

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Донецьк
Видавництво
ЛАНДОН-XXI

2013 р.

УДК 159.923
ББК 88.37
Р 64

Рецензенти

Смутьсон Марина Лазарівна – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Чернобровкін Володимир Миколайович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Коваль Людмила Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти Бердянського державного педагогічного університету

*Рекомендовано до друку вченою радою
Бердянського державного педагогічного університету
протокол № 4 від 28.11.2013*

Р 64 Розвиток особистості в сучасному освітньому просторі : колективна монографія / за заг. ред. О.В. Горецької. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2013. – 330 с.

ISBN 978-617-7049-75-2

У монографії висвітлюються традиційні та нові підходи до вирішення актуальних проблем навчання, виховання та розвитку особистості в сучасному освітньому просторі, що забезпечує збагачення інноваційного потенціалу вищої педагогічної освіти України.

Розрахована на науковців у галузі психології, викладачів і студентів вищої школи, працівників системи освіти.

УДК 159.923
ББК 88.37

ISBN 978-617-7049-75-2

© Колектив авторів, 2013
© Вид-во "ЛАНДОН-XXI", 2013

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ I. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТРАДИЦІЇ ТА СУЧАСНІСТЬ	5
1.1. Психологічна готовність до шкільного навчання як умова успішності першокласника	5
1.2. Формування розуміння слова першокласниками у структурі усного мовлення	17
1.3. Комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів.....	25
1.4. Формування інтелектуальної ініціативності молодших школярів	38
1.5. Розвиток технічного мислення підлітків засобами інформаційних технологій навчання	56
1.6. Психолого-педагогічний моніторинг навчальних досягнень підлітків	65
РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГІЧНЕ СУПРОВОДЖЕННЯ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ: ПОШУКИ НОВИХ ПІДХОДІВ	95
2.1. Оптимізація спілкування батьків з дітьми дошкільного віку.....	95
2.2. Музично-ігрова діяльність як засіб подолання емоційних проблем першокласників	114
2.3. Аморальні вчинки підлітків: сутність, характерні особливості, шляхи запобігання	126
2.4. Формування атракції до однолітків у підлітковому віці	142
2.5. Психологічний зміст емоційних бар'єрів у підлітковому віці.....	157
2.6. Ненормативні мовленнєві конструкти у спілкуванні учнівської та студентської молоді.....	171
РОЗДІЛ III. ГЕНЕЗА ОСОБИСТОСТІ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ	194
3.1. Аналіз соціального розвитку особистості в дошкільному віці.....	194
3.2. Сенсорний розвиток молодшого школяра	206
3.3. Розвиток «Я-концепції» молодшого школяра в процесі екологічного виховання	230
3.4. Адаптація молодших школярів у колективах художньої самодіяльності.....	242
3.5. Розвиток та самореалізація художньо обдарованої особистості: статеві-вікові та гендерні аспекти.....	256
3.6. Етнічна складова розвитку особистості у процесі формування національної ідентичності.....	272
3.7. Етичні цінності професійної діяльності майбутніх практичних психологів	283
ГЛОСАРІЙ.....	299
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	307
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	325

ПЕРЕДМОВА

У процесі входження України у світове співтовариство демократичних держав відбуваються радикальні перетворення в галузі національної системи освіти. Ці зміни пов'язані з її модернізацією в контексті європейського наукового простору та європейських стандартів.

Притаманний сучасній цивілізації динамізм, підвищення ролі особистості, гуманізація і демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки й технологій у сучасному світі – все це потребує підвищеної уваги до процесу формування особистості в різні вікові періоди. Відтак, у контексті сучасних вимог до розвитку національної школи проблема розвитку особистості в процесі навчання та виховання набуває особливої актуальності.

Монографія репрезентує панорамну варіацію психологічного бачення проблем навчання, виховання та розвитку особистості в сучасному освітньому просторі. Вона складається з трьох розділів, що відповідає логіці проведеного дослідження.

Перший розділ монографії «Психологічні засади проектування навчальної діяльності: традиції та сучасність» розкриває такі актуальні для шкільної освіти питання, як психологічна готовність дитини до навчання в школі, розуміння слова першокласниками в структурі усного мовлення, комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів, інтелектуальна ініціативність учнів початкової школи, вплив нових інформаційних технологій навчання на розумовий розвиток підлітків, моніторинг навчальних досягнень учнів основної школи.

Другий розділ монографії «Психологічне супроводження виховного процесу: пошуки нових підходів» висвітлює нагальні проблеми педагогічного керування психічним розвитком дитини, а саме: оптимізація процесу спілкування в системі «батьки-діти», розвиток спільної музично-ігрової діяльності як засіб подолання емоційних проблем першокласників, запобігання аморальним вчинкам підлітків, формування атракції до однокласників у підлітковому віці, емоційні бар'єри та ненормативні мовленнєві конструкти в міжособистісному спілкуванні сучасної молоді.

У третьому розділі монографії «Генеза особистості: концептуальні аспекти проблеми» досліджено специфіку соціального розвитку особистості в дошкільному віці, особливості сенсорного розвитку молодших школярів, аналізуються проблеми розвитку «Я-концепції» молодшого школяра в процесі екологічного виховання, адаптації дитини у колективах художньої самодіяльності, формування етичних цінностей професійної діяльності майбутніх практичних психологів, а також розкрито сучасні аспекти самореалізації особистості в умовах творчої діяльності та в процесі формування національної ідентичності.

У процесі підготовки монографії авторами було розроблено низку корекційно-розвивальних та діагностичних програм, методик, теоретичних моделей та практичних рекомендацій щодо сучасних напрямків дослідження особистості.

Результати науково-прикладних досліджень пройшли апробацію та широко впроваджені в дошкільних, загальноосвітніх, професійних, вищих та позашкільних закладах освіти; доповідалися на міжнародних, всеукраїнських, регіональних науково-практичних конференціях та семінарах; висвітлені в наукових збірниках провідних вітчизняних та зарубіжних вишів.

Монографія є результатом багаторічної науково-дослідної роботи викладачів кафедри психології Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету та науковців інших провідних навчальних закладів України.

Авторський колектив висловлює щире подяку шановним рецензентам доктору психологічних наук, професору Марині Лазарівні Смульсон, доктору психологічних наук, професору Володимирі Миколайовичу Чернобровкіну, доктору педагогічних наук, професору Людмилі Вікторівні Коваль за слушні поради та конструктивні пропозиції.

РОЗДІЛ І. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТРАДИЦІЇ ТА СУЧАСНІСТЬ

1.1. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЯК УМОВА УСПІШНОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКА

Зміни пріоритетних напрямів у процесі реформування освіти в Україні не можуть стояти осторонь дошкільця та початкової школи. Реалії сьогодення спонукають науковців і практичних працівників творчо переосмислювати завдання, структуру та зміст навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Підвищення ефективності системи освіти, побудова її на засадах гуманізму вимагає дослідження ряду психолого-педагогічних проблем, серед яких чільне місце посідає проблема психологічної готовності дітей до навчання у школі, яка є однією з умов цілісного гармонійного становлення та розвитку особистості, її активного включення в освітній процес та успішного перебування в шкільному колективі. Успішний чи невдалий початок шкільного життя здебільшого визначає майбутню перспективу учня протягом усього шкільного періоду.

Проблема психологічної готовності дітей до систематичного навчання поширюється на всю систему шкільної освіти, однак психологічна готовність до навчання сільських дітей в сучасних умовах модернізації освіти набуває особливо актуального значення. У даний час соціальна ситуація в різних регіонах України виявляється у значних розходженнях між сільською і міською інфраструктурами. Проблеми соціально-економічного життя країни корелюються зі змінами в освітній сфері: з одного боку створюються нові типи шкіл у містах, з іншого – розпочався процес скорочення невеликих сільських шкіл та сільських дошкільних навчальних закладів. Наслідком даних несприятливих тенденцій з'явилося збільшення кількості дітей, які не відвідують дошкільні навчальні заклади, що створило проблему соціально-педагогічної занедбаності дошкільників, компенсації наслідків нерівного старту дітей при вступі школи.

Перед психолого-педагогічною наукою на перший план постають завдання допомоги сільським дошкільникам та молодшим школярам: вирівнювання їх початкових можливостей для вступу до школи та створення їм підтримки в адаптаційний період.

Мета дослідження: визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність системи корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на підвищення рівня психологічної готовності дітей сільської місцевості до навчання в початковій школі.

У відповідності до поставленої мети визначено такі завдання дослідження:

1. На основі теоретичного аналізу дослідити розуміння поняття психологічної готовності дітей до шкільного навчання в психолого-педагогічній літературі.
2. Визначити зміст та структурні компоненти поняття «психологічна готовність дітей до навчання в школі».
3. Дослідити сучасний стан проблеми психологічної готовності дітей до навчання в умовах сільської місцевості;
4. Експериментально перевірити ефективність програми щодо підвищення психологічної готовності дітей сільської місцевості до навчання в початковій школі.

Емпіричний фундамент проблеми психологічної готовності до навчання в школі становлять ідеї філософів і мислителів минулого (Аристотель, М. Квінтіліан, Я. Коменський). Наукове дослідження проблеми розпочинається з перших спроб

узагальнення й аналізу фактів експериментального вивчення питань, пов'язаних з початком навчання дітей в школі, які можна виділити в 4 етапи:

Перший етап (друга половина XIX – початок XX ст.) пов'язаний із актуалізацією проблеми на практичному рівні. У теоретичних дослідженнях другої половини XIX століття готовність дітей до навчання в школі не виділялась як самостійна наукова проблема й розглядалась в контексті загальних проблем психології. Врахування індивідуальних відмінностей дітей, яке у попередніх мислителів залишалося абстрактним, тепер набуло наукового обґрунтування. В цей час починали формуватися теоретичні передумови сучасних підходів до вивчення шкільної готовності й почала чітко простежуватися ідея необхідності підготовки дітей до школи в сім'ї та дошкільних навчальних закладах шляхом організованого педагогічного впливу. Аналіз досліджень, що проводились в ті роки свідчить про поступове ускладнення форм та методів обстеження дітей, які вступали до школи: від простого групового опитування дослідники почали застосовувати вже більш точні методи й поступово перейшли до психологічного експерименту.

Другий етап (період з 20–50 рр. XX ст.) знаменується введенням поняття «психологічна готовність дітей до навчання в школі», розробкою та активним використанням методів діагностики навчальних можливостей майбутніх школярів. В цей період відбулись освітні реформи, що зумовили перехід навчальних програм на новий рівень, вимогою яких було зменшення віку дітей для вступу їх до школи. Одночасно відбулася переорієнтація завдань виховного процесу в дошкільних закладах з переважного догляду за дітьми з елементами навчання до цілеспрямованого навчально-виховного процесу на організованих заняттях. За мету було поставлено те, що навчально-виховний процес мав стати з'єднувальною ланкою між дошкільням та початковою школою. Зазначені процеси збільшили необхідність дослідження питань, пов'язаних з наступністю між дошкільням та початковою ланкою шкільного навчання й активізували розробку відповідного програмно-методичного забезпечення та зумовили необхідність дослідження проблеми психологічної готовності дітей до навчання в школі.

Третій етап розвитку проблеми психологічної готовності до навчання в школі (50–90 рр. XX ст.) характеризується її трансформацією в самостійну проблему педагогічної та вікової психології, експериментальними дослідженнями окремих сторін психічного розвитку дитини, появою окремих напрямків дослідження в межах зазначеної проблеми. Нагальна потреба застосування системної методології й нових експериментальних технологій у дослідженні готовності дітей до навчання в школі була відзначена у цілому ряді наукових публікацій (Ш. Амонашвілі, Л. Божович, Л. Венгер, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Г. Люблінська, С. Рубінштейн й ін.). На початку 60-х років XX століття постало питання про надмірне перевантаження учнів, тому програми середніх класів почали спрощуватися, термін навчання в початковій школі збільшився до чотирьох років за рахунок більш раннього початку навчання в школі. У зв'язку з переходом усіх європейських країн на більш раннє навчання дітей, вітчизняні науковці почали цілеспрямовано досліджувати проблему психологічної готовності дітей до навчання в школі.

Аналізуючи розвиток системи освіти, в ті роки Н. Гуткіна виділяла наступні причини, що спонукали до запровадження початку систематичного навчання з 6 років. По-перше, підготовка до школи в дитячому садку була добре висвітлена у програмах, але погано втілювалась практично. По-друге, існувала надмірна насиченість програм та перенавантаження учнів у всіх ланках школи. Тому було вирішено продовжити навчання у початковій ланці до 4 років, але за рахунок більш раннього початку систематичного навчання школі. При цьому були проігноровані дані емпіричних досліджень дитячої психології про вікові особливості дітей 6-річного віку, які не дозволяли їм успішно адаптуватися до існуючої системи навчання у школі [104]. Н. Гуткіна підкреслювала: «...психологічна готовність до школи не виникає на уроках підготовчих курсів, у

дошкільних гімназіях і міні-ліцеях. Вона виникає поступово як підсумок усього дошкільного життя дитини» [104, с.17].

Четвертий етап (період з 90 рр. XX ст. до теперішнього часу) позначається актуалізацією проблеми на теоретичному та практичному рівні, пошуком оптимальних критеріїв для визначення психологічної готовності дітей до навчання в школі.

У середині 90-х рр. XX ст. вчені акцентували увагу на удосконаленні виховання особистості майбутнього учня. Було встановлено, що невідповідність дітей до школи пов'язана з комплексом недоліків особистісного становлення в дошкільні роки. Зокрема, вчені досліджували такі проблеми: несформованість морально-виховних передумов навчання низький рівень розвитку самосвідомості, самооцінки, самоконтролю, невміння спілкуватися. У світлі реформування системи освіти, яка передбачала початок навчання у школі з шести років у XXI ст. знову зросла зацікавленість вітчизняних та зарубіжних науковців проблемою готовності дітей до школи. Повне охоплення шестиліток шкільним навчанням перш за все мало на меті більш широке використання можливостей шостого року життя дитини для її повноцінного розвитку.

Сьогодні сучасна психологія переживає новий етап, у якому тісно переплітаються практичні і теоретичні проблеми. При цьому серйозні наукові проблеми, що стоять перед педагогічною та віковою психологією, нагадують ті, що існували й багато років назад. Насамперед, це питання попередження можливих труднощів при вступі дітей до школи, питання діагностики та модифікації тестів і способів їх застосування в школах і дошкільних установах. Саме на розв'язання цих основних завдань спрямовано діяльність сучасних російських та вітчизняних психологів і педагогів (Л. Артемової, Н. Баглаєвої, Є. Белкіної, Н. Гаврик, Н. Глухової, Н. Гуткіної О. Гончаренко, Т. Кондратенко, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківської, Г. Лаврентьєвої, С. Ладивір, О. Матвієнко, Н. Ніжегородцевої, Л. Низьковської, Т. Піроженко, Л. Покроєвої, Т. Поніманської, К. Прищепи, О. Проскури, Г. Раратюк, Р. Рєпіної, А. Середницької, Н. Скрипченко та інших).

Отже, аналіз становлення та розвитку проблеми психологічної готовності дітей до навчання в школі дав підстави стверджувати, що досвід мислителів давніх часів та вчених, які працювали над цією проблемою, став підґрунтям для досліджень психологів сучасності. На сьогоднішній день вченими накопичено значний досвід досліджень різних аспектів психологічної готовності дітей до навчання в школі: виявлені найбільш значимі для навчання психічні якості й властивості особистості дитини, розкриті основні закономірності їх розвитку в дошкільний період, визначене коло необхідних знань і вмінь. Разом з тим слід зазначити, що, незважаючи на існуючі фундаментальні дослідження у руслі вивчення феномену психологічної готовності, в психолого-педагогічній літературі не існує сталого визначення психологічної готовності дитини до навчання в школі. Велика кількість різноманітних підходів до визначення поняття психологічної готовності до навчання в школі та її структурних компонентів іноді обертається незбіжними й навіть взаємовиключними висновками.

Аналіз підходів вчених щодо дефініції поняття психологічної готовності дитини до навчання в школі дав підстави стверджувати, що в даний час не існує сталого визначення змісту та структурних компонентів психологічної готовності дітей до навчання в школі.

Узагальнюючи погляди вчених на сутність поняття «готовність до школи» можна виділити ряд позицій, що визначають даний феномен як: рівень розвитку всієї психіки дитини, якого вона досягає в результаті дошкільного виховання і навчання (С. Рубінштейн) [309]; готовність до оволодіння «високоопосередкованими», «позаситуативними» формами регуляції діяльності, що дозволяють будувати її відповідно до встановлених норм (Д. Ельконін) [376]; базові потреби в психічному розвитку дитини: пізнавальна та потреба в соціальних стосунках (Л. Божович) [53]; цілісна систему властивостей і якостей, які характеризують досягнення дитиною нової, більш високої стадії загального фізичного, розумового, морального й естетичного розвитку (О. Запорожець) [128]; бажання й

усвідомлення необхідності вчитися, яке виникає в результаті соціального дозрівання дитини, появи в неї внутрішніх протиріч, що задають мотивацію до навчальної діяльності (В. Мухіна) [230]; цілісний стан психіки дитину, що забезпечує успішне оволодіння нею системи вимог, які висуває учитель і школа в цілому, успішне оволодіння новою для неї діяльністю, і новими соціальними ролями (Я. Коломинський, Є. Панько) [153]; рівень морфологічного, функціонального й психічного розвитку дитину, при якому вимоги систематичного навчання не будуть надмірними й не приведуть до порушення здоров'я дитини (М. Безруких і С. Єфімова) [33]; необхідний і достатній рівень психічного розвитку дитини для освоєння шкільної навчальної програми в умовах навчання в групі однолітків (Н. Гуткіна) [104]; інтегрований результат загальної і спеціальної підготовки, яка виникає на етапі завершення дошкільного дитинства (О. Савченко) [315]; неусвідомлений стан організму, сприятливий до сприйняття нової діяльності, інформації, який запобігає виникненню кризових явищ (А. Богуш) [47].

Необхідно зазначити, що погляди вчених відрізняються не тільки щодо визначення психологічної готовності, але й щодо її структури: розуміння дитиною змісту навчальних завдань, усвідомлення способів виконання дії, навички самоконтролю й самооцінки, розвиток вольових якостей, умінь спостерігати, слухати, запам'ятовувати, домагатися рішення поставлених завдань (В. Мухіна, Г. Люблінська) [230; 203]; орієнтація на спосіб дій, на задані умови та правила, які опосередковують ставлення дитини до вчителя й до предметного змісту учбових задач (В. Давидов) [105]; здатність узагальнювати й диференціювати предмети навколишнього світу, прагнення до дослідження навколишнього світу, до оволодіння різними навичками й умінями (Л. Божович) [53]; сформованість передумов до навчальної діяльності та сформованість ігрової діяльності (Д. Ельконін) [376]; навчальна мотивація, рівень розвитку пізнавальної аналітико-синтетичної діяльності, ступінь сформованості механізмів вольової регуляції дій (О. Запорожець) [128]; певний рівень розумового розвитку, здібності до концентрації, терплячість, певні рівні прагнення до досягнень, розвиток інтересів, розвиток здібностей до навчання, а також соціальної поведінки (Г. Вітцлак) [71]; планування, контроль, мотивація навчання, рівень розвитку інтелекту (Р. Овчарова) [248]; інтелектуальна готовність, вольову готовність, мотиваційну готовність, особистісна готовність (Л. Венгер) [65]; ставлення до дорослого, до однолітка й до самого себе, (Є. Кравцова) [170]; фізіологічний, особистісний, психологічний (Н. Нижегородцева, В. Шадриков) [242]; афективно-потребова, вольова та інтелектуальна сфера (І. Карабасєва, С. Кулачківська, Т. Піроженко, Л. Подоляк) [142; 177; 271], емоційно-вольовий, інтелектуальний, мотиваційний і особистісний (Г. Назаренко) [236].

Незважаючи на різні погляди вчених щодо визначення та змісту психологічної готовності, у всіх дослідженнях підтверджується, що шкільне навчання може бути ефективним тільки в тому випадку, якщо першокласник буде володіти необхідними й достатніми для навчання якостями, які в процесі навчання розвиваються і удосконалюються.

Отже, на сьогоднішній день поняття «Психологічна готовність дитини до навчання у школі» є поширеним і активно використовуваним в психолого-педагогічній науці та освітній практиці і переважно трактується як загальна розвиненість особистості, що дозволяє дитині залучитись до систематичного процесу навчання та успішно засвоїти його зміст, як цілісна система властивостей і якостей, які повинен набути дошкільник у своєму фізичному, розумовому, естетичному, моральному розвитку.

Теоретичний аналіз проблеми психологічної готовності дітей до навчання в школі та її структурних компонентів дає змогу показати авторське розуміння структури цього феномену, якісною характеристикою якої є «рівнодійна» всіх її компонентів (інтелектуального, особистісно-комунікативного, емоційно-вольового, мотиваційного).

Інтелектуальний компонент психологічної готовності дитини до школи доцільно простежувати за такими критеріями: загальна обізнаність із зовнішнім світом, елементи світогляду (уявлення про живу і неживу природу, деякі соціальні явища, систематичність

цих уявлень); рівень розвитку пізнавальної діяльності дитини (мовлення, мислення, сприймання, увага, пам'ять, уява); рівень розвитку тонкої моторики руки; володіння деякими елементарними учбовими навичками.

Основними критеріями емоційно-вольового компоненту психологічної готовності дитини до навчання є: довільність поведінки, здатність прийняти і виконувати вимоги дорослих, можливість довгий час виконувати не привабливе завдання, уміння долати перешкоди при досягненні мети, емоційна стійкість, позитивна самооцінка.

Особистісно-комунікативний компонент включає в себе здатність виконувати соціальну роль учня у ситуації шкільного навчання; наявність необхідних форм спілкування з однолітками та дорослими; уміння підкорятись інтересам і нормам дитячих груп; спроможність відстоювати власну точку зору; сформованість «внутрішньої позиції школяра».

Критеріями мотиваційної готовності дитини до навчання в школі є потреба дитини у новому соціальному статусі, що задовольняється вступом до школи, бажання змінити ігрову діяльність на навчальну, яка стає найбільш сильно вираженою, що і відрізняє дошкільника від школяра, тобто мати домінуючий мотив навчання, інтерес до навчальних занять.

Таким чином, психологічна готовність до школи є цілісним утворенням і полягає у взаємозв'язку її компонентів: інтелектуального, емоційно-вольового, особистісно-комунікативного і мотиваційного. Достатня розвиненість і виразність цих компонентів, їх цілісна єдність – показник високого рівня психологічної готовності дітей до навчання в школі. Кожний з компонентів є необхідним для успішного оволодіння учбовою діяльністю і має бути врахований в процесі підготовки дитини до систематичного навчання в школі.

Аналіз стану проблеми психологічної готовності сільських дітей до навчання в школі свідчить, що значна частина майбутніх першокласників не відвідує дошкільні навчальні заклади, в багатьох сільських школах не передбачено посади психолога й інтелектуальна атмосфера в багатьох сільських родин є недостатньою для розвитку майбутнього першокласника. Спостерігаються такі негативні тенденції як: утрата сільською громадою традиційних моральних цінностей, криза сільської родини, зниження ролі й авторитету сільського вчителя. Ці труднощі характерні для всіх сільських шкіл країни, але долаються по-різному, з урахуванням місцевих умов, матеріальних і кадрових можливостей. Дошкільники в сільській місцевості не мають змоги повноцінно розвиватись, належним чином готуватися до школи, чим порушуються права дитини на здобуття дошкільної освіти, набуття певного соціального досвіду. У підсумку стартові освітні можливості дошкільників на момент вступу до школи різко відрізняються. Різний рівень психологічної готовності дітей до шкільного навчання обумовлений різним рівнем розвитку особистості кожної дитини, особливостями соціального оточення, умовами сімейного виховання і багатьма іншими факторами. Внаслідок цих розходжень діти при вступі до школи мають неоднакові стартові можливості, що не дозволяє їм в однаковій мірі засвоювати шкільну програму. Таким чином, дошкільники в сільській місцевості не мають змоги повноцінно розвиватись, належним чином готуватися до школи, чим порушуються права дитини на здобуття дошкільної освіти, набуття певного соціального досвіду.

Сьогодні сільська освіта знаходиться на передових засадах в структурі реформування національної освіти. На початку 2012 року відбулися парламентські слухання на тему: «Освіта в сільській місцевості: кризові тенденції та шляхи їх подолання». В обговоренні тематики парламентських слухань взяли участь освітяни, науковці, народні депутати України, представники центральних органів виконавчої влади та органів місцевої влади і самоврядування. М. Томенко наголосив, що «сам факт визнання, що в нас існують дві освіти – міська і сільська, спонукає ретельно розібратися з причинами і проблемами, які нині дають підстави говорити, що освіта України розділилася на два типи, хоча насправді за ідеологією, за змістом, за якістю не повинно бути відмінностей між сільською і міською освітою, має бути одна якісна, доступна освіта України» [253].

Аналіз сучасного стану проблеми показав, що сьогодні освіта і виховання в сільській місцевості не зорієнтовані на формування у дітей соціально значимих знань, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей, що повинні відповідати динамічним змінам соціуму. Дефіцит спілкування, соціальних зв'язків, розмаїтості новітньої інформації, нових вражень, недоступність для сільських дітей культурних осередків міста уповільнюють темп культурного розвитку особистості, знижують рівень розвитку комунікативних навичок, мовної культури, загальної освіченості сільських дітей.

Орієнтуючись на гуманістичне ставлення до дитини у всіх сферах її життя, виховний та навчальний процес у сільській школі необхідно піднімати на новий рівень. Тільки наявність внутрішнього зв'язку, систематичності, цілеспрямованості в змісті навчально-виховної роботи, методах педагогічного керівництва, формах організації діяльності у дошкільних установах і початковій школі забезпечить цілісність процесу розвитку, навчання і виховання дитини.

Емпіричне дослідження психологічної готовності дітей до навчання в сільській початковій школі було проведено у два етапи.

I етап (діагностичний) полягав у виявленні рівня психологічної готовності до навчання в школі першокласників сільських шкіл. Згідно завдань дослідження проводилась діагностика психологічної готовності сільських першокласників до шкільного навчання за допомогою методик: «Дзеркало», «4-зайвий», «Імітація тексту» (інтелектуальний компонент); «Намисто», «Малюнок школи» (емоційно-вольовий компонент); «Рукавички», «Психосоціальна бесіда» (особистісно-комунікативний компонент); «Навчальна мотивація» (мотиваційний компонент). Метою кожного блоку діагностичних методик було визначення рівня окремого компоненту психологічної готовності першокласників. Загальний рівень психологічної готовності визначався шляхом зіставлення результатів дослідження за всіма критеріями та знаходження середнього результату.

Результати дослідження психологічної готовності до навчання в школі сільських першокласників показали, що низький рівень інтелектуальної готовності мають 38,7% першокласників, 40,8% – достатній і 20,5 – високий. Аналіз результатів дослідження емоційно-вольового компоненту показав, що високий та достатній рівень має більшість дітей (27,1% і 37,1% відповідно). Низький рівень емоційно-вольового компоненту психологічної готовності до навчання в школі має 35,8% сільських першокласників. Отримані результати діагностики особистісно-комунікативного компоненту засвідчили, що низький рівень мають 53,6% досліджуваних, достатній – 29%, 17,4% – високий. Дослідження мотиваційного компоненту психологічної готовності до навчання сільських дітей, показало, що більшість першокласників має низький рівень – 42,9%, достатній – 40,1% високий – 17%.

За результатами діагностики психологічної готовності дітей до навчання в школі нами були виділені наступні рівні готовності з визначенням їх критеріїв.

Високий рівень. До цієї категорії увійшли досліджувані, які мають високий рівень розвитку психічних процесів, виявляють досить широкі знання про предмети і явища навколишньої дійсності, швидко орієнтуються в поставлених завданнях. Вони вміють контролювати свої дії й вчинки, долати труднощі у навчанні, праці, грі, ставити перед собою складні завдання й виконувати їх. Такі діти швидко зосереджуються на завданні, працюють не відволікаючись, виявляють зацікавленість у високому результаті. У спілкуванні з однолітками виявляють ініціативність, відчувають себе впевнено, вміють розв'язувати конфлікти. Прагнення цих дітей стати школярами та бажання вчитися засновані на адекватних уявленнях про школу.

Достатній рівень. Діти цієї категорії не можуть достатньо впевнено виділити суттєву спільну ознаку в групі однорідних предметів; узагальнюючим поняттям користуються недостатньо впевнено; виконують завдання за допомогою дорослого. Ці діти мають підвищену чутливість до зауважень та негативних оцінок і майже ніколи не порушують порядок та правила. Навички ділового спілкування у дітей цієї категорії розвинені

недостатньою мірою. Вони мають вибіркові контакти з однолітками і переважно приймають участь у колективних видах діяльності. Прагнення стати школярами засновано у них на нечітких уявленнях про школу, що ґрунтуються на своїх особистісних враженнях. Важливим стимулом в діяльності є позитивне оцінювання їх роботи дорослими.

Низький рівень. Діти цієї категорії мають нестійку увагу, у них слабо розвинена здатність до абстрагування, низький рівень мислення. При виконанні операцій на класифікацію виділяють випадкові ознаки. Під час виконання навчальних завдань вони демонструють несформованість дій самоконтролю, нездатність діяти за правилами, дотримуватись зразка. Участь у спільній діяльності беруть тільки за запрошенням, не вміють підтримувати взаємини, часто конфліктують. Прагнення стати школярами немає або засновано на помилкових уявленнях про школу.

Наступним етапом експериментального дослідження психологічної готовності дітей до шкільного навчання стало порівняння їх результатів з результатами діагностики міських першокласників (рис.1.1).

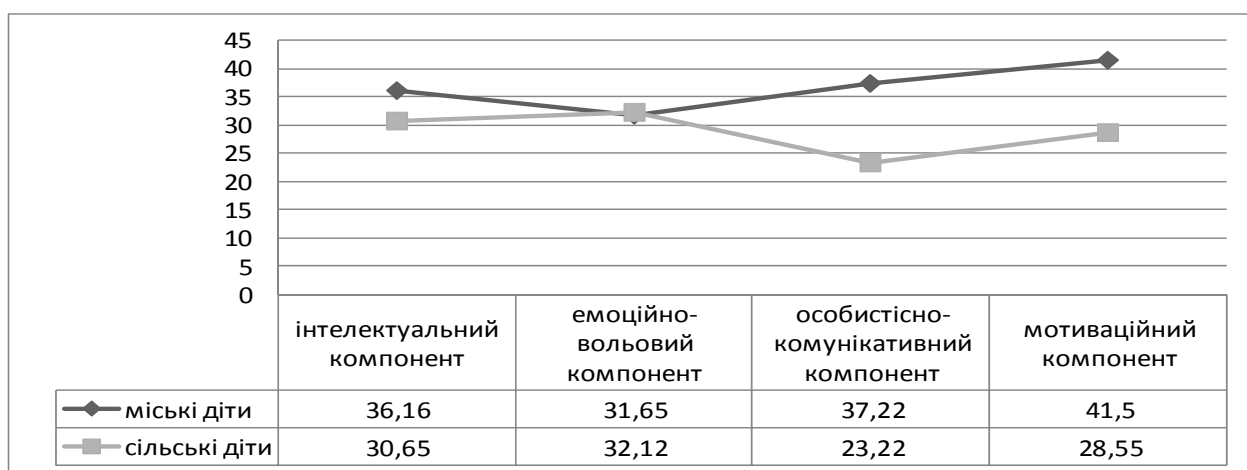


Рис. 1.1. Порівняння компонентів психологічної готовності до навчання першокласників міських та сільських шкіл

На рис. 1.1. ми бачимо різницю в компонентах психологічної готовності до навчання сільських та міських дітей. Аналізуючи результати дослідження міських дітей, можна відмітити, що найбільш розвиненим є мотиваційний компонент (41,5%), і найменш розвиненим – емоційно-вольовий компонент.

Результати дослідження психологічної готовності до навчання сільських дітей показують майже протилежні результати, тобто найбільш розвиненим у них є емоційно-вольовий компонент і найменш розвиненим – особистісно-комунікативний компонент.

На нашу думку, однією з причин низького рівня особистісно-комунікативної готовності є обмеженість сільських дошкільників у спілкуванні з іншими дітьми. У процесі спілкування з однолітками дитина вчиться самовиражатися, вступати в різноманітні стосунки. Тому дуже важливо, щоб перед вступом до школи діти навчилися будувати свої стосунки з ровесниками. Але, на жаль, відсутність дитячих садків у сільській місцевості матеріального забезпечення у багатьох сім'ях, що проживають на території, де є дитячий дошкільний заклад, обмежують можливість дітей спілкуватися з ровесниками.

Цікавим є той факт, що емоційно-вольова готовність є дещо вищою у сільських дітей у порівнянні міськими дітьми. Високий рівень розвиненості емоційно-вольової готовності свідчить про наявність довільної поведінки, дисциплінованості, організованості, самоконтролю та інших вольових якостей, позитивного емоційного настрою, позитивного ставлення до навчання в школі та до самого себе. О. Коберник, у своєму дослідженні, що

присвячене психолого-педагогічному проектуванню виховного процесу в сільській загальноосвітній школі, підкреслював, що у сільських дітей проявляється вища здатність до виконання вимог педагога, вміння контролювати свої дії й вчинки, долати труднощі у навчанні, праці, грі, вміння ставити перед собою складні завдання і добиватися їх виконання, вони частіше виявляють стійкі вольові зусилля із самовдосконалення, здатність долати страх, витримувати біль, пересилувати гнів, більш спрямовані, принципові, критичні до себе [151].

Порівняльний аналіз отриманих результатів демонструє наявність значної різниці у психологічній готовності сільських та міських дітей. Проаналізувавши результати дослідження окремих компонентів психологічної готовності сільських та міських дітей можна зробити висновок, що психологічна готовність більшості сільських дітей має недостатній рівень. Показником високого рівня психологічної готовності є достатня виразність її компонентів і їх цілісної єдності. Результати експериментальної роботи на даному етапі дослідження наголошують необхідності пошуку оптимальних шляхів, щодо забезпечення підвищення рівня психологічної готовності сільських дітей до навчання в школі. Тому перед нами постала задача розробити психокорекційну програму, що буде сприяти зростанню рівня психологічної готовності сільських дітей до школи.

Другий етап полягав у проведенні формульовального експерименту. Ефективним шляхом забезпечення розвитку психологічної готовності є комплексна корекційно-розвивальна програма «Успішний першокласник», що включає систему заходів. Комплексну корекційно-розвивальну програму розвитку психологічної готовності становили модулі: «Учень», який включає в себе корекційно-розвивальні заняття з підвищення рівня психологічної готовності першокласників до навчання та комплекс розвиваючих вправ та ігор для застосування вчителем під час навчально-виховної діяльності; модуль «Батьки», що включає просвітницьку роботу з батьками, спрямовану на підвищення рівня психолого-педагогічної компетенції батьків та «домашні завдання» для спільного виконання дітей з батьками; модуль «Вчитель» передбачає консультативно-просвітницьку роботу з вчителями і психологічний тренінг для вчителів. Дана схема дозволила зробити припущення про те, що першокласник опиняється в центрі впливу вчителя, батьків і однокласників, в результаті чого й відбудуться зміни в характеристиках психологічної готовності дітей.

Метою корекційно-розвивальної програми «Успішний першокласник» було забезпечити підвищення рівня психологічної готовності дітей сільської місцевості до навчання в школі. Завдання полягали у: формуванні позитивного ставлення дітей до школи, розвитку пізнавальних психічних процесів, допомогти учням усвідомити нові вимоги, встановленні довірливих стосунків з вчителем, створенні сприятливого психологічного клімату в класі, формуванні навичок спілкування в спільній діяльності, розвитку емоційно-вольової сфери і навичок адекватної соціальної поведінки першокласників, наданні психологічної підтримки учням.

