некоректно. Покоління сучасних психологів починає утверджуватись в думці що анкети й опитувальники є єдино можливими інструментами вивчення психічної реальності в освітньому просторі. Звичайно, наявність і можливість використання різнопланових вимірювальних методик в арсеналі дослідника значно спрощує задачу вивчення різноманітних аспектів процесу навчання, але ж, одночасно, й ускладнює проведення порівняльного його аналізу в різних часових та просторових вимірах. Окрім того, підкреслимо, що а)саме метод експерименту дає можливість відслідкувати причинно-наслідкові зв′язки досліджуваних явищ, б) є елементом наукового теоретичного мислення, невід′ємної частини наукового пізнання, в) є найбільш органічним методом вивчення психічних феноменів в розвитку.

Особливо відчутною, небезпечною й навіть руйнівною стає така відмова по відношенню до предметної галузі психології навчання. Згадаймо, саме ця предметна галузь тривалий час була провідною в розвитку психологічного знання в Україні, здобутки становлення експериментального методу в галузі психології навчання розповсюджувались, детермінували, розвиток експериментування в інших напрямках української психології, зрештою мали загальнопсихологічне значення. Експериментальне вивчення психічного в процесі навчання сприяло набуттю психологією статусу професії, а не лише вузької спеціальності, сприяло розширенню професійної свідомості та ідентичності психологів. Саме в межах проблемного поля психології навчання зародилась і склалась експериментальна традиція української психології, в контексті якої теоретичні розробки не тільки ставали грунтовними смисловими одиницями загально-психологічного знання, але й в окремих смислових лініях аналізу набували аксіоматичного характеру. На превеликий жаль, натомість нині маємо практику широкого запозичення та розповсюдження, інтенсивного використання зарубіжного інструментарію без врахування його теоретичних витоків в процесі вивчення усього спектру проблем

дитячої, вікової, педагогічної психології; має місце використання несподіваних, часом екзотичних, часом непідданих процедурам унормування методичних засобів, розроблених під особливості іншого предметного поля, буденним стає позаконцептуальне використання окремих теоретичних посилів. Як наслідок - слабкий зв′язок теоретичної пояснювальної моделі досліджуваних явищ в психології навчання з інструментарієм, який використовується.

Означені проблеми актуалізують рефлексію психологічного знання й змушують поставити дуже серйозні, життєво важливі для психології навчання питання: наскільки можливо насьогодні спиратись на методичний універсалізм, чи можливо ігнорувати в дослідженні предметну специфічність методу? Чи можливо інкорпорувати безоглядно існуючі практики в наявний методичний арсенал психології навчання? Маємо широку системну проблему на полюсах якої є заборона міжпредметних проектів і відчайдушні спроби законсервувати психологічне знання в проблемному полі психології навчання, а на іншому полюсі методологічна вседозволеність і методична мішанина. В даній статті ми обмежуємось розглядом лише орієнтирів експериментальної традиції, визнаючи, що її здобутки потребують системної інвентаризації, означення, підтвердження їх місця в логіці становлення психології навчання.

Слід зазначити, що незважаючи на досить усталене в психології потрактування вирішальної ролі експериментального методу в процесі становлення психології як науки і психології навчання як самостійної галузі, тривалий час допускалось розширене уявлення про психологічне експериментування – в нього включались діагностичні дослідження, поведінкові експерименти, статистичні розвідки. Крім того, експеримент розглядався, як переважно природничо-науковий метод. Відтак вже в першій половині ХХ ст. набула поширення експериментальна парадигма, побудована на методологічних засадах наукового теоретичного мислення, відображує загальні способи людського мислення, що реалізує гіпотетико-дедуктивний метод розмірковування стосовно дослідних даних. [6]. Подальший наукознавчий поступ дозволив сфрмулювати систему характеристик (кожна окрема є необхідною, але не достатньою) експериментального методу в системі наукового знання. [3,4,7]. Назвемо ці характеристики: - в експерименті досліджуване явище спеціально організовується, викликається дослідником в частині власне виникнення явища, або в частині умов його перебігу, при цьому важливою одиницею планування експерименту є визначення досліджуваної змінної; - дослідник використовує можливість змінювати кількісні та якісні характеристики умов виникнення та перебігу досліджуваних явищ, а також можливість передбачити чинники, що можуть змінити ситуацію, поведінку, особливості перебігу або прояву тих або інших психічних феноменів. Звідси можливість розкрити значення окремих умов, виявити закономірності виникнення й перебігу досліджуваних явищ та піддати результати математичному аналізу і встановити кількісні співвідношення. В результаті експеримету розкриваються причинно-наслідкові зв′язки між умовами виникнення, прояву, розвитку, особливостями змін і характеристиками, новими властивостями досліджуваного явища; - обов’язковим етапом експериментального дослідження є висунення гіпотез — наукових припущень про особливості причинно наслідкового зв’язку між явищами. Експеримент покликаний підтвердити або спростувати гіпотезу, яка

на основі теоретичного мислення припускає, виходячи з ряду фактів, існування причинно-наслідкових зв′язків щодо певних особливостей досліджуваного явища. Отже експериментальний метод застосовується лише для перевірки причинно-наслідкових гіпотез. В науковому дослідженні на основі теоретичного мислення, з допомогою гіпотези робиться спроба проникнення в сутність явища, що не піддається безпосередньому спостереженню, невизначеного, недостатньо вивченого, яке треба уявити, побудувати експериментально(матеріально або теоретично), довести й підтвердити, а експеримент дозволяє перевірити, підтвердити або спростувати гіпотезу. При цьому гіпотеза завжди залишається відкритою для множинної подальшої перевірки. Важливим нормативом експериментування, як прояву теоретичного мислення є рефлексивна складова, що передбачає усі форми експериментального контролю. Необхідність передбачення в ході експерименту можливих чинників впливу сприяло появі такого нормативу, як формулювання поряд з основною і додатковими гіпотезами ще й контргіпотез, що дає можливість при перевірці експериментальної гіпотези створити умови для рівних шансів отримати дані, як «за», так і «проти» очікуваної емпіричної закономірності, піддавати їх обговоренню, інтерпретації та поясненню. Тому, експериментальний метод, який в системі теоретичного мислення виступає як етап перевірки гіпотези, здатний забезпечити методологічний грунт конкретного дослідження і є адекватним теоріям з високим евристичним потенціалом, із відповідними способами їх емпіричної верифікації та операціоналізації, адекватних задачам верифікації інструментальних засобів.

Будь-який методологічний підхід має перетворитись на систему принципів та вимог до організації та проведення конкретних експериментальних досліджень. Крім того, ці вимоги мають, принаймні, вказувати шляхи операціоналізації та конкретизації таким чином і настільки, щоб кожне конкретне дослідження можна було б будувати відповідно цим базовим принципам, вимогам. Принцип наукового мислення, положення про відкритість гіпотези для подальшої перевірки вимагає передбачення помилок, яких не слід боятися, не варто запречувати, а треба шукати шляхи запобігання і вміти їх аналізувати, визнавати їх можливість й природність, укладати способи їх інтерпретації та потрактування. Фіксація можливих помилок сприяє структуризації, осмисленню шляху експериментального вивчення як способу причинно-наслідкового наукового мислення, виробленню нормативів експериментування.

Експериментальна традиція української психології навчання проявилась і змогла здійснити такий потужний вплив на становлення загальнопсихологічного знання своїм тісним смисловим зв′язком із філософською методологічною основою, завдяки визнанню пріоритетів наукового мислення й розуміння експериментування, як діяльності спрямованої на перевірку причинно-каузальних гіпотез на основі саме психологічної причинності. Одним із суттєвих доробків академіка Г.С. Костюка є внесок в становлення експериментального методу української педагогічної психології в середині ХХ ст., [3,4]. в час коли експериментальне вивчення стало одним з провідних рушійних чинників формування предметного поля психології навчання і становлення педагогічної психології в якості самостійного наукового напрямку психологічної науки. Осмислення нормативів експериментування в українській психології навчання

відбувалось на шляху подолання реальних труднощів, з якими почали зустрічатись психологи у вивченні феноменології освітнього простору, відповідно почали викристалізовуватись нормативи психологічного дослідження, вдосконалювались інструменти наукового пошуку, удосконалювались теорії, формувалась система вимог до одиниць аналізу психічного в дослідженні, зокрема феноменології учіння. Поступово сформувались уявлення про необхідність активного цілеспрямованого створення умов, які допоможуть виявити певний психологічний факт, феномен, або допоможуть цілеспрямовано сформувати цей феномен.

В українській психології навчання розвиток експериментального методу як процедури грунтувався на усвідомленні й означенні специфіки саме психологічного експерименту, яка виражалась в опосередкованому характері спостереження психіки як конструкту, який неможливо безпосередньо спостерігати, лише через прояви; в необхідності активної взаємодії експериментатора з об′єктами експерименту; в неможливості виокремлення певного психічного процесу, феномену й необхідності цілісного впливу експериментатора на психіку, організм в цілому.

Тривалий час саме психологія навчання була на передовій лінії експериментального вивчення психїічного. Сам предмет психології навчання (розвиток психіки в процесі навчання), необхідність працювати з психікою людини, що розвивається, відповідальність науковця і педагога за результати впливів на психіку дитини зумовив необхідність утвердження цілої низки чітких, суворих, точних, наукових нормативів експериментування. Найбільш значущою проблемою, що потребувала нормативного означення і розробки для психології навчння стала проблема фіксації результатів застосування нових методів навчання. Постала задача розробки спеціальних прийомів контролю ефектів застосування тих або інших навчальних та розвивальних впливів, адекватного інструменту дослідження, здатного бути втіленням і методологічним рефлексивним вираженням теоретичної позиції.. Ця проблема вирішувалась в розробці експериментально-генетичного методу, який здатен поєднати завдання дотримання нормативів наукового мислення з положенням, що психологічні дослідження в навчальному процесі мають вирішувати завдання навчання і розвитку. В Інституті психології ім. Г.С.Костюка НАПН Україні, під керівництвом академіка С.Д.Максименка здійснювалась розробка положень експериментально-генетичного методу, заснованого на формувальному експерименті, який створював можливість активної участі експериментатора в процесі виникнення психічних новоутворень, шляхом цілеспрямованого формування цих новоутворень, надавав можливості активного моделювання, прослідковування й відтворення в особливих умовах форм прояву психічних феноменів. [5]. Побудова експериментально-генетичного методу давала можливість аналізувати й враховувати ті зміни, які можуть бути досягнуті в процесі навчання, а не чекати, поки стан розвитку, певні вміння, знання сформуються й тоді можуть бути проаналізовані. Системне опрацювання теорії та практики психолого-педагогічного експерименту, елементів технології психологічного дослідження, його форм, способів практичного втілення були логічно завершені, концептуально опрацьовані в матеріалах докторської дисертації С.Д.Максименка „Експериментальний метод у радянській віковій та педагогічній психології” (1990 р.) де було окреслення основні теоретичні підходи

та конкретні психолого-педагогічні методи ведення наукового експериментального дослідження проблем психології навчання.

Висновки

Вважаємо що сучасна ситуація що склалась стосовно методу експерименту ажніяк не відображує логіку розвитку психології навчання як наукової галузі в єдності її предмету та методу, у відображення рефлексії уявлень про предмет і метод наукової галузі. Не зайвим нагадати новим поколінням дослідників, що сьогоднішня сторінка нашої науки не перша, а попередні сторінки сповнені захоплюючих подій, знахідок, напрацювань і містять багато матеріалів, що дозволяють продуктивно працювати далі, і експериментальний метод – одна із захоплюючих сторінок, продуктивний дослідницький шлях.

Література

1. Горбунова В.В. Експериментальна психологія в схемах і таблицях: Навчальний посібник. — К.:«ВД «Професіонал»,2007. — 208с. С.8.
2. Челпанов Г.И. Экспериментальный метод в психологии./Новые идеи в философии. – Спб.:Образование, 1913. – С. 31-37.)
3. Костюк Г. С. Психологические аспекты опытно-экспериментальных педагогических исследований / Теория и практика педагогического эксперимента / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – Москва : Педагогика, 1979. – С. 174–190.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 609 с.
5. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К.: НДІП, 1990.-240с.
6. Поппер К. Логика и рост научного познания. – М., 1983.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1998.)
8. Челпанов Г.И. Экспериментальный метод в психологии./Новые идеи в философии. – Спб.:Образование, 1913. – С. 31-37.

Шененко Л.Я., викладач Донбаського державного педагогічного університету

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЖЕСТОВ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НЕСЛЫШАЩИХ

Анотація. Розкрито у статті теоретичний аспект функцій мовлення. Охарактеризовано знаково-символічну і семіотичну функції у комунікативній діяльності глухої дитини засобами жестової мови.

Ключові слова: глуха дитина, знаково-символічна функція, жестова мова, мовлення, семіотична функція.

Аннотация. Раскрыт теоретический аспект функций речи; знаково-символической и семиотической в коммуникативной деятельности глухого ребенка средствами жестового языка.

Ключевые слова: глухой ребенок, знаково-символическая функция, жестовый язык, речь, семиотическая функция.

Abstract. The paper describes theoretical aspect of speech functions. The author explores sign-symbolic and semiotic functions in the communicative activity of deaf child by means of sign language.

Keywords: deaf child, sign-symbolic function, sign language, speech semiotic function.

Актуальность исследования. Концепция речевой деятельности, понимаемая как один из видов человеческой деятельности, была разработана еще Л. Выготским, считавшим процесс порождения речи как материализацию и объективацию мысли в слове (Выготский 2001, с. 1). В современной психологии и психолингвистике речевая деятельность трактуется как специфическая область человеческой деятельности, связанная с разными сферами жизни людей. Она предусматривает последовательную цепь речемыслительных действий и операций, которые направлены на достижение некоторой неречевой цели (Л.. Щерба, А.. Леонтьев, Е.. Кубрякова, А. Вежбицкая, А.. Леонтьев, В.. Звегинцев и др.).

Обзор литературы. Большинство ученых рассматривают речь как специфический вид человеческой деятельности, который не может быть соотнесен с другими видами деятельности. Речевая деятельность «в форме отдельных речевых действий обслуживает все виды деятельности, входя в состав актов трудовой, игровой, познавательной деятельности» (Леонтьев 2003, с. 33). Существенно, что «Речевая деятельность может входить в другую, более широкую деятельность, например трудовую, познавательную. Однако она может быть и самостоятельной деятельностью; …каждый вид РД имеет свое «профессиональное воплощение», например РД говорения определяет профессиональную деятельность лектора, письмо – писателя…» (Зимняя 1984, с. 28–29).

Речь должна быть понята адресатом, причём ключом к восприятию речи служит общий для собеседников, «надиндивидуальный» язык, а также наличие общих фоновых знаний и владение правилами вывода косвенных смыслов. Речевая деятельность реализует определенные функции, которые заданы функциями языка. Речевая деятельность - тип специфической человеческой деятельности, при котором все виды взаимодействия человека с другими людьми и предметами окружающей действительности являются его частным проявлением. В процессе развития глухого ребенка ведущую роль играет знаково-символическая и семиотическая функции речи.

Под знаково-символической функцией в психологии понимается сложное, системное, многоуровневое образование, позволяющее человеку моделировать и преобразовывать во внутреннем плане создания объективный мир, создавая концепты и целостную концептосферу.

Под семиотической – способность человека создавать и использовать знаковые системы, символы, представляющие или замещающие реальные объекты, и оперировать ими.

Обе функции присутствуют на протяжении всего развития человека и связаны между собой.

Обе функции (семиотическая и знаково-символическая) играют важную роль в развитии глухого ребенка, начиная с формирования его речевой деятельности. Названные функции являются первым уровнем абстракции. На их основе происходит отвлечение от предметов и оперирование жестами. Жесты не просто

показываются, им присваивается смысл.

Каждая функция речи в зависимости от ведущей деятельности у глухих детей формируется постепенно. К примеру, семиотическая и знаково-символическая функции появляются уже у дошкольников.

Семиотическая функция реализуется в речевой деятельности и знаковосимволических средств, таких как, замещение (функциональное воспроизведение реальности), кодирование (передача и принятие сообщения), схематизация (использование знаково-символических средств для ориентировки в реальности), моделирование (получение объективно новой информации за счет оперирования знаково-символическими средствами.

Поэтому осознанное овладение новыми средствами переводит ребенка на более высокий уровень интеллектуального развития, которое благодаря им и осуществляется.

Знаки жестового языка обладают значением, выработанным собщностью глухих. Только в процессе общения ребенок овладевает функциональным употреблением жеста как знака жестового языка. Именно жест отражает предметный мир, принадлежит сознанию глухого ребенка, функционирует в целостной системе языка, связан с социально-культурными реалиями мира неслышащих (С.Кульбида).

Используемые средства обозначения глухого ребенка могут иметь различные формы: отсроченной имитации, игрового символа, рисунка, умственного образа и, обязательно, речи.

В речевой деятельности выделяется языковой знак. Это, прежде всего слово, лексическая единица для слышащего ребенка. Для неслышащего ребенка знаком есть жест. Он способен замещать и обобщать предметы, явления, отношения. Знаки языка обладают значением, приписанным им социальной средой. Только в процессе общения ребенок овладевает функциональным употреблением жеста как знака языка. Жест отражает предметный мир, принадлежит сознанию человека, функционирует в целостной системе языка, связан с социально-культурными реалиями. Средства обозначения, используемые глухим ребенком, имеют форму рисунка, умственного образа, речевого образа.

В исследовании украиских ученых знаково-символические средства определяются как языковые средства, способствующие быстрому овладению единиц речи, развитию умений кодировать и декодировать полученную информацию, способствующие созданию когнитивных визуальных образов и когнитивных схем их запоминания. Овладение речью на родном языке происходит стихийно: ребенок овладевает кинемной стороной речи не в силу его сознательного стремления знать язык, а в силу стихийного процесса развития. Он очень быстро схватывает существенные признаки используемой речи, сводит их в определенную систему [4. с. 8]. Освоение показа кинем речи – несложная задача. Ребенок начинает «упражняться» в воспроизведении кинем жестового языка уже с полуторадвухмесячного возраста. Отметим, что для овладения речепроизносительными навыками ему нужно три-четыре года приблизительно так же, как и слышащему ребенку [1. с. 113]. Исследуя кинемы как систему знаков, ребенок овладевает речью, усваивает язык. Постепенно в жизнь ребенка входят жесты, которые строятся на основе кинем, и он может оперировать ими, не

обращаясь к материальной оболочке предметов. Жест начинает выступать как структурная единица и речи, и языка.

Овладение грамматическим строем языка происходит в единстве с развитием мышления. Во многих работах отмечается положительное влияние языка на психические процессы и мышление в том числе [2, 3, 4, 5]. Язык фиксирует достигнутые результаты знания, которые не только входят в мыслительные процессы, но как некая форма направляет и определяет дальнейшие пути его движения. Высказывания на жестовом языке детей четырех-пяти лет уже достаточно распространенные и информативные. Они имеют содержательную логику изложения, регулирующую и планирующую составляемые. Жест (знак) помогает абстрагироваться, опредметить то, чего ребѐнок не знает, но представляет себе.

Вывод. Таким образом, знаково-символическая и семиотическая функции речи глухого ребенка формируются с раннего возраста, имеют свои особенности.

Список литературы.

1. Аналіз спілкування глухих і чуючих дітей (на основі зарубіжних досліджень). - С. Кульбіда. - Дид. та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спец. школі. - Наук.-метод. зб.. – Вип. 8.- Т.1.- Запоріжжя, 2006.- С.112 – 116.
2. Кульбіда С.В. До питання про білінгвальне навчання нечуючих: теорія і практика Жестова мова й сучасність: Зб. наук. праць. – Вип. 1.- Київ: Наукова думка, 2006.- С.16 – 22.
3. Кульбіда С.В. Поліпшення якості навчання глухих дітей шляхом використання жестової мови : Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – Науково-методичний збірник. – Київ, 2005. – С.333 – 337.
4. Кульбіда С.В. Освіта XXI століття . С.Кульбіда. - Дефектологія. - № 2. - 2006. - С. 54 – 56.
5. Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих : монографія / С. В. Кульбіда. - К. : Поліпром, 2010. - 503 с.
6. Кульбіда С.В. Теоретичні засади формування жестомовної комунікативної компетенції : Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови Науково-методичний збірник.- Вип. 10. - Кіровоград, 2015. - С. 116 — 122. file:///C:/Users/vzsh2/Downloads/ooop_2015_10_21.pdf
7. Кульбіда С. Чинне законодавство України щодо забезпечення прав глухих як лінгвістичної меншини / С. Кульбіда // Особлива дитина: навчання і виховання. - 2014. - № 4. - С. 39-47. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua
8. Кульбіда С. В. Формування жестомовної комунікативної компетенції – від розуміння до застосування / С. В. Кульбіда // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2016. – № 1/77. – С. 15 – 29.
9. Кульбіда С.В. Формування жестомовної комунікативної компетенції в контексті соціокультурного підходу. С.Кульбіда. - Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XXI в двох частинах, частина 2. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. - С. 328 – 338. http://fkspp.at.ua
10. Марчук Т.Ф., Кульбіда С.В. Українська мова. 3 клас для спеціальних

загальноосвітніх навчальних закладів для глухих дітей / підручник. – К.: Інкунабула, 2016. – 144 с.
11. Kulbida S. V. Zhestova mova yak znakova systema / S. V. Kulbida / Dydaktychni ta sotsialno-psykholohichni aspekty korektsiinoi roboty u spetsialnii shkoli : nauk.-metod. zb. – Vyp. 10. - Kyiv: Naukovyi svit, 2009. - S.109 – 113.
12. Кульбіда С.В. Концептуальні засади навчання нечуючих і використання жестової мови (на матеріалах зарубіжної теорії та практики) / С.В. Кульбіда // Жестова мова й сучасність: збірник наукових праць. – 2008. – Вип. 3. – С. 26 – 33. http://lib.iitta.gov.ua/1978/
13. Kulbida S. (2017) THE STEPS UKRAINIAN SCIENCE IN THE STUDY AND POPULARIZATION THE UKRAINIAN SIGN LANGUAGE / Svetlana Kulbida / ISSUES OF UPBRINGING AND TEACHING IN THE CONTEXT OF MODERN CONDITIONS OF OBJECTIVE COMPLICATION OF THE PERSON'S SOCIAL ADAPTATION PROCESSES. – Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CXXXVIII International Research and Practice Conference and I stage of the Championship in Psychlogy and Educational sciences (London, February 9 - February 15, 2017). - S. 26 – 28. gisap.eu/ru/node/119449
14. Kulbida S.V. Polipshennia yakosti navchannia hlukhykh ditei shliakhom vykorystannia zhestovoi movy :Dydaktychni ta sotsialno-psykholohichni aspekty korektsiinoi roboty u spetsialnii shkoli. – Naukovo-metodychnyi zbirnyk. – Kyiv, 2005. – S.333 – 337.

Шуцька О.І., заступник директора Теребовлянського навчально-реабілітаційний центру Тернопільської обласної ради

ЗДОБУТКИ СУЧАСНОЇ СУРДОПЕДАГОГІКИ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО НАПРЯМУ ГЛУХОТИ

Анотація. Розкрито особливості галузі спеціальної педагогіки — сурдопедагогіки. Висвітлено положення теоретичної і практичної сурдопедагогіки з урахуванням двох підходів розуміння глухоти. Представлено позитивний досвід застосування ідей соціокультурного підходу спеціальних закладів для осіб з порушеннями слуху щодо ставлення до нечуючого учня. Описано суттєві переваги двомовного навчання, коли національна українська жестова мова використовується в якості першої і основної поряд зі словесною. Представлено доробок провідних фахівців лабораторії жестової мови в Україні. З'ясовано умови успішності навчання нечуючих учнів в умовах інклюзії з точки зору фахівців спеціального закладу.

Ключові слова: сурдопедагогіка, нечуюча людина, спеціальний заклад, двомовне навчання, доробок фахівців, українська жестова мова, умови успішності.

Аннотация. В статье раскрыты особенности отрасли специальной педагогики — сурдопедагогики. Определены положения теоретической и практической сурдопедагогики, учитывая два подхода понимания глухоты. Представлен положительный опыт применения идей социокультурного подхода специальных заведений для лиц с нарушениями слуха по вопросу отношения к неслышащим. Описаны положительные моменты двуязычного обучения, при котором украинский жестовый язык используется в качестве первого и основного

паралельно со словесным. Представлен опыт ведущих специалистов лабораториии жестового языка в Украине. Определены условия качественного обучения неслышащих учеников в условиях иклюзии с точки зрения специалистов-практиков.

Ключовые слова: сурдопедагогика, неслышащий человек, специальное заведение, двуязычное обучение, наследие специалистов, украинский жестовый язык, условия успеваемости.

Abstract. Author draws attention to the area of special pedagogy – deaf education. Theoretical and practical aspects of deaf education based on two approaches to understanding deafness are described. This paper presents a positive experience of using sociocultural approach ideas at special schools for hearing people about attitude to deaf. The significant advantages of bilingual education are outlined, when the national sign language is used as the first and principal along with verbal. The Ukrainian Sign Language Laboratory specialists' achievement is highlighted.

Keywords: Deaf education, persons of hearing impaired, a special institution, bilingual education, specialists' achievement.

Актуальність проблематики дослідження. Серед різних галузей педагогіки чільне місце займає і сурдопедагогіка. Сурдопедагогіка – галузь педагогіки*, яка займається навчанням і вихованням осіб* з порушеннями слуху (глухі, слабкочуючі, пізнооглухлі, глухі з комбінованим порушенням, сліпоглухі – рідше).

Сурдопедагогіка на теренах української території має понад 200-річну історію і безпосередньо пов'язана зі спеціальними закладами, де здобували і здобувають освіту особи з порушеннями слуху різного віку. Насьогодні діє широка мережа спеціальних навчальних закладів сурдопедагогічного профілю (спеціальні садки, спеціальні школи, реабілітаційні центри, школи-комплекси, вечірні школи та ін) понад п"п'ятдесят. Предметом сучасної сурдопедагогіки є процес розвитку, навчання і виховання особи з порушеннями слуху в сучасному спеціальному закладі.

Мета статтті — проаналізувати особливості процес розвитку, навчання і виховання особи з порушеннями слуху в сучасному спеціальному закладі.