Виходячи з мети та завдань програми, необхідно було провести діагностику психологічної готовності дітей до навчання в школі з метою виявлення її рівня. Отримані дані про рівень психологічної готовності дітей до навчання в школі дозволили визначити форми забезпечення психологічної готовності до навчання в школі. З дітьми, які виявили низький та достатній рівень готовності проводились такі форми роботи як: розвивальні вправи та дидактичні ігри під час навчально-виховної діяльності, корекційно-розвивальні заняття, спільні домашні завдання дітей з батьками. Діти, які виявили високий рівень психологічної готовності брали участь у дидактичних іграх та розвивальних вправах, які вчитель застосовував під час уроку. Додатково, з дорослими учасниками навчально-виховної діяльності проводились такі опосередковані форми роботи як: просвітницька робота з батьками та вчителями та психологічний тренінг для вчителів. Ці додаткові форми роботи проводились не залежно від виявленого рівня психологічної готовності дітей до

навчання і спрямовані на досягнення кінцевого результату програми – підвищення рівня психологічної готовності дітей до навчання в школі.

Розроблена нами модель формування психологічної готовності дітей сільської місцевості подана на рис. 1.2.

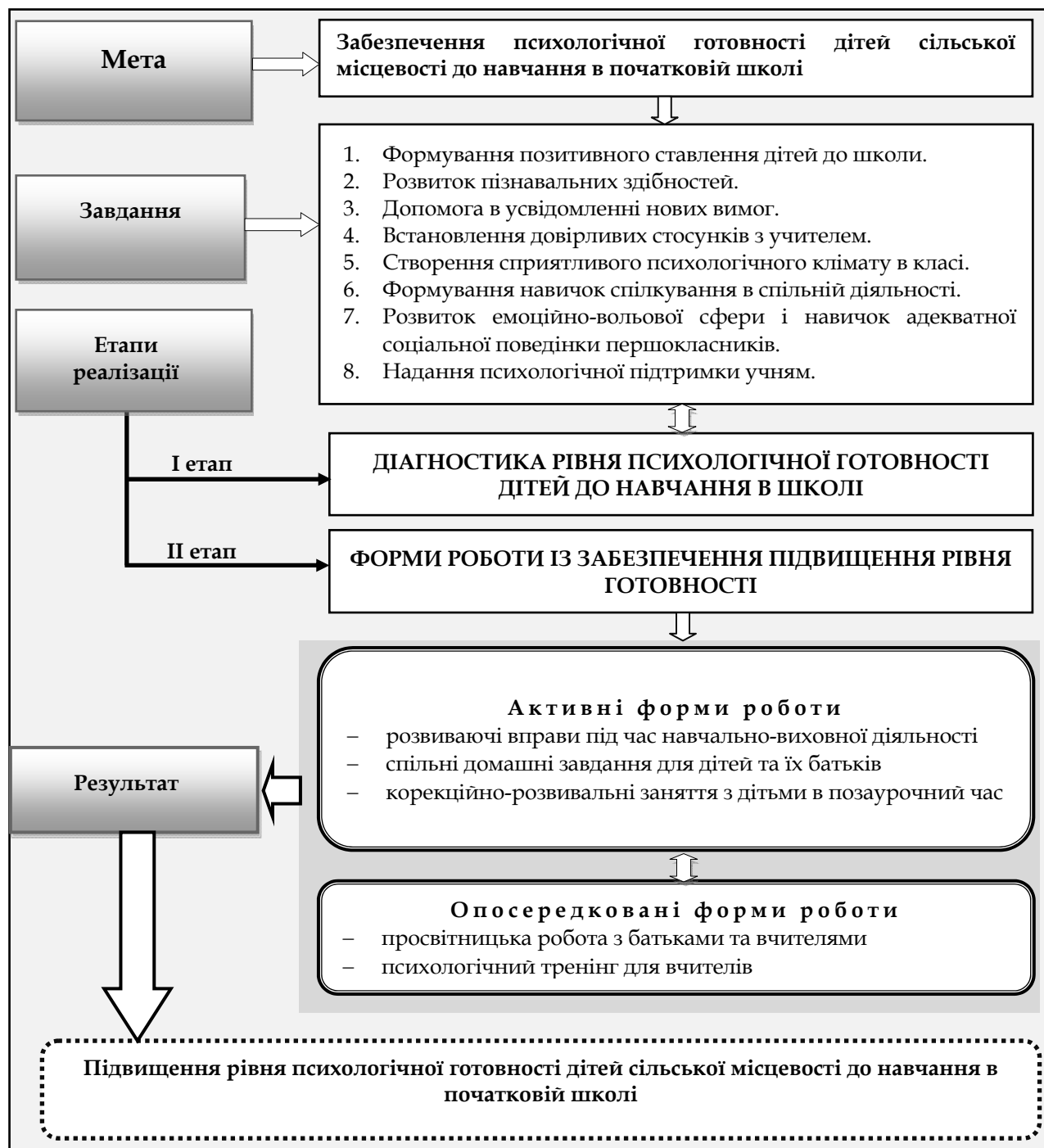


Рис. 1.2. Модель формування психологічної готовності сільських дітей до навчання в школі

Завершальним етапом емпіричного дослідження психологічної готовності дітей в умовах сільської місцевості стала перевірка ефективності розробленої комплексної корекційно-розвиваючої програми «Успішний першокласник».

Згідно з метою та завданнями дослідження, після проведення формуючого етапу експерименту було проведене замірювання, яке дозволило одержати кількісне вираження

якісних змін рівня психологічної готовності першокласників, котрі відбулися під впливом впровадження корекційно-розвивальної програми у навчально-виховний процес. Зрізи проводилися до початку і після закінчення експерименту. Зазначені зрізи за методикою та організацією були аналогічні тим, що проводилися на констатуючому етапі дослідження, що дозволило одержати об'єктивну картину динаміки розвитку рівня психологічної готовності дітей до навчання в школі.

Кількісна характеристика змін у рівнях психологічної готовності до навчальної діяльності учнів експериментальної та контрольної груп подано в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Результати кількісних змін у рівнях психологічної готовності до навчальної діяльності учнів експериментальної та контрольної груп до і після впровадження програми (%)

Компо- ненти Групи	Інтелектуальний			Емоційно- вольовий			Особистісно- комунікативний			Мотиваційний		
	високий рівень	достатній рівень	низький рівень	високий рівень	достатній рівень	низький рівень	високий рівень	достатній рівень	низький рівень	високий рівень	достатній рівень	низький рівень
КГ (до здійснення впливу)	25,0	37,5	37,5	25,0	31,2	43,7	18,7	31,2	50	18,7	50	31,25
КГ (після здійснення впливу)	18,7	43,7	37,5	31,2	37,5	31,2	18,7	37,5	43,7	12,5	37,5	50
ЕГ (до здійснення впливу)	25,0	31,2	43,7	31,2	37,5	31,2	12,5	31,2	56,2	18,7	37,5	43,7
ЕГ (після здійснення впливу)	37,5	56,2	6,25	43,7	50	6,25	37,5	50,0	12,5	25	62,5	12,5

Аналізуючи дані, презентовані в табл.1 можна зробити наступні висновки:

В інтелектуальній сфері до здійснення впливу 43,75% дітей мали низький рівень готовності, після – показник зменшився до 6,25%. Високий рівень інтелектуальної готовності мали 25% дітей, після здійснення впливу показник збільшився до 37,5%. В контрольній групі показники інтелектуальної готовності мали незначну динаміку: після впливу високий рівень показали тільки 18,75% дітей, хоча на початку експерименту показники інтелектуальної готовності були дещо вищі – 25%. Збільшилась кількість дітей з середнім рівнем інтелектуального компоненту психологічної готовності – з 37,5% до 43,75%. Діти, що мали низький рівень інтелектуальної готовності після повторного замірювання показали такі ж самі результати, що і до початку експерименту.

Оцінка емоційно-вольового компоненту психологічної готовності після формуального експерименту показала позитивну динаміку: до формуального експерименту кількість дітей з низьким рівнем складала 31,25% після – 6,25%. Високий рівень до здійснення впливу мали 31,25% дітей, після – 43,75%. Показники середнього рівня емоційно-вольової готовності теж дещо зросли: до початку експерименту – 37,5%, після – 50%. Таким чином, проведення програми дозволило підвищити рівень емоційно-вольового компонента психологічної готовності, що проявляється у внутрішньому плані дій, рефлексії, контролі за своїми діями. Беручи участь у колективних справах, діти навчилися приймати загальну мету й умови поставленого завдання, намагалися діяти узгоджено. У поведінці й взаєминах з іншими дітьми почали виявлятися вольові прояви: витримку, терпіння, наполегливість. В

контрольній групі динаміка не значна: збільшилась кількість дітей з високим рівнем емоційно-вольової готовності з 25% до 31,25%, тобто на одного учня.

Оцінка особистісно-комунікативного компоненту дітей експериментальної групи теж зазнала істотних змін. До початку здійснення впливу низький рівень мали 56,25% дітей, повторне вимірювання показало, що низький рівень мають тільки 12,5%. Збільшилась кількість дітей з високим та середнім рівнем особистісно-комунікативної готовності: з 12,5% до 37,5% та з 31,5% до 50% відповідно.

Отримано позитивні зміни: зафіксована виражена потреба в спілкуванні зі значимими дорослими, яскравіше позначилася відкритість дитини стосовно дорослих; діти опанували складною, змістовною формою – позаситуативно- особистісним спілкуванням з дорослими.

Вимірювання мотиваційного компоненту психологічної готовності в показало наступні результати: в експериментальній групі кількість дітей з низьким рівнем зменшилася з 43,75% до 12,5%, кількість дітей з середнім рівнем збільшилася з 37,5% до 62,5% і з високим рівнем з 18,75% до 25%. Тобто, відбулися зміни в ієрархії мотивів навчання: пізнавального й соціального мотивів, що свідчить про сформованість внутрішньої позиції школяра й позитивне ставлення до навчання. Зафіксована й перевага «позиційного мотиву» над «оцінним». Виходячи з цього, можна стверджувати, що в експериментальній групі мотиваційна сфера першокласників під впливом корекційно-розвивальної програми стала більш зрілою, сприяючи позитивному ставленню до навчання й тривалому виконанню шкільних обов'язків, тобто розвитку позитивної мотивації до навчання. В контрольній групі навпаки збільшилась кількість дітей з низьким рівнем мотиваційної готовності з 31,25% до 50%. Достатній рівень показали 37,5% дітей, хоча на початку експерименту показники були дещо вищі – 50%. Високий рівень в контрольній групі до початку експерименту мали 18,75% дітей, після 12,5%.

Аналіз результатів контрольної групи показав, що в інтелектуальній сфері низький рівень до початку експерименту показали 25% досліджуваних, після експерименту кількість дітей з високим рівнем зменшилася до 18,5%. Достатній рівень інтелектуальної готовності до початку експерименту виявили 37,5% досліджуваних, після експерименту їх кількість зросла до 43,7%. Низький рівень інтелектуальної готовності залишився без змін. Дослідження емоційно-вольового компоненту психологічної готовності сільських дітей до навчання в школі показало, що високий рівень до початку експерименту виявило 25% досліджуваних контрольної групи, після експерименту їх кількість зросла до 31,25%. Достатній рівень до початку експерименту мали 31,2 % дітей, після експерименту – 37,5 %. Низький рівень виявили 43,7 % дітей до початку експерименту, і 31,2 – після. Тобто, аналізуючи динаміку змін емоційно-вольового компоненту психологічної готовності дітей до навчання в контрольній групі, видно, що збільшилась кількість дітей з високим та середнім рівнями емоційно-вольової готовності, та зменшилась з низьким.

В особистісно-комунікативній сфері спостерігається збільшення середнього рівня (з 31,25% до 37,5%) та зменшення низького рівня (з 50% до 37,5%). Необхідно звернути увагу на отримані дані дослідження мотиваційного компоненту психологічної готовності дітей до навчання в школі: після експерименту зменшилась кількість дітей, що виявили високий рівень мотиваційної готовності (з 18,7% до 12,5%, та збільшилась кількість дітей, з низьким рівнем (з 31,25% до 50%).

У результаті статистичної обробки за допомогою U-критерія Манна-Уїтні доведена достовірність отриманих результатів дослідження та ефективність використання корекційно-розвиваючої програми, а саме при обчисленні в ЕГ до корекції та після неї отримане емпіричне значення $U_{\text{емп}} = 45$ знаходиться в зоні значущості, у контрольній групі, де теж відбувся приріст показників за статистичним обчисленням отримане емпіричне значення $U_{\text{емп}} = 97$ знаходиться в зоні незначущості.

Порівняльний аналіз виявив, що психологічна готовність дітей ЕГ сформована краще, ніж у дітей КГ, які не підлягали спеціальному корекційному впливові. Отримані

експериментальні та статистичні дані переконують у необхідності використання апробованої програми для розвитку психологічної готовності.

Подані кількісні дані свідчать про те, що запропонована нами корекційно-розвивальна програма результативна, оскільки підвищує рівень психологічної готовності до навчальної діяльності сільських дітей і забезпечує умови її ефективності через: гармонійність взаємопереходу та взаємозв'язку ігрової та навчальної діяльності; єдину цільову спрямованість співпраці сім'ї та педагогів; підвищення рівня компетентності педагогів у вирішенні проблеми готовності дітей до навчальної діяльності. Це свідчить про те, що реалізація створеної комплексної корекційно-розвивальної програми «Успішний першокласник» є ефективним шляхом розвитку усіх компонентів психологічної готовності.

Висновки. Теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел дозволив вивчити процес становлення та розвитку проблеми психологічної готовності дітей до навчання в школі, погляди вітчизняних та зарубіжних вчених щодо визначення та структури даного феномену. Встановлено, що на сьогоднішній день в психолого-педагогічній літературі не існує сталого визначення поняття «Психологічна готовність до навчання в школі». Проте, незважаючи на розбіжності вчених в поглядах щодо цього феномену, дослідники наголошують на необхідності виявлення і формування психологічної готовності дитини до навчання в школі, всі вони виходять з того, що в дошкільному віці формуються основні психічні функції, які істотно впливають як на новоутворення молодшого шкільного віку так і на весь подальший хід психічного розвитку дитини.

Структура психологічної готовності полягає у взаємозв'язку її компонентів: інтелектуального, особистісно-комунікативного емоційно-вольового і мотиваційного. Достатня розвиненість і виразність цих компонентів, їх цілісна єдність – показник високого рівня психологічної готовності дітей до навчання в школі.

Поняття «Психологічна готовність дітей до шкільного навчання» визначається нами як необхідний і достатній рівень психічного розвитку дитини для освоєння шкільної програми в умовах навчання в групі однолітків.

Аналіз стану досліджуваної проблеми в умовах сільської місцевості свідчить, що важливою проблемою сільської школи є неможливість отримати якісну освіту без достатньої підготовки дітей до вступу до школи. Проведений аналіз стану проблеми психологічної готовності дітей сільської місцевості до навчання в школі вказує на наявність соціальних та психолого-педагогічних проблем в сільській місцевості, які негативно впливають на формування психологічної готовності дітей до навчання в школі.

Результати нашого дослідження підтверджують, що в експериментальній групі відбулося якісне зрушення параметрів, що свідчить про домінування високого і середнього рівня психологічної готовності. У процесі використання розробленої нами системи роботи в учнів експериментального класу значно підвищився рівень психологічної готовності дітей до навчання в школі. Це відбулося в результаті забезпечення системного підходу до розв'язання проблеми: застосування корекційно-розвивальної програми, впровадження в навчальний процес системи розроблених нами вправ, що забезпечують неперервність у змісті дошкільної і початкової освіти, організації педагогічного всеобучу батьків першокласників з проблеми готовності дитини до школи, адаптації до шкільного навчання, проведення тренінгових занять для вчителів та організації спільної праці для батьків та їх дітей.

За основними результатами дослідження нами був сформульований такий висновок: формування психологічної готовності першокласника сільської школи буде ефективним за умови впровадження в навчально-виховний процес системи психорегуючих та розвивальних заходів, залучення всіх учасників освітньо-виховного процесу до участі в корекційно-розвивальній програмі «Успішний першокласник».

1.2. ФОРМУВАННЯ РОЗУМІННЯ СЛОВА ПЕРШОКЛАСНИКАМИ У СТРУКТУРІ УСНОГО МОВЛЕННЯ

Одним із найважливіших критеріїв психологічного розвитку учнів є ступінь їх володіння мовою, що виступає не тільки предметом засвоєння, а й засобом раціонального та логічного пізнання. Саме за допомогою мови здійснюються узагальнення й абстрагування в процесі пізнання, відбувається зв'язування понять у судження та умовиводи. Тому від самого початку систематичного вивчення мови необхідно дбати про інтенсивний якісний мовленнєвий розвиток учнів, створювати всі умови для розуміння дітьми ролі всебічного оволодіння мовою, її узагальнюючої функцією.

У зв'язку з цим особливого значення набувають питання вдосконалення навчального процесу, організації творчої та пізнавальної діяльності учнів, яка не мислиться без роботи над словом як основи розвитку мовлення молодших школярів. Проблема розуміння першокласниками слова як одиниці мовлення є особливо актуальною, оскільки його розуміння та породження мовленнєвого висловлювання – необхідна умова засвоєння навчального предмета, це ті витоки, з яких починається формування всебічно розвиненої особистості як загальної мети виховання.

У сучасній психології ще на недостатньому рівні досліджено питання про рівні засвоєння молодшими школярами слова, не з'ясовано критерії рівнів володіння словом у мовленні. У цьому плані особливий інтерес становить вивчення залежностей між засвоєнням першокласниками теоретичних знань про окремі сторони слова і формуванням умінь у сфері мовленнєвої практики. Крім того, важливе значення має встановлення педагогічно доцільної послідовності роботи над словом в теоретичному та практичному аспектах.

Результати проведеного психологічного дослідження є спробою на матеріалі вивчення рідної мови визначити експериментальним шляхом ті психологічні умови, які сприяють найбільш результативному вирішенню завдання оволодіння першокласниками словом як одиницею мовлення. Робота спрямована на з'ясування оптимальних умов встановлення значення слів і формування в учнів свідомого розуміння значення слова в структурі усного мовлення.

Численні дослідження засвідчують, що включення мовлення в загальний хід розвитку психічного життя дитини і її зростаюча перетворювальна роль являють собою складний процес взаємодії мовлення з усіма іншими сторонами психічного життя особистості дитини. У цьому складному процесі роль мовлення і шляхи взаємодії з іншими сторонами психічного життя особистості виступають по-різному. Включаючись у загальний ряд розвитку особистості, її практичну діяльність і пов'язаного з нею розумового розвитку, мовлення і саме перетворюється.

Таким чином, можна зробити висновки, що оволодіння словесною системою перебудовує всі психічні процеси в дитини, і саме слово виявляється тим потужним фактором, що формує психічну діяльність.

Мовна освіта і мовленнєвий розвиток молодшого школяра – одні з центральних проблем сучасної методики початкового навчання мови. Якою ж за своєю структурою, цілями, змістом має бути мовна освіта, щоб благотворно вплинути на розвиток учня як особистості, повноцінно оволодіти мовленням у всіх його формах (читання, письмо, говоріння, слухання)?

Розвивальне навчання рідної мови в сучасній школі характеризується як особистісно-орієнтоване, комунікативно-мовленнєве, комунікативно-діяльнісне. Програма для учнів перших класів [302; 283; 282] складається з таких основних розділів: розвиток мовлення, навчання грамоти, оволодіння початковими навичками читання і письма, робота з дитячою книгою. Курс кожного з трьох початкових класів з граматики і правопису поділяється на чотири розділи: «Усна і письмова мова», «Звуки і букви», «Текст»,

«Речення», «Слово». Така структура програмового матеріалу дозволяє розглянути основні мовні одиниці (звук, слово, словосполучення, речення) у взаємозв'язку і на основі тексту. Цим досягається єдність процесу засвоєння теоретичних знань та практичне засвоєння їх у мовленнєвій діяльності. При цьому провідною ідеєю початкового курсу рідної мови є формування в молодшого школяра комунікативних умінь, необхідних для побудови власних висловлювань, уміння планувати власні речення, використовувати відповідні мовленнєві засоби, контролювати правильність сказаного, виправляти допущені помилки.

У початковому курсі рідної мови велика увага приділяється збагаченню, розвитку та активізації словникового запасу учнів, формуванню умінь помічати в тексті точне, образне, правильне і доречне вживання слів.

У роботі над значенням слова, яка проводиться на всіх уроках рідної мови, учні знайомляться з найбільш поширеними випадками мотивованого значення. У 1 класі програма передбачає закріплення уявлення про слово як одиницю мови й мовлення, вживання слів у мові для позначення назв предметів, якостей, дій; спостереження за словами з мотивованим значенням. У 2–4 класах програма передбачає спостереження за прямим і переносним значенням слів, випадками багатозначності, найбільш вживаними омонімами; формується поняття про синоніми й антоніми, здійснюється спостереження за їх роллю в тексті; відбувається ознайомлення з окремими фразеологізмами; продовжується формування уміння розрізняти слова російської та української мов; удосконалюється розвиток умінь знаходити в тексті незнайомі слова, пояснювати їх значення.

Нові програми з курсу української мови побудовані з урахуванням сучасних завдань та проблем розвивальної мовленнєвої освіти та її реалізації в сучасній початковій школі. Перед учителями ставляться вимоги значно підвищити якість навчання, навчити школярів вчитися, самостійно здобувати, засвоювати знання, підвищувати їх теоретичний рівень. Їх вирішення передбачає інтенсифікацію навчального процесу, вдосконалення його технології. Виходячи з поставлених завдань, програма з вивчення рідної мови являє собою оптимальний мінімум мовної освіти, науково обґрунтований, методично забезпечений, що є обов'язковим для всіх типів шкіл.

Як засвідчують результати експерименту, у більшості першокласників виникає розрив між рівнем їх підготовленості та програмними вимогами, і це слід віднести швидше на рахунок недостатньої розробленості змісту навчання. Виходячи з характеру труднощів, які відчують учні у процесі навчання, а також пізнавального змісту процесів, відповідну базу для повноцінного розвитку дітей та зміст навчання від самого початку слід будувати на позиціях лексико-семантичного підходу до вивчення мови, в рамках якого здійснювалася б цілеспрямована робота зі спостереження над словом і його лексико-семантичною структурою.

Оскільки програмою навчання мови для початкових класів не передбачено спеціального розділу «Семантика», а в розділі «Слово» немає чіткої вказівки на розвиток умінь і навичок взаємопов'язаного вивчення слова як одиниці мови в єдності всіх його сторін, то в практиці роботи школи вивчення граматичних ознак слова здійснюється у відриві від його лексико-семантичних значень, що призводить до стійкого навику одностороннього підходу до мовних явищ. Крім того, відсутність органічного зв'язку між семантичною і граматичною роботою призводить до втрати цілеспрямованості у вивченні рідної мови та неефективного вирішення завдання розвитку мовлення учнів як найважливішого аспекту всієї шкільної програми.

Саме тому актуальною проблемою педагогіки, психології та методики початкового навчання рідної мови є створення психолого-педагогічної доцільної системи роботи над словом в початкових класах і дослідження психолого-педагогічних умов, що сприяють найбільш ефективному засвоєнню молодшими школярами взаємозв'язків, характерних для слова як одиниці мови задля забезпечення точності та гнучкості оперування словом у практиці мовленнєвого спілкування.

Розвиток мовлення дитини підпорядкований певним закономірностям. У цілому дитина проходить три етапи становлення мовлення: підготовчий (або дофонемний) – від народження до 1,5–2 років, етап самостійного мовлення – від 2 до 7 років і етап систематичного навчання та розвитку мовлення в шкільний період. До семи років мовлення нормально розвиненої дитини досягає значної досконалості.

Розширення сфер контактування дитини, ускладнення її діяльності та спілкування з дорослими в дошкільному віці призводять до поступового збільшення словника. Встановлення середніх кількісних показників (як щодо абсолютного складу словника, так і щодо його приросту) досить ускладнене з огляду на те, що умови життя мають на розвиток лексичного запасу надзвичайний вплив. Зростання лексику і засвоєння граматичного ладу прямо залежить від умов життя і виховання, тому індивідуальні варіації тут більш потужні, ніж у будь-якій іншій сфері психічного розвитку.

До 6-7 річного віку лексика дитини перебуває вже в межах 2000–5000 слів. Граматичні форми стають більш стійкими і диференційованими, усвідомлюються елементи мовленнєвої діяльності: звуки, склади, слова і речення (не як предмет або конкретний образ ситуації). У цей же період активізується внутрішнє мовлення – мовленнєво-розумовий процес, котрий динамічно протікає в предикативній формі, коли дитина може міркувати сам з собою, не промовляючи при цьому вголос. Значення слова, будучи власне узагальненням, являють собою не тільки одиниці мови, а й одиниці мислення; і в процесі розвитку вищих психічних функцій у дитини відбувається якісно нове перетворення мовлення на мовне мислення.

Успіхи учнів у розвитку зв'язного мовлення значною мірою забезпечують і визначають успіхи в навчальній роботі з усіх предметів, зокрема сприяють формуванню повноцінного досвіду читання та підвищенню орфографічної грамотності.

Існують певні вимоги до мовлення учнів на початок навчання в школі:

- змістовність (виділення головного, розташування фактичного матеріалу у висловлюванні в потрібній послідовності).
- логічність (послідовність, обґрунтованість викладення).
- точність (вміння вибрати для передачі інформації найкращі мовленнєві засоби, обумовлені метою висловлювання).
- багатство мовленнєвих засобів, їх різноманіття.
- ясність (доступність, орієнтованість на сприйняття її адресатом).
- виразність, правильність (відповідність літературної норми).

Ці вимоги висуваються насамперед до усного мовлення учнів, на основі якого будується процес спілкування вчителя і учня, і їх рівень досить високий. Цим значною мірою і обумовлена необхідність вироблення способів мовної діагностики дітей, що йдуть до школи [46; 63; 105; 115; 131; 205; 249; 394; 396; 408].

Широка теоретична розробка проблеми представлена в роботах Л. Виготського, О. Леонтьєва, О. Лурії, П. Гальперина, В. Давидова, О. Леонтьєва.

Л.С. Виготським розроблено основний підхід до розуміння знакової опосередкованості вищих психічних функцій. Як наголошував учений, аналіз значення вимагає розробки семантичних методів: «Метод дослідження проблеми, що нас цікавить, не може бути іншим, це метод семантичного аналізу, метод аналізу смислової сторони мовлення, метод вивчення словесних значень» [80, 50]

Під психологічною структурою значення слова розуміється його асоціативна структура, значення існують лише в системі відносин і розкриваються через цю систему. Аналізуючи різні дослідницькі підходи до проблеми значення слова, нами було виявлено недостатню кількість саме робіт психологічного спрямування, де б досліджувалася семантика в індивідуальній свідомості першокласників. Це створює реальні труднощі для організації відповідних експериментів та інтерпретації здобутих даних.

При цьому потрібно зазначити: що існують дослідження з питань усвідомлення слів дошкільнятами і молодшими школярами. Так, О. Леонтьєв поділяв експериментальні

дослідження на три групи залежно від завдання, яке ставилося перед випробуванням. До першої групи увійшли експерименти на визначення і протиставлення значень (досліди проводилися Л. Виготським і його співробітниками). Другу групу склали експерименти на обчислення кількості слів (О. Лурія, Н. Морозова, С. Карпова). До третьої групи належали експерименти на розчленування семантичного цілого (речення), які проводилися Б. Ананьєвим. Усі ці дослідження містять значний фактичний матеріал, що свідчить про дефектності уявлень дітей про слово як елемент мови. О. Леонтьєв здійснив спробу намітити рівні усвідомлення дитиною мовленнєвої дійсності, справедливо вважаючи, що психологічно неправомірно говорити про усвідомлення в самому початку розвитку мовлення дитини, і стверджував, що на початку руху дитини шляхом послідовного усвідомлення лежить довільність мовлення і лише потім – виокремлення її елементів.

Найбільш перспективними в цьому плані нам вважаються методики асоціативних методів, оцінки семантичних полів. Асоціативна техніка відображає як когнітивні структури, що стоять за мовленнєвими значеннями, так й індивідуальні особливості досліджуваних, їх особисті думки. Піддослідні працюють зі значенням в «режимі вживання», що дозволяє виділяти і деякі неусвідомлювані компоненти значення. Така асоціативна методика дозволяє встановити, яка саме система зв'язків «приховується» за словом, і дозволяє розглянути систему побудови свідомості на конкретному віковому етапі.

Під час пілотажного експерименту, метою якого було уточнення рівнів засвоєння молодшими школярами слова, використовувалися асоціативні методи дослідження семантики слова у першокласників задля визначення комплексу асоціацій, що викликаються кожним словом. Завданням дослідження було визначення типів асоціативних зв'язків, що утворюються в першокласників (у межах досліджуваної семантичної мікросистеми) та структури асоціативного ряду. В експерименті було використано дослідження Г. Сніткиної, О. Лурії.

Матеріалом для дослідження став список з 25 стимульних слів, які можна розділити на три групи відповідно до принципів їх відбору:

Слова, що увійшли до лексики першокласників у зв'язку з навчанням: школа, фломастер, вчителька, буквар, одяг, портфель тощо.

Слова, пов'язані з домашнім побутом: телевізор, стіл, будинок. сім'я, машина, подушка і та ін.

Слова, пов'язані з явищами природи: літо, весна, небо сніг, вода, море, ніч, ліс, гарно, птах, тварина, дерево, яблуко тощо.

Для виконання поставлених цілей ми намітили цілу низку робочих завдань:

1. Методом асоціативного експерименту визначити способи встановлення смислових зв'язків між словами.

2. Визначити структуру асоціативного ряду за допомогою логічної співвіднесеності розташованих поруч слів.

З'ясовуючи, за якими напрямками відбувається асоціювання, ми повідомляли учневі стимульне слово і пропонували назвати до нього одне або декілька таких, що насамперед спали на думку. З кожним випробуванням досліди проводилися індивідуально у вигляді бесіди. Для отримання достатньо правильних уявлень про особливості асоціацій у першокласників кожне слово надавалося 60 учням контрольних і експериментальних класів. Усього було проаналізовано понад 1000 відповідей першокласників, в результаті чого було встановлено, що у відповідь на кожне пропонуване слово діти називають не просто слова, а слова в певному порядку, в системі смислових зв'язків.

Аналізуючи результати проведеного дослідження, ми виділили два основні варіанти відповідних реакцій: синтагматичні та парадигматичні. Синтагматичні асоціації у першокласників характеризували лінійні відносини лексичної одиниці, її характерну сполучуваність з іншими одиницями. Сполучуваність мовної одиниці з іншими регулювалася законом семантичного узгодження слів, згідно з яким у смисловий зв'язок

вступають тільки ті одиниці, у значенні яких є спільні, повторювані семантичні компоненти. Під синтагматичним варіантом зв'язку між словом-стимулом і називаним словом розумівся зв'язок між різними граматичними класами, наприклад між іменниками і прикметниками або дієсловами і прислівниками.

Розглянемо на прикладі деяких слів-стимулів, за якими ж напрямками відбувалося асоціювання слів у першокласників. Так, у відповідь на стимульне слово «сніг» 60 першокласників назвало 39 різних слів (лексем), що зустрілися 260 разів. У середньому кожним учнем було названо близько 5 слів, деякі з них називалися багатьма неодноразово: «холодний» – 42% респондентів, «білий» – 47%, «зима» – 30%, «сніжки» – 50%, «мокрый» – 37%, «м'який» – 32%, «санчата» – 29%, «пухнастий» – 20%, «що тане» – 10%, «снігова баба» – 15%, «захворіти» – 15%, «брудний» – 10%, «хуртовина» – 2%, «похолодання» – 1,5%, «холодні вітри» – 1,5%. На основі цього прикладу можна зробити висновок, що асоціювання слів у першокласників тісно пов'язане зі словниковим складом мови як системою різних лексико-семантичних груп (семантичних мікросистем), і з життєвими спостереженнями за предметами і явищами навколишньої природи, які роблять життєвими значення слів, дають їм реальну основу для аналізу.

Асоціації синтагматичного типу в нашому експерименті були граматично пов'язані із запропонованим варіантом і могли використовуватися ним при побудові висловлювання чи тексту. Наприклад, до стимульного слово «небо» першокласники називали слова: «синє», «блакитне», «прозоре», «зоряне», «сонячне», «місячне», «дощове», «веселка», «гроза», «хмари», «далеке», «світле», «просторе», «високе», «широке», «ввечері», «вранці», «вночі», «похмуре», «вгорі», «зірки». Як бачимо, переважали асоціації за ознакою..

На стимульне слово «яблуко» в першокласників переважали асоціації на смак, колір, запах, предмет: «червоне», «зелене», «рожеве», «біле», «ароматне», «запахне», «соковите», «смачне», «кисле», «стигле», «раннє», «пізнє», «гниле», «червиве», «погане», «смердюче», «яблуня», «дерево», «листочки», «кісточки», «велике», «маленьке», «кругле».

На стимульне слово «фломастер» виділилися асоціації за дією: «малює», «пише», «закривається», «ламається», «висихає», «закінчується», «оздоблює», «втрачається».

Збільшення синтагматичних реакцій свідчить про комплексність мислення, невміння випробуваного виділяти рядоположення об'єктів та їх ознаки. Ця комплексність мислення, на думку Л. Виготського, становить специфіку дитячого мислення з його синкретизмом, комплексністю: предмет або ознака виділяється разом з додатковими аксесуарами (характерна асоціативна реакція у дітей: вчителька – вчить, яблуко – смачне, птах – літає, сніг – білий, машина – їде, фломастер – пише тощо). Збільшення синтагматичних реакцій свідчить про недостатність аналітичних операцій, про особливості деяких ліній розвитку мислення, про перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення.

Під час експерименту в першокласників спостерігалися парадигматичні асоціації, які характеризували нелінійні відносини лексичних одиниць, що утворюють (з огляду на їх семантичну спільність) певний клас, тобто коли названі ними слова належать до тієї ж частини мови, що й слова-стимули. Наприклад, слово «стіл» асоціюється деякими дітьми зі словами «стілець», «шафа», «диван», «парта»; «яблуко» – зі словами «апельсин», «груша», «банан», «ананас», «мандарин»; слово «літо» – із «зима», «весна», «осінь»; «машина» – «велосипед», «мотоцикл», «трамвай», «поїзд», «тролейбус», «птах» – «горобець», «ворона», «ластівка», «чайка», «голуб», «синичка».

Зустрічалися відповіді, в яких названі дітьми слова вступали в словотворчі зв'язки. Так, від слова «весна» діти утворювали лексеми «весняний», «веснянки»; на слово «вода» – «водний», «водяний», «підводний», «водолаз»; На слово «ліс» – «ліси», «лісовик», «лісова», «лісові», «лісової». Однак фіксувалися випадки помилкового словотворення, наприклад, на слово-стимул «сніг» – «льодяний», «стіл» – «дров'яний», «ніч» – «зірковий». Виникали асоціації, що утворювалися від існування зв'язків між явищами, котрі називалися довгими словами. Наприклад, на слово «красивий» діти називали слова: «картина», «квіти», «береза», «іній», «троянда», «букет», «намалював», «у заповіднику», «біля моря», «на

півночі», «бурульки»; на слово «небеса» – «куля», «олівець», «чашка», «стілець», «стіл». Однак таких асоціацій було дуже мало.

Зазначимо, що більшість дітей називає одні й ті ж слова, що залежить від частотності їх використання. Наприклад, асоціаціями на слово «телевізор» найчастіше виступали лексеми «дивитися» (30%), «кольоровий» (25%), «цікавий» (15%), значно рідше зустрічалися слова, що позначають його призначення «програми», «екран», «кіно», «передачі», «музика», «мультфільми», «новини»).

За результатами проведеного нами експерименту у першокласників було встановлено:

Наявність трьох типів асоціативних зв'язків: синтагматичних, парадигматичних і словотвірних.

Переважання синтагматичного типу реагування на слова-стимули.

Тісні зв'язки між словами в межах семантичної групи та наявність асоціювання слів із наявним словниковим запасом першокласників.

Узагальнюючи здобуті результати, можна зробити висновок про те, що поширений в психології асоціативний метод може дати суттєві результати для характеристики асоціативних смислових зв'язків. Для того, щоб вивчати зв'язки, які стоять за словом, чи встановлювати, з якої причини виникає виділення однієї системи зв'язків та гальмування іншої, необхідне розроблення об'єктивних психологічних методик дослідження: порівняння і розрізнення, нові класифікації та методи вивчення асоціацій.