Огляд літератури. Сучасна українська сурдопедагогіка (В. Засенко, Н. Зборовська, Н.Іванюшева, І.Кобель, С.Кульбіда, О. Савченко, І.Чепчина та ін.) застосовує два підходи щодо розуміння феномену глухоти. Перший технократичний базується на біолого-медичній концепції глухоти. Глухота розуміється як паталогія, а нечуюча людина як дефективна людина, розвиток якої треба коригувати. Другий соціокультурний базується на соціокультурній концепції глухоти і визначає її, як культурну відмінність. Нечуюча людина – нормальна людина, яка має особливості отримувати інформацію, освітні послуги рідною мовою – національною жестовою мовою [2,15, 17,19].

Підхід соціокультурний відображає менталітет цивілізованого, гуманістичного суспільства, що підтверджується положеннями Конвенції про права інвалідів (статті 2, 21, 24, 30), Всесвітньої федерації глухих та українським законодавством (Закон про соціальну захищеність інвалідів (стаття 24), Закон про освіту (стаття 7), підзаконні акти КМ та МОН України.

Виклад основного матеріалу. Варто наголосити, що особи з порушеннями слуху – це прошарок населення який є, як свідчить світова практика, лінгвістичною

меншиною і має свою мову – УЖМ, свою специфіку, свою індивідуальність та вимагає особливого підходу до вирішення освітніх проблем, послуги з чого надає практична сурдопедагогіка.

Хочемо поділитися позитивним досвідом застосування ідей соціокультурного підходу спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху щодо ставлення до глухої дитини. Гуманно застосовуються інформаційно-комунікативні методи (тотальної комунікації, білінгвального навчання), які спираються на розвиток мовних здібностей на основі компенсаторних можливостей, з використанням УЖМ [4-8]. Відмічено важливу роль у когнітивному, соціальному, емоційному, лінгвістичному розвитку нечуючої дитини під час навчання, де основна увага звертається на співпрацю з батьками, перекладачами, глухими дорослими, чуючими фахівцями, які застосовують навички жестомовної комунікативної компетенції.

Варто відмітити суттєві переваги двомовного навчання, коли національна ЖМ використовується в якості першої і основної поряд зі словесною, відмічено підвищення рівня успішності глухих учнів, зростання активності у спілкуванні між однолітками, суттєве зростання рівня грамотності писемного мовлення.

У нашому закладі соціокультурні реалії ініціювали якісні зміни у професійній парадигмі вчителів нечуючих дітей. Позитивним моментом є обов'язковість володіння УЖМ для здійснення педагогічної діяльності з нечуючими учнями, оскільки глобалізоване сьогодення диктує запит на вчителів, котрі вміють впливати на глуху дитину не лише предметною змістовністю, а й мовною обізнаністю. Відтак, зростає роль жестомовної компетенції, її розвиток здійснюється на спеціально організованих курсах різних рівнів ВНЗ та громадських осередків глухих. Змістове наповнення курсів з вивчення національних жестових мов відображає особливості сучасного стану науки про УЖМ, формує цілісне уявлення про мовну картину світу глухих.

Принагідно зазначимо, що теоретичний аспект сучасної сурдопедагогіки підкріплюється науковими здобутками єдиного на теренах СНД наукового осередку – лабораторії жестової мови Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. За десять років діяльності науковцями:

- на законодавчому рівні закріплено розуміння і важливе значення УЖМ для глухої спільноти [2, 17, 18];
- визначено правовий статус УЖМ не лише, як засобу спілкування, а й засобу навчання для нечуючих в якості першої мови, другої мови, допоміжної мови;
- обґрунтовано доцільність та необхідність застосування в освітньому процесі як нечуючими, так і педагогічним персоналом [1,2,4-6,8-16];
- розроблено і апробовано програмно-методичне забезпечення предмету «УЖМ» з підготовчого, першого класу по 12 включно;
- розроблено різнорівневі програми курсів з опанування УЖМ педагогічними кадрами;
- розпочата плідно і продовжується робота над створенням Жестівника УЖМ, вивчається кінетика, лексика, синтаксис, морфологія національної жестової мови [3, 16, 19].

Зважаючи, що надзвичайно популярними є сьогодні положення інклюзивного навчання, хочемо відмітити ключові позиції фахівців. Стосовно нечуючих дітей, згідно з головними аспектами інклюзії, це означає наступне:

- інлюзивна модель орієнтується на сильні сторони особи, а не її вади;
- домінуючаа складова інклюзії – це права особи, а не благодійність;
- відмінності в розвитку є перевагою, а не проявами невідповідності.

Висновок. Тому, зважаючи на представлені положення, звичайна школа, яка бажає, щоб в неї інклюзувалися нечуючі, має забезпечити обов'язкові умови для:

а) розвитку сильних сторін нечуючої дитини за допомогою зрозумілого і доступного спілкування;

б) забезпечити права нечуючій дитині на доступ до інформації необхідним і зручним способом;

в) надати кваліфікованих фахівців з сурдопедагогічною освітою і відповідними курсами вивчення УЖМ для дитини і батьків;

г) стимулювати можливості розвитку (пізнавального, мовленнєвого та ін.) нечуючої особи, а не підкреслювати її нездатність корекційними заняттями, особливо у формах мовлення, сензитивний період яких завершився.

Який тип школи сьогодні спроможний забезпечити такі умови?

Відповідь однозначна. Лише загальноосвітні спеціальні заклади різного типу, які мають достатній сурдопедагогічний досвід освітнього розвитку нечуючих осіб та кваліфікований психолого-педагогічний персонал, який тримає руку на пульсі і постійно підвищує рівень жестомовної комунікативної компетенції.

Список використаних джерел.

1. Іванюшева Н.В., Кульбіда С.В. Українська жестова абетка. Н. Іванюшева, С. Кульбіда. - Науково-методичний посібник (доп. і доопрац.). – Київ: ТОВ «Київська Русь», 2005.- 64 с.

2.Дитина зі світу тиші: на допомогу батькам нечуючої дитини. Науково-метод. посібник. - К.: СПКТБ УТОГ, 2011. – 328 с. (доп. і доопр.).

3. Зборовська Н., Кульбіда С. Особливості лінгвістичного дослідження української жестової мови у доробку Р.Г.Краєвського.- Н. Зборовська, С. Кульбіда.- Жестова мова й сучасність: Зб. наук. праць. – Вип. 2.- Київ, 2007.- С.197 – 210.

4.Кульбіда С.В. Аналіз спілкування глухих і чуючих дітей (на основі зар. досліджень).- С/ Кульбіда.- Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. - Науково-метод. збірник. – Вип. 8.- Т.1.- Запоріжжя, 2006.- С.112 – 116.

5. Кульбіда С. В. Білінгвальне навчання нечуючих: стан, перспектива розвитку / С. В. Кульбіда // Дефектологія. - 2006. - № 3. - С. 2-3. - Бібліогр.: 8 назв. - укр. http://irbis-nbuv.gov.ua

6.Кульбіда С.В. Вивчення європейського досвіду використання жестової мови у навчанні нечуючих.- С. Кульбіда.- Наук. часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Кор. педагогіка та психологія: Зб. наукових праць. - К.: НПУ імені П.Драгоманова, 2007.- №7.- С.45 – 50.

7. Кульбіда С.В. Використання жестової мови в системі «тотальної комунікації", білінгвального навчання.- С. Кульбіда.-Жестова мова й сучасність: Зб. наукових праць – Вип. № 2.- Київ, 2007.- С.49 – 69.

8. Кульбіда С.В. Використання невербальних засобів розвитку нечуючої дитини.- С. Кульбіда.- Наук.часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. - Серія 19.- Корекційна педагогіка та психологія. – Вип. 5.- Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006.- С.72 – 76.
7.Кульбіда С.В. Джерельна база формування терміну **жестова мова.** С. Кульбіда. Наук. часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова,2008.- №9.- С.58 – 61.
8. Кульбіда С.В. Досвід використання жестової мови у навчальних закладах Великобританії (80 роки XX ст.) Дидактичні та соціально-психологічні аспекти кор. роботи у спеціальній школі : науково-метод. зб.- Вип. 10 / За ред. В. І.Бондаря, В. В. Засенка.- К.: Науковий світ, 2008.- С.148 – 158.
9. Кульбіда С.В. Дотримання мовленнєвої норми під час опанування дактиля нечуючими учнями. Світлана Кульбіда.-Дефектологія. - №3. - 2008. - С.34 – 40.
10. Кульбіда С.В. Домашня бібліотека. С.Кульбіда. - Діти з особливими потребами у початковій школі: поради батькам.-Книга 3.- Київ, 2006.- С.201 – 210.
11. Кульбіда С.В. До питання про білінгвальне навчання нечуючих: теорія і практика Жестова мова й сучасність: Зб. наук. праць. – Вип. 1.- Київ: Наукова думка, 2006.- С.16 – 22.
12. Кульбіда С.В. До питання про стан використання і вивчення жестової мови в Україні (іст. аспект) Наук. часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Кор. педагогіка та психологія: Зб. наук. праць. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007.- № 8.- С.14 – 18. http://irbis.npu.edu.ua
13.Кульбіда С.В. Дотримання мовленнєвої норми при опануванні дактилем нечуючими учнями.- Світлана Кульбіда.-Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху та інтелекту / За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К.: Тов. „Поліпром”; 2007. – С. 65 – 76.
14 Кульбіда С.В. Досвід використання жестової мови у початковій ланці навчання.- С. Кульбіда.- Дид. та соц.-психологічні аспекти кор. роботи у спец. школі. - Наук.-метод. зб.. – Вип. 7.- К.: Наук. думка, 2006.- С.48 – 51.
15. Кульбіда С.В. Жестова мова у навчально-виховному процесі осіб з порушеннями слуху Акт. проблеми навчання та виховання людей з особл. потребами: Зб. Наук.х праць.- № 2(4).- К.: Пед. думка, 2007. - С.108 – 113.
16.Кульбіда С. В. Жестова мова як знакова система / С. В. Кульбіда / Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. – Вип. 10. - Київ: Науковий світ, 2009. - С.109 – 113. http://lib.iitta.gov.ua/1979/1/KulbidaSL2009.4.pdf
17. Кульбіда С.В. Концептуальні засади навчання нечуючих і використання жестової мови (на матеріалах зарубіжної теорії та практики) / С.В. Кульбіда // Жестова мова й сучасність: збірник наукових праць. – 2008. – Вип. 3. – С. 26 – 33. http://lib.iitta.gov.ua/1978/
18. Кульбіда С.В. Місце жестової мови у спеціальній школі для осіб з порушеннями слуху Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. - Науково-методичний збірник. – Вип. 9.- Київ: ПП: Актуальна освіта, 2007.- С.82 – 84.
19. Кульбіда С.В. Освіта XXI століття Дефектологія. - № 2. - 2006. - С.54 – 56.

СЕКЦІЯ 4. Психологічні виміри міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми

СЕКЦИЯ 4. Психологические измерения межличностного взаимодействия субъектов образовательного пространства в контексте гуманистической парадигмы

Дригус М.Т.

ПРОБЛЕМА ЕФЕКТИВНОЇ ОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ (РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АСПЕКТ)

Анотація. У статті вперше в педагогічній та віковій психології проаналізовано концептуальний підхід видатного вітчизняного вченого П.Г. Редкіна до проблеми особистісної взаємодії в освітньому просторі. Розкрита концептуальна ідея розуміння вченим особистісної взаємодії в освітньому просторі не як моноспрямованого процесу системи «вчитель – учень», а у синтезі систем «вчитель – учень» і «учень – вчитель», означену у сенсовому полі, як проблема «сприяння учнів вчителеві». Висвітлено розуміння П.Г. Редкіним сутності розвитку самодіяльності школярів у процесі навчальної взаємодії і представлено його технологію самодіяльного розвитку. Здійснено аналіз збагачення духовного потенціалу, "духовної сили учнів", збудження моральних сил учнів і виховання у них почуття честі й гідності у процесі особистісної взаємодії.

Ключові слова: особистість, особистісна взаємодія, активність, самодіяльність, система «вчитель – учень», система «учень – вчитель», освітній простір.

The article analyzes the conceptual approach of P.G. Redkin, a famous national scientist, to personal interactions in the educational space which is done for the first time in the educational and developmental psychology. The scientist's conceptual idea of personal interaction understanding in the educational space is discussed; interactions are presented not as a mono-directed process in the "teacher – pupil" system but the synthesis of the "teacher – pupil" and "pupil – teacher" systems which is defined in the semantic field as the problem of "pupils' assistance to their teacher". The article reveals Redkin's understanding of the nature of pupil's self-activity development during academic interactions; his technique for self-activity development is presented. The analysis of spiritual power, "the pupils' spiritual power" enrichment, moral force awakening, education of pupils' sense of honour and dignity in personal interactions is performed.

Keywords: personality, personal interaction, activity, self-activity, "teacher – pupil" system, "pupil – teacher" system, educational space.

Актуальність проблеми. Продуктивний розвиток освітнього простору з необхідністю вимагає особливої уваги до фундаментальних надбань вітчизняної

психологічної спадщини. Водночас значна її частина і до сьогодні залишається поза межами актуального психологічного знання.

Мета статті – здійснити психологічний аналіз першого концептуального підходу до проблеми особистісної взаємодії в освітньому просторі, розробленого видатним вітчизняним ученим П.Г. Редкіним.

Виклад основного матеріалу. Важливим для розуміння сутності продуктивного становлення особистості є розроблений П.Г. Редкіним концептуальний підхід до проблеми особистісної взаємодії в освітньому просторі. Він розкрив технологію самодіяльного розвитку і взаємодії в системах «вчитель – учень» і «учень – вчитель», дав характеристику оволодіння школярем активною позицією суб'єкта учіння і суб'єкта виховання, здійснив аналіз розвитку його духовних сил.

Передусім наголосимо, що підхід до вирішення проблеми становлення особистості школяра у процесі навчання був однією з важливих ланок у розробленій вченим архітектоніці теоретико-методологічного підґрунтя вітчизняного освітнього простору в середині XIX ст.

Цікавим і водночас надзвичайно важливим є ракурс розгляду П.Г. Редкіним процесу освітньої взаємодії не тільки як моноспрямованого процесу в системі «вчитель – учень», але й як процесу зворотної дії, розглядаючи її в системі «учень – вчитель». Цьому аспекту, інноваційному за своїм змістом не лише для XIX, а й – значною мірою – для XXI ст., він присвячує у 1863 р. окрему працю «Сприяння учнів учителеві» [2].

Прикметно, що у ході аналізу процесу навчання вчений вводить у науковий обіг поняття «освітньої дії вчителя на учнів». Ця дія, за словами П.Г. Редкіна, має двовекторну змістову спрямованість. У зв'язку з цим він зазначає: «Освітній вплив вчителя на учнів подвійний: повідомлення їм відомостей і збудження їх самодіяльності» [2, с. 188].

Тим часом мало минути більш, ніж сторіччя, щоб знаменита парадигма ЗУНу, яка панувала практично три чверті XX ст., втратила свій домінантний статус наприкінці минулого століття. П.Г. Редкін ще в середині XIX ст. відводить головну роль у цілепокладанні процесу навчання зовсім не опануванню школярами знань, вмінь та навичок. У зв'язку з цим він пише: «У загальноосвітніх навчальних закладах головна мета навчання полягає у зміцненні й у вправлянні сил учня через збудження його до самодіяльності, а повідомлення йому знань – мета вторинна» [2, с. 188].

У визначенні цілей навчання він дотримується існуючого на той час поняттєвого розмежування цілей на формальні й матеріальні, наповнюючи їх – через призму свого концептуального бачення освітнього процесу – особливою змістовністю. До того, говорячи про процес навчання, він розглядає його як спільну діяльність вчителя і учнів, їх спільну взаємодію: «При навчанні формальна і матеріальна діяльність вчителя і учнів взаємодоповнюються, не втрачаючи, втім, своєї відносної цінності» [2, с. 188].

Антиципаційна здатність П.Г. Редкіна як ученого унікальна за своїм змістом. У зв'язку з цим досить згадати такий промовистий факт. Через сторіччя, у 60-х роках XX ст., фундатор сучасної вітчизняної психології Г.С. Костюк послідовно обстоюватиме бачення процесу навчання як спільної діяльності вчителя і учня [1].

Редкін піднімає проблему розвитку самодіяльності учнів, включаючи у її контекст поняття «духовної сили учня». Учений чітко проводить ідею домінантного статусу особистісного цілепокладання процесу навчання: «Якщо таким чином вчитель повинен мати на увазі *переважно* збудження самодіяльності учнів, то саме собою зрозуміло, що він зобов'язаний застосовувати всі засоби для досягнення цієї головної мети» [2, с. 188]. Ця мета ним імпліцитно включена в мега-мету особистісного становлення у процесі навчання – розвитку «духовної сили учнів».

Психологічна витонченість Редкіна проявляється в тому, що, аналізуючи духовну силу учнів, він розмежовує процес особистісного становлення учнів у процесі навчання постановкою двоєдиного завдання: збудження, тобто експліцитне пробудження, особистісних потенцій учня та їхній розвиток. «Якщо ми серйозно прагнемо збуджувати і розвивати духовні сили учнів, – зауважує вчений, – то треба викликати їх сприяння у якомога більшому обсязі» [2, с. 189].

У розвитку самодіяльності школярів важливий, на думку П.Г. Редкіна, ступінь активності вчителя на уроці в роботі як з окремим учнем, так і з класом у цілому. «У класі неможливо з кожним учнем займатися *окремо*, як це робиться під час приватних уроків, – застерігає вчений, – інакше *загальний* урок розпадається на окремі *приватні* уроки, настільки дрібні, що кожний учень скористається дуже небагато чим; незрівнянно більша частина часу буде проведена учнем у класі без будь-якої користі для нього, краще сказати, з позитивною шкодою, що зазвичай є наслідком гультяйства, неробства» [2, с. 189].

П.Г. Редкін запропонував значущу і для сучасного освітнього простору технологію розвитку самодіяльності учнів у процесі взаємодії в системі «вчитель – учень». Технологія розвитку самодіяльності – це, з одного боку, різнобічність підтримки вчителем учня у процесі навчання, а з іншого, – дедалі зростаюча самостійність сприяння учня вчителю. При цьому розкриття технологічності процесу навчання поєднується з ретельним психологічним аналізом становлення суб'єктної активності школярів, що супроводжується не тільки конструктивними тенденціями в особистісній самоефективності школяра як суб'єкта учіння, а й можливою особистісною деструкцією у процесі навчання.

Аналізуючи проблему активності школяра у процесі особистісної взаємодії, Редкін приділяє також значну увагу полярному її прояву, а саме – пасивності учня. Так, учений, проаналізувавши використовувані вчителем на уроці прийоми, що не збуджують активності учня в процесі навчання, а, навпаки, пригнічують її, зазначає: як наслідок, на уроці «буде неуважність, відсутність мислення і самодіяльності, бездіяльність, неробство, нудьга учнів…» [2, с. 189].

П.Г. Редкін першим у вітчизняній педагогічній і віковій психології в контексті розгляду особистісної взаємодії окреслює проблему страху, емоційної деструкції в особистісному розвитку дитини на уроці, яка і донині є значущою для освітнього простору. Учений наголошує, що увага дитини на уроці поєднана зі страхом, коли «вчитель, поставивши запитання і викликавши потім того учня, від котрого він бажає дістати відповідь, не помітив, що цей учень пропустив повз вуха запитання і тепер не знає, про що йому відповідати», – така «увага анітрохи не краща неуважності: вона безпредметна, порожня…; це не можна власне й назвати увагою, гідною людини, нерозлучної зі свободою думки і волі, з допитливістю, з

інтересом» [2, с. 189]. Зазначимо, що учений, розглядаючи проблему якісної характеристики уваги дитини на уроці, розкриває її у проекції особистісного становлення.

Також уперше в педагогічній психології П.Г. Редкін вибудовує стрункy систему збудження активності школяра у процесі навчальної взаємодії з метою «розвитку духовних сил учнів» Про самобутність шляху вченого свідчить той факт, що він не повторює поширену систему бель-ланкастерського взаємного навчання. На думку вченого, «будь-яке навчання, що не потребує зв'язного викладання (яким є навчання історії), має бути взаємне між учнями, не в розумінні бель-ланкастерського взаємного навчання, викликаного браком вчителів, а в тому розумінні, що вчитель ставить собі в заслугу головним чином мистецтво задавати теми, завдання для розв'язання їх як у самому класі, так і поза класом, і у вмінні переконатися в самостійному розв'язанні цих завдань» [2, с. 189-190].

Учений розгортає «покроково» ініціацію вчителем активності школярів у процесі особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору. Він розглядає це питання в органічній єдності двох проекцій: діяльності вчителя у взаємозв'язку з якістю активності самого учня. Тому, з одного боку, «вчитель ставить собі в заслугу... мистецтво постановки тем, завдань», а з іншого, – він має володіти вмінням «переконатися в самостійному розв'язанні цих завдань школярами». Аналізуючи питання «розв'язання тем, завдань у самому класі» (як усного, так і писемного), вчений акцентує увагу на технологічних прийомах. «При усному розв'язанні, яке потрібне частіше, ніж писемне, перша і найважливіша умова – вправна постановка запитання, а друга – самовіддана терплячість з боку вчителя дочекатися, до поки відповідь в устах учня набуде такої форми, що вона стане фактом, який сприятиме навчанню, тобто повчальною і для інших учнів» [2, с. 190].

Разом з тим П.Г. Редкін звертає увагу на найбільш складні моменти діяльності вчителя, які «гасять» активність школяра в особистісній взаємодії. Це, на думку вченого, характерне для більшості вчителів невміння ставити запитання, невміння вибудувати ланцюжок «запитань, на які слід подрібнювати головне запитання», відсутність у вчителя достатньої саморегуляції – невміння дочекатися від учня відповіді на запитання, «недоречна жвавість» учителів, котрі підказують учню відповідь. Він категоричний у висновку стосовно підказок вчителя – «ніби головна справа тут у тому, щоб учні якомога швидше дістали відповідь і через те примножили кількість своїх знань. Дивна думка». Вчений послідовно виступає проти такої стратегії взаємодії вчителя з учнями на уроці.

Порівнюючи з процесом фізичного харчування, П.Г. Редкін дає психологічно точну характеристику результативної сторони ефективної навчальної взаємодії. Вчений наголошує, що «так і для душі та їжа буде найбільш поживною, яку не проковтне, а розжує учень. Усі відповіді, які складаються при *організованому сприянні багатьох учнів*, зведені до якомога досконалішої форми і вирізняючись зрозумілістю і доступністю для всіх учнів – ось такі-от відповіді й є найдорожчими результатами уроку» (курсив наш. – *М.Д.*) [2, с. 190]. По суті – це перший абрис у вітчизняній педагогічній психології організації активної спільної діяльності учнів на уроці.

Значущою є ідея П.Г. Редкіна про те, що сприяння учнів учителю – це система активності школяра, яка розширюється діяльнісно і змістовно у процесі особистісної взаємодії. «Ще більше сприяють учні вчителеві тоді, – зауважує вчений, – коли вони заступають його місце настільки, що самі перебирають на себе навчання…» [2, с. 191].

Результівною складовою продуктивної взаємодії у процесі навчання (за якою «постійно підтримується напружене сприяння вчителю з боку всіх учнів») є суб'єктний розвиток: учні стануть «у змозі швидше і несхибніше йти вперед, тому що самодіяльність їх посилиться, а з нею посилиться і здатність до неї» [2, с. 191].

Наступним важливим аспектом аналізу особистісної взаємодії вчений вважає «збудження моральних сил учнів» у процесі навчання, а також антиципація ним ідеї локусу контролю. Завданням учителя вчений вважає «збудження моральних сил учнів; це можна назвати в істинному розумінні *дисципліною*» [2, с. 191]. Розглядаючи проблему «оберігання дисципліни, порядку», він пов'язує її з поняттям «покладання відповідальності». Тут має місце дивовижна антиципаційна здатність П.Г. Редкіна до постановки проблеми локусу контролю в особистісному становленні, проблеми прийняття – покладання відповідальності, що здобула своє теоретичне й експериментальне розгортання лише у другій половині XX ст. – більшою мірою у загальній і соціальній, ніж у педагогічній і віковій психології.

Покладання відповідальності на самих школярів у підтриманні дисципліни – ключова теза П.Г. Редкіна в аналізі ним проблеми взаємодії школяра у процесі навчальної діяльності.

Важливою є, на думку П.Г. Редкіна, наявність активної позиції школяра. Залученість учня у процес сприяння вчителю в навчальній діяльності вже є дійовим способом підтримання дисципліни. Примітно, що проблему дисципліни у шкільному навчанні вчений розглядає у особливому, авторському баченні як «оберігання дисципліни». «Найбільшу допомогу, – зауважує вчений, – надають учні при оберіганні дисципліни, порядку вже тим, що вони будуть у постійному напруженні, сприяючи вчителю» [2, с. 191].

Викликає інтерес і підхід П.Г. Редкіна – у гуманістичній парадигмі – до питання делегування повноважень учителю у процесі підтримання дисципліни. Він переконаний: «Вчитель не має, не може і не повинен мати достатньої матеріальної сили для утримання порядку, дисципліни в класі; вся його влада над учнями духовного характеру; послух перед ним учнів міцно ґрунтується власне на моральній силі» [2, с. 192]. Вищенаведене зримо показує, що у підході вченого до проблеми оберігання дисципліни закладений потужний гуманістичний потенціал, який проймає кожний аспект його різнобічної психологічної системи.

Учений категорично заперечує різні покарання, які, з одного боку, не мають ніякої виховної сили, а з другого, – свідчать про деструктивність авторитету вчителя. «Покарання, та ще й часті, – ознака недостатності його авторитету, – вважає вчений, – де немає з боку учнів добровільного підкорення, там не може бути і справжньої дисципліни» [2, с. 192].

Редкін висунув ідею колективної відповідальності. Цікавою при цьому є його думка про доцільність покладання відповідальності на цілий клас у різних ситуаціях особистісної взаємодії у шкільному житті – «у деяких особливих, важливих випадках». Саме таке покладання відповідальності він вважає важливим

фактором зміцнення дисципліни. «Якщо ми покладемо на відповідальність цілого класу шкоду, що завдається майну училища; припустімо, в деяких особливих, важливих випадках спільний присуд учнів, щоб, наприклад, вони обміркували, хто з них гідний нагород і в якій черговості і т. ін., то ми зробимо багато для дисципліни» [2, с. 192].

Учений дотримується ідеї колективної відповідальності за ухвалювані школярами рішення як найбільш ефективного шляху розв'язання різних колізійних шкільних ситуацій. Розглядаючи проблему сприяння учнів учителеві, він зазначає: «Досвід довів, що там, де це запроваджено звичаєм, присуд учнів такий правильний і неупереджений, що у вельми рідкісних випадках доводиться вчителю трохи відхилитися від нього» [2, с. 192].

І навіть у таких випадках, коли спостерігається діаметрально протилежне бачення вчителями і учнями розв'язання конфліктної ситуації, він вважає найбільш правильним її вирішенням покладання колективної відповідальності на самих школярів. «Краще вже, щоб та вина, яка не може бути прощена в інтересі всього училища, – вважає учений, – а тим часом приховується потуранням товаришів, падала на всіх них, як таких, що покривають проступок і, отже, беруть у ньому участь» [2, с. 192].

Редкін розкриває і такий аспект, як упередження деструкції у особистісних взаєминах вчителя з школярами. Він ретельно проаналізував різні ситуації особистісної взаємодії в системі «учень – вчитель – шкільна установа», а також їх можливий вплив на деструкцію особистісного становлення школяра. Учений не тільки навів приклади позитивної модальності колективного рішення, а й розкрив умови, за яких ухвалювані учнями рішення не є продуктивними. «Не така вже правильна й беззаперечна їхня думка про те, кому з них бути старшим над товаришами: тут різні сторонні обставини часто справляють протилежний вплив» [2, с. 192], – зауважує він. Глибина проникнення П.Г. Редкіна в аналізовану ним проблему дає йому змогу різнобічно і рельєфно показати «гострі кути» міжособистісної взаємодії у взаєминах вчителя з учнями. Так, він звертає увагу на способи розв'язання шкільних ситуацій, на які склалися полярні погляди у школярів й їхніх вчителів. «Але найбільш шкідливе і небезпечне, – застерігає вчений, – вимагати сприяння учнів у викритті винних у такому проступку, який засуджується училищем, але не учнями. Подібні старання не тільки є марними, але, для досягнення своєї мети, зазвичай зумовлюють нові проступки, брехню, упертість і т. ін." [2, с. 192].

П.Г. Редкін проводить чітку межу у взаєминах вчителя з учнями, за якою сприяння учнів учителеві має бути звужене або зовсім недопустиме. «Цілком помилково, – зазначає вчений, – доручати учням, щоб вони наглядали за порядком у класі за відсутності вчителя. За порядком має наглядати сам вчитель і ніхто інший; звичайно, в окремих випадках він може брати собі на допомогу того чи того учня, але ця допомога має лишатися допомогою тільки в цьому випадку і обмеженим заходом і, зрозуміло, ніяк не повинна вести до того, що помічник перетворюється на шпигуна, донощика на своїх товаришів, чим ризикує не тільки втратити їх дружбу, а й сам розбеститися до краю, взагалі поширити таку заразу у всьому закладі, яка вражає всі моральні почуття в молодому поколінні – в цьому майбутті вітчизни» [2, с. 192].

П.Г. Редкін – учений з неабиякою громадянською мужністю – послідовний у своїх поглядах на встановлення чітких моральних меж у сприянні учнів учителеві, за якими це сприяння втрачає свою моральну силу. Він чітко і категорично застерігає: «Притому заміна явної дисципліни, відкритого нагляду за підвладними наглядом таємним, шпигунством, є ознакою слабкості підлеглих властей, їх бездарності, невміння або просто ледарства. У пітьмі не шукайте світла, але світлом освітлюйте пітьму!» [2, с. 192].

Розкриваючи ефективність сприяння учнів учителеві, П.Г. Редкін ставить проблему високої моральної сили, значущість якої не згасає не тільки у вирі століть, а й важлива для сучасного раціоналізованого соціуму.

Розглядаючи проблему особистісної взаємодії в освітньому просторі, вчений у середині XIX ст. наголошує про важливість «збудження і збереження» почуття честі як морального орієнтиру не тільки окремого класу, а і шкільного простору всього навчального закладу. «Якщо ж ми постараємось збуджувати і зберігати, як в окремому навчальному закладі, так і в окремих класах, почуття честі і пристойності, то все безчинне, непристойне, нечисте, брудне, аморальне мовби саме собою усунеться через сприяння всіх учнів» [2, с. 192].

Висновок. Видатний вітчизняний учений П.Г. Редкін першим у педагогічній та віковій психології поставив проблему особистісної взаємодії в освітньому просторі не як моноспрямованого процесу системи «вчитель – учень», а у синтезі систем «вчитель – учень» і «учень – вчитель», означивши її у сенсовому полі, як проблему «сприяння учнів вчителеві». Неперечісні ідеї П.Г. Редкіна щодо ефективності особистісної взаємодії, зокрема, про розвиток самодіяльності школярів у процесі навчання, оволодіння учнем активною позицією суб'єкта учіння, збагачення духовного потенціалу, "духовної сили учнів", збудження моральних сил учнів і виховання у них почуття честі й гідності мають неабияке значення і для продуктивного особистісного становлення школяра у сучасному освітньому просторі.

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк ; за ред. Л.М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
2. Редкин П.Г. Содействие учеников учителю / П.Г. Редкин // Избранные педагогические сочинения. – М., 1958. – С. 188–192.

Ibrayeva K., Abeltayeva Zh.

NEW STRATEGIES TO PEDAGOGICAL INTERNSHIP FOR PRE-SERVICE MUSIC TEACHERS AT THE UNIVERSITY

Abstract

Changing of learning methods and paradigms in education, diversification of offerings in music education determine the process of improving pedagogical internship, so the student – prospective music teacher could achieve the objectives submitted by modern school. In the world where success depends on ability to provide quality, diversity, meeting the needs, advantages and optimal efficiency there is a need to elaborate strategies to help students to exceed using various resources (knowledge,

practical abilities, social representations, values and attitudes). All these trnds, can be developed on the basis of the theory, through the pedagogical internship which is based on a system of knowledge, skills and attitudes that allows the student to adapt to different situations, to solve problems and carry out diploma projects.

The article presents the new approaches to pedagogical internship for pre-service music teachers at university. The integrated program of pedagogical internship consists of tasks that reflect cutting-edge education technologies according to the needs of labour market.

The issues of the monitoring and evaluation of pedagogical internship for prospective music teachers as well as exploring ways of further development of its quality are considered in this article

Key words*: music education, pedagogical internship, competence, pre-service music teacher.*

Аннотация

Современные представления о механизмах развития постиндустриальной цивилизации выдвигают задачи подготовки специалистов, обладающих высоким профессионализмом и творческим потенциалом. В качестве ключевого направления в профессиональном образовании подчеркивается необходимость расширения участия работодателей в подготовке кадров для удовлетворения потребностей реализации Государственной программы форсированного индустриально-инновационного развития.

Это определяет пути развития системы музыкально-педагогического образования, ориентированного на подготовку педагога-музыканта новой формации, обладающего высоким уровнем развития личностного потенциала, сформированными профессиональными компетенциями, направленными на повышение конкурентоспособности специалистов, обновление содержания, методологии и соответствующей среды обучения, что приведет в конечном итоге к улучшению взаимодействия с работодателями.

В работе рассматриваются особенности организации и проведения педагогической практики студентов и обозначаются пути обновления ее содержания через расширение участия работодателей в подготовке будущих музыкантов-педагогов. Раскрывается сущность педагогической практики как важнейшего компонента учебно-воспитательного процесса, позволяющего оценить профессиональную подготовленность и подтвердить соответствие квалификации специалистов – будущих учителей музыки современным требованиям.

Ключевые слова: *музыкальное образование, педагогическая практика, компетентность, будущий учитель музыки.*

Аңдатпа

Еліміздің білім беру жүйесінде әлемдік деңгейге жету үшін жасалып жатқан талпыныстар жағдайында әр түрлі әдіс-тәсілдерді қолдана отырып, терең білімді, ізденімпаз, барлық іс-әрекетінде шығармашылық бағыт ұстанатын, сол тұрғыда өз болмысын таныта алатын болашақ музыка мұғалімін қалыптастыру маңызды міндет болып отыр. Осы тұрғыда педагогикалық практика барысында студенттердің құзыреттілігін қалыптастыру өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Қазіргі әлеуметтік-экономикалық жағдайында өз бетінше қызметін бағалау саналы және нақты белгіленген стандарттар талаптарының шеңберінен шығып мақсаттарды орнату және іске асыру үшін өз таңдауын жүзеге асыра алатын белсенді студент тұлғаны қалыптастыру өте өзекті мәселе болып табылады. Бұл тұлғалық-бағдарлы бағытта жасалған және университет қабырғасындағы ұйымдастырылған педагогикалық практиканың мазмұны мен жаңа әдіс-тәсілдері, сондай-ақ білім беру мекемелерінің сұраныстарын ескеру және жас мамандардың кәсіби дамуын талап етеді.

Бұл мақалада музыкалық білім берудегі педагогикалық практикасын өткізу мен ұйымдастыру ерекшеліктері қарастырылады, сонымен қатар жұмыс берушілердің қатысуы арқылы сол практиканың мазмұнының жаңару жолдары талқыланады. Кәсіби дайындықты бағалауға мүмкіндік беретін, заманауи талаптарға сай келетіндігін растау үшін білім беру және тәрбиелеу үдерісінің ажырамас құрамдас бөлігі ретінде, педагогикалық практиканың мәні ашылады.

Кілтті сөздер: *музыкалық білім беру, педагогикалық практика, құзыреттілік, болашақ музыка мұғалімі*

Like any profession, the music teacher involves an accumulation of knowledge, skills and competence that must hold those who choose to pursue a music teacher career. Preparation for a teaching music occurs, by following the students, over years of study at university, scientific training activities in the pedagogical and psychological fields and the specific musical disciplines education to be taught in science and music education.

The knowing of a field does not „make you" teacher, only expertise is not sufficient to transform the educational message. They must be completed by the knowledge, skills and psychological and pedagogical competencies and method for a teacher to be able to act successfully on training and educating students to have the ability to transform scientific knowledge into authentic teaching posts. Meanwhile, all purchases gained by studying specialized disciplines and pedagogical courses, teachers are better understood and become sustainable by direct knowledge of curricular and extracurricular ambience.

Pedagogical internships helps pre-service music teachers to effectively face the situations they will face in educational practice, statements related to the design, organization, management and evaluation of the educational process. Furthermore, by practice, all the knowledge and skills acquired enabled combined and adapted to particular situations and contexts.

Initial training of future music teachers is conducted by several important principles: the close link between educational background, literacy and the pedagogical dynamic relationship between psychological, pedagogical and practical musical training, teaching future contact with competent music teachers, experienced mentors, the orientation of the participants and individualizing their formation according to the principle of unity in diversity, thus taking into account the personality of each future educator. Thus, professionalize is the formation of a „set of abilities and skills in a given area based on the assimilation of a system of theoretical and practical knowledge, controlled trial of a deductive model of occupation." [1, p 36].

Music teacher training contains both, theoretical and practical achievements. Theoretical concerns general education, specialized education and the

pedagogical one that involves several sides: knowledge of pedagogy, theory and methods of upbringing work, ethnopedagogy, knowledge of didactic methods.

Pedagogical practice or internship as a form of training of students is an essential part of the university educational process. It comes to achieving the fundamental principles of the initial teacher training process as the dynamic process of learning and professional behavior. The training of pre-service music teacher's internships fulfills two basic functions:

- form and develop a range of skills (pedagogical, social, managerial, aesthetic);
- check the readiness of the student for the position of school music teacher, perform the functions of diploma project.

So the constant improvement in order to improve pedagogical internship remains a constant concern of the Abai Kazakh National Pedagogical University and especially specialized departments responsible for the training of teachers for secondary education. In order to assess the effectiveness of pedagogical practices performed by our students, Department of music education conducted an interview through a questionnaire applied practice mentors. Assessment allowed the analysis and identification of how pedagogical internship was perceived by our students and their mentors identified finality actual and desired ones of pedagogical internships, their connection with the current requirements of the labor market in Kazakhstan, how it contributes to the training of future internships music teachers' education.. At the same time, interviewees' proposals outlined some ways to improve their pedagogical internships so that they become an primordial activity and the real social and economic importance.

It was established that, there are a number of normative documents for organizing and carrying out their pedagogical internship in higher education institutions in the Republic of Kazakhstan [2]. It is said that there are still many gaps and inconsistencies: organizing internships and their development, curricular objectives, the goals practices, their role in the training of teachers, the position of mentor - school teacher and methodist Professor, requirements to the final products of practices.

The questionnaire was completed by school teachers - student intern's mentors. They expressed their opinion on the organizational forms of pedagogical practices and their students on the professional skills of trainees.

Questionnaire analysis helped identify the so-called "strengths" in the training of the teachers, but some problems related to the organization and the internship has a deficiency or referring to holding professional skills and competencies by students in training. Below the „strengths**"** and „weaknesses" of the preparations of the students (Specialty 5B010600 – Music education) to the pedagogical internship are presented.

Table 1. SWOT-analysis on the „strengths**"** and „weaknesses" of students' preparations to pedagogical internship

Strengths	**Weaknesses**
Possess extensive theoretical knowledge Good teaching outfit	Attitude towards practice Classroom Management Implementing ideas of the diploma project

Active and responsible involvement of student Meets stages lessons Implementation of modern digital technologies Systematic training hours Formation of self skills Apply learner-centered approach	during the music lesson The formulation of music lesson's objectives Lack of involvement in extracurricular musical activities Lack of teaching experience Weak vocabulary and culture speech

Since understanding that the problem is a prerequisite for success, methodologists and specialists from the Chair of pedagogy and psychology, together with the Department of music education have proposed some solutions to improve the situation and pedagogical internship efficiency and have elaborated the program of pedagogical internship for prospective music teachers.

The program of pedagogical internship is a compound system, aimed at meeting the needs of both universities and the school.

The goal of the program of pedagogical internship is to provide the necessary knowledge and innovative practical skills in the area of music education to prospective music teachers.

There is no doubt that by enhancing the individual professional qualifications of music teachers, we can make a significant contribution to the further development and competitiveness of Kazakhstan's higher music education.

The main objectives of the pedagogical internship program are:

– development of teaching skills of students with the continuous increase of requirements they have to meet according to the changes in teaching and learning technologies;

- expansion of professional opportunities of the trainees by obtaining additional competences in relation to the changing requirements of the labour market in the music education sphere.

The content of the program contains innovative activity in music education and reflects new trends in creative development of personality in various forms : online music games, debates, competitions, round tables etc. at school.

The program is built in the way that it could cover the entire learning process: starting from the use of the latest innovative techniques (project method, the case-study method, small group discussions, workshops, etc.) using Internet technologies to the assessment methods and development of self-study work of the student.

For monitoring student's internship activity in their practices - didactic ICT and pedagogical, which come to replace old system of presentation of the so-called „Student characteristic". These, is often the student's own laboratory stag rates and does not reflect real situation they have not contributed to the objective evaluation of student work in pedagogical practices. Author's evaluation papers trainee student activity emerged from the objectives and purposes of pedagogical internships when they established must do student internship. Formulating clear and precise criteria for evaluation, they consider that the evaluation sheets student activity in pedagogical practices will contribute to raising the level of objectivity in assessing trainee activity by involving all co-participants pedagogical practice activities - student (the self), tutor, mentor teacher, university Professor - methodist.

All together they elaborated obligations for students in teaching, upbringing activity and Activities of the institution that are presented below.

Obligations for the student intern:

Teaching:

- To identify the peculiarities of the educational process within the institution where the practice is;
- To refer to the design of long-term
- analyze curriculum and curricular products used in achieving their professional teaching discipline
- analyze the lessons carried out by mentors
- analyze the activity assisted to the educational authorities
- notice the connection process and the education actors in teaching
- draft a brief teaching on discipline
- Make recommendations for improving the educational process

Educational Activities:

- To attend the tuition classes carried out by the tutor (1 hour per week)
- Long-term project to study educational activities
- to prepare a draft educational activity conducted in a tutorial lesson.

Activities of the institution

- Be present in the institution every day 6:00 - (according to regulations)
- To participate in the activities in the school (teach, extracurricular activities, parent meetings, seminars method.)
- Demonstrate the correct attitude and ethical behavior in communication with students - Establish relationships with staff and administration institution - mentor teacher, students, colleagues, etc.
- Develop an activity report after internship completion.

The methodists and the Institute is not too much involved in monitoring student intern, reducing its role assessing student work only under the feature that last one done himself and sign his mentor and one of the managers of the school in which he conducted the stage. Thus, most of the Methodists not monitored trainee activity - not have to attend classes on it had to teach, not helping to identify strengths and weaknesses and agree not viewing methods. So, we consider that practical activity monitoring is important , or collaboration between trainee and Methodist contribute to accountability, and student stimuli to assess its work and improve its quality, to secure self-improvement and professional development of the student intern, Department of music education proposed to designate as just teaching methodologists staff who are employed through competition, in order to increase their accountability and establish as one of the performance indicators for participation in the competition for teaching positions at Abai KazNPU - teacher guide student satisfaction trainees in specialty practices.

While pedagogical internship each student prepares a final qualifying work and builds a portfolio that includes:

– Analytical report on the implementation of ideas of Diploma thesis in pedagogical practice;

– The conclusions of the results of the pedagogical internship with the suggestions for future use in practice;

– Presentation of fragments of music lessons based on the acquired knowledge;

– The presentation of personal plans for further professional self-development that reflect the main aspects of the pedagogical internship program and present a new vision for the organization and conduct of internship.

The final work of the students needs to be approved by the commission. The experience showed high efficiency of the pedagogical internship program for pre-service music teachers on essential indicators of quality, such as:

- Compliance of the students' professional development subject matter to the strategic goals and objectives of the State Program of Education Development for 2011-2020;
– The number of students that have adjusted their teaching activities regarding the use of innovative educational technologies;
– Orientation of the pedagogical internship program to address the quality issues of preparing future music teachers in universities of Kazakhstan;
– Satisfaction with the content and the results achieved by both the pedagogical university teachers and representatives of schools and the students themselves [3] .

The degree of implementation of the Diploma thesis results of the students in the educational- methodical activity in the workplace, enhanced by the fact that the skills and knowledge acquired during the internship are transferred to the younger students.

In conclusion, vectors of change in Kazakhstani education, lifelong learning, changing learning methods and paradigms in education, diversification of education determines the continuous improvement of pedagogical practices so that students - future music teacher education to meet all objectives imposed by the school to keep up with labor market requirements in a world where success depends on the ability to provide quality and diversity, satisfaction, and timeliness advantages.

Thus, the modernized content of pedagogical internship for pre-service music teachers at pedagogical university contributes to the development of their competence and professional growth in accordance with international standards in rapidly changing educational environment.

References

1. Начинающему учителю музыки: Учебно-методическое пособие по педагогической практике для студентов специальности 5В010600 – Музыкальное образование. – Алматы, 2016. -105 с.
2 Типовая программа «Практика 2», «Практика 3». Алматы: КазНПУ, 2015
3 Ибраева К.Е., Абельтаева Ж.Е. Музыкально-творческий практикум (программа элективного курса) //Алматы: «378», 2009.- 47 с.

Косшыгулова А.С., магистр психологии КазНПУ им. Абая

ПСИХОТЕХНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА «МЕТОД КЕЙСОВ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Summary

Psychotechnologies of personal growth "Case studies " in the educational environment of pedagogical high school

The article presents some aspects of the implementation of psycho "Case Studies" in the educational process of pedagogical high school. Examine methodological premise technology, proposed the steps of the method in the classroom with students and faculty workshops.

Keywords - psychotechnologies of personal growth method of cases, the priority issues of teacher training, psychological culture in the educational environment.

В статье представлены некоторые аспекты внедрения психотехнологии «Кейсы» в образовательный процесс педагогического вуза. Рассмотрены методологические предпосылки технологии, предложены этапы проведения метода на занятиях со студентами и на мастер-классах ППС.

Ключевые слова – психотехнологии личностного роста, метод кейсов, приоритетные вопросы подготовки педагогов, психологическая культура в образовательной среде.

Конкурентоспособность современных вузов во многом определяется содержательным компонентом образовательной деятельности. В то же время воспитательные аспекты также играют важную роль, поскольку современное образование носит личностно-ориентированный характер. Благодаря высокому темпу развития информационных технологий учащиеся могут получать большие объемы информации за пределами вуза и тогда эффективность образования в самом вузе определена способами общения в аудитории. Как показывают многочисленные научные данные – такое обучение должно носить субъект-субъектный характер. [1,2]

Таким образом, налицо необходимость внедрения в образование инновационных психотехнологий, содержащих интерактивные методы обучения. И включать эти данные в содержание программ повышения квалификации учителей, преподавателей, воспитателей и других участников образования. В статье мы подробнее остановимся на вопросах разработки психотехнологии педагогических кейсов или педагогических ситуаций.– методе кейсов (case-study, обучение методом ситуаций или прецедентов).

В энциклопедиях и словарях даются такие его характеристики: метод обучения, предназначенный для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией — осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей — навыки групповой работы. [3]

Основными проблемами кейс-метода являются технологизация и оптимизация, методологическое насыщение и применение в обучении различных типов и форм. [4]

На первый взгляд может показаться, что это метод, предполагающий развитие практических навыков на основе уже существующих теоретических знаний. Однако его также можно использовать и в другом направлении. Так, Р. Йин предлагает свою классификацию, в которой называет такие типы, как аналитическое (объяснительное) и описательное кейс-стади. *Описательная* стратегия заключается в поиске ответов на вопрос "как", и задача состоит в подробном описании некоторого явления, *объяснительная* стратегия призвана найти ответ на вопрос "почему" и осуществить поиск причин и факторов, оказывающих влияние на ситуацию. Метод не просто позволяет уточнить факты и упорядочить массу деталей, но способствует формулированию теории. [5]

Примечательно, что на современном этапе развития прикладных областей человекознания, также выделяют 2 направления понимания поведения и мотивации человека - объяснительный и описательный. Причем второй характерен для гуманистически ориентированных направлений в психолого-педагогической науке, где личность стремятся воспринимать как активного субъекта с феноменологическими качествами. [6]

Такие способы позволяют несколько расширить границы мировосприятия личности, снимают ограничения социальных стереотипов, что необходимо при современном росте населения, увеличения количества коммуникаций, информационных перегрузках, при которых возникает тенденция к стереотипизации поведения.

Таким образом, внедряя в образовательный процесс метод кейсов, мы решаем не только образовательный проблемы, но и вопросы личностного роста в новых социальных условиях. Поэтому в содержании предлагаемых ситуаций необходимо внести тематику социальных стереотипов. Еще одна проблема, с которой мы встретились при внедрении в практику образования – это недостаточное понимание различных аспектов решаемых ситуаций. Вероятно это связанно с тем, что участники образования успели привыкнуть к системе тестирования и направляли свои познавательные способности на создание коротких спорных ответов при анализе ситуаций, которые не предполагали одного правильного ответа. Многие обращались к стереотипам, не собрав достаточно данных о разбираемой ситуации, и не следовали инструкциям.

Сотрудники НИИ Психологии КазНПУ им. Абая исследовали метод кейсов с позиций его как психотехнологии и соответственно рассматривали те психические закономерности, актуальными сторонами являются развитие интеллекта и творчества, а на их основе развитие личности. Представим подробнее результаты наших исследований. [7]

Метод Кейс Стади, Бизнес-кейсы, Метод кейсов

Интерактивная технология для краткосрочного обучения, на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленная не столько на освоение знаний, сколько на формирование у слушателей новых качеств и умений.

Цель: научить слушателей, как индивидуально, так и в составе группы: анализировать информацию, сортировать ее для решения заданной задачи, выявлять ключевые проблемы, генерировать альтернативные пути решения и оценивать их, выбирать оптимальное решение и формировать программы действий и т.п.

Название произошло от латинского термина «casus» — запутанный или необычный случай). Различают "полевые" (основанные на реальном фактическом материале) и "кабинетные" (выдуманные) кейсы.

Суть метода состоит в том, что слушателям дается описание определенной ситуации. Студент должен накануне занятия ознакомиться с проблемой и обдумать способы ее решения. В классе в небольших группах происходит коллективное обсуждение приведенного случая из практики.

Зачастую предлогается принять решение, ответив на заранее представленные список вопросов или алгоритмы решения подобных задач. Этот метод готовит к решению прикладных профессиональных задач, но также

применим и для решения некоторых личных вопросов и в сочетании с другими технологиями позволяет активировать личностно-смысловую сферу в ориентировочной деятельности.

Закономерности психического развития, на которых основывается данная психотехнология.

- Фокусировка внимания, определение цели и практических задач профессиональных и личных,
- Идеи генерируются в групповом процессе, но может проводится индивидуальная и самостоятельная работа, что пожходить для дистанционного образования
- Происходит интеграция опыта за пределами только профессиональных знания, раскрытие личностных интересов
- Участники получают набор стандартных решений, что позволяет экономить ресурсы и систематизировать знания, умения, навыки, воспринять чувство опоры на социо-культурный опыт.
- Навык работы в жестких тематических рамках, выведение решения через конкретные задачи..

Технология рассчитана на развитие следующих сторон интеллекта и творчества: [7]

✓ Рефлексия и повышение чувства прикладной значимости профессиональной деятельности.

✓ Системность в мышлении, опыт пошагового планирования, работать с четкими профессиональными рамками .

✓ Опыт выборов в локусах контроля.

✓ Опыт критического рассмотрения конкретной ситуации

✓ Опыт узнавания своего ролевого репертуара и проекции потребностей в диалоговом режиме.

✓ Практический интеллект.

✓ Стрессоустойчивость как выбор между стереотипами и творчеством.

Такую технологию также используют при психологическом или бизнес консультировании.

Как выявлено нами далее, более **эффективно поэтапное внедрение разных видов этой психотехнологии.**

- Вначале нужно предлагать ситуации с вариантами готовых ответов.