Слово має лексичні функції, тобто входить у відомі класи смислових відносин: воно має стати апаратом, який створює потенційну необхідність зв'язку одних слів з іншими, забезпечуючи перехід від одиничних слів до їх «синсемантичних» зв'язків, визначаючи ті закони, за якими воно вступає у зв'язки з іншими словами. Усе це і є найважливішим механізмом, який дає можливість зробити зі слова основну зброю свідомої діяльності людини [10; 50].

Слово має складну смислову будову: воно, з одного боку, позначає відповідні предмети, дії або ознаки і має предметну віднесеність, а з іншого – аналізує й узагальнює їх, відносячи до певної категорії: цю функцію О.Лурія услід за Л. Виготським позначив терміном «значення слова». Як ми вже наголошували, кожне слово, будучи центром цілої семантичної мережі, збуджує цілу складну систему зв'язків, актуалізує певні «семантичні поля», котрі характеризують важливий аспект психологічної структури слова.

У нашому пілотажному експерименті ми ставили за мету розглянути будову семантичного поля в індивідуальній свідомості першокласників.



Рис. 1.3. Модель семантичного поля слова «машина»

Таким чином, ми можемо сказати, що мовлення першокласників є складною системою кодів, достатніх для того, щоб самостійно проаналізувати предмет і виділити будь-які його ознаки, властивості, відносини. Позначаючи предмет, слово виділяє в ньому відповідні властивості, ставить його в потрібні відношення до інших предметів, відносить його до відомих категорій. Із запропонованої схеми видно, яке величезне число властивостей ховається за, здавалося б, простим словом. Слово не тільки подвоює світ, не тільки забезпечує появу відповідних подань, воно є потужним знаряддям аналізу цього світу; передаючи суспільний досвід щодо предмета, воно виводить за межі чуттєвого досвіду, дозволяє проникнути в сферу раціонального. Це дає можливість стверджувати, що слово, котре володіє предметною віднесеністю і значенням, є основою системи кодів, які забезпечують переведення пізнання людини в новий вимір, дозволяють здійснити стрибок від чуттєвого до раціонального, тобто до можливості як позначити речі, так і оперувати ними в зовсім новому, раціональному плані [198].

Структура слова складна. Слово має предметну віднесеність, тобто воно позначає предмет і викликає ціле смислове поле, має функцію певного «значення», інакше кажучи, виділяє ознаки, узагальнює ознаки і аналізує предмет, відносить його до певної категорії і передає загальнолюдський досвід. Воно дозволяє людині виходити за межі безпосереднього сприйняття, забезпечуючи тим самим швидкий перехід від чуттєвого до раціонального, який є істотним для свідомості людини [198, с. 49].

Вивчення семантичних полів, які виявляються при пред'явленні слова, вимагає ще й пошуків таких адекватних психологічних і психофізіологічних методів, які дали б можливість їх об'єктивного аналізу.

У першокласника за кожним словом обов'язково стоїть система звукових, ситуаційних і понятійних зв'язків. Наприклад, при слові «подушка» виділялися зв'язки за звуковою схожістю, наприклад, «вушко», «мушка», «кружка» тощо. У відповідь на це слово можуть спливати і ситуаційні зв'язки, зокрема «ковдра», «ліжко», «спати» тощо, і понятійні («птахи» – тварини домашні та дикі, літають – не літають, перелітні – зимуючі і т. ін.). Усі три види зв'язків різною мірою домінують у різних умовах. Семантичні зв'язки (як ситуаційні, так і понятійні) в нормі безперечно домінують. Проте внаслідок багатства ситуаційних і понятійних зв'язків у всіх випадках завжди має місце вибір потрібного значення з багатьох можливих, різні значення слова спливають з неоднаковою вірогідністю в той момент, коли йогочують.

Таким чином, слово є потенційною мережею багатовимірних зв'язків. Ці зв'язки можуть мати характер звукових, ситуаційних, понятійних. У нормі одні зв'язки (образні) як найменш істотні витісняються, а інші, смислові, домінують. Тому, процес вибору протікає переважно в межах семантичних смислових зв'язків і набуває селективного, виборчого характеру.

Враховуючи вміння першокласників встановлювати певну семантичну близькість між словами, слід розвивати в них цю здатність, прагнути домогтися, щоб діти усвідомлювали зв'язок між словами в самій мові, розширювали запас асоціацій і в якісно вдосконалювали їх. Усе це вимагає, на наш погляд, спеціальної роботи, яка буде спрямована на розкриття внутрішньої суті предметів, процесів і явищ, на усвідомлення зв'язків, відносин, залежностей, які в ній відбуваються.

Основними етапами розвитку мовлення слід вважати оволодіння словом як цілісної одиницею мови; оволодіння граматичною будовою мови і, на основі цього, – розвиток зв'язного мовлення. Однак не всі ці етапи вивчені однаково. До останнього часу увагу дослідників найбільше привертала перший етап – оволодіння словом. У численних дослідженнях було встановлено, що найбільш потужні зміни в цьому процесі пов'язані з поступовими змінами в семантичній структурі слова.

Після етапу «слово – речення», на якому мовлення дитини має більше виражальну, ніж позначальну функцію, слово в дитини починає бути тісно пов'язаним з предметом або

явищем, яке це слово означає. Слово в цей період є немов ім'ям предмета, що асоціативно пов'язане лише з певним індивідуальним предметом, надалі слово набуває узагальненого значення. Воно перестає позначати одиничний предмет, а починає асоціюватися з цілим рядом предметів, стаючи узагальненням подібних суттєвих ознак. Подальший процес полягає в розвитку значення слова. Примітивний і убогий зміст первинних слів разом з розумовим зростанням дитини і розширенням його життєвого досвіду та мовленнєвої практики поступово збагачується, доки не почне відповідати їх суспільно-історично сформованому змісту.

Таке повне оволодіння знанням слів часто є тривалим процесом. Діти різного рівня розвитку по-різному узагальнюють явища життя. Слова дитини можуть не відповідати словами дорослого за своїм обсягом, тобто бути ширшими за значенням; в їх основі можуть лежати несуттєві ознаки: зазвичай вони бідніші за змістом, ніж слова дорослих.

Засвоєння молодшими школярами слова як одиниці мови в лексико-семантичній єдності обумовлює можливість управління мовною діяльністю молодшого школяра в цілому і вирішує завдання мовленнєвого і загального розвитку учня.

У чому ж полягає особливість роботи із засвоєння нових слів та їх значень у традиційній системі навчання, з чого складається лексико-семантична робота в початковій школі? По-перше, це узагальнення словника, тобто засвоєння нових слів, яких школярі раніше не знали зовсім, та нових їх значень. По-друге, це уточнення словника, тобто поглиблення розуміння вже відомих слів, з'ясування їх відтінків, відмінностей між синонімами, добір анонімів, аналіз багатозначності, алегоричних значень. По-третє, активізація словника, тобто включення максимально широкого кола слів у мовлення кожного учня, введення слів у речення, засвоєння сполучуваності слів з іншими, доцільність їх вживання в певному контексті. По-четверте, усунення позалітературних слів, що вживаються іноді молодшими школярами, виправлення помилкових наголосів, вимови тощо [202, с. 29].

На практиці застосовуються найрізноманітніші прийоми роботи над значенням нового слова. Це забезпечує інтерес учнів до лексико-семантичної діяльності, дозволяє вводити нове слово найбільш раціональним для кожного випадку шляхом.

Найпростіший спосіб – це демонстрація предмета, позначеного певним словом (картини, малюнка, муляжу, моделі, діапозитивів тощо) В основі цього прийому лежить урахування ролі чуттєвого досвіду в процесі засвоєння нових слів, необхідність встановлення рефлексивного зв'язку між словом і образом предмета. Найбільш ефективним прийомом розкриття значення слова є використання тлумачного словника. Прийом синонімізації доцільно використовувється при виправленні лексико-семантичних помилок, допущених учнями через нерозвиненість їх словника. Значення слова можна розкрити і шляхом морфемного аналізу. Цей прийом цінний тим, що привчає дітей вдумуватися в смислове значення морфем, наявних у структурі слова.

Різноманітність семантики слова і її складність у структурно-граматичному відношенні є причиною того, що чимало слів видається дітям незнайомими з точки зору їх лексичного значення або ж складними за своїми граматичними формами чи вимовою або наголошенням, або, зрештою, за написанням (слова з неперевірюваними орфограмами). Залежно від того, які саме аспекти слова (значення, граматичні форми, вимова, написання) є складними для учнів, словникова робота буде мати різні цілі та різний зміст:

1. Словникова робота може бути спрямована на ознайомлення учнів із лексичним значенням нових для них слів або таких слів, значення яких діти розуміють неправильно.
2. Словникова робота може мати граматичну мету, тобто засвоєння дітьми певних граматичних форм, утворення і використання яких викликає у дітей труднощі.
3. Словникові вправи можуть проводитися задля навчання дітей правильної орфоепічної вимови окремих слів і насамперед спостереження за нормативним їх наголошенням.

4. Значення незрозумілого слова розкривається шляхом підбору до нього одного або кількох слів-синонімів, тотожних або близьких за своїм лексичним значенням до певного слова.

5. Значення незрозумілого слова або вислову може бути пояснене дітям шляхом переліку тих об'єктів (предметів, ознак, дій), які названі конкретним словом. Найкращим чином відповідаючи психологічним особливостям засвоєння школярами значення слів, вони створюють достатню основу для правильного розуміння слова навіть у тому випадку, коли подібне визначення не охоплює всіх об'єктів, позначених пояснюваним словом, і тому є неповним.

Аналізуючи прийоми пояснення нових слів та їх введення в активну лексику учнів, які використовують вчителі перших класів на уроках рідної мови, ми виявили, що при засвоєнні граматичних категорій та орфографії все ширше застосовуються методи, які активізують мислення учнів, вводяться елементи проблемного навчання. Що ж до словникової роботи, то в цій галузі активізувальні методи використовуються недостатньо, учні нерідко залишаються пасивними слухачами. І хоча прийоми пояснення і закріплення нових слів певною мірою варіюються, вони не дають очікуваних результатів, оскільки введені слова не стають об'єктом розумових дій учнів. За такої організації навчального процесу призначення мови як засоби вираження думок не усвідомлюється повною мірою; учні не відчувають бажання пізнати багатогранність значення слів, недостатньо виховується у школярів дбайливе ставлення до слова.

Мовленнєва діяльність вимагає від першокласників не лише механічного відтворення відомих випадків застосування слів, але й вільного оперування словами, розуміння і вживання їх у нових ситуаціях, у нових значеннях. Тому успішність оволодіння учнями лексикою визначається і кількістю запам'ятовуваних слів, і можливістю широко і адекватно користуватися ними: самостійно зрозуміти нові випадки застосування вже відомих слів за аналогією з раніше набутими в досвіді дитини, здогадатися про значення нового слова, вміти обрати найбільш правильне в конкретній ситуації. Отже, ефект навчання характеризується переважно якісними перетвореннями, котрі переважають у користуванні лексикою.

Добір точного слова при характеристиці певних предметів і явищ вимагає складної розумової діяльності. Учень повинен, відволікаючись від предметів і явищ, проаналізувати семантичний зміст низки схожих слів, порівняти між собою різні відтінки значень слів, співвідносити їх з відповідними предметами і явищами та робити умовиводи про відповідність-невідповідність певного слова та предмета, явища, позначуваного певним словом.

Таким чином, відсутність певної системи засвоєння слова у першокласників, недостатнє залучення самих учнів до процесу засвоєння значення слова значною мірою гальмують розвиток їх мовлення. Застосування вчителями у процесі лексичних занять з дітьми розглянутих способів пояснення лексичного значення незнайомих слів не тільки не забезпечує на належному рівні розуміння і засвоєння учнями необхідної їм лексики, але і не завжди сприяє розширенню і поглибленню уявлень у дітей, формуванню в них понять тими чи іншими словами.

1.3. КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність дослідження пояснюється реально існуючим запитом суспільства на теоретичні знання і практичні навички спілкування, правила поведінки, мистецтво діалогу, що пов'язано з інтеграцією України у світове співтовариство, підвищенням значущості дієвої, ефективної комунікації. Відповідно до цього навчально-виховний процес сучасної школи має бути зорієнтований на підготовку особистостей, що володіють високою комунікативною культурою. Не викликає сумнівів, що успіх у всіх видах життєдіяльності фактично гарантують компетентності людини у спілкуванні.

Спілкування є необхідною умовою буття людей, без котрого неможливе повноцінне формування не тільки окремих психічних функцій, процесів і властивостей людини, але й особистості в цілому. Саме в молодшому шкільному віці спілкування й взаємодія з оточуючими виходять на перший план. Дослідники єдині у визнанні того величезного значення, що має для молодшого школяра спілкування з ровесниками, оскільки воно знаходиться в центрі його життя, багато в чому визначає всі інші сторони поведінки та діяльності. Проте, як свідчать життєва практика та наукові дослідження, далеко не кожен молодший школяр спроможний ефективно налагодити і підтримувати взаємовідносини з оточуючими його людьми. А це, безумовно, позначається не лише на самопочутті, а й на якості його взаємин з однолітками, батьками та педагогами, на його поведінці, вчинках та особистісному становленні загалом.

Незважаючи на розробленість багатьох аспектів окресленої проблеми, труднощі в спілкуванні молодшого школяра залишаються одним із складних питань у психології. Недостатньо з'ясовані зовнішні та внутрішні чинники спілкування, а також вплив індивідуально-психологічних та особистісних характеристик суб'єкта на розвиток його комунікативних умінь.

У зв'язку з цим, Державний стандарт початкової загальної освіти, ґрунтуючись на засадах особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів, наголошує на формуванні комунікативної компетентності молодшого школяра як ключової, яка виявляється у здатності успішно користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань.

Мета дослідження полягає в аналізі наукових поглядів щодо визначення феномену мовленнєвої діяльності, розкритті сучасних підходів до розвитку мовленнєвої особистості в онтогенезі, визначені психологічних особливостей процесу комунікації та основних чинників розвитку комунікативних здібностей молодших школярів.

У ході реалізації зазначеної мети вирішувалися наступні завдання: проаналізувати психологічну сутність мовленнєвої діяльності, визначити її структуру та ефективні шляхи розвитку у дітей молодшого шкільного віку.

Усе життя дитини супроводжується різними видами діяльності, у процесі яких вона набуває певних знань, здійснюється її психічний розвиток. За Л. Виготським, рушійною силою психічного розвитку є навчання як шлях привласнення дитиною загальнолюдських цінностей. Проте ніяке навчання не буде успішним, якщо дитина сама не буде виступати суб'єктом пізнавальної діяльності.

Одним із видів пізнавальної діяльності є мовленнєва діяльність. Розробка теорії мовленнєвої діяльності припадає переважно на ХХ ст. (Ф. де Соссюр «Курс загальної лінгвістики»), Л. Щерба («Про три аспекти мовних явищ і експерименти в мовознавстві», «Мовна система і мовленнєва діяльність»), Л. Виготський («Мислення і мовлення»), М. Жинкін («Механізми мовлення»), О. Лурія («Мова і свідомість»), О. Леонтьєв («Мова. Мовлення. Мовленнєва діяльність», «Основи теорії мовленнєвої діяльності», «Основи психолінгвістики» та ін.). Розглянемо більш докладніше погляди вчених щодо розуміння мовленнєвої діяльності.

Перший підхід трактування мовленнєвої діяльності – *лінгвістичний*, пов'язаний з ім'ям Л. Щерби: мовленнєва діяльність розглядається як один з трьох аспектів мови нарівні з «психологічною організацією», «мовною системою», «мовним матеріалом», що охоплює суму окремих актів говоріння і розуміння. Звідси і виокремлення видів мовленнєвої діяльності – говоріння, слухання (аудіювання), читання і письмо.

Л. Щерба виокремив три аспекти мовленнєвих явищ:

- 1) мовленнєва діяльність – процеси говоріння і розуміння;
- 2) мовні системи – словники і граматики мов (виводяться на основі всіх актів говоріння і розуміння, що мають місце в певну епохи життя окремої спільноти);
- 3) мовний матеріал – сукупність усього того, що мовиться і розуміється цією спільнотою [46].

Другий підхід щодо розуміння мовленнєвої діяльності – *психологічний* (Л. Виготський, О. Леонтьєв), який розглядає мовленнєву діяльність нарівні інших видів пізнавальної діяльності людини. Відтак, мовленнєва діяльність має таку ж саму структуру, як і будь-яка інша, і має наступні характеристики:

- 1) предметність мовленнєвої діяльності (відбувається у контрактному довіллі в реально наявному об'єктивному світі);
- 2) цілеспрямованість мовленнєвої діяльності (будь-який акт діяльності характеризується кінцевою метою, а будь-яка дія – проміжною ціллю, що планується об'єктом наперед);
- 3) мотивованість мовленнєвої діяльності (кожен акт діяльності стимулюється декількома мотивами, що зливаються в єдине ціле);
- 4) ієрархічна (вертикальна) організація мовленнєвої діяльності (передбачає ієрархічну організацію її одиниць);
- 5) фазна (горизонтальна) організація діяльності (складається із декількох послідовних фаз: орієнтування, планування, реалізація плану, контроль).

Мовленнєва діяльність, за О. Леонтьєвим, є пізнавальною діяльністю, оскільки вона «розпредмечує» дійсність за допомогою мови.

Третій підхід – *психолінгвістичний* (І. Зимня, О. Леонтьєв та ін.). Зауважимо, що психолінгвістика вивчає механізми породження (продукування) висловлювань від ситуації спілкування до мовленнєвого наміру, від нього – до плану, від плану – до семантико-граматичних структур (механізми сприйняття, розуміння мовлення) [130; 187].

До найвідоміших психолінгвістичних теорій породження мовлення належать теорія рівнів мови Ч. Осгуда, теорії Л. Виготського, О. Лурії, О. Леонтьєва [182].

Основною ідеєю теорії рівнів мови Ч. Осгуда є ідея продукування мовлення (кодування) за чотирма рівнями:

- 1) мотиваційний рівень, на якому мовець приймає загальні рішення: говорити чи не говорити; в якій формі говорити (запитувати, стверджувати, наказувати); які засоби використовувати для передавання цієї форми в реченні; які моделі інформації обрати; що виокремлювати логічним наголосом;
- 2) семантичний рівень, на якому мовець виокремлює в реченні певні послідовності слів (функціональні класи): будь-яке речення можна поділити на одиниці кодування – функціонально-семантичні класи. Одиниця семантичного рівня породження мовлення може заповнюватися різними словами, але це буде одиниця одного функціонального класу (наприклад, речення *Талановитий письменник пише новий роман* можна розділити на три функціонально-семантичні класи: *Талановитий письменник* – *пише* – *новий роман*);
- 3) рівень послідовностей, основною одиницею якого є слово не як семантична одиниця, а як фонетичний комплекс. У процесі кодування на цьому рівні діють механізми розпізнавання звукових послідовностей; визначення довжини уривків (інтервали між словами мають бути не більші, ніж інтервали всередині слів та навіть на межі морфем); механізм граматичних послідовностей, який діє у разі великих сегментів;
- 4) інтеграційний рівень, основною одиницею якого є склад. На цьому рівні діють моторні механізми кодування та відбувається звукове оформлення опрацьованого висловлення.

Відповідно до теорії Л. Виготського, мовленнєве мислення має три аспекти: думку, внутрішнє мовлення, слово. Процес породження мовлення йде від мотиву до оформлення думки, потім думка опосередковується у внутрішньому слові, і далі – у значеннях зовнішніх слів, після чого – у словах.

У цьому процесі ключову роль відіграє *внутрішнє мовлення* – особливий внутрішній план мовленнєвого мислення, яке є посередником між думкою та словом. Л. Виготський виокремив такі основні характеристики внутрішнього мовлення: відсутність фонації (його не вимовляють за допомогою звуків), предикативність (містить здебільшого лише

присудки), скороченість. Внутрішнє мовлення має також семантичні особливості: переважання смислу над словом, аглютинація значень слів (значення слів ніби «зливаються»), розбіжності із семантикою слів.

Розвиваючи ідеї Л. Виготського, О. Лурія розробив учіння про динамічну схему висловлювання. Відповідно до цієї схеми формування висловлювання проходить в три етапи:

1) вихідна схема («семантичний запис»), що є згорнутим мовленнєвим висловленням, яке далі може бути перетворене на систему послідовно пов'язаних одне з одним слів. Вихідна думка висловлення має дві частини – тему і рему (дане і нове), які утворюють систему зв'язків, що будуть наявні в майбутньому висловлюванні. Вихідна схема є згорнутою, потім вона поступово розгортається (стає послідовним набором мовленнєвих одиниць);

2) внутрішнє мовлення: на цьому етапі внутрішній смисл переходить у систему синтаксично організованих мовленнєвих значень (формується синтаксична структура висловлення);

3) формування розгорнутого мовленнєвого висловлювання – ланцюжка взаємопов'язаних речень. Ланцюжки речень, що утворюють розгорнуте мовленнєве висловлювання, слід вивчати разом із контекстом. З огляду на це процес формування висловлення потребує вивчення за допомогою як лінгвістичного, так і соціально-психологічного (враховуючи ситуацію спілкування, мотиви мовця, ставлення мовця та слухача до інформації тощо) аналізу.

Отже, відповідно до концепції О. Лурії, мовленнєве висловлення є особливим видом мовленнєвої діяльності, яке має таку ж саму структуру, що й інші форми психічної діяльності.

Важливою для формування цілісних уявлень щодо процесів породження мовлення стала концепція М. Жинкіна. Відповідно до неї у внутрішньому мовленні використовується особливий внутрішній код. Він є невербальним, універсальним (або предметно-схемним) за своїм характером. Універсальний предметний код (УПК) – сукупність психічних сенсорних образів знаків, яка в кожній людини є індивідуальною. Ця індивідуальність стосується складу образів знаків (до них належать предмети, дії, операції). У цьому сенсі УПК визначають як соціогенне утворення, яке повністю залежить від соціального досвіду особистості. Слова не зберігаються в повній формі, а щоразу синтезуються за певними правилами. Людина створює висловлення за особливими семантичними правилами сполучуваності слів у семантичні пари. Такі правила є фільтром, який забезпечує осмисленість висловлювання. За М. Жинкіним, існує задум цілого тексту, а породження тексту є розгортанням цього задуму.

Згідно з теорією О. Леонтьєва, мовлення – це складна мовленнєва дія, формування якої передбачає кілька етапів:

1) внутрішнє програмування висловлювання. Внутрішня програма – змістове ядро майбутнього висловлення – є ієрархією пропозицій та пов'язана з предикативністю висловлення і теморематичною організацією ситуації. Основою внутрішнього програмування є образ, який має особистісний смисл;

2) семантико-граматичне програмування. Цей етап О. Леонтьєв поділяв на кілька компонентів: тектограматичний (переклад на об'єктивний код), фенограматичний (лінійний розподіл кодових одиниць), синтаксичне прогнозування (приписування одиницям граматичних характеристик), синтаксичний контроль (узгодження прогнозу та ситуації);

3) моторне програмування (вимовляння висловлювання). На цьому етапі створюється програма продукування висловлювання;

4) реалізація мовлення. Цей етап є власне усним чи письмовим мовленням.

Мовленнєва діяльність, за О. Леонтьєвим, є процесом використання мови для спілкування під час будь-якої іншої людської діяльності. Учений розглядає мовленнєву

діяльність як щось абстрактне, що не співвідноситься з класичними видами діяльності. На його думку, мовленнєва діяльність – це ланцюг мовленнєвих дій, які обслуговують усі інші види діяльності та входять до їх структури, насамперед пізнавальної діяльності. Водночас, за словами психолога, мовленнєва діяльність як така має місце тоді, коли мовлення є самоцінне, коли мотив мовленнєвої діяльності не може бути задоволений ніяким способом, окрім мовленнєвого.

Результатом застосування цих моделей і теорій, які взаємно доповнюють та уточнюють одна одну, стали знання про мінімальний та максимальний склади операцій, що необхідні для породження мовлення, з'ясування взаємного впливу цих операцій; значення свідомого та несвідомого контролю, оперативної та довготривалої пам'яті у процесі породження мовлення.

Аналізуючи вище зазначені наукові підходи, мовленнєву діяльність можна визначити як активну, цілеспрямовану, опосередковану мовою і зумовлену ситуацію спілкування взаємодію людей, спрямовану на задоволення їх комунікативно-пізнавальних потреб у процесі спілкування.

Мовленнєва діяльність – це інтелектуальна діяльність, оскільки предметом мовленнєвої діяльності є думка, мисленнєве відображення у свідомості людини реалій довкілля. Для цього людина користується системою специфічних знаків (мовних і метамовних) і засобами мовленнєвої комунікації, які потрібно підібрати подумки і використати у процесі спілкування, а це вимагає інтелектуальних дій.

Специфікою мовленнєвої діяльності є й те, що вона має два варіанти її здійснення: у формі мовленнєвої комунікації, спілкування (зовнішня форма) і внутрішньої індивідуальної мовленнєвої діяльності (внутрішнє мовлення). У зв'язку з цим, мовленнєву діяльність називають мовленнєво-мисленнєвою.

У цьому аспекті мовленнєва діяльність виступає як цілком самостійна зі специфічною мотивацією. Її складовими виступають мовленнєві дії, мовленнєві операції, мовленнєвий акт, мовленнєва ситуація.

Розглянемо детальніше структуру мовленнєвої діяльності.

Мовленнєва дія – процес, що обслуговує мовленнєву діяльність (або якусь іншу), є безпосереднім її чинником, містить мету, підпорядковану меті мовленнєвої діяльності. Мовленнєва дія здійснює як підготовку мовленнєвого висловлювання, так і його реалізацію. Поняття мети завжди співвідноситься з поняттям дії.

Мовленнєва операція – спосіб виконання (здійснення) мовленнєвої дії, який залежить від умов досягнення конкретної мети. Мовленнєва операція співвідноситься з умовами, в яких протікає мовленнєва діяльність.

Мовленнєвий акт – цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється відповідно з принципами і правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в даному суспільстві. Це одиниця нормативної соціомовленнєвої поведінки, для якої характерні такі риси, як навмисність (інтенціональність), співвіднесення із мовцем.

Мовленнєва ситуація – реально існуюча життєва ситуація, перша ступінь безпосереднього мовленнєвого акту спілкування, що обмежена прагматичними координатами: «я – ти – ми – тут – зараз». Це безпосереднє здійснення спілкування, комунікації за відповідних умов (урок, заняття, зустріч друзів і т. ін.) [48].

Розрізняють чотири види мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання і письмо. Слухання й читання називають рецептивним мовленням, а тих, хто слухає або читає, – реципієнтами. Говоріння й писання належать до продуктивного мовлення. Мовців та тих, хто читає, називають продуцентами. Активною стороною мовленнєвого акту є говоріння як продуктивний вид активної мовленнєвої діяльності, активний процес здійснення спілкування, зовнішнє вираження способу формування та формулювання думки засобами мови.

За своєю структурою говоріння складається з трьох частин: мотиваційно-спонукальної (стимул, спонукування, мотив говоріння); аналітико-синтетичної (внутрішнє оформлення висловлювання) та виконавчої (вимовні та інтонаційні засоби вираження думки).

Результатом говоріння є відповідна дія учасників спілкування. Результат говоріння реалізується в діяльності інших людей і водночас виступає сполучною ланкою спілкування.

Слухання (аудіювання) – сприймання мовлення на слух і його розуміння. Слухання (аудіювання) опосередковується діяльністю говоріння іншого учасника спілкування. Його мета – розкриття змістових зв'язків, осмислення сприйнятого на слух мовленнєвого повідомлення мовця. Сміслові сприймання не планується слухачем і не контролюється свідомістю. Слухання задається зовні іншим мовцем. Результатом слухання є розуміння або нерозуміння тексту.

Змістове сприймання (розуміння) мовлення залежить від характеру мовленнєвої діяльності мовця, від того, наскільки зрозуміло і чітко висловлюється мовець, від темпу, виразності мовлення, вміння виділити головне, встановити контакт зі слухачами. Водночас розуміння мовлення залежить і від підготовленості слухачів до слухання та сприймання висловлювань. Відтак, дітей потрібно вчити не тільки говоріння (активного мовлення), а й слухання. Отже, мовленнєву діяльність важко розподіляти на активну і пасивну. Адже ступінь володіння мовленням одного суб'єкта визначає ступінь бути зрозумілим іншим. З психофізіологічного боку активність мовлення обумовлюється ступінню володіння мовцем мовленнєвими мовними актами і ступінню розуміння мовлення.

Мовленнєва активність може трактуватися не лише як здібність суб'єкта до певного комунікативного акту висловлювання, а й як здібність сприймати (розуміти) мовлення іншого, а ці здібності, відповідно, залежать від ступеня володіння мовою і способів її вживання. Розуміння мовлення, за С. Рубінштейном, уже включає в себе його активне вживання.

Активність (пізнавальна, мовленнєва, художня і т. ін.) виступає у двох формах – активації і активізації. Активність завжди співвідноситься з певним видом діяльності як динамічна умова її становлення, реалізації й видозміни, як властивість її власного руху.

З фізіологічного погляду, активація означає нейрофізіологічні і психічні процеси підсилення активності організму. Активація є змінною величиною й залежить від внутрішніх і зовнішніх факторів, що виступають у процесі взаємодії організму з довкіллям.

Активація в пізнавальній діяльності – це переведення особистості зі стану недіяльності (пасиву) в діяльний стан (актив). Активація мовленнєвої діяльності – це переведення взаємозв'язку говоріння й слухання (сприймання мовлення) із стану їх відсутності в наявний стан (І. Зимня).

Активізація пізнавальної діяльності – це збільшення питомої ваги активності особи у процесі самої діяльності. Під активізацією мовлення психологи (В. Артемов, Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) розуміють переведення складників мовленнєвої діяльності на більш високий рівень, що полягає в доповненні їх якісними мовними змінами.

Розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності відбувається у процесі навчально-мовленнєвої пізнавальної діяльності.

Під *навчально-мовленнєвою пізнавальною діяльністю* слід розуміти організований, цілеспрямований процес використання мови з метою передавання та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері наукових понять, встановлення комунікацій та планування своїх дій. Навчально-мовленнєва пізнавальна діяльність дітей молодшого шкільного віку складається з різноманітних видів: говоріння (запитання, відповіді, розповіді, описи, переказ тощо); слухання – розуміння (аудіювання) (слухання мовлення товариша, вчителя; слухання казки, оповідання, розповіді та ін.), читання (вголос або мовчки), письма (складання і записування речень за ілюстраціями, навчальною ситуацією, подіями життя тощо).

У процесі навчально-мовленнєвої діяльності в дітей формуються мовленнєві навички і вміння, що обслуговують інші види пізнавальної діяльності (художню, музичну, природничу та ін.).

Мовленнєві навички – автоматизовані дії з мовним матеріалом (лексичним, фонетичним, граматичним), що відбуваються у процесі мовленнєвої діяльності.

Мовленнєві вміння – засвоєні суб'єктом норми і правила мови, сукупність мовленнєвих дій, операцій, навичок, які дозволяють здійснювати мовленнєву діяльність, спілкування.

Мовленнєві вміння формуються на основі застосування педагогічних мовних моделей, мовленнєвих зразків, інструкцій спочатку в супроводі наочності, а потім у внутрішньому плані.

Навчально-мовленнєва діяльність дітей молодшого шкільного віку передбачає як активацію, так і активізацію мовлення. Активація мовлення – це перехід можливості в дійсність; утворення нових мовленнєвих структур шляхом поступового введення у старі структури нових компонентів, що веде до виникнення нових форм мовлення (діалог, монолог, пояснення і т. ін.). Активація відбувається поступово у процесі розвитку суб'єкта в різних видах пізнавальної діяльності.

Активізацію мовлення слід розглядати не тільки як результат формування й реалізації мовленнєвої активності в конкретному мовленнєвому акті, а й як процес розвитку мовленнєвих навичок аж до повного оволодіння мовною системою.

Оскільки мовлення обслуговує всі види пізнавальної діяльності, то можна сформулювати відповідну закономірність: чим активнішим є мовлення дитини (запитання, звернення, пояснення, міркування, розмірковування та ін.), тим ефективнішою буде пізнавальна діяльність, очевидною її результативність.

Ми розглянули найбільш поширену у працях психологів структуру мовленнєвої діяльності. Існують й інші підходи щодо структурування мовленнєвої діяльності. Так, І. Зимня розглядає структуру мовленнєвої діяльності у співвідношенні понять: мова – мовлення – мовленнєва здібність; об'єкт мовленнєвої діяльності – мовленнєві дії – продукт мовленнєвої діяльності.



Рис. 1.4. Структура мовленнєвої діяльності (за І. Зимньою)

Мовленнєва діяльність є основним і універсальним засобом спілкування між людьми і водночас основним засобом комунікації, у процесі якої здійснюються наступність і неперервність соціального досвіду людей.

Поряд з мовленнєвою діяльністю у науковій літературі існує поняття «мовленнєве спілкування» (або «комунікативна діяльність»), яке вчені (О. Леонтьєв, Т. Піроженко та ін.) розглядають як особливий, специфічний вид пізнавальної діяльності, у процесі якого відбувається взаємний обмін інформацією, думками, почуттями, способами поведінки, звичками. Це система мовленнєвих актів, мовленнєвої поведінки, яка забезпечує спілкування, взаєморозуміння між людьми. Мовленнєве спілкування створює комунікативний контекст, в якому реалізуються мовленнєві акти [187].

У процесі мовленнєвого спілкування вчені виділяють низку характеристик, що допомагають реалізувати поставлену мовцями мету: інформативну (повідомлення нового), прескриптивну (вплив на адресата, слухача), експресивну (вираз емоцій, оцінок), міжособистісну (регулювання взаємовідносин між співрозмовниками), ігрову (звернення до естетичних почуттів, почуття гумору).

Мовленнєве спілкування передбачає наявність мовленнєвих дій, операцій, мовленнєвих актів і мовленнєвих ситуацій. Цим воно збігається з мовленнєвою діяльністю. Натомість комунікативна діяльність є значно ширшою за обсягом виконуваних дій і операцій. Це специфічна форма взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудова діяльності, що складається із комунікативних актів, в яких беруть участь комуніканти (різні люди), котрі породжують і продукують висловлювання (тексти) та інтерпретують їх. За М. Жинкіним, початковий і прикінцевий етапи комунікації пов'язані з механізмами внутрішнього мовлення, його глибинними структурами на рівні універсально-предметного коду мислення.

Мовленнєве спілкування передбачає широке використання невербальних (жести, міміка, контакт очей, пантоміміка) та паралінгвістичних (інтонація, пауза, темп, тембр тощо) компонентів. Крім того, мовленнєве спілкування обумовлене екстралінгвістичними факторами (ситуативна конкретність, пресуппозиція, національно-культурні та етичні традиції) і системою організації простору комунікації (проксемікою).

Комунікація може здійснюватися засобами вторинних («музична нотація», інформатика, «мова наук», азбука Морзе, мова ЕОМ, правила ігор тощо) або первинних (мова жестів, світофорна азбука) семіотичних систем. Так чи інакше, комунікативна діяльність (мовленнєве спілкування) передбачає оволодіння комунікантами розвинутим мовленням, уміннями застосовувати конкретну мову відповідно її орфоепічних норм у конкретній ситуації спілкування.

У мовленнєвому розвитку дитини існують універсальні явища, що зумовлено загальними законами генези психіки. Одним із таких універсальних процесів є розвиток використання знаків мови в мовленнєвій діяльності. Незалежно від конкретно-історичних умов усі діти мають потребу в спілкуванні, шукають форми вираження своїх знань про світ; їхній фонематичний слух випереджає розвиток артикуляції (спочатку дитина вчиться слухати мовлення, а вже потім – говорити).

Існують універсальні періоди розвитку мовленнєвої активності, формування мовленнєвих навичок:

1. Домовленнєвий період (перший рік життя).