- На втором этапе с подробным инструктированием внедрять ситуации, больше предполагающие описательные ответы, чем объяснительные.

- на третьем этапе можно добавить ситуации, предполагающие не только описание фактов ситуации, но и разъяснение причин – интерпретацию с предложениями действий по её оптимизации.

- На последнем четвертом этапе, интегрирующем полученные умения, участникам самим предлагается составить варианты кейсов, что покажет степень перехода от эмпирического к теоретическому познанию сторон учебно-профессиональной деятельности.

На начальном этапе внедрения такого метода его основной эффект - развитие коммуникативной психолого-педагогической культуры. Параллельно

можно этот же метод применять в подготовке будущих педагогов – т.е. в педагогических вузах, где для практико-ориентированного образования весьма важен анализ отдельных случаев решения как образовательных, так и воспитательных задач. Результатами таких разработок могут стать, например, обобщение современного педагогического опыта в форме «Педагогических кейсов», поиск удачных примеров решения педагогических и образовательных проблем. Также создание инновационного пространства, объединяющего педагогов по общим педагогическим проблемам для аккумуляции профессионального опыта.

В частности же педагогические кейсы должны способствовать развитию базовых компетенций через решение таких практических задач как умение принимать решение в различных педагогических ситуациях, устанавливать дисциплину, мотивировать академическую активность, вызывать интерес у конкретного ученика, обеспечивать понимание информации т. Д.

В завершении предложим несколько вариантов педагогических кейсов для первого этапа. Отметим, что стилистику описания ситуации можно менять в зависимости от диалога участников группы и особенностей их субкультуры.

1. Как учитель должен отреагировать на заявление ученика о том, что он не получает удовлетворения от своей учебы?

A) Не идти на поводу, потому что учиться вообще мало кто хочет, предложить не лениться, а направить больше сил на получение хороших отметок.

B) Сказать, что есть и другие интересные занятия, но учиться конечно надо.

C) Думается, что любой хотел бы делать только то, что по душе и получать удовлетворение. Однако в условиях жестокого современного мира представить такое невозможно. В связи с этим нужно убедительно разъяснить ученику, что есть много других людей, которые терпеливо учатся, и нужно брать с них пример.

D) Нужно разъяснить ученику, что удовлетворенность учебой, как и любой деятельностью, определяется тем, какими способами ее выполнять. Надо найти вместе способы, которыми можно получать большее удовлетворение от учебы, найти в ней творческие начала.

E) Точно установить, какие учебные предметы легко даются, и, если есть возможность, как можно скорее постараться сосредоточить внимание на них

2. Учитель дает учащемуся задание, а тот не хочет его выполнять и при этом заявляет: «Я не хочу это делать!» — Какой должна быть реакция учителя?

A) «Это не тебе решать, и потом ведь пожалеешь»

B) «Не хочешь — заставим!»

C) «Давай сядем и обсудим — может быть, ты и прав».

D) «Мы договорились, что я в классе главный, поэтому ты – подчиняешься»

E) «Дома с родителями будешь так себя вести, кстати в я им позвоню»

3. Ученик говорит учителю: «На два ближайших урока, которые вы проводите, я не пойду, отпросился у завуча»

A) «В следующий раз тебе придется прийти в школу с родителями».

B) «Это — твое дело, тебе же сдавать экзамен (зачет). Придется все равно отчитываться за пропущенные занятия, я потом тебя обязательно спрошу».

C) Вот пусть завуч и ведет дальше тебе уроки.
D) Проверить информацию и на этом основании принять решение, отпускать ли с урока. Дальше предложить ученику аргументировать свои действия, объяснить, что на Ваших уроках есть свои правила.
E) На первый раз отпустить, но потом снизить оценки

4. В ответ на замечание учителя, учащийся: «Меня считают достаточно способным человеком и мне не обязательно делать домашние задания». — Что может ответить ему на это учитель?

A) «Это тем более должно заставить тебя прилагать больше усилий в учении».
B) «Это звучит так, как будто ты сам не очень веришь в свои способности».
C) Предлагаю это обсудить вместе, потому что мне кажется способности и выполнение домашних заданий так не связаны. Как ты считаешь, что тебе может дать их выполнение.
D) «Это мнение, которому ты вряд ли соответствуешь».
E) « Те трудности, которые ты до сих пор испытывал, и твои знания отнюдь не говорят об этом».

5. Учащийся в разговоре с учителем говорит ему: «Я хотел бы, чтобы вы относились ко мне лучше, потому что я заслуживаю этого больше, чем другие». — Реакция учителя должна быть:

A) Сделать вид, что не услышал. А потом убедить, что и так относиться достаточно хорошо
B) «Я вовсе не собираюсь играть в любимчиков»
C) «Я хотел (а) бы знать, почему?»
D) «Если бы я тебе сказал (а), что люблю тебя больше, чем других учеников, то ты чувствовал бы себя от этого лучше? Как ты думаешь, как на самом деле я к тебе отношусь?»
E) Нет правильного ответа

6. Учащийся говорит учителю: «Я снова забыл … (сделать, то, что вы задавали/ тетрадь/ дневник)
A) «У тебя, вероятно, не было для этого возможности?»
B) «А голову дома не забыл?»
C) «Ты просто не умеешь уважать себя»
D) «Давай решим вместе, что с этим делать, забыть не повод срывать урок, сейчас получаешь другое задание»
E) «В следующий раз тебе придется прийти в школу с родителями».

7. Вы заметили изменения в отношениях среди учеников. Один из них подошел к Вам и сказал, что не хочет больше учиться с этими людьми. Ваша реакция:
A) «Никуда не денешься, все равно придется».
B) «Ты тут не причем, а с ними я еще поговорю»
C) «Прежде, чем я смогу предложить тебе какие-то варианты решения, нам с тобой необходимо лучше разобраться в сути проблемы».

D) «Это глупо с твоей стороны».
E) «Но они тоже не захотят после этого работать (учиться) с тобой. Поятавь себя на их место».

8. Учащийся, выразив учителю свои сомнения по поводу возможности хорошего усвоения преподаваемого им предмета

A) «У тебя, как мне кажется, комплекс неполноценности».
B) «Никуда не денешься, все равно придется сдавать экзамен».
C) «Не у всех есть способности, дальше проверим есть ли они у тебя»
D) «У тебя нет никаких оснований для беспокойства».
E) «Давай подождем, поработаем и вернемся к обсуждению этой проблемы через некоторое время. Я думаю, что нам удастся ее решить».

Стоит обратить внимание, что многие варианты ответов содержат социальные стереотипы, часто снижающие эффективность и открытость диалога с человеком. Обычно они дают эффект раздвоенной коммуникации, когда тот, кому это говорят, внешне соглашается со справедливостью высказывание, внутри чувствует сопротивление, и с большим трудом сможет следовать предложенному таким образом совету. Поэтому одной из форм работы, может стать пере-формулирование ответов с помощью техник Я-сообщения. Также все варианты ответов можно проанализировать с помощью идей эффективных коммуникаций, представленных в транзактном анализе общения. Таких как базовые мировосприятия – создать позицию «Я ОК – Мир ОК», вместо позиций «Я ОК – Мир не ОК», «Я не ОК – Мир не ОК», или «Я не ОК – Мир ОК» [7]

В заключении отметим, что для более глубокого понимания педагогических ситуаций, нужно быть эрудированным в вопросах теорий личности. Это приведет творческому переосмыслению практической деятельности в педагогическом вузе. Мы убеждены, при психологиизации современного образования метод кейсов также будет способствовать духовно-нравственному личностному росту субъектов образования.

Литература

1. Андюсев Б.Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей // Директор школы. - №4, 2010. – с. 61 – 69.
2. Савельева М.Г. Педагогические кейсы: конструирование и использование в процессе обучения и оценки компетенций студентов: Учебно-методическое пособие/Ижевск, УдГУ, 2013.- 94с.
3. http://www.evolkov.net/case/case.study.html
4. http://www.casemethod.ru/base1.php?tbl=artikel&id=1
5. http://www.sociologyinweb.ru/spgs-306-1.html
6. Кочунас Р. Психотерапевтические группы: теория и практика. М.: "Академический Проект", 2000
7. Пралиев С.Ж. Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Садыкова А.Б. Психологические основы развития творческой интеллектульной личности в образовательной среде Монография – Алматы: - изд-во “ УЛАҒАТ” , 2012 – 198 с.
8. Р. Фрейджер, Д. Фэйдимен Теории личности и личностный рост. упражнения, эксперименты М. 2002. - 690 с.

Малиновский Е.Л., кандидат психологичемких наук, доцент кафедры психологии образования Института Психологии БГПУ имени М. Танка

КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГОГИЧЕСКИЙ ФРЕЙМ В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена актуализации вопросов воспитания посредством фрейма логически нормативных и ценностно-образных компонентов личности, что позволяет адекватно моделировать персональные компетенции субъекта деятельности, исполняя их структуру интердетерминантами взаимопонимания в условиях культурного многообразия и индивидуальных различий.

Ключевые слова: личность, образование**,** воспитание, психологическая культура, фрейм-абдукция нарративной триангуляции текста, ономастика, компетентность.

Введение

Образование личности в целом и развитие её индивидуальных свойств в частности происходит в процессе разрешения противоречий, которые возникают между потребностями и целями, с одной стороны, и возможностями их достижения, с другой стороны. Отражаются эти противоречия в соответствующих переживаниях человека, которые и выступают мотивами его поведения и деятельности. Образование является целенаправленным процессом управления разрешением противоречий, усвоением самих способов этого разрешения, нормативных и ценностных форм поведения. Другими словами, образование есть управление становлением личности. Это становление наиболее успешно происходит в процессе деятельности – игровой, учебной, общественно полезной, трудовой, а также в ходе межличностного общения на основании правового выбора морального действия и гласности жизненной позиции. Целесообразность и смысл действия меняется в зависимости от того, в связи с каким мотивом достигается цель. В данной связи установленный А.Н.Леонтьевым психологический механизм сдвига мотива на цель представляет собой научную схему измерения ситуаций, при которых психологический механизм представляет собой механизм реагирования на неё. Все зависит от личности, структуры её направленности [1]. Например, если мотивом учения студента была только успешная сдача экзамена, после его окончания прочитанная книга будет отложена в сторону и забыта. Но если в ходе чтения заинтересовало само содержание книги, она будет рано или поздно дочитана до конца. Происходит мотивационный сдвиг, и чтение из действия, включенного в леятельность, трансформируется в направленность личности. Личностно структурированные жизненные действия побуждается уже не желанием удовольствия, но вновь приобретенным через чтение книги мотивом деятельности, организующей семантическую память, систематизирующей тезаурус, определяющей стратегии выбора средств и способов действий и принятия решений. В результате книжного мотива деятельности субъекта образуется индивидуальный когнитивный стиль как устойчиво проявляемая в изменяющихся ситуациях независимая переменная интеллектуальной активности личности. Таким путем формируется и укладывается в схему жизненного пути "Иерархия мотивов", включающая в себя весь спектр желаний и потребностей: от подражания и эмпатии до идентификации и убеждений, структурирующих направленность личности (С.Л. Рубинштейн).

Основная часть

Изучение темы «Сущность воспитания» обращает на себя внимание антропологическим содержанием "педагогического процесса" (П.Ф.Каптерев) с социально-нравственными задачами удовлетворения потребностей, исполненных чувством любви, благородных поступков, характерным пробуждением внимания к духовной жизни как личностной меры свободы и достоинства человека (В. Франкл). Воспитание как величайший вопрос человеческого духа не возможно осуществить только императивным путём посредством директивного, авторитарного стиля субординации. Манипулятивное воздействие, как способ межличностного подчинения партнера со стремлением добиться контроля над его поведением и мыслями, больше связано с идеологическим цинизмом и примитивностью эмоций, нежели воспитанием чувств (Э. Шостром). Учитывая все реальные сложности существования, мудрый воспитатель актуализирует цель бытия человека, его любовь к ближнему и социальное обеспечение в национально-культурных условиях страны проживания и генетической преемственности рода, в котором Благо (Bonum) и Истина (Verum) совпадают. Отсюда *самовоспитание* как приготовление себя к труду (К.Д.Ушинский), открывающему Бытие (Esse) и Сущность (Essentia). Сущность воспитания очевидна в становлении личности человека, удовлетворяющего свои истинные потребности в любви к ближнему через интеллектуальную красоту своих действий и нравственное совершенство поступков. Очевидно, что чем адекватнее воспитатель отражает собственный внутренний мир, тем логичнее он воздействует на душу воспитанника. В логике воздействия проявляется сущность воспитания, которая включает, по Янушу Корчаку, семь принципов: любовь к ребёнку; реальную выполнимость предъявляемых требований; право ребёнка на смерть; право ребёнка на сегодняшний день; право ребёнка быть тем, что он есть; учёт прав и возможностей родителя и воспитателя; признание того, что все дети разные. Воспитательные принципы предусматривают реальную, не воображаемую и не символическую жизнь, которая включает в себя мужественную стратегию ассертивности (лат. assertor - защитник) с отцовской «готовностью учить ребёнка не только ценить правду, но и распознавать ложь, не только любить, но и ненавидеть, не только уважать, но и презирать, не только соглашаться, но и возражать, не только слушаться, но и бунтовать…»[1]. Источник материнских размышлений «не из книг, а из самой себя» в женственной стратегии дистанцирования от мира и «готовности к долгим часам вдумчивого одинокого созерцания…» [1].

Ценностное решение конкретной воспитательной задачи касается «Самоактуализация личности» (А.Маслоу, К.Роджерс, В. Франкл), а также «Развивающей помощи» (А.В.Музыченко) для самоопределения свободы и достоинства будущего гражданина мира. Самоактуализация — это деятельностная и моральная реализация личности в отношениях с людьми на её выбранном и изменяющемся «Жизненном пути» (Ш.Бюлер, С.Л.Рубинштейн, Б.Г. Ананьев). Самоактуализация в воспитании понимается К.Роджерсом как «Полноценно функционирующий человек», целью самовоспитания которого становится не приобретение набора фактов, теорий и умений, а моральная трансформация поведения в результате самостоятельного учения и эмоциональной дифференциации [2]. Современные теоретики воспитания выдвигают предположения, что поведение человека интегрируется достаточно простым

взаимодействиям между внутренними генетическими предпосылками (включая веру, половые интенции, чувственные ожидания) и сложными факторами окружения: неограниченной информацией, многообразием интересов и индивидуальных диспозиций. Кульминацией таких предположений являются взгляды представителей структурного психоанализа (Жак Лакан) и теории объектных отношений (Мелани Кляйн, Рональд Фэйрбейрн, Дональд Винникотт, Майкл Балинт, Отто Кернберг, Рой Шефер, Хайнц Кохут и др.). Теоретики социально-когнитивного направления в лице выдающихся персонологов Альберта Бандуры, Джулиана Роттера, Уолтера Мишэла, ставят акцент на том, что большая часть человеческого поведения приобретается или выучивается. Это происходит в значимой для человека среде, изобилующей социальным взаимодействием с другими людьми. Бандура, в отличие от радикального бихевиоризма Б. Скиннера, своё когнитивно-социальное исследование посвящает выученным ожиданиям в области наблюдаемых ситуаций и личностей. Эти когнитивные переменные становятся убеждением в отношении того, как надлежит истолковывать проблемные ситуации, чтобы облегченно их решение.

Аттитюд или психическая установка самоэффективности представляет собой веру в результативность собственных действий и ожидание успеха от их реализации. Самоэффективность понимается Бандурой не как стабильная и статичная характеристика, а как операциональная переменная, которая по своей силе превосходит реципрокную (взаимную) зависимость от реальной ситуации и прежней истории развития индивида. Теория самоэффективности способствует тому, чтобы человек мог научиться структурировать, дифференцировать и контролировать события, влияющие на его жизнь [3, с. 68].

Теория воспитания как конструкт придает первостепенное значение исполнению, а не приобретению поведения. Кроме обозначенных современных направлений, непреходящим значением и влиянием на становлении общей теории воспитании личности остаётся классический и структурный психоанализ З. Фрейд первым обратил внимание на половое влечение как источник психических состояний личности. Ребенок рождается с определенным запасом энергии – «либидо», которая лежит в основе его неосознанных реакций и сознательного выбора любви всей жизни в ситуации субъективной тревоги и превратности индивидуальной истории. Процесс психосексуального развития распространяется не только на раннее детство, но на всю жизнь человека, по мере преодоления им эдипова комплекса и исполнения любви на всех уровнях и этапах становления личности, обладающей свободой «Я» в том, что некогда было «Оно». Каждая ситуация «Нехватки бытия» [4] и каждая стадия социализации определяется «Кризисом идентичности» (Э.Эриксон), который должен иметь разрешение в дальнейшем также небеспрепятственном течении жизни человека. Теория идентичности наиболее близка к воспитательной концепции ведущей деятельности и психических новообразований в социальной ситуации развития, по гипотезе Д. Б. Эльконина. Ценность этого подхода состоит в том, что автор попытался связать между собой два основных вектора развития ребенка. Один из них характеризует взаимоотношения ребенка с миром вещей, что предполагает познание и овладение им предметного мира. Другой вектор характеризует взаимодействие с миром людей. В ходе развития этот единый по своей природе процесс раздваивается, в

каждом возрастном периоде один вектор доминирует над другим, а в рамках следующего возрастного этапа они как бы меняются местами. Смена доминирующего вектора на субдоминантный и определяет начало нового возрастного этапа психического развития, а значит и воспитания ребенка. По своему психологическому содержанию вектор есть не что иное, как деятельность, присущая ребенку в понимании того, «что такое хорошо, а что такое плохо», что красиво, а что безобразно, и т.д. Это означает, что учащиеся приобщаются к моральному, эстетическому, правовому и другим видам человеческого опыта. Если ребенку постоянно демонстрировать свои худшие опасения, низкие ожидания, они тоже, скорее всего, сбудутся. Поэтому в психологическом руководстве по воспитанию Я.Л. Коломинского особое значение придается двум характеристикам общения. Принятие и эмпатия должны сочетаться с адекватным выражением стиля отношения (активно либо пассивно положительный, активно либо пассивно отрицательный) по поводу обсуждаемого события или проступка. Только учет принятия и эмпатии может привести к конструктивному решению воспитательных проблем. Одним из условий решения этих проблем является, по Я.Л. Коломинскому, признание личностью коллектива своей референтной группой, то есть той, с которой человек считает себя тесно связанным по нормам, ценностям, установкам [5].

Воспитательные воздействия коллектива, в том числе, семьи, на личность эффективны тогда, когда уровень притязаний ребенка соответствует его реальному положению в группе (семье). Для этого следует воспитывать адекватный уровень притязаний, в том числе на роли и виды трудовых отношений. Большая роль в разработке проблем трудового воспитания принадлежит П.Ф.Каптереву, который категорически выступал против профессионализации общеобразовательной школы, указывая, что если «отвлеченная и мертвая книжность вредна», то «грубый утилитаризм и мастеровщина в школе еще вреднее». Трудовое начало в школе, по его мнению, должно способствовать развитию прежде всего мыслительных способностей учащихся. Физический же труд, взятый сам по себе, теряет значительную часть своей ценности, фактически являясь простой физической нагрузкой, которая может иметь воспитательное значение у маленьких детей, но совершенно бесполезна в юношеском возрасте[6]. Анализируя механизмы воспитания личности в процессе коллективной трудовой деятельности, Ф.И. Иващенко квалифицирует потребность в труде на благо общества как «Типичную социальную потребность личности». В данном ключе труд перестаёт оставаться скучным обременительным занятием, но радостным ощущением конечного результата [7]. Даже если он и не по достоинству оценён современниками или членами семьи, все равно само активное участие в приближении значимых событий, связанных с результатом труда, отвечает такому жизненному стержню человека как направленность цели и личностный смысл.

Проводимые профессором психологии Дэном Ариэли эксперименты по предсказуемой иррациональности как детерминанте наших решений и поступков, стали основателем для организации Центра ретроспективных исследований в Массачусетском университете. Оказывается, пока мы используем рационализацию как защитный механизм, оправдывая собственное поведение, мы вполне можем сочетать аморальное поведение и внутреннее согласие с собственной совестью.

Получается, что чем выше наша способность находить рациональные причины своих поступков, тем более нечестными мы можем быть, продолжая считать себя хорошими. Правило действует и в обратную сторону — чем меньше мы способны к рационализации, тем честнее мы себя ведем. С этого момента и вступает в свои права религия, а точнее право или Закон Моисея. Дэн Ариэли с коллегами провели несколько экспериментов с 500 студентами Калифорнийского государственного исследовательского университета в Лос-Анджелесе, попросив их вспомнить 10 библейских заповедей. Причём, испытуемым дали возможность обмануть экспериментаторов, подглядеть, списать, но никто не воспользовался этой возможностью. Более того, когда попросили атеистов поклясться на Библии, а потом «вспомнить» 10 заповедей, также предоставив им возможность списать, они не стали этого делать. Психологи предполагают, что в голове человека срабатывают иррациональные стоп-сигналы в тот момент, когда он начинает думать о неведомом источнике морали. И если мы руководствуемся не собственным моральным кодексом «по понятиям» (на самом деле, по примитивным представлениям), мы более тщательно себя контролируем. После эксперимента психологи провели стандартизированное интервью с католическими священниками и их прихожанами, задав им вопросы: не должно ли понимание того, что ты можешь сознаться в своих прегрешениях, а потом быть оправданным и прощенным, способствовать все большей греховности и обману? Не должны ли люди при таком раскладе идти и грешить прямо по дороге на исповедь? Все респонденты священники и исповедники ответили — нет. При разных вариантах интерпретации атрибутивных действий, доказательств рационально выгодного действия механизма исповеди «не согрешив не покаешься» психологи не нашли. Её абсолютно бескорыстная мотивация оказалась очевидной: просто Вы выходите после исповеди, чувствуя себя очищенным и Вам хочется сохранить это ощущение подольше. Не найдя подтверждения того, что исповедь действует не как механизм защиты, Дэн Ариэль с коллегами квалифицируют покаяние (гр. μετάνοια, - после смысла, осмысление) как творческую альтернативу той рационально критической причинности, которая заставляет людей существовать в условиях двойных стандартов [8]. Верификация гипотезы «предсказуемой иррациональности» создаёт прецедент конструктивной валидности как научного-исследовательского критерия, обеспечивающего возможность применения религиозной или онтологической альтернативы воспитания в креативной природе диалога. Кстати, греческий термин διάλογος включает в себя не только значение «два слова», но и осмысление, хорошо передающееся белорусским «паводле» как «по воле» Логоса.

Необходимо заметить, что гипотеза предсказуемой иррациональности исторически узнаваема в учении апофатической или негативной теологии. Греческий термин ἀποφατικός или «отрицательный» выражает Божественный путь последовательным отрицанием всех возможных его определений через понимание того, чем он не является. Кредо апофатического богословия — «Пути Господни неисповедимы». В противоположность положительным определениям (катафатическому богословию) здесь приводятся отрицательные характеристики, начиная, например, с «безгрешный», «бесконечный», «бессмертный» и заканчивая «ничто» [9]. Можно было бы предположить, что дело воспитания постепенно осуществляется (энтелехия) через отрицание всех его рациональных

педагогических определений как недостаточных для непостижимого Божественного совершенства. Так, во всех известных определениях воспитания звучит мысль о социализации, которую Л.С.Выготский рассматривал как синоним «очеловечивания» и «окультуривания», как присвоение социального опыта ребенком через взаимодействие со средой и всестороннее развитие, им перерабатываемое, дополняемое и через некоторое время возвращаемое в общественную культуру в виде определенных индивидуальных достижений и свойств личности, отвечающих потребностям собственного и общественного развития [10]. Как видим, иррационально моральный или религиозный, тем более нонконформистский ракурс, воспитательных воздействий не рассматривается в качестве предмета научного исследования. Однако сам Выготский свою знаменитую лебединую песнь «Исторический смысл психологического кризиса» начинает с эпиграфа из Псалтыри царя Давида: «Камень, презренный строителями, сделался главою угла». Правда, из цитаты 117 псалма был элиминирован тот, Кто был отвержен: «Сей от Господа и дивен в очах наших» [11, Пс 117, 22], но это только лишний раз служит верификации гипотезы «предсказуемой иррациональности» Дэна Ариэля.

В определённой мере иррациональный агностицизм действует так, как «мертвая вода», очищающая «нечто». Тем не менее, сущность воспитания не в агностическом «ничто», но в гносеологическом «кто». Крещение-покаяние очищает живой водой учения сердце: «Сердце чисто воздвигни во мне, Боже, и дух правый обнови во утробе моей» [10, Пс 50]. Когда иные «Уста говорят от избытка сердца» [11, Мф 12, 34], то «человек с нечистыми устами, и живущий среди народа также с нечистыми устами»[11, Ис 6, 5] горечью субъекта осознаёт нечистоту своих уст: «Не многие делайтесь учителями, зная, что мы подвергнемся большему осуждению, ибо все мы много грешим. Кто не грешит в слове, тот человек совершенный, могущий обуздать и все тело»[11, Иак 3]. Поэтому уста Исаии, прежде начала служения ими Богу, очищает детерминантный огонь священного алтаря [11, Ис 7]. Однако, Евангелие утверждает не столько детерминантный катарсис, сколько интердетерминантный путь Логоса: «Познаете истину и истина сделает вас свободными» [11, Ин 8, 32]. Строфа «Я есть путь, истина и жизнь» [11, Ин 6, 14] утверждает, вместо апофатического катарсиса, логическую идентификацию как позитивный метод совершенства: «Будьте совершенны как Отец ваш небесный совершён»[11, Мф 5, 48]. Сравнительная характеристика «как» указывает на сенсационную «наглядность» воспитательной интердетерминации как способность неограниченного участия изначального Логоса в образовании специальных логических учений: филология, теология, теопсихология и т. д.. Принцип диалогической интердетерминации (от лат. inter - среди и determinatio - определение) выведен в плане описания специфики взаимодействия в четырёхмерном пространстве, приводящего к качественному изменению системы, не сводимому к простой сумме составляющих ее элементов, ведущей к упрощению реальности посредством классического принципа детерминизма [12]. Это послужило для В.А. Янчука исходной посылкой обоснования принципа диалогической интердетерминации в контексте реципрокной (англ. Reciprocal - взаимный) детерминации Альберта Бандура.

Интердетерминантная аксиология отождествляется с нормой общности, выражаемой диалогическим «чувством мы», где своё господство утверждает Логос: «Не придет Царствие Божие приметным образом, и не скажут: «Вот, оно здесь», или: «Вот, там». Ибо вот, Царствие Божие внутрь вас есть» [11, Лк 17, 21]. Закрепление царства Слова происходит за счёт иерархии мотивов в замен их рассогласования. В воспитанной личности направленное чувство Мы является независимой переменной, образующей мотивированное, действенное слово: «Отче *наш*, ... хлеб *наш* насущный... и прости *нам* долги наши, как и *мы* прощаем должникам *нашим*, и не введи *нас* во искушение, но избавь *нас* от зла».

Нарративная индетерминация как неопределённость (indetermination) к случайному, немотивированному произнесению слов и звуков, ведёт к фактической зависимости личности от деструктивного окружения. Поэтому нарратофилия, то есть получение возбуждение от произнесения скабрёзных или оскорбительных выражений, по типу «Язык мой враг мой», становится теопсихологическим объектом воспитательных воздействий, начиная с периода речевого развития и кончая гласностью как новообразованием личности. Сама логика мотивированного слова преобразует ситуацию, формируя логические (в случае нарратофилии, наоборот, разрушаются уже существующие) связи с окружением, возникает любовь, а с ней и новый поступок в ответ на поступок Другой личности, в первую очередь, личности учителя, которым всегда должен являться родитель, причём, «Взрослый», по Э.Берну, родитель [13]. Поэтому в воспитании дисциплина реализуется через свободу слова, а свобода через познание истины. Цель воспитателя в приобщении личности к всеобъемлющей культурно-исторической информации, причинно обусловливающей логический источник её самореализации.

В отличие от традиционной психологии воспитания, которая занимается в основном коррекцией поведенческих отклонений и оптимизацией отношений, позитивная психология изучает те черты характера и особенности человеческого поведения, которые характерны для удовлетворённых, не обременённых психическими нарушениями людей. Исследования нового поколения психологов под руководством Мартина Селигмана стали базироваться на научных экспериментах, позволяющих лучше понять такие феномены, как положительные эмоции и субъективное ощущение счастья (наслаждение, удовлетворение жизнью, чувство близости, конструктивные мысли о себе и своём будущем, оптимизм, уверенность в себе, наполненность энергией, «жизненной силой»); позитивные черты характера (мудрость, любовь, вера, духовность, честность, смелость, доброта, творчество, чувство реальности, поиски смысла, прощение, юмор, щедрость, альтруизм, эмпатия); социальные структуры, способствующие счастью и развитию людей: демократия, здоровая семья, свободные средства массовой информации, здоровая среда на рабочем месте, здоровые локальные социальные сообщества [14].

Психологи Г.А. Берулава, Н.П.Иванов, Н.В. Витт отмечают степень дифференцированности структур, картин и образа мира в качестве основной характеристики когнитивного стиля воспитания. Выделены два полярных когнитивных стиля — с низкой и высокой дифференциацией. Исследования свидетельствуют о том, что субъекты с низкой психологической дифференциацией

предпочитают межличностную и групповую деятельность индивидуальной, они более успешны в общении [15]. В то же время показано, что люди с высокой дифференциацией когнитивных структур лучше понимают другого человека. Достаточно большие затруднения вызывает низкий уровень эмоциональной регуляции (или его отсутствие в общении), проявляющийся в неконтролируемой реакции партнеров общения друг на друга, на текст, на всю коммуникативную ситуацию. Стрессором может быть деятельность, партнер или сам говорящий. В зависимости от этого меняется общая тональность общения, интонационная, лексико-грамматическая характеристика текста, невербальные средства. Соответственно можно сказать, что индивидуально-психологические особенности, включающие интеллектуальные, аффективные (эмоциональные), волевые, поведенческие, личностные проявления, могут как облегчать, так и затруднять общение. Все, что вызывает затруднение в педагогическом общении, должно быть предметом осознания и коррекции фрейма как культурно-психологического информационного пространства, представляющего «интерпретативные структуры, определяющие отношение к событиям и происходящему означенным или осмысленным образом и выполняющим функцию организации опыта, переживания и управления действиями, позволяющими локализовать, воспринять, идентифицировать и обозначить бесконечное количество аспектов происходящего» [16, с. 354]. Учёт логически нормативных и ценностно-образных компонентов фрейма позволяет адекватно моделировать персональные компетенции субъекта деятельности, исполняя их структуру интердетерминантами взаимопонимания в условиях культурного многообразия и индивидуальных различий. В данном логическом ключе выстроен альтернативный метод достижения компетенции специалиста: фрейминг-абдукция нарративной триангуляции текста — ФАНТТ [17]. Установим с позиции фрейма зону компетенции такой темы по курсу «Педагогическая психология» как «Сущность воспитания». Не представляется возможным постижение данной темы без понимания основного вопроса бытия: «Что есть истина?». Оказалось, что студенты института психологии, как правило, не осведомлены в первоисточниках обсуждения этого вопроса даже с попыткой притянуть имена известных мыслителей и творцов. Хорошо, если кто-либо из них сможет вспомнить русского живописца Николая Ге, автора одноименной картины в Третьяковской галерее. Ещё лучше, если юноша или девушка вспомнит сам первоисточник — Евангельский сюжет, который отображает суд Понтия Пилата, задавшего обвиняемому в «богохульстве» Иисусу Христу сакраментальный вопрос «Что есть истина?». Непостижимый для прокуратора психологический контекст десакрализации синкретичных агностических представлений человека того, «Что не есть истина?» прогрессирует в нарративах студентов от безличной разрядки «Вещи в себе» и «Трансцендентальной апперцепции» до психологической предобразованности «Категорического императива» Э. Канта.

Компетентностная научно-образовательная парадигма обусловливает внимание студентов к когнитивной, аффективной и поведенческой составляющим истины как триангуляции бытия, в первую очередь, включённого в позитивное отображение того, «Кто есть истина?». Обладающая образной проблематикой структурного психоанализа личность, в артикуляции триады Символическое-

Воображаемое-Реальное, открывает подлинное «Имя-Отца» в собственной ономастике [4]. Ономастика связывает причину познания субъекта с его индивидуальными диспозициями, создавая фрейм согласованности индивида с воображающим, изображающим и преображающим (transformation) действием по преодолению примитивной реальности.

Если придать структурно-психоаналитической теории дедуктивно-гипотетическую схематичность Декартовой системы координат, то позиции «Знаю», «Могу» и «Хочу», при наличии кинетического образа действия «Иду», вместе составляют триангуляционный потенциал в виде когнитивной $y = - k/x$ $(-\infty; 0)$, аффективной $y = - k/x$ $(0+\infty)$ и поведенческой $y=k/x$ функций. «Радикальная» регуляция agents [18] как «По/в?дение» актуальна в позиции перехода «Верю. Иду» относительно конативной интенции «Хочу. Люблю», сопряжённых с намерением выхода из страдания как пассивной ситуации случайной (лат. passim) страсти (лат. passion). «Тангенциальная» [18] пассивность для минусовых значений xy системы координат, в силу адекватности функции $y = k/x$, сменяется «Радиальным» опусом «Иду» и оправдывается тем, что у Аристотеля носит название энтелехия (ἐντελέχια) как «осуществление» бытия. Фрейм компетенций педагога – это схема моделирования и алгоритм исполнения факторов межличностной коммуникации самыми различными знаниями, умениями, навыками и индивидуальными диспозициями. Основное требование, которое к ним предъявляется, – это вписанность алгоритма в систему индикаторов когнитивных значений, аффективных диспозиций и диалогового поведения. В качестве матрицы используем знакомую с детства ортогональную систему координат на плоскости, образуемую двумя взаимно перпендикулярными прямыми осями координат X'X и Y'Y (Рисунок 1). Оси системы пересекаются в точке O, которая называется началом координат, на каждой оси выбрано положительное направление. Четыре координатных квадранта (I, II, III, IV), образованные осями координат X'X и Y'Y, делаются матрицей для четыре главных факторов личности. Критерием факторного анализа служит метод главных компонент (МГК), которой используется для снижения числа анализируемых признаков путем оформления неких латентных, скрытых от внешнего наблюдения факторов. Не вдаваясь в математические подробности, осуществляем переход от многомерного пространства личности с мультипризнаками в 5-мерное, выделяя 5 главных компонент, точнее 5 факторов, скажем, человек, субъект, индивидуальность, индивид и личность. Именно в таком пятифакторном сочетании возможно произвести вращение, для оптимизации фрейма. Варимакс служит одним из методов вращения, от слов variation (дисперсия) плюс maximum, то есть наилучший результат вращения или rotationis [19]. Если, по Аристотелю, *цель* (I), *причина* (II), *материя* (III), *форма* (IV) служат главными причинами жизни, то положение точки A на плоскости будет определяться координатами X и Y как направленность личностных диспозиций к жизненной цели, обозначенные В.Штерном термином Richtungdispositionen. Абсцисса и ордината точки A записываются как A(X,Y). Квадранты системы координат служат вместилищем для сорока ортов (единичных векторов), сонаправленных четырём основным факторам. Количество ортов равно размерности системы координат, в которой все они перпендикулярны друг другу. С латыни, слово ortos означает «Воплощенный», что

в контексте фрейма может соответствовать корпорации смыслов в категориях, составляющих ортонормированный базис [20]. Выделенные фреймом факторы и орты являются ортогональными, в силу чего некоррелирующими с другими факторами, отклоняющимися от личностной структуры, включёнными в класс её патологических параметров [20]. Ортогональное вращение подразумевает, что мы будем вращать факторы, но не будем нарушать их перпендикулярности друг другу. В ортогональной триангуляции как факторы, так и орты обозначаются i, j и k соответственно: когнитивными (II квадрант); аффективными (IV квадрант); конативными (III квадрант), адекватными диалогическим модусам поведения (I квадрант) по формуле y = k/x.

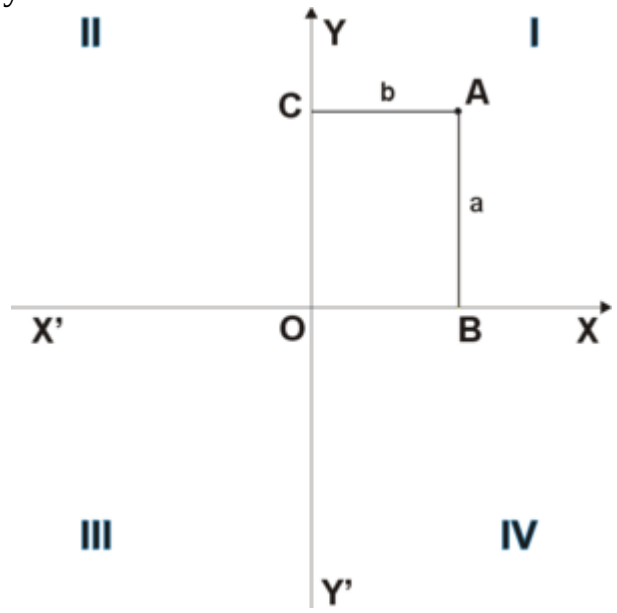

Рисунок 1. Фрейм ортогональных проекций системы координат.

Когнитивные орты класса -XY (II фактор) исполнены десятичной категоризацией: *причина, истина, познание, детерминация, учение, наука, образование, воображаемое, ассоциативное, субъект*. Секвенция X(-Y) IV фактора включает орты: *форма, красота, мнение, мотив, игра, искусство, развитие, символическое, диспозициональное, индивидуальное*. Секвенция конативной (лат. conative) предпосылки III фактора исполнена ортами: *материя, любовь, вера, интенция, труд, религия, воспитание, созерцание (speculum), сенсация, индивид*. Центральным ортом III фактора служит интенция как чувственный тон (intentio) и здравый смысл или намерение, образующиеся в результате осмысления или метанойя (с гр. meta - после и noya --мысль). Намерение метанойя исполняет категоризацию конативно адекватной поведенческой секвенцией I фактора: *цели, свободы, факта, актуализации, общения, права, просвещения, преображения (transformation), ономастики, личности, по формуле y=k/x.* Поскольку каждая переменная ортов имеет нагрузку только на один фактор, их интерпретация не представляет труда. Но для численного использования такая характеристика степени сложности неудобна. Одной из возможных мер сложности фрейма является вариация квадрата факторной нагрузки для для каждой переменной. Число ортов и общности каждой переменной считаются известными в результате решения задачи выделения

первоначальных факторов. Поэтому слагаемое, входящее в 40 ортов с отрицательным знаком, является константой в случае ортогонального решения. Общей мерой сложности может служить сумма q всех переменных [20]. В теории факторного анализа применяется критерий вращения квартимакс (quartimax rotation), являющийся ортогональной альтернативой, при помощи которой можно достичь адекватной интерпретации переменных за счет простоты понимания факторов. Использование этого критерия основано на вращении координат таким образом, чтобы результирующие факторные нагрузки максимизировали q как любой ряд рациональных чисел. В частности, описание переменной упрощается при уменьшении числа ортогональных факторов, связанных с ней. В то же время описание фактора становится проще, если относительно небольшое число переменных имеют существенные нагрузки на этот фактор, а остальные переменные — нулевые нагрузки. В фрейме критерий квартимакс имеет тенденцию к выделению генерального фактора, каковым является личность, то есть индивид, осознающий свою индивидуальность в правовом, моральном, или парадигмальном выборе Другой личности. При таком понимании I фактора как единицы цели общего образования (II фактор) и индивидуального развития (IV фактор), индивид воспитывается (III фактор) по мере своего врастаниях в личность на фоне диалектического снятия (Aufhebung) субъекта познания. Аппликатой (лат. applicata, приложенная) точки A называется координата этой точки на оси OZ в прямоугольной трёхмерной системе координат. Величина аппликаты точки A включает в себя отрицательную полуось OZ, адекватную длине отрезка положительной полуоси OZ. Отрицательной полуоси OZ соответствуют пять аподиктических - *страдание, действие, обладание, положение, время* - *и пять диалектических* - *место, отношение, количество, качество, сущность* - категорий высшей степени родов Аристотеля. Если точка A лежит на плоскости XOY, то её аппликата равна нулю. Имеется в виду, что координата Z (аппликата) была приложена к уже имевшимся двум координатам на плоскости: абсциссе и ординате. В свою очередь, ортогональная система координат присоединяется (application) всеми своими четырьмя факторами (квадрантами) к пятому фактору как первопричине или сущности (substation) психологического метацентра, отображающего остойчивость как воспитанную способность личности противостоять внешним силам, вызывающим её крен или дифферент (differentia — разность) и возвращаться в состояние равновесия по окончании возмущающего воздействия.

Финальным носителем мысленно-речевой дискретности четырёх атрибутивных факторов становится субстантивный фактор, обладающий квинтэссенцией синкретичного голоса как присутствия (παρουσία) Причём, греческий термин paroussia на белорусском языке звучит подчёркнуто выдержанным семантически: «прысутнаць» это именно то, что «пры» (при) «сутнасці», то есть сущности. Классическая метафизика, согласно Жаку Деррида, понимает бытие именно как присутствие (фр. pr?sence; также переводится как «наличие»). Если воспитанность — это то, что есть, то объект воспитания представлен субъекту в непосредственно в собственных голосовых актах «само-присутствия». Дело в том, что Логос неразрывно связан с phone, с голосом, уникальность которого в том, что его «феноменальность не имеет мирской формы», что он не выходит за пределы

субъекта, в отличие от всякого «нефонического означающего». Таким образом, голос, живая речь совмещает в себе идеальность и присутствие. Разница между присутствием (презентацией) и голосовым повторением (ре-презентацией) стирается, по Ж. Деррида: «Определение бытия как идеальности парадоксальным образом является определением бытия как присутствия» [21].

Воспитательное значение во всякой речи создаётся возможностью бесконечного повторения, ре-презентаций. Структура знаков «изначально репетитивна» [9]. Так, знак спирали улитки Nautilus не единичное природное явление, но возможность своего повторения, репрезентации (коллаж) спирали квартимакс из нулевой точки в виде пяти координатных функций на S-топику Архимедовой спирали $\rho = (a/2\pi)\cdot\varphi$. Квартимакс означает рассказ о самовосстановлении изогональной spiralis mirabiles $\varphi=(1/b)\cdot\ln(r/a)$ Я.Бернулли как природного паттерна личного «Имени-Отца» [4]. На фрактальном фоне науки растущая спираль Наутилус представляет сингулярное множество паттерна самоподобия. Так, фрейм praedicament Аристотеля, служащий предикатом всего, в культурно-математическом дискурсе обнаруживает психологическую структуру вещи, основанной на сущем Имени. Причём, пять аподиктических (претерпевание, действие, обладание, состояние, время) и пять диалектических (место, отношение, количество, качество, сущность) категорий могут означать класс природных и род харизматических паттернов.

Таким образом, процесс инкорпорирования культурно-психологических значений в структуру личности находит результативный паттерн посредством графостатической точки (источника) единичности существа и парного вектора диалогичности события. В нём трансцендентные линии и имманентная точка могут рассказать о «плотности личностного пути» (Ш. Бюлер) с вероятностью нормального распределения его регулярности и степенью попадания случайной величины при стандартных отклонениях нерегулярности (субъектности). Отсюда V-квинтэссенция служит критерием системы, включающей в себя фактор I-примэссенции личности, фактор II-секендсэнции субъекта, фактор III-терцсэнции индивида и фактор IV-квартэссенции индивидуальности. Луч или радиус OV, проведённый из начальной точки O, пересекает спираль три раза точками B, M, A. Расстояния между точками B и M, M и A равны шагу спирали $a = 2\ k\pi$. Для раскручивания спирали расстояние от точки O до точки A стремится к бесконечности, при этом шаг спирали остаётся постоянным (конечным), то есть чем дальше от центра, тем ближе витки спирали приближаются к окружности [12]. Наконец, категория сущности воспитания может быть обозначена пятидесятым, «Юбилейным» ортом системной персонификации, ожидающей голоса нарратора как своего носителя, создающего, между прочим, главное противоречие ноумену (от греч. νοούμενον – постигаемое) системы, будучи её феноменальным (от греч. φαινόμενον — являющееся) воплощением. Фундаментальный захват (нем. Erfassung) личностной системы метафизикой голоса индивида (мужчины, женщины, ребёнка, старца, учителя) создаёт следующую, пятьдесят первую, «Постюбилейную» абдукцию (англ. abduct — уводить, сводить, похищать) вмешательства индивида в идеальную систему координат. Именно голосовым проникновением связывается ценностное понимание сущности воспитания с «терминальной» (М. Рокич) категоризацией «Красоты» и «инструментальной» (Л.С. Выготский)] технологизацией «Инновация». Голосовое проникновение

будоражит или успокаивает сердце ребёнка, слушателя, ученика. Голосом вызывается воспитанник, по белорусски «Выхаваннец», ожидающий вторжения и извлечения того или Того, кто был «Захаваны», спрятанный в нём на время образования субъекта до «отстаивания индивидуальности и становления личности» (А.Г. Асмолов). Термин «Выхаванне» имеет, на наш взгляд, фонетическое, если не этимологическое отношение к имени Хавва, что с иврита означает жизнь, греч. Ευα, Ζωή, «ибо она стала матерью всех живущих»[11, Быт 3]. Производство жизни, собственно, бытие, на иврите звучит как ХАВАХ — БЫТЬ, СТАНОВИТЬСЯ. Ценность жизни как сущность воспитания голосом матери не должна входить в противоречие нормам новой школы, системной организации, устраняющей всё ещё имеющие место препятствия для логической (то есть не религиозной) информации Библии. В противном, то есть религиозно-пассивном случае неизбежен либо конфликт норм и ценностей, либо стагнация. Например, креативная инновация «Се, творю всё новое» [11, Откр 21] это инструментальная ценность. Далее все зависит от того, кто реализуется в будущем терминале, когда исполнитель проявит когнитивно-эвристический стиль профессиональной деятельности, гибкие способности к межличностному общению и поведенческий диалог с Другой личностью, личностью Логоса в голосе Учителя. Компетенция как инструментальная мера ответственности и полномочий педагогического общения переходит в КОМПЕТЕНТНОСТЬ как терминальный уровень на этой шкале [11]. Если, скажем, сотрудник качественно компетентный нарратор, то его экспериментальное вмешательство в рутину учебно-воспитательного пространства обязано преодолеть его сопротивление, недоразумение и конформизма. Потому что творческий, высший уровень требований к СЛК требует вначале социально-психологической наблюдательности (СПН) и культурно-психологической рефлексии «За пределами непосредственной информации» [23].

Субъект познания зависим не только от характеристик стимула — объекта, но своего прошлого опыта и намерений, а также значимости ситуации относительно гражданских, социальных и межличностных компетенций. Поэтому педагогическое взаимодействие, осуществляющееся в рамках ФАНТТ, предусматривает такую текстовую выборку, которая подлежит абдукции отдельных слов в «семантическое пространство» личности с производством ею симультанных сравнений. Культурно-психологическая рефлексия включает осознание предметного мира науки с точки зрения его соответствия целям персонификации.

Например, профессиональная и межличностная компетентность преподавателя, описываемая Я.Л. Коломинским в книге «Психология: поэзия и проза преподавания» (опыт профессорской рефлексии), сопровождается эстетическим стремлением создавать средствами искусства целостный жизненный мир человека. Говоря о культурной рефлексии, профессор часто приходят к рассмотрению отношений между «эстетическим предметом» и «культурно-психологической относительностью как корпусом научных понятий и представлений, опосредующих межличностный социум» [5, с. 43]. Что касается рефлексии студентов, весьма существенное решение для оформления их переживаний оказывает пособие Г.С. Абрамовой, посвящённое «Метафоре как переносу предмета с его реального места в эстетическое чувство»[24, с. 4]. Так,

метафора «Эгоцентризм как алфавит, состоящий из одних Я» нашла компетентное решение в нарративе «Ад - это эгоистическая любовь». Сравнение «Я-концепции как обобщённого представления о себе, основанного на воздействии других людей, похожа на гитару без струн» получила отражение в метафорической компетенции: «Однако, я пою под гитару». Направленность личности как тип устойчивых качеств, похожих на «кочерыжку в капусте» сопровождала интенция: «Перед любовью устоять не сможешь»; фраза «Похожесть языка как системы знаков на часы, развалившиеся на детали»[24, с. 34] обрела когницию: «часам нужен мастер, языку личность».

Заключение

Таким образом, воспитательный контекст психологической культуры в разработке ФАНТТ как профиля СЛК предполагает сосредоточение студентов на индексах ситуаций, с которыми они столкнулись в педагогической практике. Рассказ о том, как справиться с ситуацией пассивности посредством схемы фрейминга в ходе обсуждения с экспертом (преподавателем, руководителем практики) задаёт профессиональные ориентиры, необходимые для компетентного выполнения работы на минимально приемлемом, среднем и высшем креативном уровнях. Нарративы компетенций с использованием микрорассказов обеспечивают сбор достаточного количества данных для статистического анализа в определённые сроки. В то же время детализация нарративов создаёт инструментальное разнообразие, оживляющее компетентностный протокол. Абдуктивный выбор культурно-научных текстов способствует критическому осмыслению и спецификации социально-личностных компетенций за счет триангуляции «воображающего» когнитивного, «символически» аффективного, «реально» конативного и нарративно поведенческого профилей фрейма. Исследование показало, что кроме религиозного и онтологического, культивируется научное обоснование сущности воспитания как становление личности посредством приращения к Другой, совершенной личности Логоса для созидания себя самого в любви в условиях системного знания, образа веры и опытного факта преображения социального индивида «в мужа совершенного, в меру полного возраста Христова» [11, Эф 4, 7]. Отсюда сущность воспитания подлежит метафорической антиципации студента, обладающего «психологической предобразованностью» и обретающего посредством психологического фрейма речевой статус бытия как экологической валидности, которую невозможно игнорировать, чтобы не утратить здравый смысл и не перестать быть самим собой.

Список цитируемых источников.

1.Корчак, Я. Как любить ребёнка /Пер. с пол. Е. Зениной и Э. Тареевой; Вступ. ст. М. Кузьмина; Худ. Л. Орлова. — М.: Книга, 1980. — 482 с.

2.Леонтьев, Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. — 1998. — № 1. — С. 13–25.

3. Майерс, Д. Самоэффективность // Дэвид Майерс. - Социальная психология. — СПб.: Питер, 2011. — 800 с.

4.Лакан, Ж. Имена-Отца / Пер. с фр. А. Черноглазова. - М.: Изд-во «Гнозис», СПб.: Изд-во «Логос». 2006. — 160 с.

5. Коломинский, Я.Л. Психология: поэзия и проза преподавания (опыт профессорской рефлексии)/Я. Л. Коломинский. — Смоленск: «Ноопресс», 2015. — 293 с.

6.Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982. - 704 с.

7.Иващенко, Ф.И. Психология воспитания школьников: Учеб.пособие / Ф.И. Иващенко. – Минск: Выш. шк., 2006. – 189 с.

8. Ариэли, Д. Поведенческая экономика. Почему люди ведут себя иррационально и как заработать на этом / Дэн Ариели. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. – 296 с.

9.Лосский, В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие / Пер. с фр. мон. Магдалины (В.А. Рещиковой). — 2-е изд., испр. и перераб. — СТСЛ, 2012. — 586 с.

10.Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Ред. Л.М. Штутина, Л.М.Малова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.

11.Священное Писание. Тексты. Библия. – Брюссель Издательство:: Жизнь с Богом, 1989. – 2535 с.

12.Янчук , В.А. Введение в современную социальную психологию Текст. / В.А. Янчук. — Мн.: Изд-во АСАР, 2005. — 800 с.

13.Берн, Э. За пределами игр и сценариев / Э.Берн; пер. с англ. Ю. И. Герасимчик. — 2-е изд. — Минск: Попурри, 2008. — 451 с.

14.Селигман, М. Как научиться оптимизму. Измените взгляд на мир и свою жизнь / Learned Optimist: How To Change Your Mind and Your Life//Мартин Селигман. - М.: Издательство Альпина Паблишер, 2017. - 338 с.