Л. Виготський характеризував його як період довербального інтелекту та доінтелектуального мовлення. У перебігу цього етапу виокремлюють послідовний розвиток передмовленнєвих реакцій: гуління (від 1,5 місяця: *а-а-а*, *у-у-у*, від 2–3 місяців: *гу-у*, *бу-у*), сопілка (4–6 місяців: *аль-ле-е-ли*, *агу-ау*), белькотіння (з 7–8,5 місяців: *баба*, *тата* (склади)), модульоване белькотіння (8,5–9,5 місяців: *мама*, *папа*, *дада* з різною інтонацією). На домовленнєвому етапі лише формується потреба у спілкуванні, відбувається голосовий розвиток дитини (крик → гуління → белькотіння). У перші місяці життя звуки, які вимовляє малюк, ще не співвіднесені з конкретною мовою; лише шести-семимісячна дитина починає вимовляти подібні до її рідної мови звуки.

Важливим чинником у розвитку мовлення дитини навіть на початкових етапах є

імітація. Малюк відтворює і надалі запозичує певні звукосполучення з мовлення людей, які його оточують. Засвоюючи мову, діти засвоюють одразу фонему. Дослідження доводять, що фонематичний слух формується дуже рано. Спочатку діти вчаться відрізняти сторонні звуки (наприклад, шелестіння, рипіння дверей тощо) від звуків мовлення, що звернене безпосередньо до них. Від дорослих вони переймають звукове позначення предметів зовнішнього світу.

Важлива особливість цього процесу полягає в тому, що діти не звертають уваги на варіанти вимови звуків, а засвоюють одразу істотні для своєї мови ознаки фонем.

2. Дограматичний період (другий рік життя).

У цей час відбувається стрімке збагачення активного запасу слів, з'являється довільність мовлення (такий період називають «синтагматичною граматикою»). У 10 місяців дитина всі іменники вживає у називному відмінку однини. Від 1 року 3 місяців до 1 року 6 місяців розвивається здатність розрізняти слова за одним звуком; малюк замість однослівних висловлень починає використовувати двослівні, хоча ще не узгоджує граматичних форм слів (це початок оволодіння «парадигматичною граматикою»). У 1 рік 8 місяців дитина починає опановувати дієслова у наказовому способі та множину.

3. Період оволодіння граматикою (від 2 років).

Існує думка, що оволодіння граматикою починається тоді, коли у мовленні малюка з'являються форми множини. У цей час діти засвоюють граматичні форми у такій послідовності: число іменників → зменшувальна форма іменників → наказовий спосіб дієслова → відмінок іменників → категорія часу дієслова → особа дієслова. Тобто засвоєння граматики відбувається від менш абстрактних, конкретних форм до більш абстрактних.

О. Уланович пропонує ширший підхід до періодизації мовленнєвого онтогенезу, виокремлюючи:

1. Домовленнєвий період (від народження до 1 року 9 місяців). Його характеристика загалом збігається з описами цього періоду, даними Л.С. Виготським.

2. Когнітивно-мовний період (1 рік 9 місяців – 6 років). Його початок характеризується становленням інтелектуального мовлення і мовленнєвого інтелекту, формуванням мовної компетенції дитини. Загальними особливостями цього віку є генералізація, ситуативна та діалогічна спрямованість мовлення, егоцентричне мовлення, дитяча словотворчість. У віці приблизно 2 років дитина відкриває символічну функцію мовлення: мислення стає мовленнєвим, а мовлення – інтелектуальним.

Для раннього та дошкільного віку характерне *егоцентричне мовлення* – мовлення з власної позиції, за якого мовець не зважає на позицію співрозмовників. Воно не звернене до якогось певного адресата. Ж. Піаже вважав егоцентричне мовлення переходом від аутизму дитячого мислення до його поступової соціалізації.

На думку Ж. Піаже, когнітивно-мовний розвиток дитини відбувається за схемою: позамовленнєве аутичне мислення → егоцентричне мовлення і мислення → соціалізоване мовлення та логічне мислення. Дещо відмінну схему запропонував Л. Виготський: соціальне мовлення → егоцентричне мовлення → внутрішнє мовлення. Ключове положення даного підходу, полягає в тому, що дитячий розвиток відбувається в напрямі поступової індивідуалізації, яка виникає на основі внутрішньої соціальності дитини.

Найбільша частка егоцентризму в мовленні дитини припадає на вік 3-5 років (до 75% спонтанного мовлення). Його коефіцієнт у загальному обсязі спонтанного мовлення змінюється і залежить від типу соціальних відносин між дитиною та її однолітками, дорослими, а також від активності самої дитини.

Поступово частка егоцентризму у мовленні зменшується, а його якість змінюється. Відбувається перехід від зовнішнього голосного мовлення до внутрішнього (процес інтеріоризації мовлення). Поступово в розмові з уявним співбесідником дитина переходить на шепіт, синтаксичні конструкції при цьому більше редукуються, починають переважати дієслівні форми. Перед початком шкільного віку егоцентричне мовлення стає фазою внутрішнього мовлення («сам до себе»).

3. Власне мовленнєвий період (від 6 років). У цей час відбувається розвиток текстової діяльності людини, в якій виявляється своєрідність мовленнєвої поведінки мовної особистості. Формуються і функціонують когнітивні та мовленнєві механізми продукування і розуміння мовлення (текстів). Отже, починається період становлення мовної особистості як суб'єкта текстової діяльності. Із шестирічного віку мовленнєва діяльність стає процесом сприйняття та породження текстів.

Перед початком шкільного періоду збільшується словниковий запас, і дитина може вільно спілкуватися на різні теми, що стосуються її повсякденного життя та інтересів. Словник дитини в початковій школі містить від 3 до 7 тис. слів – іменники (≈32%), дієслова (≈25%), займенники (≈10%), сполучники (≈6%), прикметники (≈5%). Діти в цей час точніше передають зміст та загальний контекст повідомлень. Чіткішою стає вимова, ускладнюються граматичні конструкції. При цьому лексичне та граматичне розмаїття мовлення залежить від умов спілкування з іншими людьми.

До 6 років у дитини починає з'являтися контекстне мовлення – зв'язне, граматично оформлене, розгорнуте мовлення, яке можна зрозуміти поза ситуацією, в якій воно породжене. Його розвиток потребує спеціального навчання та вдосконалення, чому сприяє освоєння у період шкільного навчання таких видів мовленнєвої діяльності як читання та письмового мовлення.

У віці від 7 до 11 років формуються механізми внутрішнього мовлення – процеси розумової діяльності людини, що забезпечують опрацювання мовної інформації, її усвідомлення, розуміння, планування та програмування майбутнього висловлення, вибір слів, що відповідають змістовій та об'єктивній ситуації, здійснення контролю та самооцінювання. Воно забезпечує опрацювання мовної інформації, її створення та розуміння, допомагає програмувати висловлення, здійснювати його контроль та оцінювання. До початку раннього підліткового віку повністю завершується формування механізмів внутрішнього мовлення, що забезпечує пришвидшення всіх мовленнєвих процесів (промовляння, читання, аудіювання, письма).

Вік від 11 до 16 років характеризується словниковим і стилістичним збагаченням мовлення, оволодінням стилістичними ресурсами мови. У 16 років мовлення досягає рівня насиченості.

Подальший розвиток мовлення пов'язаний не з віковими характеристиками, а з рівнем загальної та мовленнєвої культури мовної особистості. Зокрема, досягнення рівня адекватного вибору передбачає побудову мовлення відповідно до ситуації спілкування. Цей рівень вимагає володіння моделями статусно-мовленнєвої поведінки. Такі моделі підпорядковані соціальним, етичним, етикетним нормам. Вибір відповідної моделі свідчить про рівень соціокультурної компетенції особистості.

Досягнення рівня адекватного синтезу передбачає володіння всім розмаїттям мовних та стилістичних засобів, уміння знаходити нові синтагматичні зв'язки, нові контексти для відомих слів.

Отже, мовленнєвий розвиток особистості – складний процес, пов'язаний не лише з віковими особливостями, а й з процесом соціалізації особистості.

Мовленнєвий розвиток у молодших школярів зумовлюється особливістю соціальної ситуації розвитку – навчанням у початковій школі.

У дітей молодшого шкільного віку активно удосконалюються навички усного мовлення: розширюється словниковий запас, вони оволодівають все складнішими граматичними структурами.

З початком навчання особливого значення набуває формування грамотності школяра, передусім читання та письма – форм символічної комунікації, які здійснюються з допомогою уваги, сприймання, пам'яті, асоціацій з наявними знаннями і конкретного контексту. Завдяки їм діти налагоджують зв'язок із зовнішнім світом, впливають на свій внутрішній світ. Читання вимагає засвоєння фонетики, набуття навичок декодування

графем (літер), а письмо – удосконалення необхідних моторних навичок. Ці форми комунікації взаємопов'язані, адже читання є сприйманням змісту письмового тексту, а письмо – передаванням змісту в письмовій формі.

Визнання взаємозв'язку між процесами оволодіння усним і писемним мовленням зумовило розгляд грамотності з точки зору цілісного підходу до мови. Прихильники його висунули *концепцію емерджентної* (лат. *emergere* – з'являється, виносити на поверхню) *грамотності*, відповідно до якої пов'язані з оволодінням усним і писемним мовленням навички розвиваються з періоду немовляти протягом кількох років, поступово удосконалюючись. Тому розповіді, які дитина слухає ще до того, як навчиться говорити, написи, які вона залишає всюди, перегляд улюбленої книжки – все це можна вважати ранніми проявами читання і письма. Батьки і вчителі можуть сприяти формуванню емерджентної грамотності дитини, створюючи сприятливе мовне середовище вдома і в школі.

Вище зазначене дозволило виділити основні чинники становлення грамотності молодших школярів:

- 1) збагачене писемним мовленням оточення (наявність дитячих книжок, журналів тощо; сімейні читання вголос; письмо під диктування батьків; можливість ознайомитись із значенням незрозумілих слів, фраз під час самостійного читання);
- 2) збагачене усним мовленням середовище (зразки мовлення дорослих; розмови з дорослими, однолітками в сюжетно-рольових іграх; можливість збагачення словникового запасу; доступ до необхідної інформації про значення слів);
- 3) набуття досвіду (ігри, повсякденне життя, дослідження природи);
- 4) досвід символічної репрезентації (театральні вистави, малювання і живопис, музика і танці);
- 5) експериментування з писемним мовленням (написання повідомлення, листа, оголошення);
- 6) проба сил у читанні (читання напам'ять, читання з контекстними підказками, пошук писемної форми почутого слова).

Розвиток навичок читання і письма у молодших школярів є складним процесом, який залежить від соціокультурного контексту. Діти набувають основ грамотності, взаємодіючи з батьками, братами, сестрами, вчителями однолітками, а також у процесі роботи з комп'ютером, перегляду телепередач тощо. Характер цих взаємодій і їх роль у розвитку грамотності школяра можуть бути різними. Батьки найбільше долучаються до цього процесу завдяки постійному спілкуванню з дітьми, а не тільки завдяки спеціальним заняттям з ними. Як свідчать дослідження, школярі по-різному реагують на активні заняття читанням зі своїми однолітками і вчителем. Якщо педагог допомагає дитині в процесі організованого навчання набувати нових знань і навичок, необхідних для того, щоб навчитися читати та писати, то взаємодія з однолітками дає змогу в невимушеній обстановці обговорювати проблеми, ділитися своїми думками, переживаннями. Працюючи з однокласниками, школярі більше розмовляють, ніж під час роботи з учителем. Загалом, соціальні взаємодії дітей створюють більше передумов для набуття грамотності, ніж спеціальне оволодіння елементами усного та писемного мовлення.

Опанування письма і читання у початкових класах відкриває додаткові можливості для подальшого розвитку лексичного, граматичного і стилістичного аспектів мовлення дитини. У молодшому шкільному віці інтенсивно розвивається внутрішнє мовлення, яке є важливим механізмом розумової діяльності. Виявляється воно під час розв'язування різноманітних завдань, мисленого планування, запам'ятовування тощо.

Рівень комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини характеризує те, наскільки характер та стиль спілкування дорослого з дитиною відповідає задоволенню її потреб в емоційному комфорті, досягненнях, рівні самоповаги, а також підвищує ступінь усвідомлення підростаючою особистістю власних здібностей і можливостей.

Психологічна характеристика комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини потребує аналізу всіх її компонентів на різних рівнях. Т. Піроженко дає характеристику компонентів комунікативно-мовленнєвого розвитку на рівні поведінки, свідомості, особистості [269].

I. Конативний рівень (поведінка).

Комунікативні властивості:

- 1) спрямованість на партнера, настанова на відповідну реакцію;
- 2) розмаїтість експресивно-мімічних засобів спілкування;
- 3) наявність контактовстановлюючих засобів взаємодії.

II. Когнітивно-лінгвістичний рівень (свідомість).

А. Когнітивні властивості мовлення:

- 1) розуміння дитиною просторово-часових характеристик ситуації спілкування (значення слів, що характеризують місце, час, зміст подій);
- 2) розуміння дитиною емоційного змісту ситуації спілкування через аналіз стану діючих осіб (значення слів, що характеризують емоційний стан людини);
- 3) розуміння дитиною характеру персонажів та дійових осіб (значення слів, що називають риси, якості особистості).

Б. Мовні (лінгвістичні) властивості мовлення:

- 1) словникове багатство (різноманітне й адекватне використання лексики, що відповідає ситуації спілкування);
- 2) граматична правильність, зміна й узгодження слів у висловлюванні (згідно з нормативними вимогами мови);
- 3) фонетичні властивості мовлення (звукимовна, дикція, сила голосу).

III. Особистісний рівень (суб'єктний рівень регуляції і самовираження в мовному спілкуванні).

А. Довільність мовлення:

- 1) прагнення до розгорнення, логічності, зв'язності тексту;
- 2) можливість довільного керування мовленням, його зміна відповідно до динаміки ситуації;
- 3) характер тексту (за наочною ситуацією, з досвіду, творчий).

Б. Особистісні якості, що виявляються в мовній комунікації:

- 1) прояв самооцінки в спілкуванні з людьми;
- 2) риси характеру, що забезпечують успішність взаємодії (дружелюбність, комунікабельність та інші);
- 3) ціннісні орієнтації людини;
- 4) широта і дієвість мотивів спілкування.

Взаємозумовленість базових основ комунікативно-мовленнєвого й особистісного розвитку дитини демонструє найважливіший закон потенціювання: вища психічна функція, якою є мовлення, і характеристики досягнень особистісного рівня, що виявляються у мовленні, починають керувати підструктурою психологічних якостей, з яких вони виросли. Власними, особистісними психічними якості стають у тому випадку, коли дитина не просто виділяє, а усвідомлює себе і своє «Я» як суб'єкта взаємин людей. Виділення й усвідомлення себе, свого «Я» у системі «особистість-соціум», узагальнення своїх відносин зі світом дає дитині змогу вийти на особистісний рівень активності у сфері стосунків з людьми, набутти свій власний досвід.

На думку С. Максименка, досвід «являє собою генетичне ціле, виникає за всіма законами розвитку цілісної особистості і існує у певних формах, і змінюється ця форма існування особистості так само, як змінюються всі інші її структури. Досвід увіходить до контексту існування даної особистості і пов'язаний з лініями її розвитку» [207, с. 217]. Тому якість комунікативно-мовленнєвого розвитку впливає не тільки на формування активності, суб'єктності дитини, завдяки якій особистість відчуває себе здатною пізнавати, діяти та перетворювати навколишній світ, але й відображає характер цієї спрямованої активності. Важливо, щоб дитина засвоювала позитивний соціальний досвід з його складовими

(формами та способами громадського життя; характером взаємодії з людьми; соціальними нормами та цінностями).

Практичне значення дослідження визначається розробкою та впровадженням комунікативно-розвиваючої програми для молодших школярів з метою виявлення особливостей та прогнозування успішності комунікативної поведінки у різноманітних мовленнєвих ситуаціях, з'ясування особистих комунікативних проблем та пошуку перешкод у здійсненні мовленнєвої діяльності, організації та проведенні тренінгів для ефективного розвитку комунікативних здібностей молодших школярів.

Таблиця 1.2

Програма розвитку комунікативних здібностей молодших школярів

№ з/п 1	Мета 2	Вправи 3
Заняття 1.	▪ ознайомлення учнів з основними засобами спілкування (мова, міміка, жести)	Вправа 1. «Давай познайомимось» Вправа 2. «Паровозик» Вправа 3. «Маски» Вправа 4. «Обличчя» Вправа 5. «Жести» Вправа 6. «Іноземець» Вправа 7. «Такі різні слова» Вправа 8. «Тихо, Танечко, не плач»
Заняття 2.	▪ розвиток уваги учнів до інших людей, розвиток уважності та спостережливості	Вправа 1. «Опиши друга» Вправа 2. «Маленький художник» Вправа 3. «Білі ведмеді» Вправа 4. «Стежка»
Заняття 3.	▪ розвиток умінь слухати співрозмовника, вправління у спостережливості	Вправа 1. «Дотики» Вправа 2. «Зіпсований телефон» Вправа 3. «Слухаємо тишу» Вправа 4. «Інтонанції» Вправа 5. «Складаємо казку» Вправа 6. «Садівник»
Заняття 4.	▪ розвиток уяви школярів та шляхів її реалізації	Вправа 1. «Якби я був чарівником» Вправа 2. «Подарунок» Вправа 3. «Царівна-несміяна» Вправа 4. «Зустріч» Вправа 5. «Маленький художник» Вправа 6. «Порівняння» Вправа 7. «Чарівні рисунки» Вправа 8. «Домалюй»
Заняття 5.	▪ розвиток поваги, ввічливого ставлення до інших людей	Вправа 1. «Що можна зробити для друга» Вправа 2. «Ввічливі слова» Вправа 3. «Сварка» Вправа 4. «Рожеве слово «Привіт» Вправа 5. «Крамниця ввічливих слів»
Заняття 6.	▪ розвиток уваги, співчуття та взаємоповаги	Вправа 1. «Гарний вчинок» Вправа 2. «Калюжа»
Заняття 7.	▪ розвиток умінь виражати свій настрій та відчувати стан іншого	Вправа 1. «Маски» Вправа 2. «Інтонанції» Вправа 3. «Кольорові настрої» Вправа 4. «Багатоколірна квітка» Вправа 5. «Фарби»
Заняття 8.	▪ виявлення психологічного дискомфорту та агресії, формування вміння враховувати позицію іншого	Вправа 1. «Так буде справедливо» Вправа 2. «Зустріч» Вправа 3. «Ключ» Вправа 4. «Знайди ведучого» Вправа 5. «На вузькій стежинці»

1	2	3
Заняття 9.	▪ розвиток вміння ставити питання, ввічливо звертатися, виявляти увагу до інших	Вправа 1. «На вулиці» Вправа 2. «Інтерв'ю» Вправа 3. «Так» або «Ні» не говорити»
Заняття 10.	▪ розвиток вміння висловлювати свої почуття, симпатії та взаєморозуміння	Вправа 1. «Таємниці спілкування» Вправа 2. «Побажання»

В основу запропонованої програми покладена ідея використання в навчанні власної активності дитини в умовах колективної діяльності, зокрема ігрової, що сприяє розвитку взаєморозуміння, відповідальності, спостережливості та інших психічних якостей, необхідних у спілкуванні.

Узагальнюючи наукові дослідження комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів ми дійшли таких висновків:

На сьогоднішній день проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини залишається актуальною та потребує подальшого вирішення як психологами, так і представниками інших наук (філологами, лінгвістами, психолінгвістами). Такий комплексний підхід до означеної проблеми зумовив окремий аспект її вивчення – психологінвистичний.

Згідно психологічного підходу, мовленнєва діяльність є одним з видів пізнавальної діяльності і являє собою самостійну діяльність із специфічною мотивацією та структурою (мовленнєві дії, мовленнєві операції, мовленнєвий акт, мовленнєва ситуація).

Загальні закони генези психіки зумовлюють існування періодизації розвитку мовленнєвої активності, формування мовленнєвих навичок дитини. Зокрема, розвиток мовлення молодших школярів опосередковується соціальною ситуацією розвитку і має свої особливості: удосконалення навичок усного мовлення, оволодіння писемним мовленням, формування механізмів внутрішнього мовлення, становлення грамотності.

Описуючи характеристики комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, ми маємо можливість відобразити становлення особистості дитини як процес синтезу характеристик індивіда в унікальну структуру (поведінка, свідомість, особистість), що визначається і змінюється в результаті взаємодії із середовищем і виявляється у спілкуванні.

Важливою складовою комунікативно-мовленнєвого розвитку є внутрішня активність самої дитини, її спрямованість на соціальне оточення, що сприяє гармонійному та цілісному становленню особистості.

Вважаємо за необхідне продовжити подальший пошук шляхів виявлення різноманітних чинників, які впливають на комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів та приділити увагу розробці методів його стимулювання в процесі навчання. Окремим завданням вбачаємо розробку програми спецкурсу з питань психології мовлення для студентів ВНЗ.

1.4. ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Зміни в нашому суспільстві зумовлені необхідністю подальшого соціально-економічного, політичного, духовного розвитку. Держава потребує творчих, активних особистостей, які зможуть орієнтуватися в складних соціокультурних обставинах, робити вільний вибір, брати відповідальність за власну освіту, виховання і розвиток. А тому перед українським суспільством постає проблема створення оптимальних умов для розвитку інтелектуальної ініціативності підростаючої людини – якості, без якої неможливий свободоздатний розвиток особистості. Провідна роль у вирішенні зазначеної проблеми належить початковій школі. Період першого року навчання, який характеризується стрімким становленням інтелектуальних, емоційних, вольових якостей учнів, є вирішальним для розвитку інтелектуальної ініціативності.

Інтелектуальна ініціативність як здатність до активного та самостійного генерування задач (проблем) неодноразово аналізувалася вітчизняними та зарубіжними дослідниками. Як основний спосіб набуття знань, універсальну адаптивність, активність суб'єкта визначав її Ж. Піаже; Р. Стернберг показав інтелект в єдності його компонентів – «ієрархічна модель інтелекту»; Д. Хернстайн й Ч. Мюррер вважають, що інтелект та ініціативність – це конструкт, який «вимірюється із точністю й чистотою стандартизованими тестами інтелекту»; Р. Аткинсон, У. Найсер інтерпретують інтелект та ініціативність через уявлення про переробку інформації у процесі розв'язання інтелектуальних задач.

Умови, що впливають на формування встановлених Ж. Піаже особливостей інтелектуально-ініціативного розвитку, визначали в своїх працях Є. Бойко, Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. Моляко, М. Смульсон, С. Рубінштейн, М. Холодна та інші; у працях Д. Богоявленської, А. Матюшкіна, І. Петухової зазначене особистісне утворення розглядається як продовження розумової діяльності за межами ситуативної заданості; питання взаємовпливу психологічних механізмів інтелектуальної ініціативності та учбової діяльності розкрито в дослідженнях М. Боришевського, Л. Божович, Р. Вайсмана, С. Максименка, Д. Ніколенка, Л. Проколієнко та інших. Ряд наукових праць стосується проблеми особливостей розвитку інтелектуальної ініціативності або ініціативності школярів різних вікових груп: М. Гінзбург дослідив деякі мотиваційні компоненти інтелектуальної ініціативності старшокласників; діалогічне спілкування як засіб інтелектуально-ініціативного розвитку розглянуто в дослідженнях О. Крутія [174]; проблему співвідношення інтелектуальної ініціативності та загальних розумових здібностей учнів випускних класів розкрито в дослідженні І. Петухової [266]; особливості розвитку інтелектуальної ініціативності старшокласників та студентів у процесі спілкування дослідив психолог Л. Попов [278]; психологічні особливості ініціативності молодших школярів в учбовій діяльності розкриті дослідницею Н. Тертичною [344]; психолого-педагогічним умовам формування ініціативності учнів третього класу на уроках праці присвячено дослідження С. Петухова [265].

Узагальнені підходи щодо філософського, психолого-педагогічного аналізу структурно-функціональних ознак ініціативності наведені в табл. 1.3.

Таким чином, аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури свідчить про складність поняття ініціативності та неоднозначність думок науковців щодо його внутрішнього змісту, психологічних механізмів утворення. На нашу думку, багатофункціональна можливість ініціативності сприяти інтелектуальному розвитку особистості є дуже важливою для нашого дослідження у зв'язку з необхідністю з'ясування особистісного конструкту «інтелектуальна ініціативність»

Проте аналіз психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми засвідчив відсутність спеціальних досліджень з розвитку інтелектуальної ініціативності першокласника. Тоді як вивчення психологічної сутності інтелектуальної ініціативності та її розвитку у першокласників, на нашу думку, є доречним і науково виправданим з декількох причин.

Таблиця 1.3

Структурно-функціональні ознаки ініціативності

№ з/п	Ознаки ініціативності	Автори
1	2	3
1.	Готовність братися до справ за власним починанням, новаторство у справах, знаходження шляхів та засобів подолання перешкод; (ініціативно-вольове утворення)	М. Говоров, Н. Левітов, В. Селіванов, О. Смирнов, Б. Теплов, В. Теплинський
2.	Новизна, новаторство у справах; особистісне починання; наявність творчого поштовху; ново-введення; чисельність та яскравість нових ідей та планів; багатство уяви; поєднані з інтенсивністю спонукань та активністю прагнень.	М. Говоров, Д. Богоявленська, М. Гінзбург, О. Ізотова, В. Коноплич, С. Петухов, І. Полотнієк, С. Рубінштейн, Б. Теплов, Б. Хамзін.

1	2	3
3.	Реалізація ініціативних дій завдяки розвитку якостей особистості самостійності, активності, відповідальності, волі, самодисципліни та ін.	М. Говоров, Г. Костюк Е. Погоніна, С. Петухов, П. Рудик, Т. Тищенко, О. Цаболова
4.	• найвища форма активності; • відповідальність за свої вчинки; • здатність і воля до реалізації запропонованого; • дійова природа	К. Абульханова-Славська, О. Леонт'єв, А. Матюшкін, Ю. Палайма, Є. Погоніна, С. Петухов, П. Суховейко, В. Юсупов.

По-перше, наше дослідження базується на тому, що інтелектуальна ініціативність – це особлива форма суб'єктної активності, а на першому році навчання закладаються основи становлення й розвитку особистості як суб'єкта учбової діяльності (провідної на цьому віковому етапі). По-друге, інтелектуальна ініціативність першокласника розглядається в психологічних дослідженнях лише в контексті вивчення інших особистісних утворень, а тому позбавляється своїх специфічних психологічних характеристик.

Розробка даної проблеми зумовлена необхідністю вдосконалення психодіагностичного комплексу з метою виявлення особливостей структури інтелектуальної ініціативності першокласників та впровадження навчальний простір інтелектуалізовано-діалогічної взаємодії в системі «учень-вчитель-психолог».

Мета дослідження – виявити особливості розвитку, прояву та закріплення інтелектуальної ініціативності в період учіння в першому класі; визначити, обґрунтувати та перевірити дієвість психолого-педагогічних умов та системи засобів розвитку цієї інтегрованої якості у першокласників.

Для досягнення мети дослідження і перевірки припущення було сформульовано наступні завдання:

1) визначити теоретичні підходи до вивчення сутності понять «ініціативність» «інтелект», «інтелектуальна ініціативність» та з'ясувати теоретико-методичні аспекти дослідження інтелектуальної ініціативності першокласників;

2) виявити критерії, показники та рівні розвитку інтелектуальної ініціативності першокласника в процесі спільної учбової діяльності;

3) експериментально дослідити психологічні особливості розвитку інтелектуальної ініціативності у дітей 6-7 річного віку та проаналізувати їх прояв в особистісному розвитку першокласників;

4) визначити та науково обґрунтувати психолого-педагогічні умови та засоби розвитку інтелектуальної ініціативності першокласників;

5) розробити та апробувати комплексну інтерактивно-психокорекційну програму розвитку інтелектуальної ініціативності першокласників в процесі спільної учбової діяльності.

Вихідним моментом у вивченні досліджуваної проблеми є визначення співвідношення понять ініціативність та інтелектуальність. У нашому дослідженні на основі критичного аналізу робіт (Б. Анан'єв, К. Абульханова-Славська, Г. Костюк, О. Леонт'єв, В. Селіванов, І. Страхов, С. Рубінштейн та ін.) визначено погляди вчених на проблему ініціативності. Теоретичний аналіз наукових джерел показав, що ініціативність здебільшого, розглядається у зв'язку з обґрунтуванням сутності самостійності, активності, творчості (Л. Виготський, О. Пономар'єв, О. Смирнов, Г. Тищенко та інші); як інтелектуальну властивість особистості (Д. Богоявленська, Л. Попов та інші); самодисципліни та вольових якостей (Н. Левітов, С. Максименко, В. Селіванов, Б. Теплов та інші); як складне утворення особистості, її інтегральну якість (Д. Богоявленська, П. Іванов, О. Погоніна, І. Плотнік та інші).

У нашому дослідженні, використовуючи поняття «ініціативність», ми дотримуємося точки зору Д. Богоявленської [44] про те, що це інтегральна якість особистості, яка є

показником її інтелектуального становлення та розвитку. У роботі проаналізовані основні підходи до трактування феномену «інтелект», які існують в наукових розвідках відомих вітчизняних та зарубіжних психологів (Г. Айзенк, Є. Бойко, Л. Виготський, В. Дружинін, Г. Костюк, Ж. Піаже, М. Смульсон, М. Холодна та інші). Проте, відомі трактування згаданого феномену є досить неоднорідними, тому, використання поняття «інтелект» в наукових і практичних цілях нашого дослідження вимагало ретельного теоретичного аналізу й уточнення його змісту.

Під інтелектом дослідники розуміють: складну розумову діяльність, що складає єдність пізнавальних процесів, результат зв'язків психомоторики, уваги, пам'яті та мислення (Б. Ананьєв, Г. Костюк) [12; 164]; як форму організації індивідуального досвіду у вигляді наявних ментальних структур, породжуваного ними ментального простору – інтелектуальні здібності людини, пізнавальні стилі, рівневі, комбінаторні, процесуальні, регуляторні властивості (М. Холодна) [363]; адаптація людини до навколишнього середовища, формування і вибір середовища, знаходження нових умов життя, коли адаптація до середовища або її формування виявляються неефективними (Ж. Піаже) [267]; здатність оперувати в розумі просторовими відносинами, деталізувати зорові образи, виконувати основні арифметичні дії, запам'ятовувати і відтворювати інформацію, виявляти закономірність у ряді букв, цифр, фігур («мультифакторна теорія інтелекту» Л. Терстоуна) [406]; інтелект як результат процесу соціалізації, впливу культури, рівень його розвитку характеризується мірою узагальненості понять, якими оперує конкретна людина (Л. Виготський) [80] та інші. Незважаючи на те, що дослідники інтелекту вкладають у це поняття своє бачення, його функції можна вважати загальновизначеними: генерування суб'єктивно нової інформації на основі певних даних; адаптацію індивіда до зміни зовнішніх умов; зміну поведінки на основі аналізу ситуації; розв'язання проблем завдяки виробленню стратегії; відображення об'єктивної картини навколишнього.

Виходячи з мети і завдань нашого дослідження ми зупинили свій вибір на трактуванні інтелекту, що запропоноване М. Холодною [363]. На нашу думку, воно є найбільш доцільним для нашої роботи в плані обґрунтування особистісного конструкту – інтелектуальна ініціативність. Визначені дослідницею особливості співвідношення інтелекту та ініціативності дали нам можливість проаналізувати сутність інтелектуальної ініціативності та теоретично обґрунтувати її психологічні механізми як інтегрального утворення особистості. Модель компонентів поняття інтелектуальна ініціативність представлена на рис. 1.5.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури, присвяченої проблемі інтелектуальної ініціативності дозволив нам визначити її сутність, виходячи з положень Д. Богоявленської [44] про інтелектуальну ініціативність як інтегральну властивість особистості, яка дозволяє продовжувати пізнавальну діяльність за межами того, що вимагається, самостійно та активно ставити проблеми та нестандартно їх вирішувати. Вважаємо, що, в свою чергу, інтелектуальна ініціативність виступає внутрішньою, інтегративною умовою самореалізації особистості, що конкретизується через самовираження, самоствердження, самоактуалізацію, свободоздатність. Визначено, що розвиток інтелектуальної ініціативності – процес і результат кількісних та якісних змін в інтелектуальній, мотиваційній, емоційно-вольовій та поведінковій сферах особистості. У роботі розглянуто сутність кожного компоненту інтелектуальної ініціативності; складено структурно-функціональну схему інтелектуальної ініціативності особистості. Зазначимо, що вона носить абстрактний характер в аспекті вікових особливостей особистості, зокрема першокласника.

Нами розкрито психологічні особливості дитини 6-7 років з урахуванням новоутворень, пов'язаних зі вступом до школи та визначено етапність у розвитку інтелектуальної ініціативності першокласника (пробудження та спрямування інтелектуальної активності; зростання потреби до процесу пізнання; розвиток

пізнавального інтересу до результатів власної діяльності; самостійна діяльність, спрямована на здобуття нових знань за межами діючих програм; розвиток потреби самовираження, самоствердження, свободоздатності).

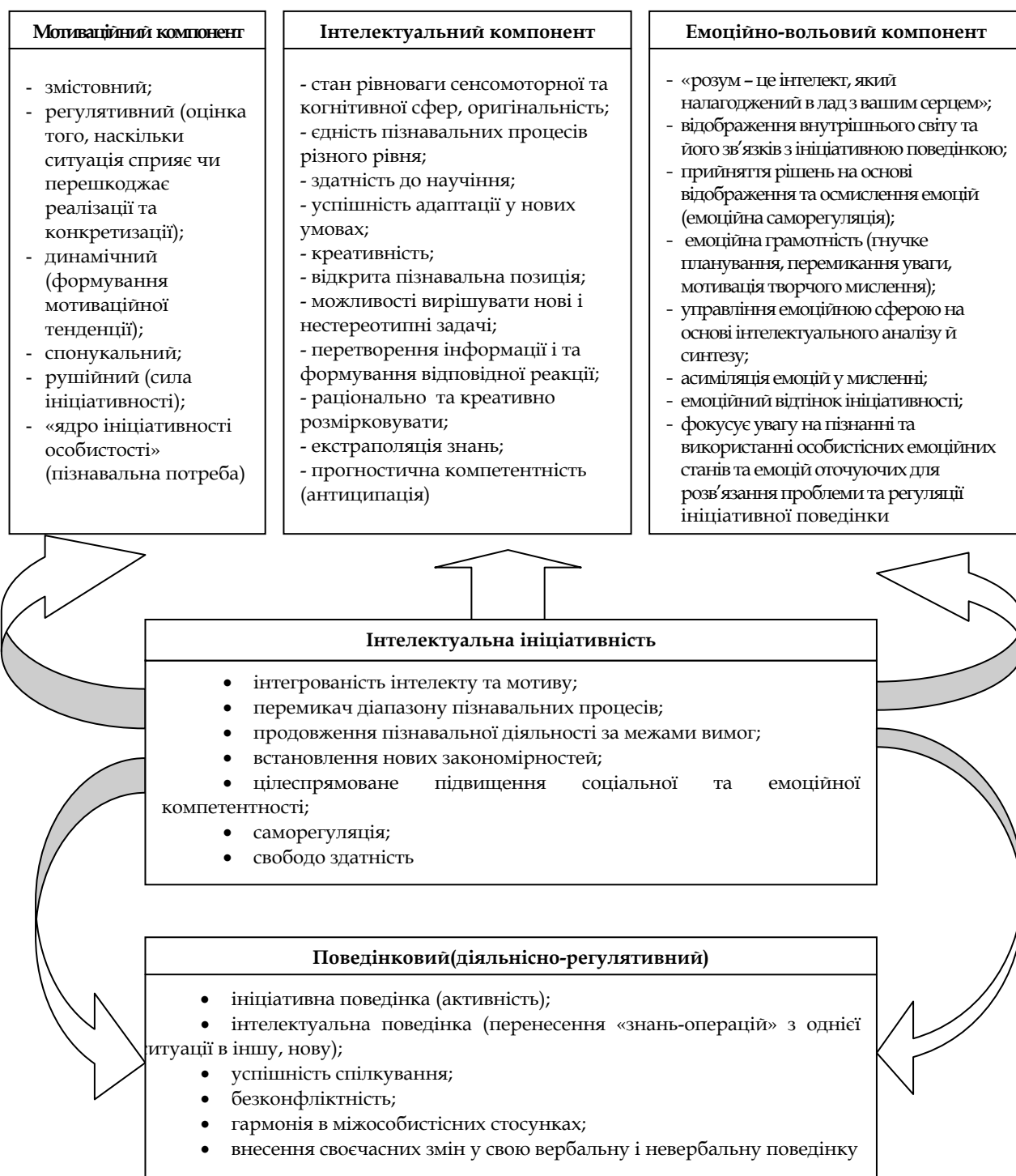


Рис. 1.5. Структурно-функціональна схема інтелектуальної ініціативності

Узагальнюючи сказане, ми спробували скласти схему компонентів інтелектуально-ініціативної сфери першокласника, які виступають систематизуючими факторами її розвитку в спільній учбовій діяльності (див. рис. 1.6).