15.Берулава, Г. А. Методология современной психологии: Монография. /Г.А. Берулава. Серия: Библиотека психолога. - Издательство: Московский психолого-социальный институт, НПО МОДЭК, 2009. - 216 с.

16. Боуэн, М. Теория семейных систем Мюррея Боуэна. Основные понятия, методы и клиническая практика / Мюррей Боуэн. - М.: Издательство: Когито-Центр, 2008. - 496 с.

17.Малиновский, Е.Л. Теопсихология любви в образовании студента / Психология обучения N 5, 2016. — С. 14 - 28.

18. Тейяр де Шарден, П. Феномен человека. Феномен христианства. Вселенская месса: [сб.] / пер. Н. А. Садовского, М. Чавчавадзе. М.: Айрис-Пресс, 2002. — 352 с.

19.Математическая энциклопедия в 5-ти т. Т. 3: Координаты — Одночлен / Гл. ред. И.М. Виноградов. — М. : «Советская энциклопедия», 1982 — 592 с.

20. Ким, Дж.О., Мьюллер, Ч.У. Факторный анализ: статистические методы и практические вопросы / Факторный, дискриминантный и кластерный анализ. Сб. работ // Пер. с англ.; Под. ред. И.С. Енюкова. — М.: «Финансы и статистика», 1989. — 215 с.

21. Деррида, Ж. Голос и феномен: введение в проблему знаков в феноменологии Гуссерля / Жак Деррида. — СПб.: Алетейя, 1999. — 210 с.

22. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - М.: Логос, 2004 - 384 с.

23. Брунер, Дж. Психология познания / Дж. Брунер. - М.: Прогресс, 1977. — 418 с.

24.Абрамова, Г. С. Психология в метафорах и образах / Г. С. Абрамова. — Вологда: АО «ВПЗ», 1996. - 35 с.

Мартинюк І.А., кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і психології Національного університету біоресурсів і природокористування України

ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВНЗ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Резюме. У статті зазначаються вимоги сучасного суспільства до ролі викладачів у взаємодії із студентами. Висвітлюються результати емпіричного дослідження готовності студентів до взаємодії з викладачами як консультантами в оволодінні новими знаннями та вміннями. Обґрунтовується взаємозв'язок готовності до прояву самостійності, ініціативності у вивченні навчальних дисциплін із досвідом самоосвітньої діяльності. Зроблено висновок про доцільність позиції викладача як «консультанта» у навчальному процесі з метою розвитку готовності студентів до самоосвітньої діяльності.

Ключові слова: освітній простір ВНЗ, взаємодія суб'єктів освітнього простору, готовність особистості до самоосвітньої діяльності, самоосвіта, самоосвітня діяльність, результати емпіричного дослідження.

Summary.

Resume. The article specified requirements of modern society to the role of teachers in the interaction with the students. The results of empirical research readiness of students to interact with teachers as consultants in learning new knowledge and skills are described. It is grounded relationship of willingness to exercise independence and initiative in the study of subjects with the experience of self-education. The conclusion about expediency of teacher positions as a "consultant" in education to develop students' readiness to self-education is made.

Key words: educational surrounding of university, interaction of subjects of educational surrounding, readiness of personality to self-educational activity, self-education, self-educational activity, results of empirical research.

Актуальність і постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасному світі зростає роль освіти у розвитку суспільства: вона покликана стати продуктивною силою й гарантом національної безпеки держави, вирішальним чинником європейського розвитку, конкурентоспроможності та ефективності ринкової праці. [1]

Відтак, змінюються вимоги щодо організації взаємодії суб'єктів освітнього простору, зокрема, викладачів і студентів.

У меморандумі неперервної освіти Європейського Союзу зазначається, що вчителі стають в усе більшій мірі консультантами, наставниками і посередниками, завдання яких – допомогти тому, хто вчиться, самому сформувати свою освіту та усвідомити свою особисту відповідальність за це. І, відповідно, методи навчання мають змінюватись в бік пріоритету особистої мотивації, критичного мислення та вміння вчитись. [2]

Мета статті. Окреслити перспективи організації взаємодії викладачів і студентів у контексті вирішення проблеми розвитку готовності особистості до самоосвітньої діяльності.

Результати власного емпіричного дослідження автора.

У березні 2017 року автором у контексті розв'язання проблеми розвитку готовності студентської молоді до самоосвітньої діяльності було проведене емпіричне дослідження. Кілька із запропонованих респондентам завдань (методика «Експериментальні ситуації») стосувались якраз організації взаємодії викладача і студентів під час навчальних занять. Зокрема:

№ 2. У вашому вищому навчальному закладі впроваджено новий підхід до викладання дисциплін вибіркового циклу: студентам повідомляють лише назву навчальної дисципліни, а її актуальні проблеми та шляхи опанування студент визначає сам, самотужки вивчає її основні питання, при цьому він має можливість регулярно консультуватись із викладачем і в кінці семестру надає звіт про виконану роботу для отримання заліку.

Ваше ставлення до такого запровадження?

№ 7. До якої підгрупи ви б хотіли потрапити, якби на вашому потоці відбувався розподіл груп на такі підгрупи:

Підгрупа 1. Ініціативна: у цій підгруп і студенти самі пропонують способи пошуку необхідної інформації до різних дисциплін і, відповідно, самостійно обирають спосіб її опрацювання; також самостійно пропонують місця проведення практичних занять, пропонують способи застосування здобутих знань та вмінь.

Підгрупа 2. Традиційна: у цій підгруп спосіб пошуку інформації та її опрацювання задається викладачем, а місце проведення практичних занять визначається навчальними програмами та навчальним планом.

Дослідженням було охоплено 113 респондентів – студентів I-V курсів денної та заочної форми навчання спеціальностей «соціальна робота» й «автоматизація та комп'ютерно інтегровані технології» НУБіП України.

Результати опитування засвідчили, що позитивно оцінюють запропоноване у ситуації №2 нововведення 35,4% респондентів, відповідно, негативно ставляться до нього 64,6%. Ініціативну підгрупу у ситуації №7 обирають 58%, традиційну – 42%.

Позитивне ставлення у відповідях респондентів на ситуацію №2 означає, що вони готові проявляти самостійність у навчальному процесі, роль викладача при цьому зводиться до ролі консультанта. Характерними висловлюваннями студентів при цьому були: «ставлюсь позитивно, це підвищить рівень пізнавальної діяльності студентів», «цікаво було б спробувати», «супер», «цікавий варіант, варто було б спробувати», «це дало б змогу працювати і не переводитись на заочне навчання», «чудово, адже я зможу підібрати найбільш ефективні методи опанування дисципліною для себе і вивчати те, що дійсно цікаво» тощо. Негативне ставлення до запропонованого у ситуації запровадження у ВНЗ розцінюється нами більше як неготовність зайняти активну позицію суб'єкта власної учбової діяльності, взяти відповідальність на себе за свої знання, уміння й навички. Характерними висловлюваннями студентів у цьому випадку були: «негативне, тому що студент може помилятись і не знайти правильні відповіді на свої запитання», «можна не все досконало вивчити», «думаю, самому буде важче вивчити дисципліну», «ні,

потрібна навчальна програма», «важко змусити себе все вчити», «немає пояснення основних засад, без яких неможливе осягнення окремих проблем» тощо.

Вибір ініціативної підгрупи у ситуації №7 свідчить про готовність проявляти ініціативу у вивченні дисципліни, згоду виступати у ролі суб'єкта навчального процесу, готовність будувати партнерські стосунки з викладачами. Вибір традиційної групи говорить про небажання проявляти ініціативність у навчальному процесі та неготовність сприймати викладача лише як консультанта при самостійному вивченні студентами дисциплін.

Вище викладене стало підґрунтям припущення про можливу зумовленість ставлення студентів до ролі викладача у навчальному процесі ВНЗ їх досвідом самостійного опанування новими знаннями. Нами було проведене дослідження наявності самоосвітньої діяльності наших респондентів з допомогою авторської анкети «Моя самоосвітня діяльність» (її рівень та сфера інтересів у даному випадку не враховуються) та співставлено отримані результати з уже зазначеними. За допомогою методу перехресних таблиць ми виявили такі підгрупи студентів:

1. займаються самоосвітою і готові проявляти самостійність та ініціативність у вивченні дисциплін (23%);
2. займаються самоосвітою, неготові самостійно опановувати нові навчальні дисципліни, однак готові проявляти ініціативність при їх вивченні (19,5%);
3. займаються самоосвітою, однак неготові самостійного вивчення навчальних дисциплін та прояву ініціативи у їх опануванні (18,6%);
4. не займаються самоосвітою і неготові самостійного вивчення навчальних дисциплін та прояву ініціативи у їх опануванні (15,9%);
5. не займаються самоосвітою, неготові самостійно опановувати нові навчальні дисципліни, однак готові проявляти ініціативність при їх вивченні (10,6%);
6. займаються самоосвітою, готові проявляти самостійність у вивченні дисциплін, однак не готові до прояву ініціативності за умови взаємодії з викладачами (6,2%);
7. не займаються самоосвітою, однак готові проявляти самостійність та ініціативність у вивченні дисциплін (4,4%);
8. не займаються самоосвітою, готові проявляти самостійність у вивченні дисциплін, але не готові до прояву ініціативності за умови взаємодії з викладачами (1,8%).

Такий розподіл студентів у межах виокремлених груп спонукав нас також до перевірки питання про те, чи істотно частіше ті, хто здійснює самоосвітню діяльність, готові до більшої самостійності, ініціативності в опануванні навчальних дисциплін (і, відповідно, до сприйняття викладачів у ролі не просто першоджерела трансляції інформації, а консультантів), ніж ті, хто не займається самоосвітою. З цією метою був застосований критерій φ*. Порівнянню підлягали такі підгрупи досліджуваних: 1) студенти, які займаються самоосвітньою діяльністю і при цьому проявляють готовність самостійно опрацьовувати навчальні дисципліни і/або готові до прояву ініціативи в опануванні навчальних дисциплін – 72,4% (55 осіб із 76); 2) студенти, які не займаються самоосвітньою діяльністю і при цьому проявляють готовність самостійно опрацьовувати навчальні дисципліни і/або готові до прояву ініціативи в опануванні навчальних дисциплін – 51,4% (19 осіб із 37). Застосування зазначеного критерію дало підстави для позитивної відповіді на

поставлене запитання (φ_e□□* = 2,17; p≤0,015): студенти, які займаються самоосвітою, готові до більшої самостійності, ініціативності в опануванні навчальних дисциплін, а звідси – і до сприймання викладача у ролі наставника, посередника в опануванні нових знань та вмінь.

Висновки. Оскільки заняття студентів самоосвітою часто супроводжуються їх готовністю сприймати викладача у ролі консультанта при вивченні нових навчальних дисциплін, то, цілеспрямовано займаючи таку позицію, викладачі можуть спряти розвитку готовності у своїх студентів здійснювати самоосвітню діяльність.

Список використаної літератури:

1. Мартинюк, І. А. Розвиток готовності студентської молоді до самоосвітньої діяльності у контексті завдань удосконалення сучасної освіти / І. А. Мартинюк. // Зб. матеріалів ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Генеза буття особистості» (Київ, 20 грудня 2016 р.). – К.: Інформаційно-аналітичне агенство, 2017. — С. 144–146.
2. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза // http://www.znanie.org/docs.memorandum.html .
3. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Н. Пезешкиан. – М.: Медицина, 1996. – 464 с.

Міськов Г.В., науковий кореспондент Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ АНТИЦИПАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Анотація. У статті досліджено наукові підходи до вивчення антиципації (діяльнісний, особистісний, когнітивний, психофізіологічний та ін.). У кожному з підходів виокремлено основні позиції вчених. Проаналізовано особливості антиципації в кожному з підходів.

Ключові слова: антиципація, діяльнісний, особистісний, когнітивний, психофізіологічний, інтегративний та системний підходи.

Аннотация. В статье исследованы научные подходы к изучению антиципации (деятельностный, личностный, когнитивный, психофизиологический и пр.). В каждом из подходов выделены основные позиции ученых. Проанализированы особенности антиципации в каждом из подходов.

Ключевые слова: антиципация, деятельностный, личностный, когнитивный, психофизиологический, интегративный и системный подходы.

Abstract. Investigated in the article scientific approaches to the study of anticipation (active, personality, cognitive, physiological, and others.). Each of the approaches singled out the basic positions of scientists. The features in each of the anticipation of approaches.

Keywords: anticipation, activity, personality, cognitive, physiological, integrative and systems approach.

Актуальність дослідження. Безперервно зростаючий динамізм соціально-політичних, економічних, науково-технічних, ідеологічних та інших змін надає антиципації винятково важливе, часто глобальне значення. Без прогнозування

явищ і процесів, передбачення перспектив їх розвитку неможливе професійне становлення та успішна професійна діяльність в цілому серед будь-якої категорії фахівців, в тому числі і науковців.

Огляд літературних джерел. Питання антиципації знайшло своє відображення в працях таких вчених, як Г. Балл, І. Батраченко, В. Клименко, А. Кроник, С. Максименко, В. Роменець, Л. Регуш, О. Романенко та ін. [1-7, 11,13]. Фундаментальність поняття антиципації у категоріальному апараті психології вже добре усвідомлена (Т. Базилевич, В. Клименко, Г. Міськов, Л. Регуш, О. Сергієнко та ін.) [4,5, 8,9,11]. Надання цьому поняттю загально психологічного статусу дає можливість у новому ракурсі поглянути на багато традиційних проблем, окреслити нові та зінтегрувати концепції та експериментальні факти, які лишаються досі розрізненим, розпорошеними і не приведеними в єдину систему.

Цілісний системно-генетичний аналіз явища антиципації значною мірою сприятиме поступу у зазначеному напрямі. Передумови для цього створені розвитком генетичного підходу в психології (С. Максименко) [7]. Більше того, протиріччя між кількістю прямого та непрямого матеріалу з проблеми розвитку антиципації та недостатнім рівнем його осмислення стає дедалі гострішим і потребує розв’язання.

В контексті виникнення цих протиріч **метою статті** є узагальнення та систематизація наукових підходів щодо дослідження антиципації.

В процесі аналітичних розвідок значного кола літературних джерел нас вдалося виокремити наступні наукові підходи до вивчення антиципації.

1. З позицій *діяльнісного підходу* різні аспекти дослідження антиципації представлені у працях О. Асмолова, О. Осницького, Л. Регуш, О. Сергієнко, О. Тихомирова, Є. Черанєвої та ін. [8, 9, 11]. Природа антиципації розкривається ними через описові засоби категоріального апарату та пояснювальні схеми теорії діяльності. Загальна особливість цих робіт полягає в тому, що антиципація, з одного боку, розглядається як самостійна діяльність, а з іншого, – як необхідний процес у структурі інших видів діяльності: мислительної, перцептивної, педагогічної тощо.

2. *Особистісний підхід* охоплює такі напрями, як психологія життєтворчості та життєвого шляху особистості, в основі якого знаходиться передбачення нею власних життєвих подій (К. Абульханова-Славська, Р. Ахмеров, І. Батраченко, Є. Головаха, О. Кронік, І. Мартинюк, В. Панок, О. Рихальська, Л. Сохань, Т. Титаренко та ін.) [2, 3, 6, 12]. Особистісний підхід дозволяє системно вивчати антиципаційні процеси вищого порядку, які пов’язані з системою відношень особистості, її розвитком, самовизначенням та життєвим плануванням. У низці подібних досліджень, в яких антиципація не визначається безпосередньо в якості предмету, розкриття закономірностей розвитку й активності особистості неминуче виводить вченого в галузь її антиципаційних здібностей.

Особливу увагу у контексті нашого дослідження приділяємо науковому внеску українського науковця І. Батраченка, яка розглядає сприйняття людини людиною, як діяльність із побудови прогностичних уявлень різної структурованості та усвідомленості на основі відповідного образу. Побудова антиципуючих схем у цьому процесі відбувається через безпосередній власний

досвід і соціальне спостереження. Дії іншої людини спостерігаються, узагальнюються та зберігаються в довгочасній пам'яті в символічній формі: у вигляді соціально-перцептивних стереотипів і когнітивних схем. У процесі соціальної перцепції суб'єкт сприймає її динамічні компоненти, співвідносить із наявними соціально-перцептивними еталонами та екстраполює їх на розвиток взаємодії в просторі й часі [3]. Активність, яку при цьому виявляє суб'єкт, є когнітивною складовою процесу соціального научіння.

3. *Психофізіологічний підхід* у вивченні антиципації передбачає розкриття ролі пластичності нервових процесів, проявом якої є здатність нейронів реагувати на зміни в навколишньому середовищі, забезпечуючи таким чином адаптацію організму з урахуванням ймовірності появи стимулу чи подразника. За результатами психофізіологічних досліджень, необхідність організму швидко реагувати на подразник з необхідністю призводить до часово-просторових перетворень, у результаті яких інформація, що використовувалася в поточному поведінковому акті, вилучається з пам'яті у стислому вигляді, а інформація про стимул, яка надходить із зовнішнього середовища, відкладається в пам'ять для використання її в майбутній поведінці. Кінцеві вирішальні ефекти всіх рівнів антиципації виявляються не на основі жорстко окреслених та ізольованих одна від одної психічних функцій, а завдяки наявності провідної підсистеми, яка специфічно реагує на певний клас поставлених перед суб'єктом завдань.

4. *Когнітивний підхід* є, на наш погляд, найбільш релевантним для вивчення феномену антиципації. В рамках когнітивного підходу ґрунтовні дослідження антиципації проводили Дж. Брунер, У. Найсер, Дж. Міллер, Ю. Галантер, К. Прибрам та ін. З позицій цього підходу антиципація розглядається як когнітивний або інформаційний процес у термінах ймовірнісного очікування, гіпотези, передбачуваних схем, ментальної репрезентації тощо [14-17].

5. *Інтегративний підхід* представників І. Фейгенберга, Г. Балла, Т. Корнілова, Д. Канеман, А. Тверські) [1, 8, 9] розглядає вивчення ролі антиципації в процесі прийняття рішень Власне процес прийняття рішень став можливим завдяки досягненням вітчизняної та зарубіжної психології:

- отриманні даних про взаємодію особистісних і ситуативних факторів,
- аналізу виходу суб'єкта на етапи рішення, що не підготовлені попереднім пошуком та наявною системою знань,
- розкритті компонентів його регуляції на несвідомих рівнях,
- розбіжності інтелектуальних стратегій у залежності від ступеню невизначеності ситуації.

На основі вивчення здатності суб'єкта до антиципації здійснюється аналіз різноманітних феноменів при розв'язанні задач, вирішенні проблемних ситуацій, формуванні штучних понять, прийнятті рішень, створенні продуктів творчості.

6. *Системний підхід у методології дослідження антиципації.* З позицій системності феномен антиципації розглядається як універсальна якість особливого роду систем. Вона покладена в основу фундаментальних досліджень у галузі функціональних систем, фізіології активності, розробки «мови мозку», вивчення психологічної сутності планування власної діяльності, цілепокладання та прийняття рішень.

Висновок. Системно-аналітична розвідка наукових підходів у дослідженні антиципації дала змогу окреслити основні концептуальні теоретико-методологічні підходи антиципації в системі психологічних категорій (діяльнісний, особистісний, когнітивний, психофізіологічний та ін.). Особливого значення приділено вивченню особливостей у кожному з представлених підходів на основі авторських позицій вчених.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе: [избр. работы] / А. Г. Балл – К. : Основа, 2006. – 408 с.
2. Батраченко І. Г. Психологічні закономірності розвитку антиципації людини : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / І. Г. Батраченко; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. - О., 2010. - 40 с.
3. Батраченко І. Г. Психологія антиципації : монографія / І. Г. Батраченко; Дніпропетр. нац. ун-т ім. О.Гончара. - Д., 2009. – 264 с.
4. Клименко В. В. Катарсис – засіб розвитку почуттів. – К. – Херсон: Просвіта, 2010. – С. 66-106.
5. Клименко В. В. Перетворення чутєво-інтуїтивної та дискурсивно-логічної інформації на одиниці наукового тексту / В. В. Клименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. - № 11. - С. 1 – 4.
6. Кроник А. А. Психологическое время личности / А. А. Кроник, Е. И. Головаха. – М. : Изд-во «Смысл», 2008 – 234 с.
7. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості: Наук. монографія. – К.: Вид-во ТОВ «КММ, 2006. – 256 с.)
8. Міськов Г. В. Джерельна база феномену "антиципація". Геннадій Міськов. Тези Міжнародної конференції, присвяченої 70-річчю Інституту психології імені Г. С. Костюка. Грудень 2016 р. – Київ, 2017. – С. 39-41.
9. Миськов Г.В. Исторические основы формирования понятия антиципация в модернизациооных процессах современной психологии. Геннадий Миськов. - ISSUES OF UPBRINGING AND TEACHING IN THE CONTEXT OF MODERN CONDITIONS OF OBJECTIVE COMPLICATION OF THE PERSON'S SOCIAL ADAPTATION PROCESSES. – Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CXXXVIII International Research and Practice Conference and I stage of the Championship in Psychlogy and Educational sciences (London, February 9 - February 15, 2017). - S. 51 – 53.
10. Ничипоренко Н. П., Менделевич В. Д. (2006) Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования // Психологический журнал. - 2006. - Т. 27. - № 5. - С. 50 – 59.
11. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш – СПб. : Речь, 2003. – 351 с.
12. Рихальська О. Г. Психологічні особливості життєвої антиципації особистості: Автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / О. Г. Рихальська; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 2004. – 21 с.
13. Романенко О. В. Антиципація в структурі психічної діяльності дітей з церебральним паралічем [Текст] : автореферат дис. докт. психол. наук : 19.00.08 / О. В. Романенко ; наук. консультант І. Д. Бех ; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. - Київ, 2013. - 43 с.

14. Spector P.E., Jex S.M. Development of four self-report measures of job stressors and strain: Interpersonal conflict at work scale, organizational constraints scale, quantitative workload inventory, and physical symptoms inventory // Journal of Occupational Health Psychology. – 1998. – Vol. 3(4). – P. 356 - 367.
15. Blau G. Testing a two-dimensional measure of job search behavior // Organizational Behavior and Human Decision Processes. – 1994. – Vol. 59. – P. 288 - 312.
16. Watson D., Clark L.A., Tellegen A. Development and validation of the brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales // Journal of Personality and Social Psychology. – 1988. – Vol. 54(6). – P. 1063 - 1070.
17. Allport G. W. Personality and social encounter: Selected essays. Boston: Beacon Press. (2011)

Музыченко А.В., кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологи образования Института психологии Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»
Зенько А.В. студентка 4-го курса Института психологи БГПУ, специальность «Психология» со специализацией «Педагогическая психология»

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Резюме. Актуализирована проблема изучения профессионального мышления педагогов-психологов. Обсуждаются результаты эмпирического исследования развития профессионального мышления студентов-психологов как готовности к межличностному взаимодействию в системе образования, принятия ими принципов гуманистического подхода.

Ключевые слова: Профессиональное мышление, стили мышления, рефлексивность, психологический анализ решения педагогических ситуаций.

Resume. The problem is designated of study of the professional thinking of teachers-psychologists. The results of empiric research of development of the professional thinking of students-psychologists come into question as to readiness to interpersonality co-operation in the system of education, acceptance by them principles of humanistic approach.

Keywords: the Professional thinking, thinking styles, reflection, psychological analysis of decision of pedagogical situations.

Актуальность исследования профессионального мышления будущих психологов обусловлена необходимостью повышения качества образования и их личностного развития в процессе подготовки и, вместе с тем, недостаточной разработанностью проблемы развития профессионального мышления современных педагогов-психологов как профессионалов. Профессиональное мышление можно рассматривать как готовность к межличностному взаимодействию студентов в системе образования, решению профессиональных задач с позиции гуманистического подхода.

Постановка проблемы изучения развития профессионального мышления приобретает особую актуальность в связи с бурно развивающимся метакогнитивизмом и компетентностным подходом к подготовке современных специалистов. Поскольку на сегодняшний день недостаточно разработан диагностический инструментарий оценки профессионального мышления педагога-психолога, то цель исследования была сфокусирована на определении параметров и индикаторов его оценки.

Проведя теоретический анализ проблемы профессионального мышления, остановились на широком его определении как специфических особенностей в успешном решении специалистом профессиональных задач на высоком уровне. С позиции компетентностного подхода для оценки профессионального мышления могут быть использованы ключевые профессиональные задачи. Значимыми показателями профессионального мышления могут выступать эффективные стратегии решения, типичные ошибки и затруднения. Профессиональное мышление следует рассматривать как процесс обобщения и опосредования человеком профессиональной реальности, что обеспечивает удержания целостности в согласовании требований профессии и учета ситуативного контекста, обеспечивает саморегуляцию посредством образа, слова. Эти значимые свойства вбирает в себя понятие рефлексии. В исследовании особенностей рефлексии на различных уровнях педагогического мышления Т.В. Разина использует следующий теоретический конструкт: «рефлексия – это особый вид мыслительной деятельности, процесс мышления человека о себе как субъекте мыслительной деятельности, содержании своего мышления и сознания, характере процесса мышления» [4, с. 56]. Процесс рефлексии характеризуется частотой рефлексивных выходов, сложностью рефлексивной стратегии, степенью развитости, зрелости процесса, которая определяется способностью к теоретическому и практическому осуществлению рефлексии.

Ценностно-смысловой аспект профессионального мышления, на наш взгляд, непосредственно выражается в содержании рефлексии как критериев оценки этапов собственной интеллектуальной и практической деятельности. Эта ценностно-смысловая характеристика может проявляться в соотношении стилей мышления и общей рефлексивности личности, оценка которых важна у специалистов, условия труда которых требуют высокой моральной ответственности.

Рефлексивность, проявляющаяся как ретроспективная, актуальная и прогностическая, предполагает развитый внутренний план действия, который рассматривается как функция мышления, структурный компонент саморегуляции, учебной деятельности, составная часть творческого процесса, ориентировочной деятельности, прогнозирования, основа целеобразования [1, с. 5 – 6]. Рефлексия является новообразованием формирования внутреннего плана действия. В качестве благоприятных условий формирования внутреннего плана действия выделяют поэтапную его отработку с учетом структуры данной способности, вербализацию решений, моделирование, групповые формы работы. В студенческом возрасте внутренний план действий наряду с функцией планирования действий, как отмечает Д.В. Жуина, «выполняет функцию осознания действий, т.е. является механизмом осознания действий, который заключается в предварительном

построении модели будущих действий и ориентации на идеальную модель в процессе ее реализации» [1, с. 15]. В структуре внутреннего плана действия выделяется: анализ условий задачи, планирование решения, умение следовать плану (операциональная часть) и перенос ранее усвоенного действия в новые условия (как показатель обобщенности внутреннего плана действия). Полнота структуры составляет основу разработки критериально-ориентированной диагностики.

Цель предпринятого нами исследования состояла в том, чтобы охарактеризовать развитие профессионального мышления студентов – будущих психологов. Выборку составили студенты Института психологии БГПУ: 40 испытуемых первого курса и 40 – четвертого курса.

В качестве диагностического инструментария использовались: опросник «Стиль мышления» (А.А. Алексеев, Л.А. Громова) [5, с. 158 – 177], методика диагностики рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) [2, с. 135 - 138], «Задачи на принятие решения в педагогической ситуации» (А.В. Музыченко) [3, с. 66 – 78]. Данный комплекс включил показатели таких мыслительных стратегий, как синтезатор, идеалист, прагматик, аналитик и реалист. «Стиль мышления представляет собой открытую систему интеллектуальных стратегий, приемов, навыков и операций, к которым личность предрасположена в силу своих индивидуальных особенностей (от системы ценностей и мотивации до характерологических свойств)» [5, с. 159]. Эта открытая система характеризуется избирательностью, имея ядро и структуру. Уровень выраженности рефлексивности, как обобщенного метакогнитивного личностного качества, включает ряд парциальных проявлений – ретроспективную, актуальную, перспективную рефлексивность, а также само- и социорефлексивность. В оценке результатов используется общий уровень рефлексивности: низкий, средний, высокий.

Задачи на принятие решения в педагогической ситуации предваряла инструкция, включающая указание на выбор оптимального варианта решения, необходимость психологического обоснования принятого решения. В инструкции содержались критерии оценки ответа: определение мотивов и целей субъектов образовательного процесса, исходя из психологических особенностей возраста и специфики педагогической деятельности; соотнесение высказываний в прямой речи со стратегиями психологического воздействия (способами поведения в конфликте, эго-состояниями) субъектов; учет принципов личностно-деятельностного и гуманистического подходов, реализация задач педагогического общения; использование понятийного аппарата возрастной и педагогической психологии. Предлагалась схема анализа ситуации: мотивы субъектов; имеющиеся в арсенале педагога стратегии и средства психологического воздействия; оптимальная стратегия психологического воздействия; прогноз развития ситуации при оптимальной стратегии психологического воздействия и других стратегиях. Инструкция задавала критериально-ориентированную оценку.

Методики предлагались в несколько этапов. Для решения педагогических ситуаций из представленного набора было отмечены четыре ситуации для обязательного

выполнения; остальные – по желанию на выбор. Так предоставлялась возможность студентам для проявления надситуативной активности.

Результаты эмпирического исследования позволили выявить следующее. Исходя из усредненных показателей, у студентов первого курса преобладающим оказался прагматический стиль мышления (55, 03), далее по убыванию степени выраженности (с незначительным отличием) – синтетический (54,90), аналитический (53,68), реалистический (53,28), идеалистический (53,10). Тогда как у студентов четвертого курса: идеалистический (54,63), синтетический (54,35), реалистический (54,13), прагматический (53,83), аналитический (52,98). Без статистической значимости различий можно отметить, что студенты-первокурсники, как прагматики, используют эклектический подход («Годится все, что работает», «Что-нибудь да сработает»), тактики быстрой отдачи. Завершающие обучение студенты-психологи стремятся к целому, идеальным решениям, приветствуют широкий диапазон мнений, питают интерес к человеческим ценностям, одинаково ценят данные и теорию. Их сильной стороной является сконцентрированность на процессе, взаимоотношениях, лучшая ориентировка в неподдающихся рациональному прогнозу ситуациях, затрагивающих жизненные ценности и чувства. Устойчивым в процессе обучения является синтетический стиль: студент, руководствуясь интегративным подходом, стремится к теоретизированию, интерпретации данных, проявляет интерес к изменениям, занимая позицию «стороннего наблюдателя», размышляя в стиле «что если». Сохраняется на протяжении обучения значительная часть студентов-реалистов, которые руководствуются индуктивным подходом, отдают предпочтение фактам перед теорией, стремятся к решениям, которые удовлетворяют текущие, неотложные потребности. Формально-логический стиль аналитика, отдающего предпочтение теории, является не популярным среди студентов-психологов.

В решении задач с психологическим анализом педагогических ситуаций надситуативную активность проявили лишь несколько студентов старшего курса. От 3 до 11 испытуемых (7,5 % – 27,5 %) первого курса не решили одну из четырех задач; и 1–2 испытуемых (2,5 % – 5 %) четвертого курса. Поэтому в качестве параметра оценки использовалось принятие задачи, которое можно рассматривать как ценностно-мотивационную основу профессионального мышления и его внутренний план действия. Безусловно, готовность анализировать ситуации межличностного взаимодействия без предварительно заданной установки отражает рефлексивность как уже сформированное свойство личности.

В анализе ситуаций оценке подлежал выбор студентами стратегии поведения в конфликте, значительная часть которых осталась без обоснования. Стратегию сотрудничества выбрали 47,5 % первокурсников и по 17,5 % – стратегии избегания, приспособления, конфронтации; 42 % студентов четвертого курса выбрали сотрудничество, 25 % – приспособление, 20 % – избегание, 13 % – конфронтацию. Результаты анализа решений позволяют отметить повышение значимости гуманистического подхода в подготовке студентов-психологов, ценности вариативных индивидуализированных решений.

Согласно данным по методике диагностике рефлексивности, 77,5 % студентов первого курса имеют низкую рефлексивность, средний уровень –22,5 %; 30 % студентов четвертого курса имеют низкий уровень рефлексивности, 60 % –

средний, 10 % – высокий уровень рефлексивности. Общая закономерность развития рефлексивности в процессе профессиональной подготовки студентов-психологов подтверждает выводы, сделанные Т.В. Разиной, что рефлексия является условием развития эффективного педагогического мышления.

Предпринятая попытка установить взаимосвязь стиля мышления с развитием рефлексивности не позволила выявить ее статистической значимости. Можно предположить, что при разной интеграции опыта осуществляется развитие рефлексивности.

Выводы. Профессиональная подготовка в вузе обеспечивает развитие профессионального мышления студентов-психологов: формирует готовность к межличностному взаимодействию в системе образования, к реализации принципов гуманистического подхода. Вместе с тем, высокий уровень рефлексивности, значимый как обобщенное метакогнитивное личностное качество, в решении профессиональных задач требует специального целенаправленного формирования.

Список использованной литературы

1. Жуина, Д.В. Психологические особенности формирования внутреннего плана действия у студентов педагогического вуза : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Д.В. Жуина; Мордовский гос. ун-т им. Н.П. Огарева. – Саранск, 2004. – 212 л.
2. Карпов, А.А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности : монография / А.А. Карпов; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. - Ярославль : ЯрГУ, 2016. – 208 с.
3. Музыченко, А.В. Педагогическая психология: учебно-методическое пособие по специальности 03030. 65 «психология» / А.В. Музыченко // Минск: Филиал Рос. гос. соц. ун-та в г. Минске, 2010. – 103 с.
4. Разина, Т.В. Особенности рефлексии на различных уровнях педагогического мышления : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Т.В. Разина; Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2002. – 226 л.
5. Рогов, Е.И. Учитель как объект психологического исследования : пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом / Е.И. Рогов. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.

Терещенко Л.А., старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України
Олінковська Т.А., викладач І категорії Конотопського медичного училища Сумської області

ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ НЕВРОТИЧНИХ РОЗЛАДІВ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація: в статті розглядаються біологічні, психологічні і соціально-психологічні причини виникнення невротичних розладів особистості дитини молодшого шкільного віку. Обгрунтовано, що у виникненні дитячих неврозів провідну роль грають психотравмівні ситуації та внутрішньо особистісний конфлікт. Визначено, що неправильна побудова взаємин у сім'ї, між батьками й дітьми є основною причиною виникнення невротичного конфлікту у молодших школярів.

Ключові слова: невроз, психотравміні ситуації, невротичний конфлікт, молодший шкільний вік.

Annotation: he article discusses biological, psychological and socialpsychological reasons of origin of neurotic disorders of personality of child of junior schoolchildren. Reasonably, that in the origin of child's neuroses a leading role is played by psychotraumatizing environment and inwardly personality conflict. Certainly, that misconstruction of mutual relations is in family, between parents and children is principal reason of origin of neurotic conflict for junior schoolchildren.

Keywords: neurosis, psychotraumatizing environment, neurotic conflict, junior schoolchildren.

Постановка проблеми: Емоційні порушення у дітей молодшого шкільного віку здебільшого розглядають як негативний стан, що виникає на фоні особистісних конфліктів, які складно розв'язати. Зокрема, цю думку обстоював видатний дитячий психолог Олександр Запорожець.

У молодшому шкільному віці неврози розвиваються не рідше (а за деякими даними, навіть частіше), ніж в інші вікові періоди. Із психологічного погляду, дитячий невроз — це **засіб розв'язання особистісних проблем**, реактивно-захисний спосіб їх перероблення, неусвідомлюване намагання позбутися їх і досягти душевної рівноваги. Якщо це намагання безуспішне, то в дитини виникає песимізм, зневіра у своїх можливостях й особистісний регрес.

Аби надати батькам грамотну допомогу щодо нормалізації психічного стану їхньої дитини, слід розуміти, що детермінує виникнення неврозів.

Мета статті: Теоретично обґрунтувати чинники виникнення невротичних розладів особистості дитини молодшого шкільного віку.

Основний виклад матеріалу: У тій чи тій мірі в усіх дослідженнях учені керуються уявленнями про поліфакторну етіологію та патогенез дитячих неврозів і зазначають, що у виникненні та розвитку неврозів взаємодіють біологічні, психологічні та соціальні причини.

Біологічні причини емоційних порушень

Біологічними причинами емоційних порушень є:

- генетичні чинники;
- індивідуально-типологічні характеристики особистості дитини;
- особливості темпераменту;
- соматична ослабленість.

Не можна стверджувати, що біологічні чинники формування неврозів є основними у їхній патогенетичній картині. Про це свідчить, наприклад, неоднозначність даних, отриманих у результаті близнюкових та інших психогенетичних досліджень. Але роль цих чинників незаперечна. Адже однією з важливих вікових етіопатогенетичних особливостей дитячих неврозів є вираженість біологічного фону, на якому вони маніфестують.

Генетичні чинники

У дослідженнях багатьох науковців розкрито чіткий зв'язок між емоційними розладами у дітей дошкільного віку й аналогічними станами їхніх батьків.

Особливості конституції у хворих на неврози. У генетиці досліджена схожість членів сім'ї за спільними ознаками рис зовнішності. Так, установлено, що хлопчики 6-11 років під час неврозів частіше, ніж у нормі, зовні схожі на батька. У

матерів дітей з неврозами домінантними ознаками зовнішності будуть риси батька, на відміну від матерів дітей без нервово-психічних відхилень.

До конституційних проявів відносять також темперамент, вроджений тип нервово-психічного реагування. Відомою є думка психотерапевта Івана Павлова щодо переважання крайніх типів темпераменту за неврозів. А на думку медичного психолога Володимира М'ясищева, стан тривоги та страху, тривожної помисливості реалізуються залежно від темпераменту і зумовлюють реакції емотивного характеру. Такі реакції переходять у стан неврозу, якщо відсутнє розуміння з боку оточення. У концепції психоневролога Вілена Гарбузова основне патогенне протиріччя за неврозів — це невідповідність впливу середовища вродженому типу реагування, тобто темпераменту.

Частота нервово-психічних захворювань у родичів хворих на неврози. Генетичний вклад у розвиток неврозів може відбуватися на двох рівнях. По-перше, він сприяє розвитку окремих властивостей особистості, по-друге — вибірковій непереносимості певних стресів з утворенням специфічних синдромів.

Зазвичай у психогенетичних дослідженнях науковці звертали увагу на випадки ідентичних вікових невротичних розладів у сибсів (рідних братів і сестер) та їхніх батьків. Та доцільніше говорити не про спадкову схильність до неврозів, а про наявність генетично обумовлених типів нервово-психічного реагування, опосередкованих характером взаємин у сім'ї. Ідеться про такі типи нервово-психічного реагування, як сензитивність, емоційна лабільність, збудливість, тривожність, помисливість, гіперсоціальність та ригідність. Найбільш статистично значимими серед них є тривожність, сензитивність та гіперсоціальність, що можна визначити як базисну тріаду невротичного типу реагування: на рівні характеру — тривожність, на емоційному рівні – сензитивність, на рівні спрямованості особистості – гіперсоціальність.

Індивідуально-типологічні характеристики особистості дитини

За висловом німецького психолога Ернста Кречмера (Ernst Kretschmer), психологія неврозів – це психологія людського серця. Саме тому схильність дитини до захворювання на невроз, її особистісний преморбід є центральними чинниками, що допомагають установити і проаналізувати повну картину формування захворювання.

Варто зазначити, що роль преморбідних особливостей за неврозів не так яскраво виражена, як, наприклад, за психопатій, Тому в цьому випадку доцільніше виокремити взаємодію формування певних особистісних якостей дитини з травмівними ситуаціями. Відповідно, існує тенденція «розчинення» неврозів у психопатіях. У таких випадках невротичні реакції розглядають як різновид декомпенсації психопатій. Причому деякий час психопатів навіть вважали «постачальниками неврозів». У разі зближення психогенних декомпенсацій психопатій із неврозами, то невроз є захворюванням, що рецидивує. Ще складнішим за проблему «невроз—психопатія» є питання про роль у формуванні неврозів акцентуацій характеру як крайніх варіантів норми. Як і у випадку психопатії, наявність акцентуації характеру в умовах психотравматизації може призводити до виникнення й подальшого розвитку неврозу. За даними психіатра Антона Личка, окремим типам акцентуацій відповідають певні форми невротичних розладів.

Особливості темпераменту

Темпераменту дитини, схильної до неврозів, притаманні певні особливості — висока емоційність та вразливість.

Висока емоційність дитини породжує чутливе ставлення до проблем у взаєминах із близькими людьми, як-от рання розлука з матір'ю, недостатня увага, любов від батьків, неприйняття з боку однолітків. Емоційна чутливість проявляється у підвищеній потребі в емоційному контакті, визнанні, любові та прив'язаності з боку близьких. Незадоволення цих потреб призводить до таких проявів неврозу в дитини, як страх самотності чи нерозділеності почуттів, емоційне несприйняття й ізоляція.

Вразливість як прояв емоційної пам'яті сприяє фіксації багатьох, насамперед неприємних, подій. Дитина довго пам'ятає образу, страх, подумки часто повертається до пережитого, нездатна відволіктися від цього чи переключатися.

Соматична ослабленість

Соматична ослабленість дитини внаслідок частих захворювань призводить до виникнення в неї різних реактивних станів і невротичних реакцій переважно з астенічним компонентом. У дітей із хронічними соматичними захворюваннями ці емоційні порушення не є прямим наслідком хвороби, а пов'язані з труднощами соціальної адаптації і особливостями самооцінки хворої дитини.

Нервово-соматична ослабленість проявляється у схильності до частих застудних захворювань, спазмів дихальних шляхів, шлунково-кишкового тракту на фоні невропатії і зміненої нервово-психічної реактивності організму. Тривалий психічний стрес сам собою призводить до певних функціональних розладів у діяльності діенцефального відділу мозку. Це виражається у хронічному перебігу соматичних захворювань.

Ослаблення організму дитини посилює проблеми в її вихованні. Причому матері та бабусі в цьому випадку часто проявляють гіперопіку, оберігають дитину від спілкування з однолітками. Штучне, вакуумне середовище, у якому змушені перебувати такі діти, аж ніяк не сприяє виробленню в них стійкості до неврозогенних ситуацій.

Перенесені захворювання

Соматичні захворювання, що передують неврозу або супроводжують його початок, багато дослідників розглядають як особливо значущі для формування дитячих неврозів. Зокрема, вагоме значення мають хвороби травної та серцево-судинної систем. Тривалий перебіг цих хвороб викликає невротичну, психогенно зумовлену декомпенсацію. Провокаційним моментом, що полегшує маніфестацію неврозу, часто є вегетативна або вегетативно-діенцефальна криза. До її виникнення можуть призводити різні соматичні чинники — латентні інфекції, перевтома. Особливо соматично обтяженими є діти, які хворі на істерію.

Психологічні причини

Психологічні особливості особистості дитини, а саме порушення адекватності її реагування на зовнішній вплив, становлять психологічні причини виникнення неврозу:

- психологічні особливості особистості дитини;
- недоліки в розвитку Я-концепції дитини.

Особливості особистості дитини

Характер дитини та ключове переживання поєднані, як ключ із замком. Це засвідчують часті випадки поєднання характерологічних особливостей та несприятливих ситуацій у формуванні клінічної картини неврозу. Отже, якщо за вираженого стресу формування неврозу можливе в будь-якої дитини, то його характер і форма залежать не так від патогенного чинника, як від індивідуальної схильності.

Особливості особистості дитини, що можуть стимулювати виникнення неврозу:

- вираженість почуття Я — це ранні прояви почуття власної гідності, прагнення до вироблення власної думки, самостійності, раннє усвідомлення своїх відмінностей від інших людей. Такі діти завжди мають свою точку зору, активні в досягненні поставленої мети. Вони болісно сприймають обмеження їхнього почуття Я, подавлення, диктат, надмірний контроль та опіку, проявляють незгоду з подібним ставленням до них упертістю або зануренням у себе. Ці діти проявляють деяку залежність від похвал, оцінок та поглядів інших людей;
- щирість — такі діти наївні, нехитрі, відверті та абсолютно позбавлені конформності й лицемірства;
- імпресивність — схильність до внутрішнього перероблення, накопичення негативних переживань. Такі діти не виявляють швидкої емоційної реакції у відповідь на події, які їх хвилюють;
- беззахисність — проявляється здебільшого у спілкуванні з однолітками, коли дитина неспроможна захистити себе, відповісти на образу;
- гуманістична спрямованість формування особистості — охоплює комплекс таких рис, як дружелюбність, чесність, співчутливість, почуття обов'язку, альтруїзм. Такі діти завжди переживають за інших, сприймають чужий біль, як власний.

Додамо, що невідповідність виховання унікальності темпераменту, характеру особистості дитини призводить до депривації її базових потреб в емоційному контакті, визнанні, самовираженні, самореалізації й утвердженні власного Я.

Недоліки в розвитку Я-концепції дитини

Важливим чинником у формуванні Я-концепції є ставлення до дитини значущих для неї людей. Незадоволення важливих для дитини потреб породжує страждання. Своєю чергою часті страждання призводять до «руйнівних» емоцій — гніву, злості, агресії. Вони руйнують і саму дитину (її психіку, здоров'я в цілому), і її взаємини з оточенням. Це має особливе значення для дошкільника і молодшого школяра, бо в цей віковий період закладаються підвалини надзвичайно важливих для майбутнього життя переживань: ставлення дитини до самої себе, усвідомлення себе, почуття самоцінності, самооцінка. Їх становлення залежить від того, як з дитиною спілкуються значущі дорослі — батьки в сім'ї, вчителі у школі. Досвід, якого дитина набула в цей період, визначає, чи віритиме вона у свої сили і чи зуміє долати звичайні життєві труднощі, протистояти перешкодам, спокусам тощо.

Діти із заниженою самооцінкою, але з хорошими потенційними можливостями для розвитку здібностей гірше навчаються, мають часті конфлікти з однолітками і вчителями, їхні невдачі з роками примножуються. Адже дитина не може оцінити себе сама. Цей образ вибудовують рідні їй люди через своє

ставлення до неї. Поступово дитина починає бачити себе такою, якою її бачать дорослі.

Самооцінка — це оцінювання людиною самої себе: своєї зовнішності, здібностей, досягнень, особистісних якостей, тобто оцінка себе як особистості. Самооцінка виконує регулятивну й захисну функції, є центральним компонентом Я-концепції і входить до структури самосвідомості особистості. Помилки під час виховання у дитини адекватної самооцінки часто стають серйозною причиною розладів у сфері її психічної регуляції діяльності та активності. Такі розлади є «барометром» її фізичного стану і спричинюють дезадаптацію в колективі однолітків.

Так, одні діти (з тенденцією до завищеної самооцінки) стають дуже збудливими, неспокійними, дратівливими. Інші (із заниженою самооцінкою), навпаки, — пасивними, млявими, полохливими, схильними до відчуження.

Низький рівень домагань, що базується на заниженій самооцінці, істотно гальмує розвиток особистості дитини. Діти із завищеною та заниженою самооцінкою — емоційно вразливі, схильні до невротичних переживань. У взаєминах із дорослими та ровесниками у них часто виникають конфлікти, непорозуміння, спостерігаються сильні емоційні спалахи. Це може бути спрямована на інших агресія, спалахи гніву, сльози й навіть погрози завдати шкоди власному здоров'ю.

Соціально-психологічні причини

Соціально-психологічними причинами виникнення неврозів є такі:

- переживання матері під час вагітності та після пологів;
- невротизація батьків;
- психотравмівні ситуації і внутрішній конфлікт у молодших школярів;
- авторитарний характер освітнього процесу в дошкільних закладах і в сім'ї.

Переживання матері під час вагітності та після пологів

У виникненні емоційних відхилень на ранніх етапах розвитку дитини певна роль відведена переживанням матері під час вагітності. Більшість сучасних матерів у цей період перебуває у стані емоційного стресу. Жінки хвилюються щодо можливості патології вагітності, пологів, народження хворої або мертвої дитини внаслідок впливу несприятливих екологічних чинників на наше життя.

За даними деяких вчених, для дітей і підлітків, які страждають на неврози, характерним є обтяження раннього перебігу хвороби патологічною вагітністю матері та патологічними пологами.

Антенатальні патогенні чинники. Провідними патогенними чинниками антенатального періоду для виникнення неврозу є:

- соціально-психологічні —
- — негативне чи амбівалентне ставлення жінки до вагітності;
- — неготовність жінки чи сім'ї до народження дитини, наприклад, спрямованість жінки на кар'єру;
- — стрес матері під час вагітності;
- — невпевненість батьків у міцності шлюбу ще до настання вагітності;
- фізіологічні, що викликають хронічну внутрішньоутробну гіпоксію плоду —

— пізній токсикоз і загроза переривання вагітності;
— гострі та хронічні інфекційні захворювання

Перинатальні патогенні чинники. Пологи здебільшого настають вчасно, але в кожної другої жінки під час пологів лікарі відмічають виражену слабкість родової діяльності, через що її необхідно стимулювати штучно. У результаті діти часто народжуються ослабленими. Патологія пологів у матерів більш виражена у випадку неврастенії у дітей.

Постнатальні патогенні чинники. Емоційний стрес у матері на першому році життя дитини не зменшується, а зростає і виявляється у 82% матерів. При цьому провідна причина стресу у кожній другій сім'ї — конфліктні стосунки подружжя. Немовля легко переймає тривожність матері. Симптомами цього є блювання, крик без причини, неспокійний сон та поганий апетит. Часто ситуація ускладнюється діагностованою церебральною травмою в ранньому неонатальному періоді.

Загалом можна стверджувати, що тривалий стресовий чинник під час вагітності жінки й пологів може стати одним із поштовхів до формування в майбутньому неврозу у дитини. Таким чином, тривожність на гормональному рівні у період пренатального розвитку дитини створює передумови для проявів тривожності в перші роки її життя.

Невротизація батьків

Зростання нервово-психічного напруження через життя у складних соціально-екологічних умовах, занепокоєння здоров'ям та майбутнім дитини, сім'ї спричинюють невротизацію батьків. Це негативно позначається на емоційних контактах дорослих із дитиною.

Батьки, які самі перебувають у стані емоційного стресу, переживають тривогу, хвилювання, не можуть забезпечити своїй дитині психологічний комфорт. Ба більше, вони є джерелом підвищеного неспокою, що створює передумови для виникнення емоційних розладів у дитини.

Психотравмівні ситуації і внутрішній конфлікт у молодших школярів

Психічна травма — це одночасно і об'єктивний, і суб'єктивний феномен. Об'єктивний, бо відображає загальнолюдський реєстр переживань, а суб'єктивний, тому що переживання мають індивідуальний, особистісний характер і здатні призводити до внутрішнього конфлікту особистості. Розглянемо, за яких умов це відбувається.

Психічна травма

Психічна травма як психологічне поняття означає усвідомлене сприймання певних індивідуально значущих, неприємних подій, їх перероблення у вигляді переживань і розвиток більш-менш тривалого стану афекту або психічного стану з негативним емоційним полюсом. Патогенну дію зумовлює не сам собою зовнішній вплив, а його значимість для дитини.

Серед дитячих психотравм **розрізняють такі:**

- заподіяння дитині емоційної та словесної образи;
- непряма агресія з боку дорослих щодо дитини, яка виявляється, наприклад, в ігноруванні її потреб;
- ізоляція дитини;

- незадоволення базових потреб особистості, зокрема неприйняття дитини, приниження її, тероризування.

Негативні переживання, що спричинені такими психотравмівними ситуаціями, мають глибоко особистісний характер. Дорослі їх часто не помічають, тому вони залишаються в дитини глибоко всередині, а відтак стають руйнівними.

Психоневролог Вілен Гарбузов в етіопатогенезі неврозів виокремлює істинну, патопластичну й випадкову, гостру, що запускає психотравму. Перша зазвичай хронічна, специфічна для конкретної особистості. Дитина, яка страждає від почуття неспроможності, особливо чутлива до патогенних чинників, що принижують почуття її особистісної гідності. Найуніверсальніша і найпатогенніша психотравма формується тоді, коли дитина відчуває труднощі в школі та вдома, не знаходить підтримки й розуміння. Невроз запускає безпосередньо гостра психотравма. За висловом Володимира М'ясищева, вона завжди «приголомшлива».