Отже, суть розвитку інтелектуальної ініціативності першокласників полягає в постійному і якісному русі визначених компонентів: непрямі й «зані» мотиви переходять у

мотиви прямі, діючі; об'єкт пізнання постійно ускладнюється з погляду його засвоєння учнями; удосконалюються й збагачуються способи цієї діяльності; учні все глибше усвідомлюють зміни в собі, які розглядаються ними як головні результати інтелектуальної ініціативності; посередницька роль педагога націлена на самостійну творчу роботу школяра. Однак не всяка педагогічна стратегія може плідно впливати на інтенсивний розвиток інтелектуальної ініціативності. Тут особливу роль відіграє саме інтелектуальна спрямованість педагогічного процесу, зокрема, процесу навчання. Мова йде не про те, щоб спеціально розвивати інтелектуальну ініціативність і цьому завданню підкоряти весь процес навчання, а про те, щоб інтелектуальна ініціативність кожного школяра знаходила найбільш сприятливі умови для виникнення, прояву, інтенсивного розвитку у відповідній виховній і навчальній атмосфері. Інтелектуальна ініціативність (пристрасть до пошуку, перетворення, розкриття) має ту психологічну особливість, що не терпить примусу, імперативності; вона виявляється в процесі особистісно-орієнтованого навчання, яке охоплює цілісну особистість школяра. Найбільш ефективним для розвитку особистості школяра та інтелектуальної ініціативності є спеціально організований інтелектуальний, гуманістично-орієнтований педагогічний процес, у якому вдало поєднані ті складові, що стимулюють процес вияву та формування інтелектуальної ініціативності.

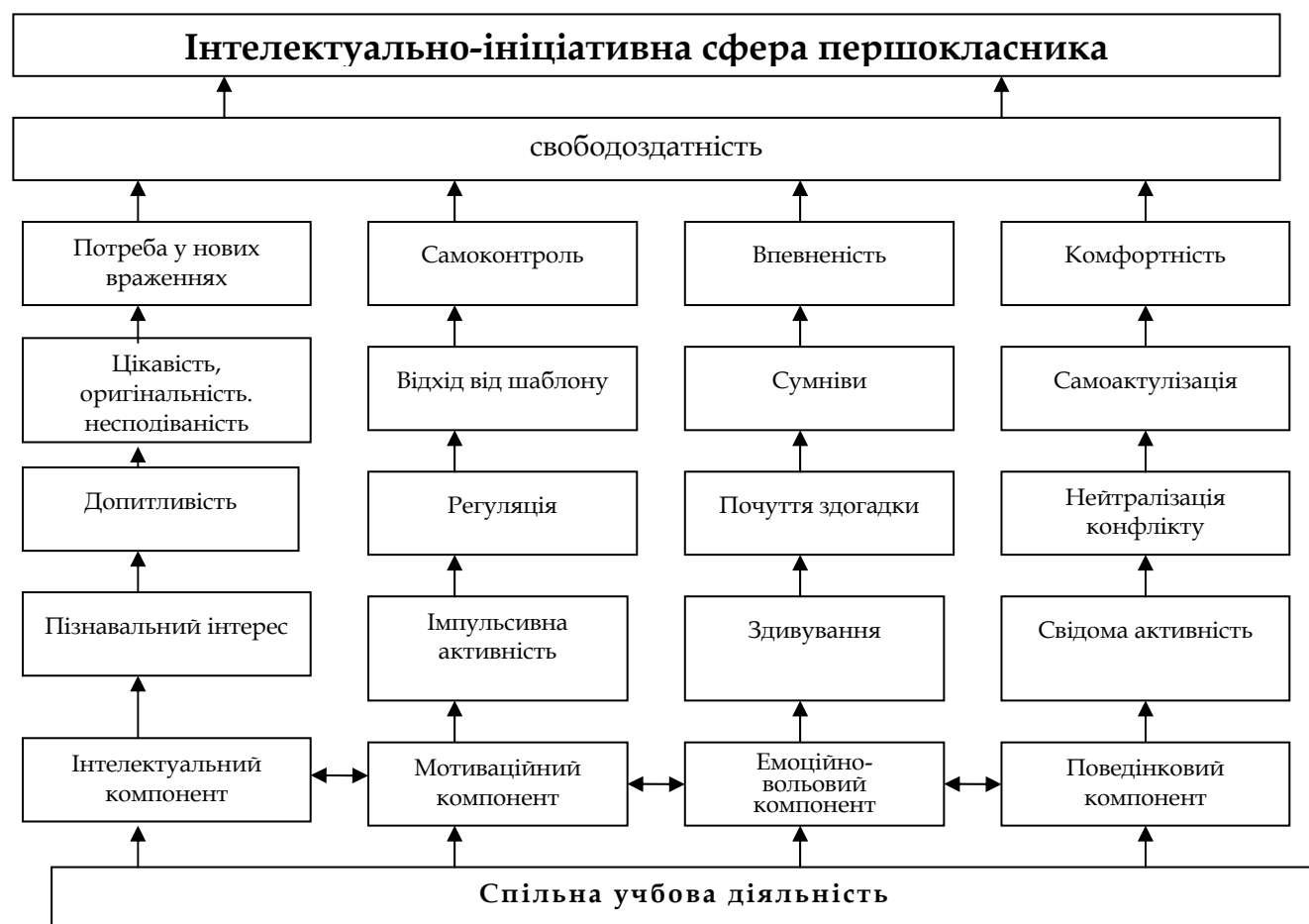


Рис. 1.6. Критерії та показники інтелектуально-ініціативного розвитку першокласника

На підставі аналізу психологічної літератури виділено основні критерії та показники розвитку інтелектуальної ініціативності першокласника:

I. Інтелектуальна готовність до прийняття завдань підвищеної складності (цікавість, оригінальність, допитливість, пізнавальний інтерес, потреба у нових враженнях – Є. Бойко, Л. Виготський, Т. Лисянська, С. Максименко, Ж. Піаже, О. Скрипченко та ін.);

II. Потреба нових знань (імпульсивна активність, саморегуляція, відхід від шаблону, самоконтроль – Л. Божович, Ю. Гільбух, Г. Костюк, В. Моляко, В. Моргун та ін.); III. Оптимістичне ставлення до навчання (здивування, почуття здогадки, сумніви, впевненість – В. Вілюнас, Є. Ільїн, В. Селіванов та ін.); IV. Оцінка та ціннісні орієнтації (ініціативно-інтелектуальна спрямованість, нейтралізація конфлікту, рефлексія, комфортність – О. Бодальов, О. Киричук, О. Леонтєв, І. Юсупов, В. Ядов та ін.)

На основі проведеного аналізу зроблено висновок про те, що проблема розвитку інтелектуальної ініціативності першокласника є недостатньо вивченою, що дозволяє говорити про актуальність нашого дослідження.

Експериментальне вивчення інтелектуальної ініціативності молодших учнів дозволило розглянути теоретико-методологічні та методичні аспекти дослідження інтелектуальної ініціативності виявити її критерії та рівні розвитку, описати вікову динаміку інтелектуальної ініціативності першокласників.

Виявлено, що інтелектуальна ініціативність першокласника має своєрідні властивості: визначається недосконалістю та нестійкістю, оскільки всі її структурні компоненти (інтелектуальний, мотиваційний, емоційно-вольовий, поведінковий) в цьому віці проходять фазу становлення і зазнають значних змін. Період першого року навчання дітей 6 та 7 років є таким, коли створюються найоптимальніші умови для розвитку інтелектуальної ініціативності, оскільки нестабільність та недостатня сформованість її окремих компонентів цілком компенсується їх рухливістю, пластичністю, інтенсивним розвитком, звідки випливає висновок про чутливість дітей цього віку для вдосконалення окремих структур інтелектуальної ініціативності, так і для її розвитку в цілому.

З метою констатації вихідного рівня інтелектуальної ініціативності першокласників та проведення констатувального експерименту розроблено критерії інтелектуальної ініціативності: інтелектуальна готовність до прийняття завдань підвищеного рівня складності, потреба нових знань, оптимістичне ставлення до процесу спільної учбової діяльності, самооцінка та ціннісні орієнтації; визначено відповідні рівні розвитку означеної якості: високий, достатній, середній та низький; забезпечена система діагностичних методик. Загальний рівень розвитку інтелектуальної ініціативності визначається відповідно до рівня сформованості, систематичності та цілісності прояву всіх вказаних вище критеріїв.

Вказані критерії ми використали для узагальненого визначення чотирьох рівнів інтелектуальної ініціативності першокласників.

Високий рівень – стійкий інтерес до нового, потреба розібратися в ньому; стійке бажання вийти за «межі» завдання; внутрішня пізнавальна і прогностична активність; розвинені прийоми розумової діяльності (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення); якості мислення (гнучкість, широта, глибина та ін.); розвинені рефлексія, інтелектуальні вміння; виявляє чуйність, повагу до думок партнера; емоційну стійкість; відповідальне ставлення за прийняті рішення під час спільної учбової діяльності; прагнення до самовдосконалення, свободоздатності.

Достатній рівень характеризується такими ознаками: інтерес до нового, ситуативна потреба розібратися в ньому; у пізнавальній діяльності ситуативно відбувається процес «осаяння»; нестійка внутрішня і творча активність; розвинуті прийоми розумової діяльності; якості мислення (гнучкість, активність, широта, глибина) проявляються залежно від навчальної ситуації; розвинені рефлексія, інтелектуальні вміння; ситуативно виявляє чуйність, повагу до думок партнера, емоційну стійкість, відповідальність за прийняті рішення під час спільної учбової діяльності; ситуативне прагнення до самовдосконалення, свободоздатності.

Учням із *середнім рівнем* розвитку інтелектуальної ініціативності притаманні: відсутність пізнавального інтересу; слабка пізнавальна активність (тільки у межах окресленого вчителем завдання); прийоми розумової діяльності застосовує тільки за допомогою вчителя; не розвинуті якості мислення, інтелектуальні вміння; у пізнавальній діяльності не відбувається процес

«осаяння»; виявляє наполегливість, організованість тільки на початковій стадії захоплення спільною справою; прагнення до самовдосконалення виявляється як бажання отримати похвалу вчителя; не вміє чітко висловити свою думку; не виявляє чуйності, емоційної стійкості; відсутнє прагнення до самовдосконалення, свободоздатності; роль лідера виконується тільки в екстрених ситуаціях.

При низькому рівні розвитку інтелектуальної ініціативності в першокласників визначилися такі характерні прояви: відсутність інтересу до навчання, прагнення до самовдосконалення; не розвинуті прийоми розумової діяльності; процес мислення відбувається за даним шаблоном; індиферентне ставлення до нового; відсутність власної ініціативи в постановці питань, невиконання ролі лідера; обирання найлегших завдань; негативне ставлення до школи та учіння, безумовний пріоритет розваг, не виявляє емоційну стійкість у контакті; не розвинені комунікативні вміння; проявляє пасивність у межах спільної учбової діяльності; відсутнє бажання приймати самостійне рішення; не виявляє організованість, наполегливість у роботі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виявити розбіжності особистісного розвитку учнів 6 та 7 років, тому наше дослідження було проведено окремо для шестирічок ($n_1=150$) та семирічок ($n_2=132$). Всього в експериментальній роботі взяли участь 282 учні: 28 – першокласників (17-6 років та 11-7 років) с. Славне АР Крим; 27 першокласників (15-6 років та 12-7 років) Маріупольських шкіл Донецької обл. та 227 першокласників (133-6 років та 94-7 років) загальноосвітніх шкіл м. Бердянська Запорізької області. Результати констатувального дослідження інтелектуальної ініціативності першокласників (за критеріями – I, II, IV) представлено в таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

Загальний рівень інтелектуальної ініціативності учнів 6 років ($n_1=150$) та 7 років ($n_2=132$) на початку навчання (у %)

Критерії Учні	Рівні							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	6 років	7 років	6 років	7 років	6 років	7 років	6 років	7 років
I. Інтелектуальна готовність до складання завдань підвищеної складності.	8,30	8,60	25,11	25,26	36,27	36,63	30,32	9,21
II. Потреба нових знань.	8,48	8,66	25,59	25,76	38,05	38,35	27,66	27,23
III. Оптимістичне ставлення до процесу спільної учбової діяльності.	13,22	13,36	21,29	21,50	28,00	28,40	37,49	36,84
IV. Оцінка та ціннісні орієнтації.	9,30	9,78	18,25	19,12	20,88	24,95	51,57	46,15
Загальний рівень (6 та 7 років)	9,82	10,00	22,56	22,98	30,80	32,08	36,76	34,94
Загальний рівень (середній)	9,91		22,77		31,44		35,80	

У результаті вивчення динаміки інтелектуальної ініціативності першокласників 6 та 7 років отримано такі дані: лише 9,85% учнів 6 років та 10,10% учнів 7 років мають високий рівень розвитку інтелектуальної ініціативності; більшість першокласників (67,56% дітей 6 років та 66,94% дітей 7 років) мають середній та низький рівні розвитку інтелектуальної ініціативності. Експериментальні дані, в яких відобразилися вікова динаміка інтелектуальної ініціативності першокласників були перевірені на статистичну значущість шляхом визначення рангових кореляцій r -Спірмена і τ -Кендалла. Ця перевірка на рівні статистичної тенденції ($0,05 \leq p \leq 0,1$) продемонструвала існування слабкого негативного кореляційного зв'язку ($r = -0,110$; $N_1 = 150$; $p = 0,085$ і $\tau = -0,096$; $N_2 = 132$; $p = 0,085$) між рівнем розвитку інтелектуальної ініціативності дітей 6 та 7 років.

Оскільки на констатувальному етапі експерименту було відзначено взаємозв'язок між показниками інтелектуальної ініціативності за її розвитку в особистісній сфері першокласника відповідними критеріями, у межах нашого дослідження ми перевірили та довели кореляційний зв'язок між усіма критеріями інтелектуальної ініціативності, використовуючи формулу К. Пірсона.

Розрахунки коефіцієнтів кореляції було проведено на матеріалі показників одного класу та виявлено такі результати: $r_1 \text{ ху} = 0,62 > r_{\text{таб}} = 0,54$; $r_2 \text{ ху} = 0,63 > r_{\text{таб}} = 0,54$; $r_3 \text{ ху} = 0,62 > r_{\text{таб}} = 0,54$; $r_4 \text{ ху} = 0,62 > r_{\text{таб}} = 0,54$ де r_1 - коефіцієнт кореляції між критеріями «потреба нових знань» та «інтелектуальна готовність до прийняття завдань підвищеної складності»; r_2 - коефіцієнт кореляції між критеріями «оптимістичне ставлення до шкільного учіння» та «інтелектуальна готовність до прийняття завдань підвищеної складності»; r_3 - коефіцієнт кореляції між критеріями «оптимістичне ставлення до шкільного учіння» та «потреба нових знань», r_4 - коефіцієнт кореляції між критеріями «ціннісні орієнтації» та «потреба нових знань».

Таким чином, доведено, що існує пряма взаємозалежність між усіма критеріями інтелектуальної ініціативності на рівні значущості $P < 0,01$.

Кореляційний аналіз компонентів інтелектуальної ініціативності першокласників показав, що в структурі спостерігається певна варіативність та інтегрованість залежно від соціальних умов (поведінковий компонент). Для всіх досліджуваних першокласників у структурі інтелектуальної ініціативності цен-тральним моментом виступає мотиваційний компонент, з підвищенням якого зростає емоційне благополуччя, безконфліктність, відповідальність. Виділяються досить низькі взаємозв'язки між показниками критерії «Інтелектуальна готовність до прийняття завдань підвищеної складності», що свідчить про несформованість операцій інтелектуалізованого мислення, про низький рівень домагань, відсутності готовності до самоствердження, свободо здатності.

Визначені рівні, критерії, показники вираженості та прояву інтелектуальної ініціативності дали змогу намітити основні напрями визначення психолого-педагогічних умов та засобів

У процесі дослідження психолого-педагогічні умов і засобів розвитку інтелектуальної ініціативності першокласників було розкрито механізми інтелектуально-корекційної спільної учбової діяльності; представлена апробована нами програма розвитку інтелектуальної ініціативності першокласників, яка включає психолого-педагогічні умови та систему засобів такої роботи з учнями; описана система психокорекційної роботи, наведені фрагменти інтерактивних уроків та підбірка конкретних інтерактивних психокорекційних вправ.

Проведення формувального експерименту вимагало визначення психолого-педагогічних умов, спрямованих на розвиток інтелектуальної ініціативності першокласників. Перш за все ми виходили з необхідності дотримання загальних психолого-педагогічних умов розвитку і формування особистості учнів перших класів: врахування суб'єктного досвіду; врахування вікових та індивідуальних особливостей інтелектуальної, емоційно-вольової і мотиваційної, поведінкової сфер; забезпечення комплексного підходу до формування особистості.

1. Спільна учбова діяльність. Серед різних напрямків, вивчення спільної учбової діяльності виділяються два основних підходи. Згідно з одним з них – характер перебігу спільної учбової діяльності та виникаючі в ній взаємовідносини обумовлюються властивості особистості, рівнем психічного розвитку, виробленими нормами поведінки учасників. Теоретичну основу цього підходу склала концепція інтелектуального розвитку розроблена Ж. Паже [24]. Згідно з іншим підходом зміст та структуру спільної діяльності детермінують як відносини в групі так і розвиток особистості членів цієї

групи. Теоретичною основою цього підходу до спільної діяльності як детермінанти інтелектуального розвитку стала концепція Л. Виготського [80] про психічний розвиток через соціальне та індивідуальне.

У дослідженні акцентується увага на проблемі блокування процесу якісного перетворення психологічних особливостей учнів в умовах «суспільного онто-генезу» (суспільство надає дитині готові засоби). «Реанімувати» цей процес можна усуваючи негативні фактори традиційного учбового простору, впроваджуючи інтерактивні технології спільної учбової діяльності, які будуть виступати основою формування прагнення учня до самовизначення, самореалізації, свободоздатності.

Таким чином, аналіз теоретичного матеріалу показав, з одного боку, що існує проблема розвитку інтелектуальної ініціативності, з другого боку, що її розвиток можливий в умовах групових форм навчання, котрі сьогодні не знаходять певного розвитку в учбовому процесі. В основу експериментального дослідження покладено ідею сполучення цих двох ліній.

2. Використання інтерактивних технологій у спільній учбовій діяльності.

Інтерактивні технології створюють навчальне середовище в якому теорія і практика засвоюються одночасно, в його процесі учні шукають зв'язок між новими та вже отриманими знаннями, приймають альтернативні рішення, мають змогу зробити «відкриття», формують свої власні ідеї та думки, навчаються ініціативному співробітництву. В інтерактивних технологіях, обраних для дослідження, переважають ситуації відкритого внутрішнього та зовнішнього інтелектуалізованого діалогу, побудованого навколо «точок здивування», основна мета яких – не розв'язання проблеми, а її поглиблення.

3. Розвиток діалогічного мислення школярів. Діалог передбачає взаємодію і узгодження різних смислових позицій. Діалогічне інтелектуалізоване мислення є необхідним підґрунтям для узгодження різних розумінь, різних точок зору, цілісно-смислових позицій партнерів по взаємодії.

4. Сприяння становленню – інтелектуально-ініціативного образу «Я» першокласника. Зміст інтелектуально-ініціативного образу «Я» дитини є відображенням характеру ініціативного пізнання предметного світу, соціальних відносин, обставин життя і діяльності, ставлень до них і оцінки самого себе. Тому важливо, щоб організація навчального процесу була суб'єктно орієнтованою, вчитель повинен враховувати суб'єктний досвід пізнання і самопізнання дітей та сприяти їх розвитку.

5. Стимуляція та розвиток інтелектуально-ініціативних стосунків типу «Я-інший», першокласників. Врахування точок зору, станів інших людей та узгодження їх з власними визначає характер взаєморозуміння між партнерами, що проявляється в спільній учбовій діяльності, інтелектуально-ініціативних відносинах, взаємодії. Тому розвиток умінь налагоджувати конструктивні взаємовідносини в системі «Я-інший», навичок групової взаємодії сприяє розвитку та закріпленню компонентів інтелектуальної ініціативності в процесі навчання у першому класі.

Крім того, нами запропоновано, на теоретичному рівні поетапний процес розвитку інтелектуальної ініціативності першокласника в процесі спільної учбової діяльності, інтерактивні форми якої повинні забезпечити мотивацію інтелектуальної активності завдяки діалогічному спілкуванню та системи інтерактивних психокорекційних вправ.

Аналіз праць Г. Айзенка [6], Д. Богоявленської [44; 45], Л. Бурлачука [61], І. Гінзбурга [93], А. Зака [126], В. Моргуна [224], Е. Носенко [244], М. Холодної [362; 363] та інших, з огляду на описаний вище підхід до розвитку досліджуваної якості, дозволило визначити головні психологічні характеристики особистісної сфери першокласника, які тісно пов'язані з його інтелектуально-ініціативним розвитком:

- інтелектуалізоване мислення (Д. Богоявленська, Є. Бойко, М. Холодна);
- пізнавальна потреба (О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Моргун, О. Скрипченко, В. Юркевич);

- пізнавальна активність (О. Вишневський, Л. Долинська, В. Моляко, В. Лозова, О. Савченко, О. Скрипченко та ін.);
- інтелектуально-емоційне благополуччя (В. Вілюнас, О. Киричук та ін.);
- інтелектуально скерована поведінка (М. Коган, І. Кон, В. Ядов та ін.);
- свободоздатність, внутрішня свобода (А. Маслоу, О. Киричук).

З урахуванням визначених психолого-педагогічних умов, нами складена модель розвитку інтелектуальної ініціативності першокласника в процесі інтерактивного навчання, яку представлено на рис. 1.7.

Зазначимо, що визначені психологічні характеристики характеризують інтелектуальну ініціативність як системну якість, що стосується інтелектуальної, мотиваційної, емоційно-вольової, поведінково-регулятивної сфер особистості першокласника (див. рис. 1.8). Тому розвиненість його інтелектуальної ініціативності зумовлюється інтелектуальною компетентністю, пізнавальною надситуативністю, пізнавальною потребою, етапами розвитку якої виступають допитливість та пізнавальний інтерес; готовністю та прагненням збагнути невідоме, ініціативними діями, душевним комфортом, інтелектуально скерованою поведінкою, прагненням до самовираження, самореалізації та свободоздатності.

Другий етап формувального експерименту був спрямований на впровадження цих умов у навчально-виховний процес та повсякденне життя дитини через систему конкретних психолого-педагогічних засобів розвитку інтелектуальної ініціативності першокласників. Психокорекція інтелектуально-ініціативної сфери здійснювалася у двох напрямках. По-перше, через організацію діалогічної взаємодії в процесі навчання – використання педагогом певної тактики інтелектуалізованого навчального діалогу, спрямованого на розвиток інтелектуальної ініціативності засобами інтерактивних навчальних технологій. По-друге, через організацію діяльності, що спонукає дитину до переосмислення власної інтелектуально-ініціативної позиції – використання практичним психологом системи інтерактивних психокорекційних та розвивальних тренінгових вправ.

Навчальний (зовнішній) діалог, в ході якого здійснюється порівняння точок зору, що спонукає учня до перетворення змісту образів, понять і уявлень у власній активній пізнавальній позиції, обумовлює розвиток інтеріорізованого спілкування з іншими людьми (внутрішнього діалогу), є умовою і джерелом розвитку інтелектуальної ініціативності. При цьому ми виходили з необхідності розвитку в процесі навчального діалогу інтелектуалізованого мислення, пізнавальної потреби, інтелектуально-емоційного благополуччя, внутрішньої та зовнішньої ініціативної спрямованості, пізнавальної активності, інтелектуально-скерованої поведінки, свободоздатності, самостійності. Методика організації навчального діалогу враховувала також особливості структури і форми інтелектуалізованого діалогу (В. Біблер) [43] та положення успішності протікання діалогу в системі «вчитель-учень». Інтелектуалізовані навчальні діалоги такого спрямування були включені нами в структуру енциклопедично-інтерактивних уроків «Навчання грамоти», оскільки характер навчального матеріалу цього предмету найбільшою мірою сприяє, на нашу думку, розвитку компонентів інтелектуальної ініціативності першокласника.

Другий напрям психокорекційної роботи передбачав проведення практичним психологом спеціальних занять з метою створення ситуацій, що уможливають зміну пізнавальної позиції (точки зору) в результаті зіставлення та інтеграції її з позиціями, відмінними від власної. Це реалізовувалось у відповідних напрямках корекційної роботи:

1) розвиток Я-концепції (вправи даного напрямку актуалізують і формують адекватні уявлення дитини про себе);

2) стимуляція та розвиток навичок групової взаємодії (метою вправ є формування навичок адекватного сприймання та оцінки особистісних рис партнера та його вчинків, узгодженості дій в спільній учбовій діяльності, сприяння розвитку інтелектуальної ініціативності);

РОЗДІЛ І. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТРАДИЦІЇ ТА СУЧАСНІСТЬ

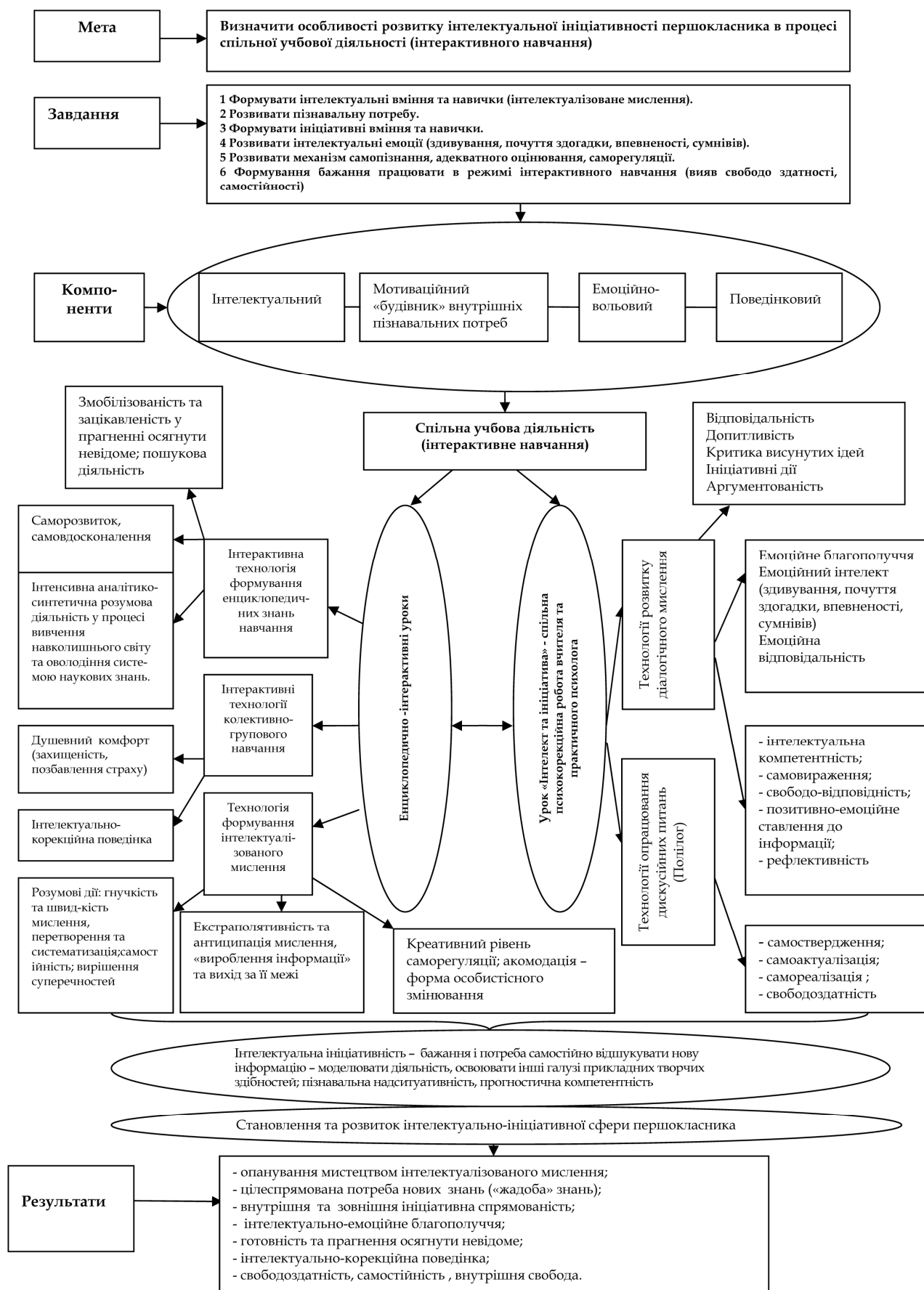


Рис. 1.7. Модель розвитку інтелектуальної ініціативності першокласника в процесі спільної учбової діяльності

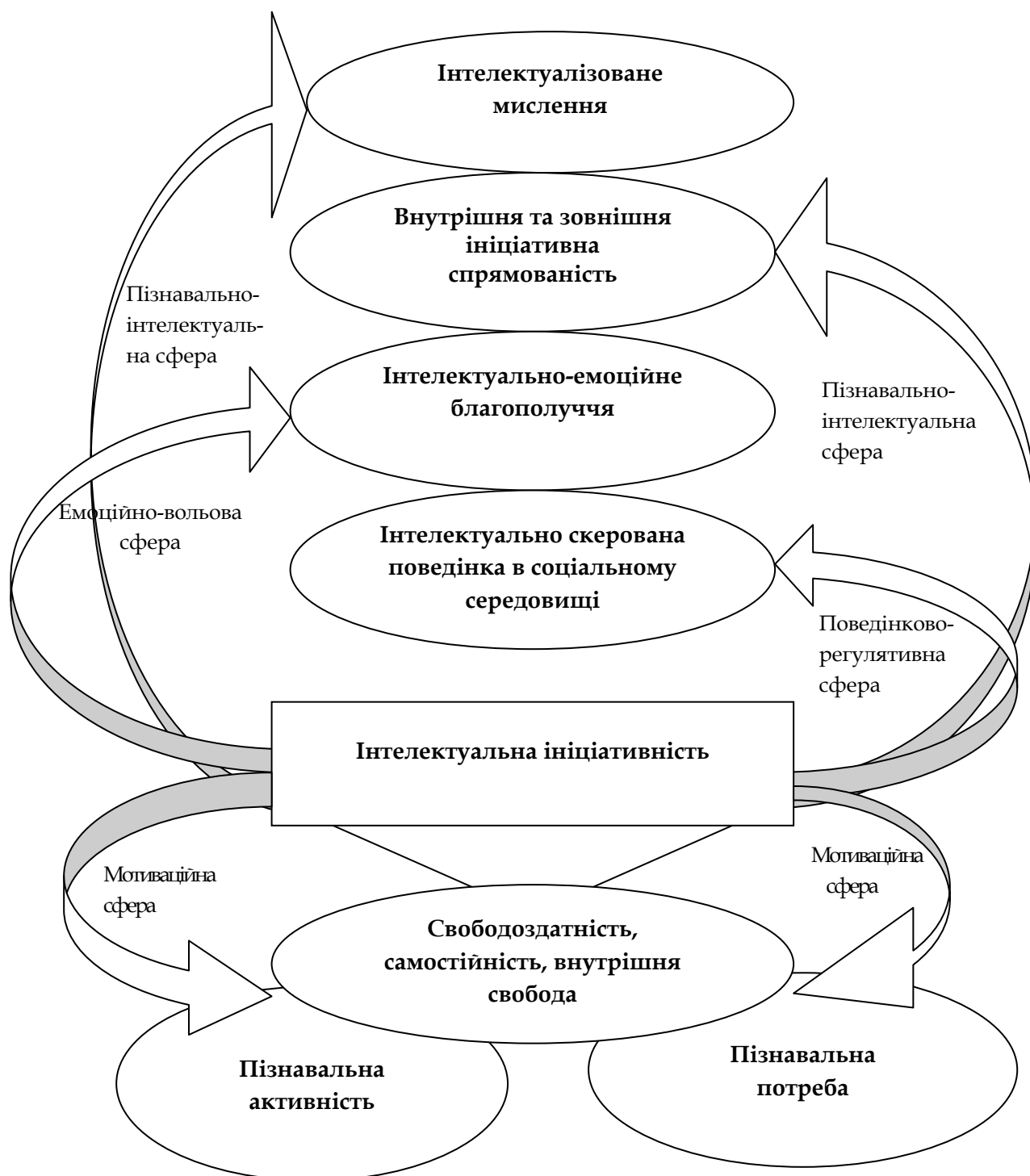


Рис. 1.8. Ознаки інтелектуальної ініціативності в структурі образу «Я» першокласника.

3) розвиток уміння приймати роль іншого (вправи спрямовані на забезпечення можливості поставити себе на місце інших, розпізнавати почуття та переживання інших людей, оцінювати свою поведінку зі сторони, регулювати власну поведінку в колективі чи в складних ситуаціях (конфлікт), з більшим розумінням ставитись до почуттів і вчинків інших, адекватно реагувати на ті чи інші події);

4) розвиток діалогічного інтелектуалізованого мислення, подолання стереотипів мислення (мета вправ – розвиток гнучкості та оригінальності мислення, формування здібності відхилятися від традиційних схем мислення, змінювати вихідну пізнавальну позицію, подолання стереотипів пізнавальної діяльності).

Формувальний експеримент проводився в ЗОШ № 15 м. Бердянська впродовж І-ІІ семестрів 2004-2005 років з учнями перших класів. Для диференціації впливу формувального експерименту на рівні інтелектуальної ініціативності були визначені контрольні та експериментальні класи. В експериментальних класах формувальний експеримент здійснювався у таких напрямках:

- організація педагогом інтелектуалізованого навчального діалогу, спрямованого на розвиток інтелектуальної ініціативності першокласників на енциклопедично-інтерактивних уроках «Навчання грамоти»;

- групова психокорекційна робота. В розкладі занять була виділена одна година на тиждень в кожному першому класі для проведення психологом уроку «Інтелект». В ході таких занять застосовувалась розроблена нами система інтерактивних психотренінгових вправ, спрямована на переосмислення дітьми власної інтелектуальної ініціативної позиції на засадах свободоздатності;

- індивідуальна психокорекційна робота з дітьми, які мали переважно низький та середній рівні інтелектуальної ініціативності. Таку групу складали учні, відібрані за результатами констатувального експерименту.

Загалом, комплексна програма розвитку інтелектуальної ініціативності першокласника включала блоки просвітницького, діагностичного, консультативного та корекційного характеру.

Робота з кожного з цих напрямків здійснювалася паралельно. Діагностичний блок складався з таких етапів:

I етап (інтелектуальний компонент) – метою його було усвідомлення першокласниками різних аспектів власного інтелектуально-ініціативного образу «Я» на основі пізнання здатності до інтелектуалізованого мислення, успішності адаптації до зміни зовнішніх умов, можливості вирішувати нові задачі, перетворення інформації і формування реакції у відповідь, можливості зміни поведінки на основі аналізу ситуації (критерій 1 «Інтелектуальна готовність до прийняття завдань підвищеної складності»).

У розвитку інтелектуальної ініціативності першокласників за означеним критерієм спостерігалася тенденція зниження в обох групах, але в різних ступенях. Так, в ЕГ виявлено зниження показників у 3,27% першокласників, зростання – в 27,52% учнів: у КГ констатовано зниження показників у 36,72% дітей, а зростання у 7,09%.

II етап (мотиваційний компонент) – спонування, що пов'язані із задоволенням пізнавальної потреби; сподівання успіху; досягнення позитивного значущого результату у пізнавальній діяльності; впевненість у досягненні визначеної мети; прогнозування та оцінювання результатів своїх зусиль (критерій 2 – «Потреба нових знань»). Загальні результати динаміки розвитку інтелектуальної ініціативності за означеним критерієм дозволяє констатувати наступне: 28,74% учнів експериментальної групи продемонстрували високий рівень потреби нових знань; низький рівень продемонструвало – 6,07% учнів. У контрольній групі – 5,32% учнів високого рівня, натомість 30,20% дітей має низький рівень.

III етап (емоційно-вольовий компонент) – відображення учнями внутрішнього світу, власних емоцій та їх зв'язків з ініціативною поведінкою; розвиток емоційної саморегуляції, емоційної грамотності; здатності керувати емоційною сферою на основі інтелекту та асимілювання емоцій в інтелектуалізоване мислення (критерій 3 – «Оптимістичне ставлення до процесу спільної учбової діяльності»). Динаміка розвитку інтелектуальної ініціативності першокласників за означеним критерієм свідчить про досить негативні тенденції у КГ: 6,72% учнів високого рівня, 22,38% – достатнього, 34,36% – середнього, 36,54% – низького рівня; в ЕГ спостерігаються позитивні тенденції розвитку: 21,71% учнів – високого рівня, 38,43% – достатнього, 30,29% – середнього та 9,57% – низького рівня.

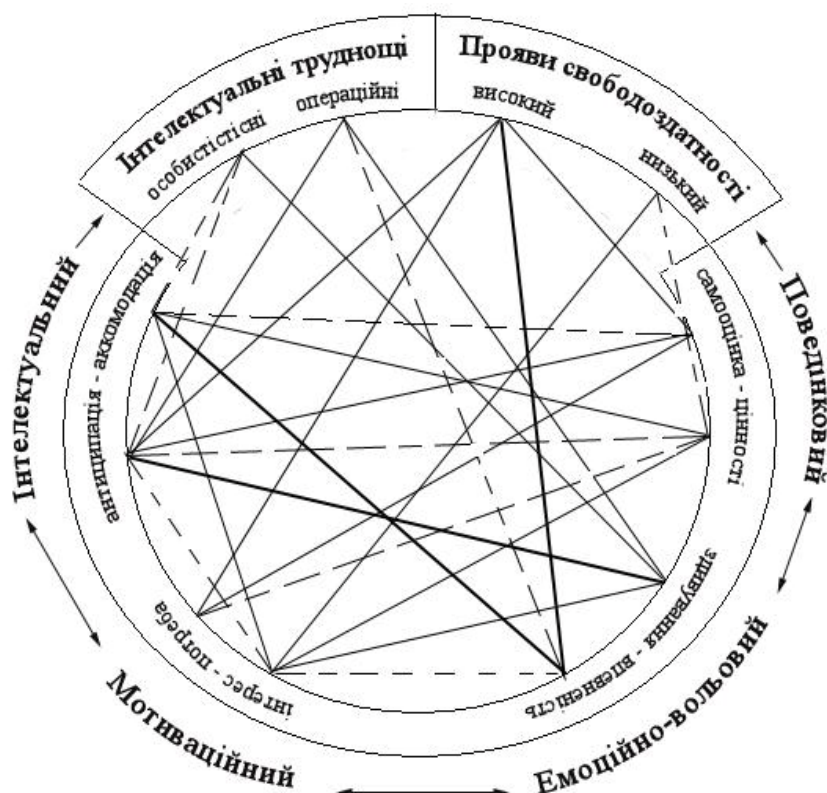
IV етап (поведінковий) – метою його стали: діагностика розвитку рефлексивних умінь, сформованості вмінь перенесення «знань-операцій» з однієї ситуації в іншу – нову; гармонізації міжособистісних стосунків; швидкої орієнтації в ситуації; розширення сфери

самосвідомості (усвідомлення засад власної соціальної поведінки, прагнення до свободоздатності) (критерій 4 – «Самооцінка та ціннісні орієнтації»).

Аналіз загальної оцінки динаміки розвитку інтелектуальної ініціативності учнів за визначеним критерієм свідчить про те, що у 9,57% учнів ЕГ – низький рівень розвитку досліджуваної властивості (у КГ – 36,54%), що доводить складність та неоднозначність процесів мотиваційного та поведінкового компонентів інтелектуальної ініціативності.

Дослідження ефективності розробленої програми цілеспрямованої роботи з розвитку інтелектуальної ініціативності першокласників виявило наступне.

У контрольному класі розподіл рівнів розвитку інтелектуальної ініціативності від констатувального до контрольного зрізів практично не змінився. В експериментальному класі співвідношення рівнів інтелектуальної ініціативності до та після формульовального експерименту виявилось таким: учнів наприкінці першого року навчання, що демонстрували пізнавальну активність, інтелектуально-скеровану поведінку, інтелектуалізоване мислення, емоційне благополуччя, свободоздатність, самостійність та внутрішню свободу стало 26,15%, а було – 9,9% ($t=2,8622$, $p<0,05$); значно зменшилась кількість дітей з низьким рівнем розвитку інтелектуальної ініціативності: до експерименту таких дітей було 36,76%, а стало 5,97% ($t=2,0364$, $p<0,05$) у експериментальній групі (див. рис. 1.9).



Примітка: ————— позитивні зв'язки значущості не нижче $P<0,05$
 - - - - - негативні зв'язки значущості не нижче $P<0,05$

Рис. 1.9. Графічне зображення зв'язків між компонентами інтелектуальної ініціативності в учнів експериментальної групи

Дані експериментальної групи, опрацьовані за допомогою методів математичної статистики, на достатньому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,05$) підтверджують достовірність позитивних зрушень, що відбулися у розвитку інтелектуальної ініціативності першокласників під час проведення формульовального експерименту (типовий зсув – позитивний; за критерієм Т-Вілкоксона і за критерієм знаків $p = 0,002$). Водночас, результати

аналогічного опрацювання даних контрольної групи на межі статистичної значущості ($0,1 \geq p \geq 0,05$) засвідчують зниження інтелектуальної ініціативності першокласників. Зафіксовані зміни у покращенні успішності учнів; зростанні їх допитливості; емоційної стійкості; вони стали відносно стійкими і незалежними від ситуативних впливів середовища; мають власні погляди на деякі життєво важливі цілі. Проаналізуємо динаміку розвитку інтелектуальної ініціативності першокласника за всіма критеріями визначених компонентів (інтелектуальний, мотиваційний, емоційно-вольовий, поведінковий). При кількісних розрахунках кожній якійсній характеристиці було присвоєно відповідний бал (4 – високий, 3 – достатній, 2 – середній, 1 – низький). Дані дослідження проілюстровано за допомогою діаграми (рис. 1.10)

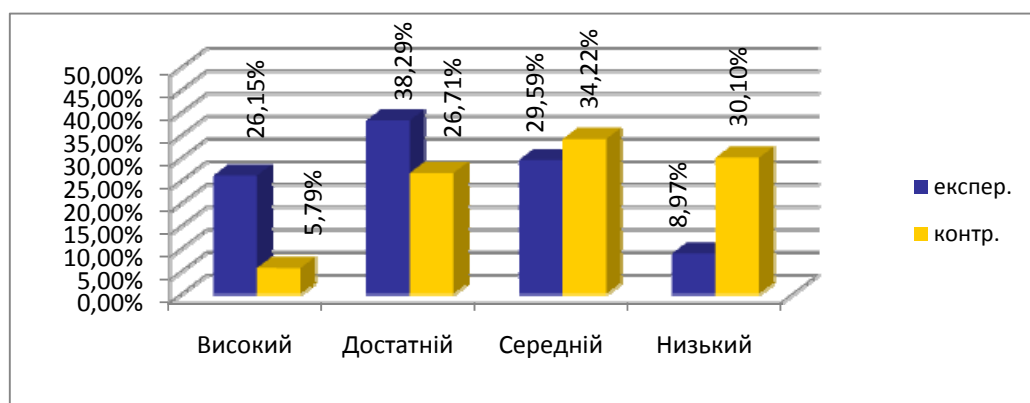


Рис. 1.10. Результати контрольного дослідження інтелектуальної ініціативності першокласників (за інтелектуальним, мотиваційним, емоційно-вольовим та поведінковим компонентами)

Здобуті дані свідчать про перевагу високого рівня інтелектуальної ініціативності учнів експериментальної групи над контрольною. Отже, в експериментальній групі діти з високим рівнем інтелектуальної ініціативності складають 26,15% із достатнім – 38,29%, з низьким рівнем – 8,97%. У контрольній групі виявлено дітей з високим рівнем 5,79%, достатнім рівнем інтелектуальної ініціативності – 26,71%, відсоток дітей з низьким рівнем інтелектуальної ініціативності склав – 30,10%.

Комплексний аналіз результатів за всіма критеріями, отриманих на завершальній стадії експерименту, дозволив кількісно означити рівні розвитку інтелектуальної ініціативності першокласників у процесі спільної учбової діяльності після проведення формульовального дослідження та порівняти їх з даними констатувального експерименту (див. табл. 1.5).

Таблиця 1.5

Динаміка розвитку рівнів інтелектуальної ініціативності першокласників (за інтелектуальним, мотиваційним, емоційно-вольовим та поведінковим компонентами) (%)

Рівні	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент	
	6 років	7 років	ЕГ	КГ
Високий	9,82	10,00	26,15	8,97
Достатній	22,56	22,98	38,29	26,71
Середній	30,80	32,08	29,59	34,22
Низький	36,76	34,94	5,97	30,10

Як видно з таблиці формульовального експерименту, відбулися кількісні та якісні зміни у розвитку інтелектуальної ініціативності першокласників в процесі спільної учбової діяльності. Найбільше показники зросли у високому рівні (різниця в порівнянні з

констатувальним експериментом становить 19%). У ЕГ відмічається значне пониження показників у дітей, які були на низькому рівні розвитку інтелектуально ініціативності (з 36,76% до 5,97%).

У КГ також відбулися певні зміни. Однак динаміка розвитку інтелектуальної ініціативності в цій групі не є надто суттєвою, оскільки для дітей не створювалися спеціальні психолого-педагогічні умови, що сприяли б досягненню високого рівня розвитку визначеної інтегральної якості.

Отже, отримані результати підтверджують правильність нашого припущення та ефективність запропонованої авторської комплексної програми розвитку інтелектуальної ініціативності в процесі спільної учбової діяльності, що проявилось у більш високому рівні комфортного засвоєння знань, а володіння уміннями та навичками інтелектуалізованого мислення, зростанні допитливості; підвищенні самостійності, ініціативності, наполегливості в роботі, не залежності. Крім того, це дає можливість констатувати, що визначені психолого-педагогічні умови та засоби, впроваджені в роботу вчителів та психологів з початку шкільного навчання дітей, сприяють не тільки розвитку їхньої інтелектуальної ініціативності, але і збагаченню емоційної та соціальної сфер, що передбачає виховання почуттів власної гідності, самоповаги та свободоздатності.

Висвітлені результати експериментального дослідження, по-перше, підтверджують, що програма активізації розвитку інтелектуальної ініціативності першокласників сприяла розвитку інтелектуальної ініціативності учнів 6-7 років; по-друге, основну ідею цілісно-функціонального підходу до вивчення властивостей особистості про існування зв'язків і відношень (позитивних і негативних) між компонентами і інтелектуальної ініціативності в учнів експериментальної групи. Так, в учнів експериментальної групи в структурі, в якості домінуючих зв'язків виступають позитивні емоції (здивування та впевненості), пов'язані з пошуком інформації і активної реалізації інтелектуальної ініціативності в спільній учбовій діяльності.

Загальну психологічну структуру інтелектуальної ініціативності як системної якості особистості складають різноманітні зв'язки і відношення між інтелектуальним, мотиваційним, емоційно-вольовим та поведінковим компонентами, які забезпечують рівень інтелектуально-ініціативної готовності суб'єкта до виконання будь-якої діяльності.

Отже, інтелектуальна ініціативність – активне джерело пізнавального та творчого розвитку першокласника, як системної якості особистості, що володіє великою спонукальною силою в свободоздатності дитини. Розвиткові інтелектуальної ініціативності першокласників сприяють такі психолого-педагогічні умови, як використання системи стимулів активізації розвитку інтелектуальної ініціативності на інтерактивних технологіях; забезпечення позитивного емоційного тону в спільній учбовій діяльності; виразний діалогічний аспект у навчальному процесі.

Комплексну програму розвитку інтелектуальної ініціативності першокласників становили блоки: діагностичний (визначення динаміки розвитку інтелектуальної ініціативності), просвітницький (авторський інтерактивний курс «Навчання грамоти»), консультативний (авторський «Атлас розвитку інтелектуальної ініціативності шестирічних учнів») та профілактично-корекційний (система вправ).

У роботі наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми розвитку інтелектуальної ініціативності першокласників, яке полягає в уточненні сутності понять «ініціативність», «інтелект», «інтелектуальна ініціативність»; виявленні особливостей динаміки вираження інтелектуальної ініціативності учнів упродовж періоду навчання в першому класі, специфіки її прояву в особистісній сфері дитини 6-7 років, визначенні критеріїв та рівнів сформованості інтелектуальної ініціативності першокласників, створенні та експериментальній апробації моделі розвитку визначеного системного утворення в період першого року навчання, що включає психолого-педагогічні умови та засоби психокорекційного впливу.

Інтелектуальна ініціативність як інтегральна якість особистості (інтелектуальний, мотиваційний, емоційно-вольовий та поведінковий компоненти) зумовлена своєрідністю протікання мотиваційних процесів та інтелектуалізованого мислення, пов'язана з емоційно-вольовою здатністю індивіда активно змінювати вихідну інтелектуально-пізнавальну позицію, визначає ефективність інтелектуального пізнання фізичної реальності, самопізнання та емоційно-соціального благополуччя.

Закріплення домінантності інтелектуальної ініціативності в період навчання у першому класі, пов'язане з проблемами розвитку таких якостей дитини (інтелектуалізоване мислення, внутрішня та зовнішня ініціативна спрямованість, інтелектуально-емоційне благополуччя, пізнавальна потреба, пізнавальна активність, інтелектуально скерована поведінка у соціальному середовищі, свободоздатність, самостійність, внутрішня свобода). Зазначені якості виступають проявами інтелектуальної ініціативності в особистісній сфері першокласника.

1. Критеріями розрізнення рівнів вираження розвитку інтелектуальної ініціативності першокласників (високого, достатнього, середнього, низького) виступають індивідуальні особливості дитини, специфіка її суб'єктного досвіду; вплив мікросередовища на розвиток інтелектуальної, мотиваційної, емоційно-вольової та поведінкової сфер; інтелектуальна готовність; потреба нових знань; оптимістичне ставлення до процесу спільної учбової діяльності; самооцінка та ціннісні орієнтації. Високий рівень інтелектуальної ініціативності першокласників зумовлений тісним зв'язком між інтелектуальним та емоційно-вольовим компонентами.

2. Умови ефективного розвитку інтелектуальної ініціативності першокласника пов'язані з необхідністю нівелювання негативної дії чинників, які детермінують її низький рівень розвитку в цей період. До таких психологічних та педагогічних умов належать:

а) *загальні умови розвитку і формування особистості першокласника* (врахування суб'єктивного досвіду; індивідуальних особливостей інтелектуальної, емоційно-вольової і мотиваційної сфер; особливостей поведінки в соціальному середовищі); забезпечення комплексного підходу до розвитку інтелектуально-ініціативної особистості першокласника: повага до особистості дитини; збагачення інтелектуального та соціального досвіду дітей у процесі спільної учбової діяльності; формування гармонійної системи ініціативних взаємовідносин між дітьми; володіння вчителями та психологами прийомами конструктивного вирішення конфліктів та попередження можливості виникнення психологічних бар'єрів у взаємодії з дітьми; розвиток емоційно-вольової сфери дітей, поваги до почуттів і переживань дитини; виховання вольових якостей, розвитку в них самостійності, відповідальності, навичок самоконтролю;

б) *конкретні умови, пов'язані з чинниками закріплення інтелектуальної ініціативності першокласника* виступають: спільна учбова діяльність; використання інтерактивних технологій; сприяння становленню інтелектуально-свободоздатної Я-образу першокласника; розвиток інтелектуалізованого діалогічного мислення учнів першого класу; стимуляція та розвиток ініціативних стосунків типу «Я-інший», розвиток пізнавальної активності, інтелектуально-емоційного благополуччя та інтелектуальної соціально-скерованої поведінки дітей.

3. Реалізація психолого-педагогічних умов розвитку інтелектуальної ініціативності першокласників у процесі спільної учбової діяльності відбувається успішніше шляхом впровадження системи взаємопов'язаних засобів: енциклопедично-інтерактивних уроків «Навчання грамоти»; використання на уроках «Інтелект та ініціатива» індивідуальних та групових психокорекційних тренінгових вправ, що спонукають дитину до переосмислення власної інтелектуально-пізнавальної позиції на засадах свободоздатності. Ефективність авторської програми розвитку інтелектуальної ініціативності першокласників підтверджується підвищенням рівня розвитку інтелектуального та емоційного компонентів в процесі спільної учбової діяльності, що виявилось в змобілізованості досягнути невідоме, в

високому рівні розвитку інтелектуалізованого мислення учнів; зростанні їх допитливості; стійкому емоційному благополуччю; підвищенні пізнавального інтересу; у високому рівні розвитку складових емоційного інтелекту (здивування, почуття здогадки, впевненості, сумнівів); у збільшенні самостійності, ініціативності, впевненості у своїх силах, бажанні бути успішними та внутрішньо вільними.

За результатами дослідження розроблено авторський інтерактивний курс «Навчання грамоти» та методичні рекомендації: «Атлас інтелектуально-ініціативного розвитку першокласника» для практичних психологів та вчителів початкових класів. Рекомендації сприятимуть розвитку інтелектуалізованого діалогічного мислення, інтелектуально-емоційного благополуччя, пізнавальної активності, інтелектуально-спрямованої поведінки, свободоздатності, самостійності, внутрішньої свободи та дозволять інтелектуалізувати простір спільної учбової діяльності. В «Атласі» увага вчителів зосереджена на змісті та особливостях інтелектуальної ініціативності першокласника, складності її дослідження, основних тенденціях розвитку інтелектуально-ініціативної сфери першокласника, що виявлено при експериментальному дослідженні. Посібник містить добірку методик вивчення інтелектуальної ініціативності учнів першого класу, адаптованих до рівня знань, вмінь та навичок дітей 6-ти та 7-ми річного віку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Воно відкриває перспективу щодо вивчення інших чинників розвитку інтелектуальної ініціативності молодшого школяра на наступних етапах навчання в початковій школі. Вимагає спеціального дослідження також проблема складання комплексної методики визначення розвитку інтелектуальної ініціативності учнів середніх та старших класів у процесі спільної учбової діяльності.

1.5. РОЗВИТОК ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Актуальність та своєчасність даного дослідження обумовлена сучасними вимогами до підготовки фахівців: володіння комп'ютерними технологіями, широкий технічний кругозір, уміння самостійно оволодівати новою технікою, оперативно та нестандартно діяти в екстремальних умовах плинного технологічного процесу. Тому технічне мислення є дуже важливим компонентом професійної діяльності людини, особливо в сучасних умовах. Сьогодні не можна готувати фахівця без урахування необхідності постійного накопичування ним нових знань і умінь та підвищення власного кваліфікаційного рівня протягом усього життя. Інформаційно-комунікаційні технології є одночасно і метою, і засобом такої підготовки.

Сприятливі умови для розвитку технічного мислення створюються під час графічної підготовки школярів. Дослідження Т. Кудрявцева, Є. Мілеряна, В. Моляко доводять, що уміння розв'язувати технічні, зокрема креслярські задачі, є одним із показників рівня розвитку технічного мислення. «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» орієнтує на забезпечення високої якості підготовки майбутніх фахівців за рахунок впровадження нових інформаційних технологій навчання і застосування сучасних інформаційних технологій навчання під час вивчення креслення. Праці багатьох вчених (В. Агєєв, Г. Балл, О. Войсунський, Б. Гершунський, О. Гокунь, О. Довгялло, М. Жалдак, О. Комісарова, Ю. Машбиць, Е. Носенко, Є. Полат, В. Рубцов, В. Сидоренко, М. Смільсон, О. Тихомиров) спрямовані на дослідження можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та створення систем комп'ютерного навчання, але проблема формування графічних знань, умінь та розвитку технічного мислення за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій поки що не розв'язана.

Технічні та програмні можливості комп'ютера відкривають принципово нові шляхи виконання конструкторської документації та навчання графічної грамотності.

Комп'ютер стає зручним інструментальним засобом при виконанні різноманітних технічних зображень (креслень, ескізів, рисунків, схем тощо), полегшуючи та автоматизуючи графічну діяльність людини. Комп'ютер надає можливість внести інновації у традиційні технології навчання та створити принципово нові психолого-педагогічні умови для викладання графічних дисциплін.

На жаль, при вивченні креслення і трудового навчання в сучасній школі недооцінюється вплив комп'ютерних технологій на розвиток технічного мислення учнів. Це дає підстави зробити припущення, що рівень розвитку технічного мислення майбутніх спеціалістів не відповідатиме вимогам, які висувають темпи науково-технічного прогресу.

Вивченню загальних психологічних закономірностей процесу мислення присвячені роботи зарубіжних і вітчизняних учених. К. Абульханова-Славська, П. Блонський, А. Брушлінський, Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, Ж. П'яже, С. Рубінштейн, Р. Стернберг, Н. Талізін, Б. Теплов, О. Тихомиров, Д. Халперн, М. Холодна досліджували процес розвитку мислення, його індивідуальні особливості, системи розумових дій, які утворюють основу мислення. Проблеми розвитку творчого мислення, зокрема, у процесі навчальної діяльності досліджували психологи Є. Кабанова-Меллер, А. Коваленко, Н. Менчинська, В. Моляко, Я. Пономарьов, С. Симоненко, Т. Третьяк, В. Чернобровкін, І. Якиманська та інші дослідники. Різні аспекти розвитку науково-технічного мислення учнів розглядали М. Вайнтрауб, Т. Кудрявцев, М. Смульсон, В. Чебишева, І. Якиманська та інші. Важливим питанням конструкторських здібностей та пізнавальних інтересів учнів присвячені роботи О. Зазимко, Т. Кудрявцева, В. Моляко, П. Перепелиці, В. Рибалки, В. Сидоренка та інших фахівців.

Розвиток технічного мислення в процесі графічної діяльності учнів і студентів досліджували О. Ботвінніков, В. Брушлінський, С. Василейський, В. Гервер, Б. Ломов, Г. Райковська, В. Сидоренко, Б. Якимчук. У професійній діяльності це питання розглядається в працях І. Калошиної, В. Чебишевої, І. Якиманської та інших дослідників.

Однак залишається нерозв'язаною проблема розвитку технічного мислення підлітків засобами нових інформаційних технологій навчання. Актуальність і недостатня розробленість проблеми зумовили вибір теми дослідження: «Розвиток технічного мислення підлітків засобами нових інформаційних технологій навчання».

Мета дослідження: обґрунтувати та експериментально перевірити психологічні умови розвитку технічного мислення старших підлітків засобами нових інформаційних технологій навчання (на матеріалі креслення).

Для досягнення мети дослідження та перевірки висунутої гіпотези було поставлено такі завдання:

1. На основі теоретичного аналізу виявити особливості становлення сучасного технічного мислення у школярів підліткового віку.
2. Виявити і обґрунтувати психологічні умови розвитку технічного мислення учнів засобами нових інформаційних технологій навчання.
3. Експериментально перевірити ефективність створених психологічних умов розвитку технічного мислення підлітків засобами нових інформаційних технологій навчання (на матеріалі креслення).

Центральним поняттям дослідження є технічне мислення. У психології немає єдиного визначення цього поняття, а що стосується впливу нових інформаційних технологій навчання на розвиток технічного мислення, то цю проблему в науковій літературі взагалі практично не висвітлено. Проблему формування технічного мислення в процесі графічної діяльності із застосуванням комп'ютера також розроблено недостатньо.

У сучасних наукових джерелах технічне мислення розглядається в кількох аспектах. На погляд Т. Кудрявцева та І. Якиманської, технічне мислення – це комплексна,

переважно мисленнєва діяльність із урахуванням інших психічних процесів – уяви, пам'яті, інакше кажучи, це синонім технічного інтелекту; для конструктивно-технічного мислення і для конструкторської діяльності характерне поєднання образного й понятійного видів мислення. Елементи спостереження, графічна діяльність, процеси вимірювання й розрахунку, оперування предметами також притаманні конструктивно-технічному мисленню (Б. Ломов, Г. Райковська). Крім того, існує думка, що технічне мислення підпорядковане тільки практичному мисленню, тобто процесу мислення, який здійснюється під час практичної діяльності (В. Зінченко, Г. Кайзер, Б. Мещеряков).

При розкритті структури технічного мислення ми спираємося на підходи В. Моляко і Т. Кудрявцева. Відповідно до визначення Т. Кудрявцева, технічне мислення – це теоретико-практичне і понятійно-образне мислення. Воно належить до тієї інтелектуальної діяльності, в якій своєрідно поєднуються і взаємодіють понятійні, образні і практичні компоненти.

В дослідженні конструкторського технічного мислення В. Моляко показав, що з початку формування конструкторського задуму за асоціацією виникають образи, поняття, з яких конструктор вибирає ті, що максимально відповідають вимогам задачі. Потім він уточнює, конкретизує, поступово видозмінює образи-поняття, все більше наближаючи їх до умови і перетворюючи в гіпотезу – образ-ідею-задум. В. Моляко розглядає задум як образ-ідею, яка складається в уяві конструктора внаслідок певних розумових дій. Образ-ідею має визначати напрямок подальшого розв'язування задачі, сприяючи складанню певного плану дій. Проте задум, хоча він і містить у собі частину розв'язання задачі (в певному розумінні образ-ідею є не що інше, як незавершений варіант розв'язання), все ж є у більшій мірі гіпотезою, яка в процесі подальшого розв'язання задачі може не реалізуватися. Процес трансформації вихідного образу-поняття в образ-ідею розв'язання задачі пов'язаний з використанням цілого ряду розумових прийомів, які проявляються в процесах мислення.

Аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати, що образний компонент є домінуючим у процесі розв'язування багатьох технічних задач. В роботі особливу увагу приділено понятійно-образному компоненту технічного мислення, його впливу на процес розв'язування підлітками технічних задач. Показано, що нові інформаційні технології навчання здатні не тільки сприяти адекватному формуванню образу-поняття, але і процесу трансформації образу-поняття (первісна форма конструкторського задуму) в образ-ідею (гіпотеза), тобто вони здатні розвивати технічне мислення учнів під час графічної підготовки. Наявність умінь розв'язувати технічні задачі є показником рівня розвитку технічного мислення.

Теоретичне дослідження дає можливість стверджувати, що підлітковий вік характеризується віковою сенситивністю для розвитку технічного мислення, оскільки на цьому етапі онтогенезу засвоюється система теоретичних знань, зокрема, знання з техніки, креслення. Розширюється технічний кругозір, зміст образів уяви. Узагальнення у підлітка відбувається на основі виділення суттєвого, що є умовою успішного формування технічних понять та розв'язання технічних задач. У цьому віці розвивається вміння висувати і перевіряти гіпотези, що є важливим при розв'язанні технічних задач, які характеризуються багатоваріантністю розв'язання, та невизначеністю галузі пошуку.

Для експериментального дослідження технічного мислення підлітків було розроблено технічні задачі із схематичними зображеннями, інші завдання для дослідження образного компоненту мисленнєвої діяльності. Так, для учнів восьмих і дев'ятих класів було підготовлено завдання: складну за формою деталь подумки (образ деталі) розкласти на окремі складові частини, які мають форму простих геометричних тіл. Для визначення рівнів розвитку технічного мислення (учні 7-10 класів) ми додатково застосовували тест Беннета, за допомогою цього тесту було визначено рівні розвитку технічного мислення.

У результаті проведення констатувального дослідження було виявлено, що переважна більшість учнів 7-9 класів загальноосвітніх шкіл (52%) не змогли правильно розв'язати технічні задачі із схематичними зображеннями, тобто продемонстрували недостатній розвиток образних і понятійних складових технічного мислення. Майже 57% учнів 8-9 класів не змогли правильно розв'язати задачі на проєціювання, 59,02% учнів 9-х класів не змогли правильно розв'язати креслярські задачі на тему «Перерізи та розрізи при виконанні креслень предметів».

За результатами виконання спеціальних завдань на дослідження образного компонента мисленнєвої діяльності учні 7-9 класів були розподілені на групи: 1) правильно виконали всі завдання; 2) виконали із суттєвими помилками (учні, в яких виникли труднощі при виконанні завдань); 3) не змогли виконати завдання. Були отримані такі результати: правильно виконали всі завдання – 16%; виконали із суттєвими помилками – 46%; не змогли виконати завдання – 38%.

З метою виявлення наявного рівня знань з креслення також було розроблено відповідні експериментальні завдання. Отримано такі результати: правильно відповіли на контрольні питання – 48%; не змогли відповісти (або неточно відповіли) – 52%. Результати констатувального дослідження довели, що переважна більшість учнів мають дуже поверхневі знання з креслення, не перетворені на засоби розв'язування технічних задач.

При читанні креслення дуже важливо уміти складну за формою деталь уявно (образ деталі) розкласти на окремі складові її частини (своєрідні підобрази), які мають форму простих геометричних тіл. Перед учнями 8-9 класів було поставлено завдання проаналізувати наочне зображення деталі «Вилка» і виділити в цьому зображенні геометричні тіла, з яких воно складається. Були отримані такі результати: визначили всі геометричні тіла – 26%; не змогли визначити геометричні тіла (або не повністю виконали завдання) – 74%.

Результати констатувального дослідження довели, що переважна більшість учнів не змогла із деталі виділити і назвати геометричні тіла, учні називали тільки проєкції, які покладені в основу геометричних тіл, наприклад, круг, який покладений в основі циліндра і конуса; квадрат, який є проєкціями куба. Інакше кажучи, учням було важко оперувати образами технічних об'єктів, що свідчить про недостатній розвиток образної складової технічного мислення.

За результатами тесту Беннета було виявлено, що переважна більшість учнів (57,83%) 7-10 класів загальноосвітніх шкіл має дуже низький, низький та середній рівень розвитку технічного мислення (табл. 1.6).

Таблиця 1.6

Результати тестування (тест Беннета)

Рівні розвитку технічного мислення	Розвиток технічного мислення учнів (%)
Дуже низький	24,70
Низький	10,24
Середній	22,89
Високий	33,13
Дуже високий	9,04

Отже, констатувальне дослідження показало, що учні мають слабкі уявлення про кінематику механізмів взагалі, вони неспроможні переконливо і свідомо пояснити те, як впливає зміна деяких кінематичних параметрів на рух точок, ланок і механізм у цілому. Учнім дуже складно оперувати динамічними, просторовими образами, технічними поняттями. На жаль, традиційне навчання, як виявилось, не стимулює розвиток технічного мислення. Більшість сучасних учителів це розуміють. У той же час під час анкетування вчителів загальноосвітньої школи було виявлено їх амбівалентне ставлення до інноваційних

технологій, пов'язаних із впровадженням комп'ютерного навчання. Виявилось, що приблизно 75% вчителів надають перевагу традиційним засобам навчання, в той же час приблизно 67% вчителів цієї ж школи вважають, що нові інформаційні технології навчання здатні підвищити мотивацію навчальної діяльності, активізувати увагу, мислення і сприймання учнів.

У роботі обґрунтовано, що застосування сучасних інформаційних технологій при поетапному формуванні розумових дій і понять з урахуванням психологічних засад проблемного навчання є провідною психологічною умовою розвитку технічного мислення підлітків. Формування умінь починається з етапу попереднього орієнтування в завданні. За допомогою комп'ютера на цьому етапі можна якісно розкрити зміст орієнтувальної основи дії, надати необхідні знання, наочно показати модель діяльності, в яку входять ці знання, створювати проблемні ситуації. Далі, на етапі формування дії в матеріальному вигляді розв'язування задач відбувається в плані реальних ситуацій. Принциповим моментом є застосування нових інформаційних технологій навчання, зокрема, комп'ютерного моделювання на етапі формування дії в матеріалізованому вигляді (тобто дія здійснюється у віртуальному просторі). Після того, як зміст дії засвоєно, його необхідно перевести на третій етап – етап формування дії як зовнішньомовної. Завдяки комп'ютеру на цьому етапі матеріалізовані моделі замінюються знаковими, що також є важливою психологічною умовою розвитку технічного мислення.

На етапі попереднього орієнтування в завданні за допомогою комп'ютерної програми PowerPoint, учням експериментальної групи було надано необхідні базові предметні знання, які будуть включені в їхню діяльність, зокрема вчитель демонстрував процес побудови моделі (опора) із виразом $\frac{1}{4}$ у AutoCAD.

З метою проблематизації учням було запропоновано розв'язати технічну задачу (задача з теми «Технічні схеми») із використанням схематичного зображення (кінематичної схеми). Задачу підібрали із урахуванням того, що учні ще в шостому класі на уроках трудового навчання знайомилися з кінематичними схемами механізмів передачі обертового руху і перетворення руху. Однак учні швидко зрозуміли, що в розумовій формі вони не можуть розв'язати задачу. Діяльність була розпочата з матеріального етапу. На цьому етапі учням було запропоновано розв'язати дану технічну задачу з використанням спеціально розробленої демонстраційної комп'ютерної програми «Термінатор». За допомогою цієї програми учні проводили дослідження кривошипно-шатунного механізму, змінюючи кінематичні параметри, вони спостерігали за змінами в роботі механізму. При вивченні тем «Креслення в системі прямокутних проекцій» та «Перерізи та розрізи при виконанні креслень предметів» учням експериментальної групи було запропоновано: за допомогою комп'ютерної програми AutoCAD побудувати тривимірні моделі (наприклад, опори і підшипника) шляхом видавлювання плоских фігур; зробити розріз цих моделей заданою площиною на дві частини; визначити форму цих частин, повертаючи їх у тривимірному просторі. Завдяки цій комп'ютерній програмі учні могли дуже легко проаналізувати форму предмета, а саме: могли повертати свою модель або частину моделі у тривимірному просторі, отримати зображення предмета в будь-якій проекції. Це надавало можливість учням правильно уявити форму предмета і побудувати його креслення, тобто розвинути понятійно-образний компонент технічного мислення завдяки моделюванню дії у віртуальному комп'ютерному просторі.

Після того, як зміст дії засвоєно, її необхідно перевести на третій етап – етап формування дії як зовнішньомовної. На цьому етапі, де всі елементи дії подані у формі зовнішнього мовлення, дія усвідомлюється, але залишається при цьому повністю розгорнутою.

На етапі формування дії як зовнішньомовної, учням експериментальної групи пропонується розв'язати технічні задачі із використанням кінематичних схем. Зміст дій учні

промовляють вголос. Кінематична схема, не втрачаючи елементів наочного характеру, поєднується з поняттям. Саме вміння оперувати образами в нерозривному зв'язку з понятійною системою є однією з особливостей технічного мислення. На цьому етапі виникає протиріччя між «статичним» характером схематичних технічних зображень і необхідністю прочитати в них «динамічні» процеси; протиріччя між уявленнями про один і той же зовнішній вигляд принципових схематичних зображень і різноманітним конструктивним оформлення конкретних технічних пристроїв. Ці протиріччя свідчать про наявність проблемної ситуації. Розв'язування технічних задач із використанням схематичних зображень сприяє поєднанню і взаємодії понятійних, образних і практичних компонентів технічного мислення. Ця взаємодія і динаміка зазначених компонентів при розв'язуванні технічних задач виникає у людини в процесі розв'язування проблемних ситуацій.

Зміст креслення відбитий за допомогою умовних позначень (ліній) і символів. Відповідно, при читанні креслення абстрактні символи необхідно співвіднести з елементами конкретних технічних об'єктів. Використовуючи цю особливість технічних зображень і процесу оперування цими зображеннями, можна створювати проблемні ситуації. Розв'язання цих ситуацій за допомогою комп'ютерної програми AutoCAD є ефективним засобом розвитку технічного мислення.

На четвертому (внутрішньомовна форма виконання завдання) і п'ятому (розумова форма виконання завдання) етапах дія залишається розгорнутою, свідомою, але потім вона починає швидко скорочуватися, багато її компонентів перестають усвідомлюватися, зростає швидкість і легкість її виконання.