Перше місце серед причин психічних травм у дитячому віці посідає втрата близьких — приблизно 40% серед хворих на неврози. Друге та третє місця посідають переляк і хвороба близьких. Причому у групі хворих на істерію основною причиною є конфлікти між близькими та переляк; у групі хворих на невроз нав'язливих станів — конфлікти між близькими та в однаковій мірі переляк і міжособистісні конфлікти. Розлучення батьків також є глибокою психічною травмою, особливо для дітей — із дошкільного віку до 15 років.

Психічна травма не завжди «видима» й інколи не проявляється в поведінці, особливо у дітей з імпресивним характером емоційного реагування. Крім того, вона не завжди зберігається в пам'яті в наступні роки, адже спрацьовує захисний механізм витіснення психотравмівних подій. Більш чутливими до психічної травматизації є збудливі, вразливі, лякливі й інтровертовані діти, схильні зосереджуватися на неприємних переживаннях.

Внутрішній конфлікт

Переживання під час внутрішнього конфлікту стають хворобливими, якщо посідають центральне або принаймні значиме місце в системі взаємин особистості з навколишньою дійсністю. Їх значимість — умова афективного напруження й афективної реакції. Умовно внутрішній конфлікт можна розподілити на конфлікт інтересів, потреб, можливостей і потягів.

Конфлікт інтересів часто представлений ситуацією, коли батьки не враховують статевих інтересів дітей, виховують їх, як «безстатевих істот». Або ж дівчинку — як очікуваного під час вагітності хлопчика, і навпаки. Конфлікт інтересів часто доповнюється конфліктом можливостей, у якому задіяні здібності дитини до певного виду діяльності. Типовим прикладом цього може бути невдоволення батьків-інженерів чи фізиків тим, що дитина-гуманітарій проявляє інтерес лише до філології чи історії.

Внутрішній конфлікт **має свою динаміку:**

- наявність психотравмівних життєвих обставин або подій;
- труднощі, неспроможність дитини усунути їх самостійно, що призводить до хронічного відчуття втоми й напруження;
- зіткнення протилежно спрямованих мотивів, бажань, потягів, що породжують ефект фрустрації, внутрішнього занепокоєння;

- поява почуття незадоволеності собою, посилення занепокоєння й афективної напруженості;
- нестійкість самооцінки, переважно її зниження, песимістичне оцінювання перспективи;
- вагання у прийнятті рішень, невпевненість у собі;
- підвищення чутливості у вигляді непереносимості певних життєвих обставин і подій або афективно загостреного типу реагування.

Перший і другий пункти розглянутої динаміки внутрішнього конфлікту означають стрес. Починаючи з третього пункту — фрустрації, — стрес перетворюється на дистрес — більш-менш стійкий емоційний розлад. Сама дитина не може вийти з цього стану, оскільки не усуваються психотравмівні умови життя, і в неї немає достатнього життєвого досвіду. Разом з тим наростаючий афект як похідне переживань блокує рішення і здатність переносити аналогічні переживання надалі.

На думку Володимира М'ясищева, для невротичного конфлікту в дітей має значення вихідне протиріччя між вимогами батьків і можливостями дітей, які не можуть утвердити себе в певних значимих сферах життя. Це протиріччя можна розцінювати як конфлікт самоствердження або соціальної відповідності, що виражається страхом або базальною тривогою «бути не тим», хто прийнятий, користується пошаною (авторитетом) в сім'ї і групі однолітків, кого схвалюють.

Авторитарне виховання в школі і в сім'ї

Одна з причин, що заважає стабілізації позитивно-емоційного розвитку дітей, — авторитарний характер освітнього процесу в закладах освіти і в сім'ї. Його особливостями є зосередження уваги лише на процесі засвоєння знань, формування вмінь і навичок, відсутність постійно діючих засобів зняття емоційного напруження, стимулювання позитивних емоцій.

Висновки: Отже, до психологічних чинників, які є передумовами невротичних розладів, належать порушення закономірностей соціалізації особистості, переживання нею різних видів психічної депривації, неправильна побудова взаємин у сім'ї, між батьками й дітьми, труднощі адаптації дитини до наявної соціальної дійсності, відсутність умов для самореалізації і самоактуалізації, наявність подвійної моралі у суспільних стосунках, швидкий ритм суспільного життя і його емоційна насиченість.

Список використаних джерел:

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание /Роберт Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Божович Т.А. Личность и ее формирование в детском возрасте /Т.А. Божович. – М., 1968.
3. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология /Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – М.: Прогресс, 1988.
4. Гарбузов В.И. Нервные дети: Советы врача /Вилен Иванович Гарбузов. – Л.: Медицина, 1990. – 176 с.
5. Гріньова О.М. Дитяча психодіагностика / О.М.Гріньова, Л.А.Терещенко. - Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. - 230 с.
6. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапія /Александр Иванович Захаров. – Спб: СОЮЗ. – 1998. – 336 с.

7. Лебединский В.В. и др. Эмоциональные нарушения в детском воздасте /В.В. Лебединский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.

8. Максимова Н.Ю., Милютина Е.Л., Пискун В.М. Основы детской патопсихологии /Н.Ю. Максимова, Е.Л. Милютина, В.М. Пискун. – К.: Перспектива. –1999. – 432 с.

9. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Практическое руководство /В.Д. Менделевич. – М.: «МЕД пресс», 1998. – 592 с.

10. Мясищев В.Н. Личность и неврозы /Владимир Николаевич Мясищев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 426 с.

11. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной – 2-е изд. – М.: – Академия, 1997. – 176 с.

Яворська-Вєтрова І.В., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

РЕФЛЕКСИВНІСТЬ ШКОЛЯРА ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Анотація. У статті подаються результати дослідження розвитку рефлексивності та її типів за спрямованістю (інтра- та інтерпсихічна) у школярів молодшого шкільного та підліткового віку. Розкрито особливості їх розвитку в групах учнів з різним рівнем особистісної ефективності на межі початкового та основного етапів шкільного навчання. Встановлено, що інтрапсихічна рефлексія у школярів від 3-го до 6-го класу розвивається більш інтенсивно й конструктивно, ніж інтерпсихічна, як в групах учнів з низьким, так і з високим рівнем особистісної ефективності. З'ясовано, що на межі підліткового віку домінантним виступає інтерес до себе, свого внутрішнього світу, а також оптимізується інтерперсональна взаємодія як у сфері навчальної діяльності, що залишається важливою, так і у сфері міжособистісних взаємин.

Ключові слова: рефлексивність, інтрапсихічна та інтерпсихічна рефлексія, особистісна ефективність, взаємодія, молодші школярі, підлітки.

Abstract. The article presents the study results concerned primary school pupils' and adolescents' reflexivity and its types as for its focus (intra- and interpsychic). The features of its development characteristic for pupils' having different levels of personal efficiency on the verge of primary and secondary school are revealed. Intrapsychic reflection is developed more intensively and constructively than interpsychic one at pupils from 3rd to 6th classes and at pupils having low and high levels of personal efficiency. Interest to themselves, to personal inner world becomes dominant at early adolescence, and interpersonal interactions are being optimized both for educational activities, it is still important for them, and for the space of interpersonal relationships.

Keywords: reflexivity, intrapsychic and interpsychic reflection, personal efficiency, interaction, primary school children, adolescents.

Актуальність і постановка проблеми в загальному вигляді. Модернізація сучасного освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми з необхідністю актуалізує проблему механізмів становлення успішної, ефективної

особистості, здатної до продуктивної взаємодії в різних системах, починаючи з перших етапів шкільного життя. Одним із таких механізмів розглядається рефлексія, адже завдяки рефлексії як процесу самоусвідомлення людина осягає себе як "суб'єкта, здатного скеровувати власні потенційні можливості у напрямі конструктивних самозмін, самотворення та самозростання" [1, с. 12].

У вітчизняній та зарубіжній психології проблеми рефлексії розглядалися в рамках вчення про детермінацію та закономірності розвитку психіки (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн), у контексті концептуальних підходів до становлення особистості та її самосвідомості (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьєв, Г.А. Асмолов, М.Й. Боришевський, А.В. Карпов , І.С. Кон, В.І. Слободчиков, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова та ін.), а також з погляду теорій особистісного зростання (Д. Зіглер, Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер, Л. Хьєлл, та ін.).

Сучасні наукові розвідки розглядають рефлексію інтегративною психічною реальністю, однією з основних граней якої є рефлексивність як психічна властивість. Рефлексивність визначається як "системна психічна властивість, яка є інтегрованим системокомплексом більш простих психічних властивостей, що характеризується власною динамікою, способами розгортання (рефлексивними стратегіями) та місцем у підсистемі здібностей" [4, с. 56–57]. Двома іншими її модусами виступають рефлексія у її процесуальному статусі та рефлексування як особливий психічний стан. Ці три модуси тісно взаємопов'язані й взаємно детермінують один одного, утворюючи на рівні їх синтезу рефлексію як якісну визначеність. За критерієм спрямованості рефлексія диференціюється на два типи: "інтра" та "інтерпсихічну" рефлексію. Перша співвідноситься з рефлексивністю як здатністю до самосприймання змісту власної психіки і його аналізу. Друга – "інтерпсихічна" – пов'язана зі здатністю до розуміння психіки інших людей, що включає також механізми проекції, ідентифікації, емпатії. Виступаючи найбільш інтегрованим процесом, рефлексія водночас детермінує адаптивність й інтенційність особистості.

Зазначимо, що рефлексія розглядається як психічне новоутворення молодшого шкільного віку, що має регулятивні функції і виступає однією з детермінант продуктивності особистісного становлення. Водночас, рефлексивний механізм особистісної ефективності у молодшому шкільному та підлітковому віці ще не був предметом спеціального вивчення. Ґрунтуючись на таких підставах, нами було проведене емпіричне дослідження рівнів розвитку рефлексивності та її типів за спрямованістю (інтра- та інтерпсихічна) в учнів молодшого шкільного та молодшого підліткового віку, виклад узагальнених результатів якого є *метою* даної статті.

Результати дослідження. Дослідження проводилося з учнями третіх-четвертих класів початкової школи та учнями п'ятих-шостих класів основної школи. Вивчення становлення рефлексивності у школярів здійснювалося з використанням методики діагностики рівня рефлексивності А.В. Карпова, адаптованої для досліджуваної вікової категорії. За результатами обробки отриманих даних, було виокремлено три рівні розвитку рефлексивності: низький, середній і з тенденцією до високого (оскільки стабільного високого рівня розвитку рефлексивності у школярів вказаного віку виявлено не було).

За результатами експертної оцінки, школярів, відповідно до рівня їх особистісної ефективності (ОЕ), було поділено на три групи: І група – учні з високою особистісною ефективністю (з високою ОЕ), ІІ група – учні з середньою особистісною ефективністю (з середньою ОЕ), ІІІ група – учні з низькою особистісною ефективністю (з низькою ОЕ). Поділ школярів на три групи за рівнем особистісної ефективності дав можливість з'ясувати особливості становлення рефлексивності в кожній з груп з урахуванням ситуації розвитку дітей у шкільному соціумі (з одного боку, стабільність у початковій школі, а з іншого – перехідний період з адаптацією до основної школи і початком підліткового етапу онтогенезу).

Загальною тенденцією становлення рефлексивності в учнів 3–6-х класів є зменшення кількості показників низького рівня і збільшення кількості показників середнього рівня рефлексивності як від третього до п'ятого класу (окрім 6-го класу), так і від групи низькоефективних до групи високоефективних учнів у кожному з цих класів. Водночас, п'ятикласники показали найвищі показники низького рівня розвитку рефлексивності в усіх групах за ефективністю. Відповідно, у незначної кількості школярів було зафіксовано середній рівень розвитку рефлексивності, показники тенденції до високого рівня – відсутні. Тому можна говорити про певний "збій", деструкцію у системі уявлень про власне "Я" п'ятикласників, що потребує підвищеної уваги вчителя, психолога до проблеми психологічної, розвивально-корекційної підтримки школярів на цьому етапі шкільного навчання.

У шестикласників показники рівнів розвитку рефлексивності достатньою мірою стабілізуються: збільшується, порівняно з іншими класами, кількість дітей із середнім рівнем розвитку рефлексивності. Така тенденція є найбільш характерною для учнів з низькою та високою ОЕ. На особливу увагу заслуговує той факт, що майже у третини високоефективних шестикласників встановлена домінантна тенденція до високого рівня розвитку рефлексивності, кількість учнів з низьким рівнем розвитку рефлексивності в цій групі незначна. У групі низькоефективних школярів відсоток показників середнього рівня розвитку рефлексивності вищий, ніж відсоток показників низького рівня. Таким чином, на підставі отриманих даних можна констатувати наявність достатньо сприятливих, конструктивних тенденцій у розвитку здатності до самоаналізу, саморозуміння, тобто рефлексивності, у шестикласників.

Як свідчать дані експериментального дослідження, учні з високою особистісною ефективністю у стабільні, "некритичні" періоди шкільного життя демонструють достатньо успішне оволодіння здатністю до самоаналізу, саморозуміння, осмислення себе і своїх відносин з іншими людьми. Водночас перехідні періоди (від початкової до основної школи, від молодшого шкільного до молодшого підліткового віку) та періоди адаптації (до нових умов навчального процесу, змін як внутрішніх – психологічних, так і зовнішніх – соціальних, рольових, міжособистісних) зумовлюють деструктивні тенденції, певне "блокування", зниження темпів розвитку рефлексивності в цієї групи школярів.

В учнів із середньою ОЕ від третього до шостого класів зберігається тенденція співвіднесення низького і середнього рівнів розвитку рефлексивності у пропорції "дві третини до однієї третини", набуваючи максимальних розбіжностей

у п’ятикласників. Поява тенденції до високого рівня розвитку рефлексивності у частини середньоефективних четвертокласників пов’язана з індивідуально-особистісними особливостями і є, найімовірніше, винятком із загальної картини динаміки розвитку рефлексивності у школярів цієї групи.

Розвиток рефлексивності як здатності до самоаналізу, розуміння і осмислення власного “Я”, своїх емоційних, поведінкових і міжособистісних проявів у групі учнів з низькою ОЕ співвідноситься з віковими параметрами, тобто що старшими стають школярі цієї групи, то вищим є рівень оволодіння ними такими діями (водночас навіть серед шестикласників учнів із середнім рівнем розвитку рефлексивності трохи більше, ніж половина). П’ятикласники з низькою ОЕ потребують особливої уваги вчителів і психологів, оскільки їх здатність до саморозуміння й самоаналізу, тобто становлення рефлексивності у них переживає деструкцію.

На підставі аналізу одержаних даних щодо типів рефлексії за спрямованістю можна стверджувати, що інтрапсихічна рефлексія у школярів від третього до шостого класу розвивається більш інтенсивно і конструктивно, ніж інтерпсихічна. Така загальна тенденція спостерігається як у групах високо-, так і низькоефективних учнів. Певну деструкцію становлення здатності до самосприймання і саморозуміння зафіксовано у перехідний період, під час адаптації дітей до нових умов навчання і розвитку, що особливо виразно проявляється у низькоефективних п’ятикласників і середньоефективних учнів 4–6-х класів. Розвиток інтерпсихічної рефлексії інтенсифікується на межі переходу до підліткового віку, особливо в середньо- та високоефективних учнів, про що свідчить збільшення кількості показників середнього і вищого за середній рівнів цього типу рефлексії у вказаних школярів. Водночас якщо третина третьокласників з низькою ОЕ і дві третини четвертокласників цієї групи відчувають труднощі в розумінні інших людей, то вже в низькоефективних п’яти- і шестикласників низьких і нижчих за середній показників не зафіксовано. Отже, на межі підліткового віку інтенсифікується інтерес до себе, свого внутрішнього світу, а також на перший план починає виступати інтерперсональна взаємодія як у сфері навчальної діяльності, що залишається важливою (особливо для четвертокласників), так і у сфері міжособистісних взаємин.

Виявлені у процесі дослідження особливості та тенденції становлення рефлексивності в учнів різних за ефективністю груп потребують розробки системи розвивальних і корекційних впливів для забезпечення розвитку конструктивних та нівелювання деструктивних тенденцій у становленні особистісної ефективності школярів на різних етапах їх шкільного навчання.

Загальною метою розробки комплексу завдань було визначено активізацію розвитку самосвідомості та рефлексії як механізму самопізнання, саморозвитку, сприяння становленню продуктивної взаємодії школярів. Виходячи з цього були окреслені такі завдання: актуалізувати потребу школярів у самопізнанні та самоусвідомленні; розвивати здатність учнів до самоаналізу; сприяти розвитку особистісно значущих рис, самоповаги, впевненості у собі, розвивати готовність до самовдосконалення; створювати умови для формування в учнів мотивації досягнення успіху; розвивати здатність учнів до ведення позитивного внутрішнього діалогу, усвідомлення власних внутрішніх змін; оволодівати

навичками аналізу проблемних ситуацій у власній діяльності, міжособистісній взаємодії, особистісній та емоційній сферах; сприяти усвідомленню школярем себе як суб'єкта учіннєвої діяльності, навчальної та міжособистісної взаємодії.

Нижче наведено кілька прикладів вправ з комплексу.

Завдання на розвиток рефлексивного мислення, самопізнання, впевненості у собі; уміння аналізувати свої вчинки та емоційні переживання, спостерігати за внутрішніми змінами; здатності володіти позицією децентрації

Вправа 1. "Пам'ятка "на чорний день"

Мета*:* розвиток рефлексивного мислення, здатності до самоаналізу, створення умов для формування мотивації досягнення успіху.

Настанова: "Часом трапляються такі моменти, коли якось забуваються власні досягнення, отримані перемоги, радісні події. А проте кожному з нас є чим пишатися. Давайте заповнимо пам'ятку, в якій згадаємо власні чесноти, досягнення, здібності. У першій колонці – "Мої найкращі риси" – запишіть якості чи особливості вашого характеру, які вам подобаються. У другу колонку запишіть здібності й таланти, якими ви можете гордитися. У третю – ваші досягнення у навчанні та іншій діяльності. Це не тільки завойовані нагороди, а й нові навички й уміння, які ви опанували, доклавши певних зусиль".

Хід виконання.

Психолог пропонує учням заповнити бланки. Після виконання вправи психолог (залежно від рівня довіри у групі) може запропонувати зачитати свої записи. Пам'ятки залишаються у школярів. Вправу можна проводити на початку циклу занять, а наприкінці знову повернутися до таблиць і запропонувати учням дописати про ті зміни, що відбулися з ними протягом певного часу.

Опрацювання та інтерпретація результатів**.** Змістовий аналіз висловлювань учня за кількісними та якісними показниками дає змогу з'ясувати особливості його самосприймання, ставлення до самого себе, визначити наявність труднощів у становленні особистісної ефективності та самовираженні, а також зафіксувати динаміку самопізнання і ставлення учня до себе, його схильність до роботи над собою, виявити мотивованість на докладання зусиль для досягнення успіху [2, с. 33 – вправу модифіковано].

Вправа 2. "Я очима інших людей"

Мета: активізація процесів самопізнання, розвиток уміння оцінювати самого себе, здатності володіти позицією децентрації.

Настанова: "Опиши, яким тебе бачать та як про тебе думають: твоя мама, твій друг, однокласник, твоя вчителька, той, хто тобі подобається.

Як ти вважаєш, чому саме так?"

Бланк

Прізвище, ім’я _____ Клас _____

№	Я очима моєї мами	Я очима мого друга	Я очима моєї вчительки	Я очима людини, яка мені подобається
1.				
2.				
3.				

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналіз системи уявлень учня стосовно думок про нього оточуючих дасть можливість оцінити адекватність та модальність (позитивну чи негативну) його самосприймання, індивідуальну та соціальну самоцінність, самоповагу; вміння перебувати в позиції децентрації, дивитися на себе очима інших людей, порівнювати оцінки щодо себе ровесників і дорослих. Індиферентність, невизначеність в оцінці ставлення до самого себе і ставлення оточуючих може вказувати на несформованість, а негативна модальність самосприймання – на деструктивність уявлень про власне “Я”, неадекватність системи ціннісних орієнтацій, труднощі у самовизначенні школяра.

Вправа 3.“Сфера моралі”

Мета: формування вміння аналізувати свої вчинки, як позитивні, так і негативні.

Хід виконання.

На першому етапі учням пропонується згадати 1–2 вчинки, про які вони шкодували або шкодують у даний час. На підготовку відводиться 3 хв. Потім усі по черзі розповідають про ці вчинки. Учасники ставлять уточнюючі запитання. Проводиться обговорення.

На другому етапі потрібно згадати 5–10 вчинків, якими б учні могли пишатися. Кожен повинен розповісти групі про три найважливіші з них. Далі члени групи ставлять одне одному запитання. Проводиться обговорення.

Запитання для обговорення:

Який настрій був у вас під час виконання першого, а який під час виконання другого етапу вправи?

Які вчинки згадувалися легше – позитивні чи негативні?

Про які вчинки складніше було розповідати – про ті, якими пишаєшся, чи про які шкодуєш?

Чи легко було відповідати на запитання інших дітей? Чи згоден ти з їх судженнями?

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналізу піддається загальний емоційний стан учня під час виконання вправи, оцінюється адекватність та модальність його самосприймання, уміння аналізувати свої вчинки та дії, а також особливості взаємодії у групі під час обговорення [5, с. 38].

Вправи на розвиток рефлексії з використанням методів арт-терапії

Вправа 1. “Сонечко”

Мета: актуалізація рефлексії почуттів та емоцій школярів.

Матеріали: вирізані з паперу візерунки у вигляді сонечка.

Хід виконання.

Учням роздають вирізані з паперу візерунки у вигляді сонечка, що має 8 променів. Одна половина сонечка світла, а інша – темна. Психолог пропонує на світлих промінчиках написати позитивні почуття, емоції, які виникають у школярів, коли вони думають про себе, свої взаємини з однокласниками, а на темних промінчиках – негативні почуття та емоції, які іноді можуть виникати при думці про себе та взаємини з іншими.

Запитання для обговорення:

Яку частину сонечка складніше було заповнювати – світлу чи темну? Чому?

Що потрібно зробити для того, щоб ваше самопочуття та міжособистісні взаємини завжди були сонячними?

Після обговорення учням пропонується з'єднати руки у "ромашку" і, швидко домовившись, хором сказати побажання своєму класу [3, с. 54 – вправу модифіковано].

Вправа 2. "Дзеркало"

Мета: розвиток рефлексії в інтеракціях, навичок самоконтролю і саморегуляції.

Хід виконання.

Учні працюють у парах. Один учасник демонструє певні дії, наприклад: виконує домашнє завдання, пришиває ґудзик, пише лист, малює чийсь портрет, виступає на сцені, прибирає на столі, біжить з перешкодами тощо. Інший учасник повинен якнайточніше повторити його рухи. Потім учні міняються ролями.

Варіант: один учасник виконує вправу з кількома різними партнерами.

Запитання для обговорення:

Що тобі більше сподобалось: виконувати дію чи повторювати її виконання за іншим?

Яким "дзеркалом" ти був? Чи вдавалося тобі точно відтворити рухи іншого? У чому ти відчував труднощі?

Які емоції і почуття викликала у тебе ця вправа?

Якщо партнерів по вправі було кілька, то з ким із них працювалося найкомфортніше? Чому, на твою думку?

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналізу піддається загальний емоційний стан учня під час виконання вправи, здатність до розуміння іншого та співпраці з ним.

Вправа 3. "Малюнок себе: Я – теперішній і Я – яким хотів би бути"

Мета: розвиток рефлексії, самопізнання, здатності виразити себе за допомогою художніх засобів.

Матеріали: папір, кольорові олівці, фарби, фломастери.

Хід виконання.

Психолог пропонує учням (бажано кожному окремо) намалювати два автопортрети. На першому малюнку школяр має зобразити себе таким, яким він є зараз, на другому – яким хотів би бути. Малюнки здаються психологу і складаються у довільному порядку. На занятті по черзі вибирається один малюнок, і кожний учасник висловлює свої думки, ставлення до того, що зображено, і побажання автору. Після того, як кілька (або всі) учні висловилися, автор малюнка розповідає про свої відчуття і задуми при малюванні, а також відзначає побажання, які йому видалися найбільш цікавими і корисними.

Опрацювання та інтерпретація результатів. Аналіз малюнків і висловлювань школяра дає підстави для висновків про особливості його самосприймання, ставлення самого себе й до інших, наявність труднощів у самопрезентації, а також уміння доброзичливо висловлюватися щодо інших і коректно сприймати думки оточуючих.

Наведені вище вправи з комплексу методичного інструментарію щодо активізації розвитку рефлексії сприятимуть розвитку самопізнання та саморозуміння як особистісно значущої діяльності, вироблення у кожного учня рефлексивної позиції, "запуску" внутрішнього рефлексивного механізму особистісної ефективності школяра як суб'єкта продуктивної навчальної й міжособистісної взаємодії.

Висновки. Отже, на підставі аналізу одержаних емпіричних даних можна стверджувати, що у перехідний період та період адаптації (від молодшого шкільного до молодшого підліткового віку, від початкової до основної школи) зміна соціальної ситуації розвитку, особистісні новоутворення сприяють зростанню потреби школярів в утвердженні суб'єктної позиції у різних видах діяльності (насамперед – учіннєвої) та взаємодії з оточуючими. Це зумовлює підвищення інтересу учнів до питань самопізнання, самоаналізу, розуміння і осмислення власного "Я", своїх емоційних, поведінкових і міжособистісних проявів, оцінки власних можливостей та особистості в цілому, що є результатом розвитку рефлексивності як механізму становлення особистісної ефективності школярів у різних системах взаємодії на певних етапах їх шкільного навчання.

Список використаних джерел

1. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія / Мирослав Йосипович Боришевський. – Суми: Видавничий будинок "Еллада", 2012. – 608 с.
2. Быкова Е. Программа развития толерантности у детей / Е. Быкова // Психолог. – № 7 (535), квітень 2014. – С. 29–33.
3. Ветко Г., Кавизина К. Арт-терапия в работе психолога детского лагеря отдыха / Г. Ветко, К. Кавизина // Психолог. – № 7 (535), квітень 2014. – С. 52–55.
4. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
5. Піцхелаурі К. Зниження рівня тривожності. Авторська корекційна програма / К. Піцхелаурі // Психолог. – № 7 (535), квітень 2014. – С. 34–38.