У дослідженні докладно проаналізовано результати експериментального дослідження ефективності розв'язування технічних задач із використанням схематичних зображень на комп'ютері. Було підібрано контрольну та експериментальну групу учнів. Кількість учнів у кожній із груп – 22. У контрольній групі навчання проводили традиційними неінформатизованими методами.

Оцінкою ефективності розробленої методики розвитку технічного мислення є наявність умінь розв'язувати технічні задачі із використанням схематичних зображень (кінематичних схем) на комп'ютері, які ми вважали критеріальними.

Результати формувального експерименту (рис. 1.11) довели, що учні експериментальної групи легко оперують образами технічних об'єктів у кінематичних схемах, особливо в кінематичній схемі кривошипно-шатунного механізму (саме його досліджували за допомогою спеціально розробленої демонстраційної комп'ютерної програми «Термінатор»), вміють прочитати «динамічні» процеси. Більшість учнів контрольної групи (77,3%) не змогли, або із значними труднощами (не повністю сформувався задум розв'язання задачі) розв'язали технічні задачі із використанням схематичних зображень (задачі за змістом структурні, їх неможливо розв'язати без компонентів технічного мислення). Найчастіше у них виникали труднощі тоді, коли необхідно було прочитати в кінематичних схемах «динамічні» процеси.

В експериментальній групі показник низького рівня розвитку технічного мислення (учні, які не змогли розв'язати задачі) набагато менший у порівнянні із контрольною групою.

В роботі показано також результати експериментального дослідження ефективності розв'язування креслярських задач (тема: «Креслення в системі прямокутних проекцій») із використанням AutoCAD.

Експериментальне навчання здійснювалося за рахунок годин варіативної частини шкільної програми з трудового навчання. Експериментом було охоплено 60 учнів 8-х і 9-х класів загальноосвітньої школи. Кількість учнів у кожній із груп (контрольній та експериментальній) – 30. У контрольній групі, на відміну від експериментальної, навчання проводилося за традиційними методами.

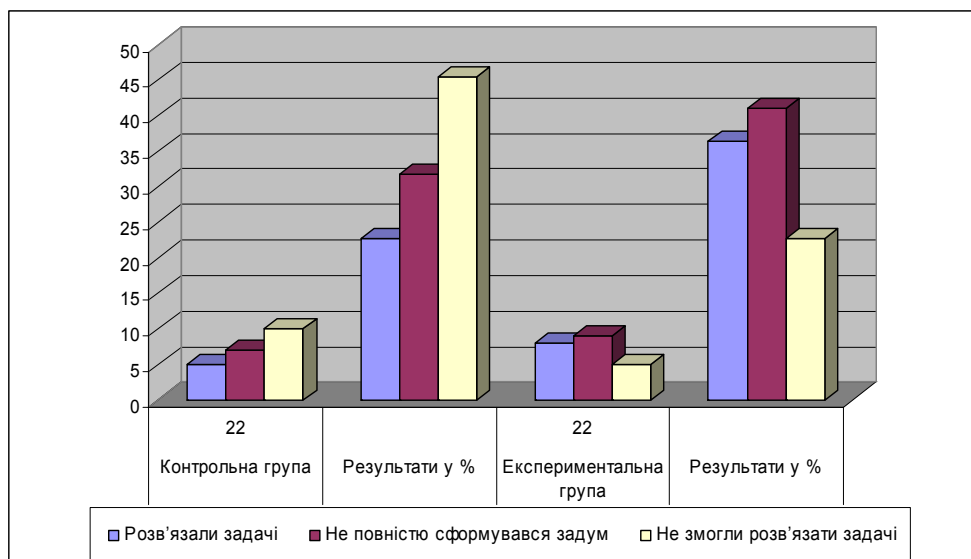


Рис. 1.11. Результати розв'язування технічних задач із використанням схематичних зображень на комп'ютері

Результати контролю довели, що учні експериментальної групи значно легше розв'язували задачі, їм нескладно уявити форму предмета, оперувати образами технічних об'єктів (рис. 1.12). Учні контрольної групи (90%) не змогли, або із труднощами розв'язували запропоновані задачі. Часто виникали труднощі із побудовою і оперуванням образів технічних об'єктів. Учні експериментальної групи помилок майже не допускали, вони за допомогою комп'ютерної програми AutoCAD створили модель предмета, потім проводили аналіз геометричної форми створеної моделі.

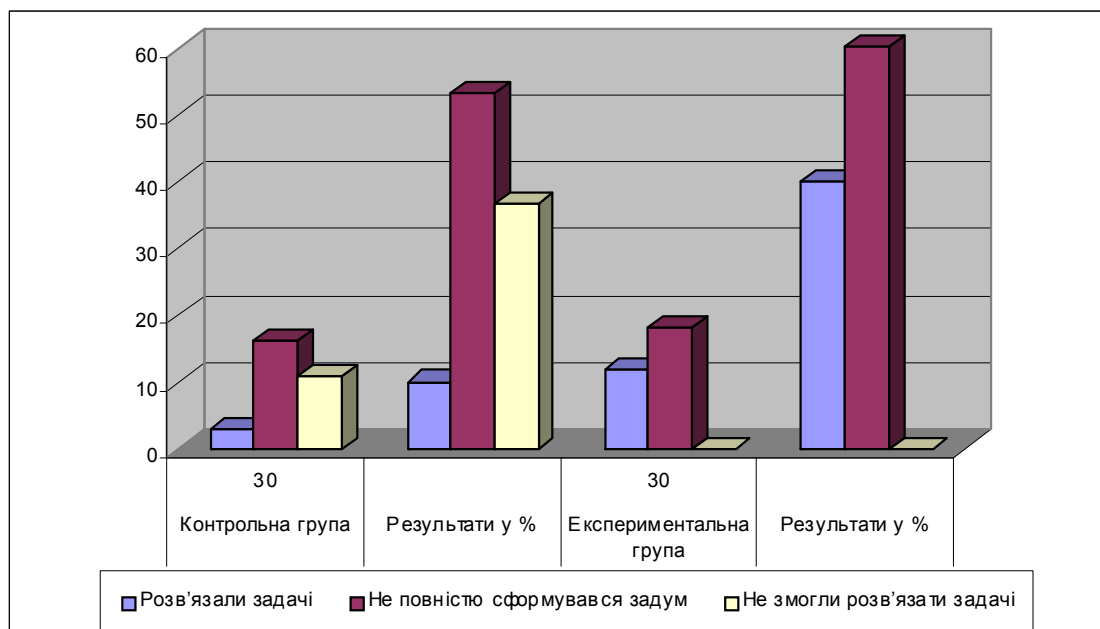


Рис. 1.12. Результати розв'язування креслярських задач («Креслення в системі прямокутних проєкцій») із використанням AutoCAD

У дослідженні докладно показано результати експериментального дослідження ефективності розв'язування креслярських задач (тема: «Перерізи та розрізи при виконанні креслень предметів») із використанням AutoCAD

У даному експериментальному навчанні брали участь 64 учні 9-х класів загальноосвітньої школи. Були відібрані контрольна та експериментальна групи учнів. Кількість учнів у кожній із груп – 32. У контрольній групі вчителі надавали перевагу традиційним методам і формам навчання.

Результати контролю доводять, що завдяки комп'ютерній програмі AutoCAD учні експериментальної групи адекватно уявляли форму предмета в будь-якій проекції, у розрізі, тобто ефективно оперувати образами технічних об'єктів. Більшість учнів контрольної групи (81,25%) не змогли, або із труднощами розв'язували креслярські задачі (рис. 1.13).

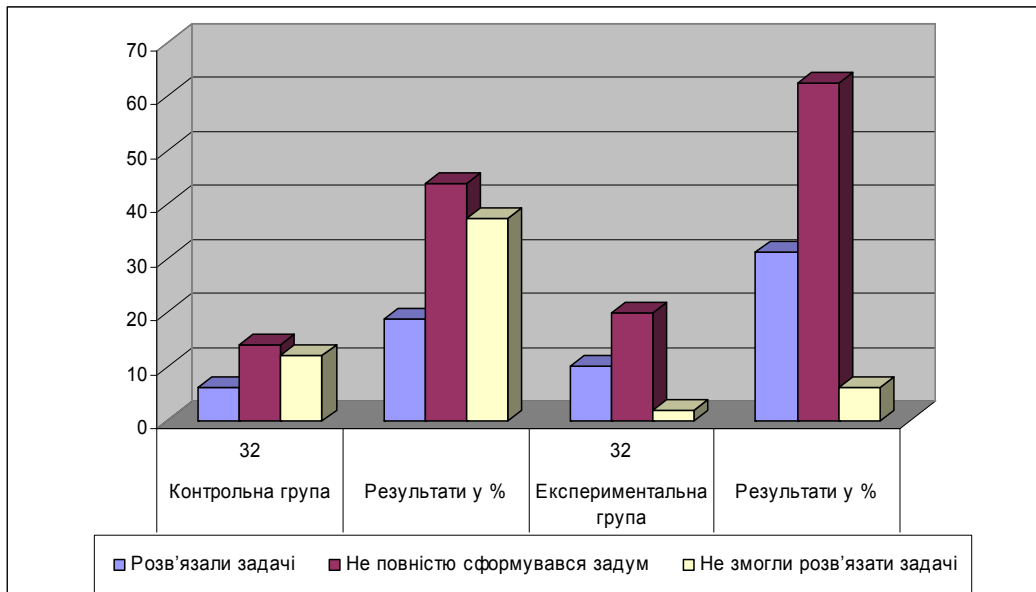


Рис. 1.13. Результати експериментального навчання

Як бачимо, в експериментальній групі показник низького рівня розвитку технічного мислення (учні, які не змогли розв'язати задачі) значно менший у порівнянні із контрольною групою.

У висновках подаються підсумки проведеного теоретичного й емпіричного дослідження, окреслено перспективи подальшої розробки проблеми. Узагальнення результатів дослідження дозволило констатувати наступне:

На основі теоретичного аналізу сучасного технічного мислення визначено, що технічне мислення – це практично-дійове мислення, спрямоване на оперування технічними образами і поняттями під час виробничої і творчої діяльності людини. Воно спроможне розв'язувати складні технічні задачі у будь-якій штатній або критичній ситуації. При розв'язуванні технічних задач відбувається поєднання теоретичних і практичних, понятійних і образних компонентів діяльності. Зокрема, понятійний і образний компоненти тісно пов'язані і є рівноправними в загальному процесі мисленнєвої діяльності.

У підлітковому віці в процесі навчальної діяльності інтенсивно розвивається понятійно-образний компонент мислення, розвивається здатність до мисленнєвого розв'язання задач на основі припущень. Уміння оперувати гіпотезами при розв'язанні технічних задач – це найважливіше досягнення підлітків. Мислення підлітка стає більш узагальненим, глибоким. Узагальнення в цьому віці відбувається на основі виділення суттєвого, що є умовою успішного формування технічних понять та розв'язання технічних задач. У підлітків більш широкий технічний кругозір, ніж у молодшого школяра, саме в цьому віці засвоюється система теоретичних знань, зокрема, знання з техніки, креслення. Разом із формуванням понятійного

компонента технічного мислення відбуваються прогресивні зміни в уяві підлітка (розширюється зміст і способи утворення образів, наприклад, за допомогою внутрішнього мовлення). Процеси уяви набувають довільності і спрямовані на побудову образів ще не сприйнятих конструкцій, технічних деталей тощо. Отже, це дає підстави вважати, що підлітковий вік – це сенситивний період розвитку технічного мислення.

Більшість учнів підліткового віку зазнають значних труднощів при оперуванні динамічними просторовими образами технічних об'єктів (зокрема, у кінематичних схемах бачити рух взаємозалежних частин), технічними поняттями. Результати тестування (тест Беннета) підтверджують те, що переважна більшість учнів має дуже низький, низький і середній рівень розвитку технічного мислення. Учні мають поверхневі уявлення про кінематику механізмів взагалі, вони неспроможні переконливо і свідомо пояснити, наприклад, як впливає зміна деяких кінематичних параметрів на рух точок, ланок і механізм у цілому. Більшість учнів восьмих і дев'ятих класів загальноосвітньої школи не можуть на кресленні назвати проекції деталі; відшукати в наданих графічних зображеннях правильно виконані види (при виконанні даного завдання учні розглядали наочне зображення технічної деталі); поставити крапки (які позначені на наочному зображенні деталі) на видах проекції; за кресленням деталі (зображення деталі в трьох проекціях) уявити її наочне зображення. Переважна більшість учнів підліткового віку мають дуже поверхневі знання з креслення, не перетворені на засоби розв'язування технічних задач. Зокрема, деякі учні дев'ятих класів не змогли відрізнити на кресленні переріз від розрізу і знайти помилки в кресленні, із деталі виділити і назвати геометричні тіла: учні називали тільки проекції, які покладені в основу геометричних тіл. Ці факти свідчать про те, що рівень розвитку технічного мислення учнів підліткового віку не відповідає сучасним вимогам суспільства. При викладанні креслення у загальноосвітніх школах перевага надається традиційним методам навчання, оскільки більшість учителів не готові до впровадження сучасних інформаційних технологій у навчальний процес.

Застосування сучасних інформаційних технологій при поетапному формуванні розумових дій і понять з урахуванням психологічних засад проблемного навчання є провідною психологічною умовою розвитку технічного мислення підлітків. Формування умінь починається з етапу попереднього орієнтування в завданні. За допомогою комп'ютера на цьому етапі можна якісно розкрити зміст орієнтувальної основи дії, надати необхідні знання, наочно показати модель діяльності, в яку входять ці знання, створювати проблемні ситуації. На етапі формування дії в матеріальному вигляді розв'язування задач відбувається в плані реальних ситуацій. Застосування нових інформаційних технологій навчання, зокрема, комп'ютерного моделювання (дії у віртуальному просторі) на етапі формування дії в матеріалізованому вигляді є провідною психологічною умовою розвитку технічного мислення підлітків. Після того, як зміст дії засвоєно, його необхідно перевести на третій етап – етап формування дії як зовнішньомовної. За допомогою комп'ютера на цьому етапі матеріалізовані моделі замінюються знаковими, що також є важливою психологічною умовою розвитку технічного мислення.

Завдяки впровадженню розробленої методики на основі визначених психологічних умов розвитку технічного мислення в учнів експериментальної групи сформувалися уміння розв'язувати креслярські задачі (за змістом вони структурні, і тому можуть відігравати роль граничних, тобто їх неможливо розв'язати без сформованих компонентів технічного мислення). Завдяки впровадженню елементів комп'ютерного моделювання за допомогою комп'ютерної програми AutoCAD учні адекватно уявляли образ предмета в будь-якій проекції, розрізі, динамічно оперувати образами технічних об'єктів; завдяки спеціально розробленій комп'ютерній програмі «Термінатор» учням було надано можливість моделювати роботу кривошипно-шатунного механізму і при цьому змінювати кінематичні параметри, що сприяло розвитку динамічних і просторових складників технічного мислення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Перспективою подальших досліджень є, по-перше, подальше дослідження процесу становлення сучасного технічного мислення школярів засобами нових інформаційних технологій навчання, по-друге,

вивчення впливу нових інформаційних технологій навчання на процес розв'язування психологічних задач студентами вищого навчального закладу під час проведення практичних занять, зокрема, з вікової психології.

1.6. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ПІДЛІТКІВ

Зміни, що відбуваються в освіті, потребують, щоб центральною фігурою навчально-виховного процесу в школі стала особистість кожного конкретного учня, яка відповідно до своїх потенційних можливостей, потреб, інтересів і запитів отримувала б комплекс освітніх послуг, що ставили б за мету максимальний розвиток розумових та спеціальних здібностей школяра. Особистісно орієнтована шкільна освіта передбачає всеохоплюючу психологізацію навчально-виховного процесу, де стимулююча діагностика є підґрунтям для прийняття і реалізації педагогічно доцільних рішень.

Отже, сучасна стратегія освіти вимагає від учителя ґрунтовних психологічних знань та наукового підходу до дослідження потенційних навчальних можливостей кожного школяра, уміння простежувати динаміку його особистих досягнень у засвоєнні знань, навички розробляти науково обґрунтовані рекомендації щодо поліпшення цього процесу, вчасно запроваджувати корекційні методики, тобто здійснювати психолого-педагогічний моніторинг навчальних досягнень та розумового розвитку учнів.

Вивчення наукових, документальних та інших джерел, практичний досвід роботи в загальноосвітній школі дозволяють зробити висновок про недостатній рівень наукового та методичного забезпечення вищезазначених питань. Незважаючи на різноманітні дослідження з проблеми вдосконалення навчально-виховного процесу в школі (Г. Балл, М. Барна, І. Бех, М. Боришевський, О. Гірний, Н. Гонтаровська, В. Демиденко, О. Дусавицький, Ю. Васьков, Г. Єльнікова, Н. Єсіпова, О. Коберник, С. Максименко, О. Меняйленко, О. Митник, Н. Пастушенко, Р. Пастушенко, Н. Побірченко, С. Подмазін, О. Поліщук, О. Савченко, М. Семенов, О. Скрипченко, Г. Сорока, А. Фурман, А. Швидкий, І. Унт, О. Ярошенко та ін.), розробка наукового підходу до практичної реалізації психологічних засад моніторингу навчальних досягнень учнів, який би будувався на визначенні психологічних особливостей школярів, відстає від вимог сьогодення, а результати наукових досліджень ще не знайшли масового впровадження у практичну діяльність загальноосвітніх шкіл України.

Сучасні дослідження проблем моніторингу вивчають: рівень розвитку моніторингу в межах загальноосвітніх навчальних закладів (А. Вілохін, А. Ісаєва, Г. Сігєєва, В. Кальней, С. Шишов, Дж. Уїлмс та ін.); організацію поточного контролю системи набутих знань, умінь і навичок учнів (В. Аванесов та ін.); оцінювання навчальних програм (Д. Кемпбелл та ін.); управління якістю освіти (М. Поташник, Д. Матрос, Д. Полев, Н. Мельникова та ін.); удосконалення організації освітнього процесу (Л. Мойсєєва та ін.) тощо. Проте всі ці дослідження ґрунтуються виключно на педагогічних засадах та не висвітлюють можливостей широкого використання для цього психологічних знань.

Потреби сучасної школи вимагають детальної розробки концепції системи психолого-педагогічного моніторингу навчальних досягнень учнів, який би враховував їх потенційні індивідуальні навчальні можливості та давав змогу простежити динаміку розумового розвитку кожного з них.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати концепцію та розробити систему психолого-педагогічного моніторингу навчальних досягнень школярів, експериментально перевірити її ефективність для здійснення контролю за динамікою розумового розвитку підлітків.

Завдання дослідження:

1. Визначити теоретичні підходи до досліджуваної проблеми та проаналізувати практику роботи загальноосвітніх шкіл з питань упровадження моніторингу навчальних досягнень учнів.

2. Сконструювати методику виявлення потенційних навчальних можливостей учнів основної школи.

3. Розробити систему психолого-педагогічного моніторингу навчальних досягнень підлітків, експериментально перевірити її ефективність для здійснення контролю за динамікою розумового розвитку школярів та сформулювати рекомендації щодо проведення моніторингу.

4. Обґрунтувати психолого-педагогічні умови здійснення моніторингу навчальних досягнень учнів основної школи.

У процесі теоретичного дослідження визначено загальні філософсько-методологічні та психолого-педагогічні засади розв'язання проблеми психолого-педагогічного моніторингу навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи, проаналізовано наукову фахову літературу; навчальні досягнення підлітків розглянуто в контексті їх розумового розвитку та теоретично досліджено їх основні психологічні передумови.

У Законі України «Про освіту» зазначається, що «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [127, с.1].

У 2000 р. Міністерство освіти і науки України спільно з Академією педагогічних наук України запропонували Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, які були уточнені у 2001 р. [173]. У цьому документі наголошується, що оцінювання має ґрунтуватися на позитивному принципі, тобто враховувати рівень досягнень учня, а не ступінь його невдач.

Навчальні досягнення школярів мають виражатися у сформованості їх компетентності, тобто загальної здатності, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, що набуті завдяки навчанню. Поняття компетентності не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості. Як зазначає О. Савченко, поняття компетентності є спосіб виконання, застосування певної дії, яка ґрунтується на знаннях. «У змісті освіти наявні знання – один із прошарків; способи діяльності – це певні уміння і навички; досвід творчої діяльності – те, що можна застосувати в новій ситуації» [313, с.17].

Таким чином, результати навчання школярів (навчальні досягнення) фактично втілюються у психічному новоутворенні, якою є їх компетентність, тобто заснована на знаннях, досвіді і цінностях загальна здатність до повноцінної життєдіяльності в сучасному світі. Компетентності виступають як інтегрований результат навчальної діяльності і свідчать про розвиток особистості учня внаслідок опанування змістом загальної середньої освіти. Навчальні досягнення учнів відображають насамперед їх розумовий розвиток. Таким чином, центральною ланкою в системі навчальних досягнень учнів є їх розумовий розвиток.

Розумовий розвиток – це процес кількісних та якісних змін, які відбуваються в пізнавальній діяльності, вдосконалюючи інтелектуальну сферу та пізнавальні здібності школярів.

Розумовий розвиток містить процес набуття знань та процес удосконалення умінь та навичок застосовувати знання у практичній діяльності.

Дослідженню проблеми показників розумового розвитку присвячені праці Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, О. Кабанової-Меллер, Д. Ельконіна, Л. Занкова, М. Левітова, Г. Костюка, Н. Менчинської, З. Калмикової, В. Демиденка, К. Гуревича, О. Горбачової, Ю. Карпова та ін. На їх думку, показниками розумового розвитку є обсяг знань і ступінь їх систематизації; оволодіння мислительними операціями та раціональними прийомами розумової діяльності; уміння оперувати засвоєними поняттями, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, аргументувати міркування, оцінювати події та явища; індивідуальні якості розумової діяльності індивіда, зокрема, глибина, гнучкість та

критичність мислення, а також можливості пам'яті та уяви; уміння переносити спосіб розв'язання задачі в нові умови, а також переносити операції, засвоєні на даному навчальному предметі, на інші предмети та на позанавчальну діяльність, об'єднувати в єдину систему прийоми виконання різних видів діяльності тощо.

Розумовий розвиток учня здійснюється на основі засвоєння ним у процесі учіння суспільно-історичного досвіду людства, саме тому проблема співвідношення розвитку й навчання має велике методологічне, теоретичне та практичне значення.

У світовій психології з проблеми взаємозалежності навчання і розвитку сформувалося три основні напрями: визнання обмеженої ролі навчання у процесі розумового розвитку (Ж. П'яже), зведення процесу розумового розвитку в основному до навчання (Д. Брунер), визнання діалектичної єдності процесів навчання та розумового розвитку при провідній ролі навчання (Л. Виготський, С. Рубінштейн, Г. Костюк, О. Леонтьєв, П. Гальперін, О. Матюшкін, Н. Талізін, І. Якиманська, С. Максименко, О. Савченко та ін.).

Процеси навчання та розумового розвитку знаходяться в діалектичній єдності при провідній ролі навчання. Навчання й учіння є найважливішими стимуляторами розумового розвитку, але водночас на нього спираються. Для успішного навчання на кожному його етапі потрібний, зокрема, певний рівень розвитку пізнавальних психічних процесів учня, а саме: відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення, уяви та уваги як форми перебігу вищезазначених процесів, а також певний рівень розумового розвитку взагалі. Відповідно, учіння приводить в рух усі пізнавальні процеси, вдосконалює їх і спонукає розумовий розвиток, забезпечуючи, таким чином, відповідність між потребами навчальної діяльності й пізнавальними можливостями суб'єктів цієї діяльності – учнів.

Кожний віковий період має певні резерви розвитку. Учіння, як специфічна активність дитини, може активізувати ці резерви. Йдучи попереду розвитку, процеси навчання й учіння мобілізують цілий ряд психічних функцій, що перебувають у стані дозрівання. Це положення ґрунтується на теорії Л. Виготського про два рівні розвитку (рівень актуального розвитку та зона найближчого розвитку). Без знання цих рівнів неможливо в кожному конкретному випадку знайти вірне співвідношення між ходом розвитку дитини та можливостями її навчання. Тільки зона найближчого розвитку допоможе визначити завтрашній день учня, динамічний стан його розумового розвитку.

Л. Виготський вважає, що навчання та учіння, які орієнтуються на вже завершені цикли розвитку, не ведуть за собою процес розвитку, а плентаються у нього в хвості. Продуктивні лише ті навчання та учіння, які йдуть попереду рівня актуального розвитку дитини й орієнтовані на зону її найближчого розвитку [83, с. 446-448]. Ця ідея знайшла практичне втілення в системах розвиваючого навчання (Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов, В. Репкін, О. Дусавицький, О. Кабанова-Меллер, З. Калмикова та ін.).

Розвивальний ефект процесу навчання посилюється за умови врахування вікових особливостей та індивідуальних відмінностей у рівні психічного розвитку учнів при застосуванні методів, які активізують їх пізнавальну діяльність (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, В. Демиденко, Н. Лейтес, Н. Менчинська, Є. Рабунський, О. Скрипченко, І. Унт та ін.).

Результати навчальних досягнень школярів залежать від ряду об'єктивних та суб'єктивних факторів, які є їх основними соціально-психологічними передумовами. До об'єктивних факторів належать умови життя, навчання та виховання учнів, суспільне оточення, в якому та під впливом якого відбувається їх соціалізація, соціальна адаптація та формування особистості. До суб'єктивних факторів належить психологічна підготовленість учнів до навчально-пізнавальної діяльності: усвідомлення ними мети навчання та їх ставлення до навчання, мотивація учіння, інтереси, рівень домагань, переконання, життєві цілі, знання, уміння, навички тощо.

Учні основної школи – підлітки у віці від 10 (11) до 15 (16) років – мають ряд вікових і типологічних особливостей та індивідуальних відмінностей у формуванні «Я-образу»,

самосвідомості, саморегуляції, у розвитку пізнавальних психічних процесів, а саме: відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, а також уваги, як форми їх перебігу, й мовлення, які є психічними передумовами навчальних досягнень. Навчальні досягнення учнів основної школи також певною мірою пов'язані з їх емоційно-вольовою сферою, властивостями темпераменту, окремими рисами характеру, здібностями та умінням вчитися як синтетичним утворенням, яке складається з багатьох часткових умінь та навичок практичних і розумових дій у процесі навчальної діяльності.

Для здійснення контролю за розумовим розвитком учнів основної школи необхідний психолого-педагогічний моніторинг їх навчальних досягнень.

Освітній моніторинг можна визначити як систему організації збору, збереження, обробки та розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує неперервне стеження за її станом, регулювання та прогнозування її розвитку [382, с. 88].

Освітній моніторинг включає показники дидактичного (рівень навченості) та виховного (рівень вихованості) моніторингу та має за предмет процес підвищення рівня компетентності учнів.

До психолого-педагогічних результатів навчальних досягнень учнів, які є змістом моніторингу, належать новоутворення у структурі знань, навчальних навичок та умінь, якісні зміни в пізнавальній, мотиваційній, емоційно-вольовій сферах особистості, її спрямованості, поведінці тощо. Психологічний результат навчальних досягнень відображає насамперед процес розумового розвитку учня, що має підлягати контрольованому супроводу.

Існує, принаймні, два основних підходи до визначення результатів навчальної діяльності школярів, тобто їх навчальних досягнень. Перший можна віднести до педагогічного: він передбачає визначення рівнів навченості учнів (як правило, з певних предметів), яке здійснюється насамперед через оціночну діяльність вчителя на основі таксономії навчальних досягнень, які являють собою з одного боку ієрархію цілей навчального процесу, а з іншого – відображають динаміку процесу формування знань та умінь у свідомості учнів.

Сучасна 12-бальна система згідно з Критеріями оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти поєднує в собі як кількість, так і якість досягнутих цілей, що забезпечує досить точне врахування загального обсягу знань та рівня розвитку умінь і навичок їх застосування у звичних та у змінених умовах практичної діяльності школярів. Крім того, ця система враховує розумові уміння учнів, а саме: порівнювати, аналізувати, зіставляти, узагальнювати, знаходити причини, робити висновки тощо. Зважаючи на це, сучасна 12-бальна система оцінювання за умови її об'єктивного застосування може правити за основу при формальному визначенні психологічного результату навчальних досягнень учнів – динаміки їх розумового розвитку.

Другий, психологічний підхід до визначення навчальних досягнень школярів здійснюється шляхом застосування психодіагностичних методів. Для визначення ступеня володіння учнем конкретними знаннями, уміннями, навичками (рівня фактично здобутих знань або умінь з конкретних навчальних предметів) застосовуються тести досягнень (успішності). За допомогою цих тестів можна виявити реальний рівень навченості учня. Для оцінювання певних (загальних, спеціальних, креативних) здібностей застосовуються тести здібностей. За допомогою тестів загальних здібностей або тестів інтелекту можна виміряти рівень фактичного інтелектуального розвитку через оцінку різних інтелектуальних функцій, констатуючи потенційні можливості, які є у школяра на даний момент часу. Таким чином, саме за допомогою тестів інтелекту можна виявити індивідуальні можливості розумового розвитку, які характеризують рівень наочності учня і дозволяють прогнозувати його майбутні навчальні досягнення. У результаті на основі психодіагностики можна здійснити психолого-педагогічний моніторинг навчальних досягнень учнів, який відобразить психічний, зокрема розумовий, розвиток школярів.

На жаль, переважна більшість тестів інтелекту мало придатна для використання в умовах навчально-виховного процесу масових загальноосвітніх шкіл. У вітчизняній психодіагностиці для дослідження рівня розвитку інтелекту та особливостей пізнавальних процесів школярів найчастіше використовують адаптовані тести, розроблені на основі зарубіжних, однак проведення комплексної систематичної психодіагностики розумового розвитку учнів потребує значних витрат часу та наявності кваліфікованих спеціалістів – практичних психологів. Цю проблему можна було б вирішити за рахунок залучення до цієї роботи всього педагогічного колективу, який би працював під загальним керівництвом адміністрації школи та під безпосереднім методичним керівництвом практичного психолога. Тобто сучасна стратегія освіти, спрямована на психологізацію всього навчально-виховного процесу, вимагає від учителя наукового підходу до визначення потенційних можливостей кожного учня до навчання, вміння визначати його навчальні досягнення не тільки через оцінювання рівня навченості, а й через виявлення психологічних здобутків, зокрема динаміки розумового розвитку, вчасно запроваджувати корекційні методики, прогнозувати майбутні навчальні досягнення.

Досліджуючи стан цих процесів у сучасних загальноосвітніх закладах, ми виявили, що вчителі поки що недостатньо теоретично та методично підготовлені до здійснення цієї роботи. Так, переважна більшість вчителів не розуміють сутності потенційних можливостей учня до навчання, хоча і вважають, що вчителю потрібно їх знати. Вчителі, особливо сільських шкіл, недостатньо обізнані з методиками психологічних досліджень, не уявляють собі, яким чином можна виявити потенційні навчальні можливості учнів і як можна використати ці дані в навчально-виховному процесі; впевнені, що визначати навчальний потенціал школярів мають виключно практичні психологи.

Моніторинг навчальних досягнень школярів, який здійснюється за результатами першого семестру та за підсумками навчального року, у переважній більшості шкіл носить формальний характер, тобто проводиться лише на основі оціночної діяльності вчителів, визначаючи рівень навченості учнів. Такий моніторинг не дає уявлення про динаміку перебігу психічного, зокрема розумового, розвитку школярів. Відсутність у педагогів чіткого уявлення про те, що собою являють потенційні навчальні можливості, які визначають набуваність учнів, не дозволяє їм зробити психологічний аналіз навчальних досягнень школярів відповідно з їх потенційними навчальними можливостями. Звідси й корекційна робота, яку вчителі проводять з учнями, що навчаються нижче своїх можливостей, не ґрунтується на психологічних засадах.

Прогнозування майбутніх навчальних досягнень кожного учня не здійснюється майже у половині шкіл України, до того ж значна частина вчителів, особливо сільських шкіл, робить це на основі інтуїції [144, с. 91-98].

Отже, підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що сьогодні існує ціла низка проблем, пов'язаних із впровадженням психологічної діагностики у практику роботи масової загальноосвітньої школи. Зокрема, не розроблене питання визначення потенційних можливостей кожного учня до навчання шляхом застосування доступних та надійних адаптованих методик, якими могли б користуватися не тільки практичні психологи, але й вчителі та класні керівники. І, головне, не створена система психолого-педагогічного моніторингу навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи.

Проблема визначення здатності учнів до навчання не є новою для педагогів і психологів. Б. Анан'єв назвав цю здатність «сприйнятливістю до знань» (у сучасній психолого-педагогічній літературі синоніми – навчальність, набуваність). Проявами цієї здатності виступають показники успішного засвоєння навчального матеріалу чи труднощів у його засвоєнні [1].

Думку про те, що набуваність характеризує рівень розумового розвитку вперше висловив Л. Виготський, сформулювавши вчення про зону найближчого розвитку. Пізніше ця думка в різних варіантах висловлювалася також у роботах Б. Анан'єва, З. Калмикової, Г. Костюка, Н. Менчинської, С. Рубінштейна [11; 138; 167; 220; 307].

Зокрема, З. Калмикова під научуваністю розуміє систему інтелектуальних властивостей особистості, від яких (при наявності та відносній рівності інших умов) залежить продуктивність навчання. У структуру научуваності вона включає такі основні елементи: узагальненість, глибина (економічність), гнучкість, характер саморегуляції, загальний тонус та ступінь самостійності мисленнєвої діяльності [138; 139]. Виявити рівень научуваності можна за допомогою природного навчаючого експерименту при рішенні учнями задач-проблем, в яких використовується новий для них матеріал. Причому в процесі експерименту реєструється не тільки кінцевий результат, але й процес та способи рішення, а також строго дозована допомога, яка, при необхідності, надається конкретному учневі з боку дорослого. Таким чином виявляються потенційні можливості учня, тобто здатність до засвоєння нового матеріалу за допомогою дорослого, що, на думку З. Калмикової, і є основним критерієм научуваності [139, с. 128-129].

Для діагностування рівня научуваності у відповідності з принципами, розробленими в лабораторії З. Калмикової, створені варіанти методик на матеріалі геометрії (В. Зикова), фізики (З. Калмикова), російської мови (А. Орлова), іноземної мови (Г. Сабурова) [139, с. 130].

Натомість Ю. Карпов експериментально доводить, що методика З. Калмикової, яка призначена для діагностики научуваності школярів як основного показника їх розумового розвитку, фактично вимірює ступінь оволодіння досліджуваними прийомами емпіричного узагальнення. Зважаючи ж на те, що при переході дитини до шкільного навчання вирішальне значення для її розумового розвитку набувають не емпіричні, а теоретичні узагальнення, дану методику, як зазначає Ю. Карпов, не можна вважати адекватною цілям діагностики змістовної сторони розвитку інтелекту школярів [143, с. 6-7].

Н. Губа додає в структуру научуваності ще мотиваційний компонент, запас опорних знань, умінь і навичок, особливості інтелектуального розвитку особистості (властивості нервової системи і темпераменту, рівень сформованості вольових якостей), а також додаткові зовнішні передумови, а саме: індивідуально-психологічні особливості вчителя та ставлення учня до окремих предметів. Основним критерієм научуваності, на її думку, є показник зони найближчого розвитку учня, а основною характеристикою – показник часу та зусиль, які були потрібними для досягнення певного рівня засвоєння, а також «перенесення» засвоєних прийомів розумових дій стосовно навчального матеріалу високої складності на рівень актуального розвитку [98, с. 25-26].

У дослідженні Н. Губи для вимірювання научуваності молодших школярів запропоновано використовувати коефіцієнт інтелектуального потенціалу, який вираховується із співвідношення суми числових показників рівня актуального розвитку і зони найближчого розвитку в чисельнику до хронологічного віку учня в знаменнику. Одиницями вимірювання в запропонованій методиці використані завдання шкали Станфорд-Біне, які учень може виконати за допомогою дорослого, причому сама допомога стандартизується [98, с. 117].

Проблему діагностики научуваності школярів досліджували Н. Жулідова та Є. Рабунський, які розробили власну методику її вимірювання [119].

На думку В. Дружиніна, не можна однозначно стверджувати, що научуваність дорівнює загальному інтелекту або особливостям його структури, бо научуваність характеризує систему набуття знань, а інтелект – здатність до використання знань. Разом із тим, під час дослідження детермінант шкільної успішності методом факторного аналізу вдалося отримати двофакторну структуру «научуваність – інтелект». Доведено, що між цими факторами існує позитивний зв'язок: научуваність детермінує успішність оволодіння новими знаннями, а інтелект – успішність застосування знань для вирішення задач [110, с. 17]. Таким чином, можна зробити висновок, що високий рівень научуваності сприяє інтенсивному розумовому розвитку, в той час як при відносно зниженій научуваності просування в розумовому розвитку подекуди відбувається за рахунок підвищеної працездатності. Разом із тим, знижена працездатність гальмує реалізацію більш-менш

високої здатності до засвоєння знань, що впливає на загальний рівень досягнутого учнем розумового розвитку.

Результати нашого практичного дослідження дозволили запропонувати нове вирішення наукової проблеми здійснення контролю за динамікою розумового розвитку учнів загальноосвітньої школи через організацію психолого-педагогічного моніторингу їх навчальних досягнень [144].

На наш погляд, розумовий розвиток кожного учня основної школи можна контролювати на основі систематичного психологічного дослідження його потенційних навчальних можливостей та постійного психолого-педагогічного моніторингу його навчальних досягнень.

Основними психологічними передумовами навчальних досягнень учнів основної школи є:

- психологічна підготовленість до навчально-пізнавальної діяльності (усвідомлення мети навчання та ставлення до нього, мотивація учіння, інтереси, рівень домагань, переконання, життєві цілі тощо);
- індивідуальні особливості у формуванні «Я-образу», самосвідомості та саморегуляції;
- індивідуальні відмінності у рівні розвитку пізнавальних процесів (відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, а також уваги, як форми їх перебігу) та мовлення;
- особливості емоційно-вольової сфери, певні властивості темпераменту та окремі риси характеру;
- загальні та спеціальні здібності;
- актуальний рівень розвитку знань, умінь та навичок;
- уміння вчитися, як синтетичне утворення, яке складається з часткових умінь та навичок практичних і розумових дій у процесі навчальної діяльності.

Навчальні досягнення, характеризуючи розвиток особистості в цілому, найбільше пов'язані з її інтелектуальною сферою, саме тому психолого-педагогічний моніторинг навчальних досягнень учнів основної школи має відображати динаміку їх розумового розвитку.

Динаміка фактичного розумового розвитку школярів залежить від їх потенційних навчальних можливостей, тобто індивідуально-своєрідної комбінації пізнавальних психічних процесів учнів, а також наявних у них знань, навичок і умінь, які сприяють оволодінню новими знаннями та досконалішими навичками й уміннями.

Потенційні навчальні можливості учнів за рівнями можна поділити на низькі, середні, достатні та високі.

Ми вважаємо, що для визначення рівня потенційних навчальних можливостей учнів основної школи достатнім можна вважати наступний мінімум вимірюваних показників: обсяг довільної уваги, продуктивність словесно-логічної довільної довготривалої пам'яті, продуктивність словесно-логічного мислення і його гнучкість, як найважливіші показники розвитку пізнавальних психічних процесів; швидкість читання та швидкість письма, як найважливіші загальнонавчальні уміння; фізичні, художні, трудові та музичні спеціальні навички й уміння; пізнавальні інтереси школярів до природничих, гуманітарних та точних наук; а також рівень попередніх навчальних досягнень учнів.

Визначити рівень розвитку пізнавальних психічних процесів учнів можна за допомогою запропонованої нами методики, яка містить комплекс адаптованих широковживаних тестів зі спеціально підібраним відповідно віку учнів кожної паралелі класів основної школи стимулюючим матеріалом та супроводжується детальними інструкціями з їх застосування.

Систематичний контроль за динамікою фактичного розумового розвитку учнів основної школи можна здійснити тільки на основі аналізу відповідності рівня реальних навчальних досягнень кожного школяра рівню його потенційних можливостей до навчання. Саме такий аналіз може показати, наскільки ефективно відбувається процес розумового розвитку підлітків. У цьому й полягає основний зміст психолого-педагогічного моніторингу

навчальних досягнень учнів, під яким ми розуміємо організацію, збір, збереження, обробку та розповсюдження інформації про процес розумового розвитку школярів у результаті засвоєння ними навчального матеріалу згідно з Державним освітнім стандартом та формування на основі цього їх компетентності як загальної здатності до повноцінної життєдіяльності в умовах сьогодення, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях.

Психологічними механізмами моніторингу навчальних досягнень учнів основної школи є сукупність цілеспрямованих послідовних психологічних дій педагогічного колективу в процесі його проведення та оптимальні психолого-педагогічні умови його організації. Динамічна система психолого-педагогічного моніторингу навчальних досягнень учнів основної школи за структурою містить ряд взаємопов'язаних та взаємообумовлених етапів: теоретико-методичний, діагностичний, аналітичний, корекційний, контрольний (див. модель на рис. 1.14).

Перший, теоретико-методичний етап – це теоретична та методична підготовка вчителів (класних керівників) до проведення психологічної діагностики. Цю роботу здійснює шкільний практичний психолог, який знайомить вчителів як із концептуальними основами психолого-педагогічного моніторингу навчальних досягнень учнів основної школи, так і з самою методикою та процедурою діагностування школярів.

Другий, діагностичний етап – це безпосереднє психодіагностичне дослідження основних компонентів потенційних навчальних можливостей учнів, яке проводять класні керівники та вчителі-предметники. В межах цього дослідження діагностується пізнавальна сфера учнів, а саме: індивідуальні особливості розвитку їх уваги, пам'яті та мислення; загальнонавчальні та спеціальні навички й уміння, а також пізнавальні інтереси.

На третьому, аналітичному етапі експертна комісія у складі класних керівників, вчителів-предметників та практичного психолога на чолі із заступником директора школи з навчально-виховної роботи шляхом колективної експертної оцінки на основі результатів тестування, анкетування, спостережень за учнями, враховуючи рівень їх попередніх навчальних досягнень, визначає рівень потенційних можливостей кожного школяра до навчання.

Аналітична робота триває протягом навчального року, оскільки класні керівники, вчителі-предметники та практичний психолог здійснюють поточний аналіз відповідності актуального рівня навчальних досягнень учнів рівню їх потенційних навчальних можливостей за результатами I семестру та підсумкового оцінювання.

Четвертий, корекційний етап також має місце протягом всього навчального року. Корекції підлягають:

по-перше, пізнавальні психічні процеси школярів. Ця робота здійснюється або безпосередньо практичним психологом або під його керівництвом класними керівниками і може розпочинатися вже після діагностичного етапу як запобіжний засіб корекції недоліків у розвитку пізнавальної сфери;

по-друге, пізнавальні інтереси учнів. Цей напрямок роботи здійснюють насамперед вчителі-предметники, які отримують інформацію під час колективного обговорення результатів анкетування учнів. Їх завдання – підвищити зацікавленість школярів своїм предметом та звернути особливу увагу на тих учнів, навчальні досягнення яких за результатами I семестру саме з цих предметів нижче від їх загальних потенційних можливостей;

по-третє, самооцінка учнів. Класні керівники працюють з учнями в напрямку корекції їх самооцінки, яка має адекватно відображати їх потенційні навчальні можливості, та прищеплюють школярам усвідомлення власної спроможності поліпшити свій навчальний потенціал.

П'ятий, контрольний етап психологічного моніторингу – це висновки щодо ефективності розумового розвитку учнів основної школи на основі їх фактичних навчальних досягнень за підсумками навчального року, до яких приходять учасники

навчально-виховного процесу на чолі з адміністрацією школи, аналізуючи результати моніторингу під час їх обговорення на педагогічній раді. Ці висновки враховуються при плануванні майбутньої навчально-виховної діяльності педагогічного колективу на наступний навчальний рік та прогнозуванні її результатів.

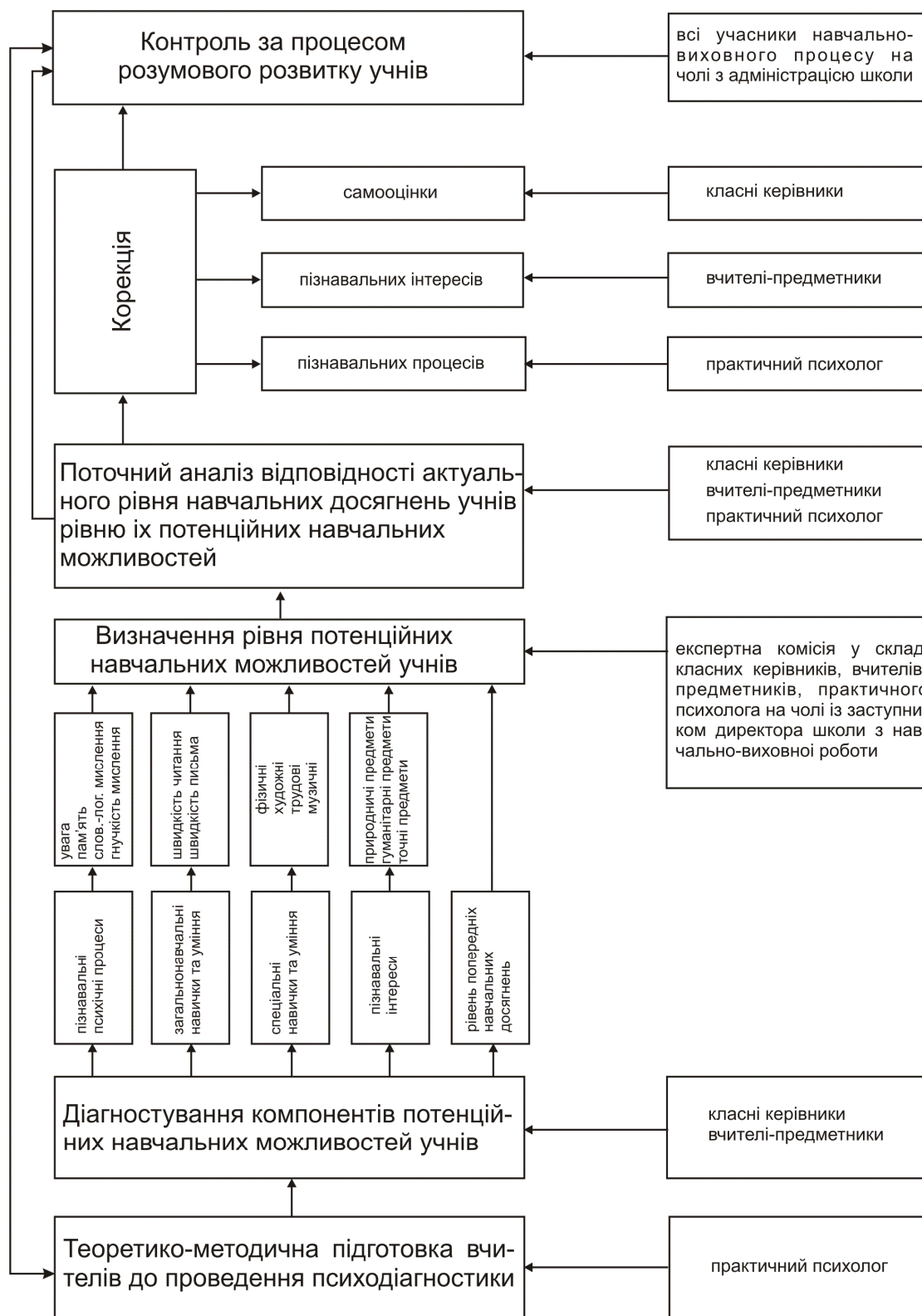


Рис.1.14. Модель системи психолого-педагогічного моніторингу навчальних досягнень учнів основної школи

За умови широкої обізнаності всіх учителів школи з теоретичних питань проведення психолого-педагогічного моніторингу навчальних досягнень учнів та методики проведення психодіагностики в наступному навчальному році теоретико-методичний етап може бути суто формальним. При наявності кадрових змін у педагогічному колективі у зв'язку з приходом нових учителів практичний психолог має забезпечити їх теоретико-методичну підготовленість до проведення цієї роботи. Всі останні етапи, а саме: діагностичний, аналітичний, корекційний і контрольний мають щороку циклічно проводитись у системі психолого-педагогічного моніторингу навчальних досягнень учнів.

У процесі дослідження проблеми нами була розроблена *методика виявлення потенційних навчальних можливостей учнів основної школи*. Апробація методики проводилася протягом трьох років на базі загальноосвітніх шкіл міста Бердянськ Запорізької області. В експериментальній роботі взяли участь 392 учні й 48 учителів. Протягом останніх років ця методика використовується педагогічними колективами ряду шкіл Запорізької області.

Сконструйована психодіагностична методика визначення потенційних навчальних можливостей учнів основної школи містить серію адаптованих тестів для виміру рівня розвитку уваги, пам'яті, мислення, для яких дібрано відповідний віку учнів кожної паралелі класів стимулюючий матеріал та детальні інструкції з їх застосування; анкети для визначення пізнавальних інтересів; рекомендації щодо збирання емпіричних даних про розвиток основних загальнонавчальних та деяких спеціальних навичок й умінь безпосередньо у процесі навчальної діяльності. Прогностична валідність методики достатньо висока і становить понад 70,0%. Процедура психологічного діагностування побудована на врахуванні вікових психологічних особливостей учнів основної школи та специфіки навчально-виховного процесу, розрахована на 1,5 години і може проводитись як шкільним практичним психологом, так і вчителем.

Потенційні навчальні можливості учнів за рівнями доцільно поділити на низькі, середні, достатні та високі.

Безпосереднє обстеження учнів певного класу проводить класний керівник, який потім обробляє отримані дані у відповідності з інструкціями. Форма проведення дослідження є груповою, що цілком відповідає потребам підлітка у спілкуванні, але всі завдання виконуються учнем індивідуально і самостійно, що водночас задовольняє прагнення підлітка до незалежності.

Підбираючи стимулюючий матеріал та організовуючи сам процес психодіагностування, слід зважати на особливості учнів основної школи. До підлітків, які вже не діти, але ще й не дорослі, необхідний особливий психодіагностичний підхід, який має враховувати як їхні дорослі, так і дитячі риси. За рівнем свого інтелектуального розвитку підлітки наближаються до дорослих, тому для дослідження їх пізнавальних процесів використані, зокрема, тести, які також призначені для дорослих людей, але зміст їх завдань адаптований (наукові терміни і поняття підібрані з урахуванням насамперед віку учнів). Стимулюючий матеріал тестових завдань розроблений з урахуванням того, щоб він безпосередньо привертав до себе інтерес підлітка, був для нього зрозумілим і стосувався його життєвих потреб.

Аналізуючи результати тестування, особливо у тих випадках, коли відповідь вимагає пошуку стандартного рішення, слід брати до уваги прагнення підлітка до оригінальності й самостійності і враховувати як правильні також нестандартні, але логічно можливі рішення.

Після обробки даних класний керівник у приватній бесіді має ознайомити кожного учня з його власними результатами, задовольняючи таким чином прагнення підлітка до самопізнання. У ході бесіди, яка вже сама по собі носить коригуючий характер, учню в ненав'язливій формі даються конкретні рекомендації стосовно розвитку уваги, пам'яті, мислення. Кілька класних виховних годин протягом навчального року доцільно присвятити питанням самовиховання та розвитку власних пізнавальних можливостей.

Процедура застосування методики складається з наступних етапів.

1. Визначення рівня розвитку пізнавальних процесів

На початку дослідження кожний учень отримує від учителя п'ять бланків (чистих аркушів розміром з чверть сторінки), на кожному з яких написані його ім'я, прізвище та порядковий номер від 1 до 5 (підписати й пронумерувати бланки за вказівкою вчителя може й сам учень).

Для виявлення *особливостей уваги* учнів вимірюється обсяг їх довільної уваги при слуховому сприйманні. Після одноразового короточасного пред'явлення учні мають відтворити максимальну кількість об'єктів. Як стимулюючий матеріал використовуються дві серії по десять слів, які зачитуються послідовно з 0,5-1-секундним інтервалом. Перша серія містить не зв'язані між собою слова. Друга серія, навпаки, містить слова, які пов'язані між собою ситуацією.

Учням дається така інструкція: «Зараз вам буде зачитано дві серії по десять слів. Вам потрібно їх уважно прослухати, а потім, за моїм сигналом, записати на бланку №1 з вашим прізвищем, який лежить перед вами на столі».

Після пред'явлення учням обох серій, вони відтворюють почуті слова письмово на індивідуальних бланках. Кількість правильно відтворених слів оцінюється в балах (максимальна кількість балів – 20) і свідчить про обсяг довільної уваги, а також, зокрема, про об'єм безпосереднього запам'ятовування або короточасної пам'яті. Обсяг довільної уваги: низький рівень – 0-7 балів; середній рівень – 8-9 балів; достатній рівень – 10-11 балів; високий рівень – 12-20 балів.

Для дослідження *продуктивності словесно-логічної довільної довготривалої пам'яті*, а також індивідуального співвідношення процесів смислового та механічного запам'ятовування учням дається така інструкція: «Покладіть перед собою бланк №2 з вашим прізвищем. Прослухайте уважно дві серії слів, а потім, за моїм сигналом, запишіть їх на бланку».

Стимулюючим матеріалом для вимірювання особливостей пам'яті учнів є ті ж дві серії слів, що використовуються при дослідженні довільної уваги. Учням зачитується матеріал обох серій з інтервалом у 0,5-1 секунду. Після дозволу учні відтворюють матеріал, який запам'ятали, на індивідуальних бланках №2.

Інструкція повторюється учням ще тричі, при цьому змінюється лише нумерація індивідуальних бланків (№3, №4, №5). Після кожного читання слів учні відтворюють ті слова, які вони запам'ятали, та здають бланки.

У результаті проведених п'яти сеансів (враховуючи і перший, який вимірює обсяг довільної уваги) кожний учень заповнює п'ять індивідуальних бланків, подальший аналіз яких дає можливість прослідити динаміку процесу запам'ятовування. Протягом цих сеансів відбувається заучування учнями матеріалу.

Не раніше, ніж за годину після проведення сеансів, учням видається індивідуальний бланк №6 з прізвищем і дається така інструкція: «Згадайте і запишіть на бланку №6 усі слова, які ви вивчали протягом попередніх п'яти сеансів». Таким чином, шостий бланк, заповнений учнями через годину після проведених п'яти сеансів без безпосереднього пред'явлення об'єктів (у даному випадку читання двох серій слів), містить відомості про обсяг та структуру збереженого в пам'яті матеріалу. Продуктивність словесно-логічної довільної довготривалої пам'яті визначається шляхом підрахунку кількості відтворених учнем слів обох серій (максимальна кількість балів – 20), а саме: низький рівень – 0-11; середній рівень – 12-14; достатній рівень – 15-17; високий рівень – 18-20.

Індивідуальне співвідношення процесів смислового та механічного запам'ятовування вивчається шляхом аналізу послідовності об'єктів, відтворених школярем на бланку №6 (особливо другої серії, слова якої пов'язані між собою ситуацією).

Для виявлення *продуктивності словесно-логічного мислення* використовуються три адаптовані методики, які складаються в сукупності із 20 завдань (перша й друга серії містять

по сім, а третя – шість завдань). Перші дві методики побудовані на основі тесту структури інтелекту Амтхауера.

Перша методика – визначення загальних рис – призначена для дослідження здатності до абстрагування, оперування вербальними поняттями. Починаючи працювати над першою серією завдань, учні отримують таку інструкцію: «Із п'яти слів, що вам пропонуються в кожному завданні, чотири об'єднані певним смисловим зв'язком (наприклад, родовим чи видовим поняттям), а одне слово – «зайве». Підкресліть зайве слово, а останні чотири об'єднайте узагальнюючим поняттям або у довільній формі запишіть, що, на вашу думку, їх об'єднує. Наприклад: цегла, камінь, глина, будинок, вапно. Чотири з цих слів, а саме: цегла, камінь, глина та вапно – це ті матеріали, з яких можна щось будувати, відповідно, вони – будівельний матеріал. Слово «будинок» у цій добірці зайве. Виконане завдання повинно мати такий вигляд: 1. Цегла, камінь, глина, будинок, вапно (будівельний матеріал)».

При оцінюванні за кожне правильно відкреслене слово учень отримує 0,5 балів, за кожне правильно підібране узагальнення також 0,5 балів. Загальна сума – 7 балів.

Друга методика – аналогії – призначена для аналізу комбінаторних здібностей. Перехід учнів до роботи над другою серією завдань супроводжується такою інструкцією: «У кожному завданні вам пропонується три слова та добірка із п'яти слів. Між першим і другим словами існує певний зв'язок, який ви маєте встановити. До третього слова потрібно підібрати з добірки одне слово, яке знаходиться з ним у такому ж зв'язку, який існує між першою парою слів, і записати його поруч із третім словом. Наприклад: ніж – сталь, стіл – ? (виделка, дерево, стілець, їжа, скатертина). Між словами «ніж» і «сталь» є зв'язок, бо ніж може бути зробленим із сталі. Відповідно до слова «стіл» із добірки потрібно підібрати таке слово, яке б означало матеріал, з якого може бути зроблений стіл. У даному випадку таким словом є «дерево». Виконане завдання повинно мати такий вигляд: 1. Ніж – сталь, стіл – дерево».

За кожне правильно виконане завдання учень отримує 1 бал. Загальна сума – 7 балів.

Ще одна методика – визначення суттєвих ознак – використовується для дослідження загальноінтелектуального уміння учнів виділяти головне, суттєве у предметах. Перед початком роботи над третьою серією учні отримують таку інструкцію: «У кожному завданні є одне узагальнююче слово, до якого пропонується добірка із п'яти слів, які мають із ним певний зв'язок. Вам потрібно вибрати з добірки тільки два слова, які знаходяться у найбільш тісному зв'язку з узагальнюючим словом, тобто містять суттєві ознаки цього предмету, та записати їх. Наприклад, до узагальнюючого слова «вчитель» із добірки слів: учень, парти, пояснення, крейда, дошка, – потрібно підібрати слова: «учень» та «пояснення», бо саме вони виражають суть роботи вчителя. Пояснюючи учням матеріал, учитель може не застосовувати крейду й дошку, а учні можуть не сидіти у класі за партами. Виконане завдання повинно мати такий вигляд: 1. Учитель – учні, пояснення».

За кожне правильно підібране узагальнююче слово учень отримує по 0,5 балів. Загальна сума – 6 балів.

Для проведення цього дослідження використовуються заздалегідь підготовлені *бланки із прізвищами та ініціалами учнів*, на яких вже послідовно надруковані три серії завдань (Додаток 1). Після відповідної інструкції школярі 3 хвилини працюють над першою серією (7 завдань), після другої інструкції протягом 5 хвилин виконують другу серію (7 завдань) і, нарешті, після третьої інструкції 2 хвилини працюють над третьою серією (6 завдань). Загальний час роботи над тестами – 10 хвилин. Після цього індивідуальні бланки з відповідями учні здають. Продуктивність словесно-логічного мислення визначається за загальною кількістю правильно виконаних завдань в усіх трьох серіях (максимальна кількість балів – 20), а саме: низький рівень – 0-7 балів; середній рівень – 8-11 балів; достатній рівень – 12-15 балів; високий рівень – 16-20 балів.

Гнучкість мислення учнів перевіряється за допомогою добірки понять та нестандартних визначень, які потрібно поєднати. Паралельно досліджується когнітивна

ригідність, яка проявляється у складності деяких школярів перебудувати сприймання й уявлення у зміненій ситуації.

На наш погляд, гнучкість мислення в одних і тих же учнів доцільно перевіряти протягом двох років, використовуючи кожного разу серію, яка складається з 10 завдань. Найкраще це робити у 5 та 6 класах, тому що саме в цей період змінюється загальна соціальна ситуація розвитку, яка вимагає від учнів активної адаптації до нових умов діяльності, та відбувається перехід до засвоєння основ наук. У подальшому ця індивідуальна особливість мислення має незначну тенденцію до змінювання.

Тест на гнучкість мислення доцільно також розмістити на *бланку з прізвищем та ініціалами учнів*, який використовувався для дослідження продуктивності словесно-логічного мислення (Додаток 1).

Перед виконанням тестових завдань учням дається така інструкція: «Вам пропонується добірка із десяти понять та їх нестандартних визначень. До кожного поняття необхідно підібрати відповідне визначення. Уявіть, що визначення – це загадка, а підібране до нього поняття – це відгадка. Наприклад: загадка №5. Два кільці, два кінці, а посередині – гвіздок. Відгадка – ножиці. У ваших бланках у стовпчик записані поняття – відгадки. Я буду загадувати загадки (визначення) під відповідним номером. Вам потрібно знайти правильну відгадку (поняття) й поставити поруч із нею номер загадки. Виконане завдання повинно мати такий вигляд: ножиці – 5».

Тест виконується в часовому режимі диктанту. Учні послідовно зачитуються визначення під відповідним порядковим номером (від першого до десятого) і робиться пауза в 10 секунд – час, достатній, щоб учень продивився всі поняття, надруковані у стовпчик на бланках, зорієнтувався і записав номер визначення поруч з одним із понять. Після виконання тесту бланки з відповідями, на яких зазначені прізвища та ініціали учнів, збираються.

Гнучкість мислення визначається за кількістю правильно співвіднесених понять та визначень (максимальна кількість балів – 10), а саме: низький рівень – 0-2 бали; середній рівень – 3-4 бали; достатній рівень – 5-6 балів; високий рівень – 7-10 балів. Кількість помилок або відсутність відповідей взагалі свідчить про ригідність мислення учня як його індивідуальну особливість.

Зважаючи на те, що запропоновані психодіагностичні методики мають використовуватися в комплексі та для зручності роботи з оціночними шкалами, інтервальні показники окремих шкал занесені у збірну табл. 1.7.

Таблиця 1.7

**Визначення рівня розвитку пізнавальних процесів
учнів основної школи (у балах)**

Пізнавальні процеси	Рівні			
	низький	середній	достатній	високий
Обсяг довільної уваги	0-7	8-9	10-11	12-20
Продуктивність довготривалої пам'яті	0-11	12-14	15-17	18-20
Продуктивність словесно-логічного мислення	0-7	8-11	12-15	16-20
Гнучкість мислення	0-2	3-4	5-6	7-10

2. Визначення рівня розвитку найважливіших загальнонавчальних навичок й умінь

Серед найважливіших загальнонавчальних навичок та умінь, які найбільше впливають на потенційні можливості учнів основної школи до навчання, виділяються швидкість читання та швидкість письма.

Для визначення показника швидкості читання не проводиться спеціальних психологічних досліджень. Швидкість читання, а також усвідомлення тексту, згідно з програмними вимогами, перевіряється на уроках української та російської літератури. Це уміння, виражене в якісних категоріях (високий, достатній, середній, низький рівні) визначають вчителі-словесники.

Для визначення показника швидкості письма проводиться наступне дослідження. Учні протягом десяти хвилин списують з підручника відповідний їхньому віку незнайомий текст науково-публіцистичного змісту, намагаючись зробити це грамотно та якомога швидше. Беручи за основу загальну кількість написаних слів (враховуючи службові частини мови), визначається швидкість письма учнів у якісних категоріях: низький рівень – до 50 слів; середній рівень – 50-89 слів; достатній рівень – 90-129 слів; високий рівень – від 130 слів.

3. Визначення рівня розвитку спеціальних навичок й умінь

Спеціальні навички та уміння (фізичні, художні, трудові та музичні) на рівні вимог шкільної програми визначають вчителі – спеціалісти з даних предметів.

4. Визначення рівня попередніх навчальних досягнень

Рівень попередніх навчальних досягнень школярів визначається за підсумковими оцінками, отриманими ними в минулому навчальному році.

5. Визначення пізнавальних інтересів учнів

Пізнавальні інтереси учнів вивчаються за допомогою анкетування. Анкета містить два запитання: 1. Які предмети шкільного курсу мені подобаються і чому саме? 2. Які предмети шкільного курсу мені не подобаються і чому саме?

При цьому робиться висновок про наявність стійких або відносних інтересів учня до предметів певного циклу: гуманітарного, природничого або до точних наук. *Анкети* також дозволяють виявити відсутність пізнавальних інтересів до певних предметів або до певного циклу предметів (Додаток 2).

Порядок проведення дослідження. На першому уроці проводиться визначення об'єму довільної уваги (короткочасної пам'яті) учнів, які заповнюють бланк №1. Потім учням дається можливість протягом ще чотирьох сеансів вивчити ті ж двадцять об'єктів, що були запропоновані при дослідженні уваги (відповідно заповнюються бланки №№ 2-5). Останні 10-15 хвилин першого уроку учні працюють над виконанням тестів із перевірки продуктивності словесно-логічного мислення. На початку другого уроку учні виконують тест на гнучкість (ригідність) мислення, потім протягом 10 хвилин списують на швидкість текст з підручника, після цього проводиться анкетування. За п'ять хвилин до кінця другого уроку учням видається бланк №6, на якому вони мають відтворити по пам'яті максимальну кількість тих об'єктів (слів), що були вивчені на попередньому уроці.

Стимулюючий матеріал

для вимірювання рівня розвитку пізнавальних процесів учнів 5-го класу

Обсяг довільної уваги; продуктивність словесно-логічної пам'яті

Дерево, лисиця, хмаринка, пам'ять, п'ятнадцять, вперед, щука, плигати, акваріум, будівля.

Ранок, будильник, дорога, клас, урок, крейда, щоденник, перерва, директор, їдальня.

Здатність до абстрагування та оперування вербальними поняттями

1. Сир, масло, молоко, морозиво, хліб.
2. Абрикос, помідор, вишня, слива, яблуко.
3. Василь, Федір, Артем, Іванов, Олександр.
4. Стіл, ложка, чайник, блюдце, чашка.
5. Зима, літо, рік, осінь, весна.
6. Пташеня, курча, орел, слоненя, мальок.
7. Портфель, торт, сумка, рюкзак, чемодан.

Комбінаторні здібності та здібності до аналітико-синтетичної діяльності

1. Школа – навчання, лікарня – ? (лікар, учень, установа, лікування, хворий).
2. Хліб – пекар, будинок – ? (вагон, будівельник, місто, житло, двері).
3. Кінь – лоша, корова – ? (пасовище, роги, молоко, бик, теля).
4. Нога – чобіт, рука – ? (калоші, кулак, рукавиця, палець, кисть).
5. Ковзани – зима, човен – ? (лід, каток, весло, ріка, літо).

6. Паровоз – вагони, кінь – ? (потяг, овес, стайня, сани, візник).
7. Собака – шерсть, щука – ? (вівця, риба, луска, вудка, зябра).

Здатність виділяти головне, суттєве в об'єктах

1. Сад – ? (рослина, садівник, собака, паркан, земля).
2. Річка – ? (берег, риба, риболов, вода, водорості).
3. Місто – ? (автомобіль, будинок, вулиця, велосипед, вокзал).
4. Сарай – ? (сінник, коні, дах, худоба, стіни).
5. Ліс – ? (листя, яблуня, мисливець, дерево, вовк).
6. Гра – ? (карти, гравці, штрафи, покарання, правила).

Гнучкість мислення

Поняття: лампа, книга, півень, м'яч, сон, море, монети, райдуга, зорі, риба.

Визначення: 1. Подорож у нікуди. 2. Нічне ластовиння. 3. Міжнародний будильник. 4. Самозване сонце. 5. Небесний обруч. 6. Німий співрозмовник. 7. Перекинута чаша. 8. Пастка для повітря. 9. Котяча радість. 10. Пігулки від бідності.

Ключ до методик

вимірювання індивідуальних особливостей мислення учнів 5-го класу

Здатність до абстрагування та оперування вербальними поняттями:

1. Хліб (молочні продукти). 2. Помідор (фрукти). 3. Іванов (імена). 4. Стіл (посуд). 5. Рік (пори року). 6. Орел (дитинчата, маленькі). 7. Торт (ємкості для речей, валізи).

Комбінаторні здібності та здібності до аналітико-синтетичної діяльності:

1. Школа – навчання, лікарня – лікування. 2. Хліб – пекар, будинок – будівельник. 3. Кінь – лоша, корова – теля. 4. Нога – чобіт, рука – рукавиця. 5. Ковзани – зима, човен – літо. 6. Паровоз – вагони, кінь – сани. 7. Собака – шерсть, щука – луска.

Здатність виділяти головне, суттєве в об'єктах:

1. Сад – рослина, земля. 2. Річка – берег, вода. 3. Місто – будинок, вулиця. 4. Сарай – дах, стіни. 5. Ліс – листя, дерево. 6. Гра – гравці, правила.

Гнучкість мислення:

Лампа – 4; книга – 6; півень – 3; м'яч – 8; сон – 1; море – 7; монети – 10; райдуга – 5; зорі – 2; риба – 9.

Стимулюючий матеріал

для вимірювання рівня розвитку пізнавальних процесів учнів 6-го класу

Обсяг довільної уваги; продуктивність словесно-логічної пам'яті

Берега, рись, гроза, уява, дванадцять, карась, басейн, прискорення, шепіт, ринок.

Скатертина, квіти, поздоровлення, цукерки, музика, кофе, радість, подарунок, морозиво, подяка.

Здатність до абстрагування та оперування вербальними поняттями

1. Молоко, сир, сметана, сало, кефір.
2. Персик, огірок, абрикос, слива, вишня.
3. Петров, Шевченко, Федір, Соколов, Васильєв.
4. Стіл, шафа, ліжко, тумбочка, праска.
5. Ранок, сніданок, обід, полуденок, вечір.
6. Кіт, собака, корова, рись, півень.
7. Пензлик, олівець, картина, папір, фарби.

Комбінаторні здібності та здібності до аналітико-синтетичної діяльності

1. Пальто – гудзик, черевики – ? (майстер, магазин, нога, шнурок, панчоха).
2. Риба – сітка, муха – ? (капкан, комар, кімната, дзижчати, павутиння).
3. Вода – спрага, їжа – ? (пити, голод, хліб, їсти, рот).
4. Птиця – гніздо, людина – ? (натовп, пташеня, робітник, звір, дім).
5. Дерево – кора, шосе – ? (асфальт, машина, водій, дорога, аварія).
6. Пісня – глухий, картина – ? (кульгавий, художник, сліпий, малюнок, хворий).
7. Ложка – каша, виделка – ? (масло, м'ясо, ніж, тарілка, посуд).

Здатність виділяти головне, суттєве в об'єктах

1. Бібліотека – ? (місто, книги, лекція, приміщення, читачі).
2. Ділення – ? (клас, ділиме, зошит, калькулятор, дільник).
3. Війна – ? (літак, битва, воїни, гармата, карабін).
4. Спів – ? (голос, мистецтво, дзвін, мелодія, оплески).
5. Спорт – ? (медаль, оркестр, змагання, перемога, стадіон).
6. Лікарня – ? (кабінет, родичі, лікар, радіо, хворі).

Гнучкість мислення

Поняття: ліжко, метеорит, кактус, зуби, оркестрова труба, парашут, каска, водопровідний кран, місяць, штора.

Визначення: 1. Їжак під наркозом. 2. Ваза з видом з роту. 3. Міст через ніч. 4. Джерело собачого натхнення. 5. Інтелектуальне відро. 6. Атмосферний недопалок. 7. Рухливий вітраж. 8. Яма догори дном. 9. Штучне джерело. 10. Жменя вічних цукерок.

Ключ до методик

вимірювання індивідуальних особливостей мислення учнів 6-го класу

Здатність до абстрагування та оперування вербальними поняттями:

1. Сало (молочні продукти).
2. Огірок (фрукти).
3. Федір (прізвища).
4. Праска (меблі).
5. Ранок (прийняття їжі).
6. Рись (свійські тварини).
7. Картина (предмети, за допомогою яких створюється картина).

Комбінаторні здібності та здібності до аналітико-синтетичної діяльності:

1. Пальто – гудзик, черевики – шнурок.
2. Риба – сітка, муха – павутиння.
3. Вода – спрага, їжа – голод.
4. Птиця – гніздо, людина – дім.
5. Дерево – кора, шосе – асфальт.
6. Пісня – глухий, картина – сліпий.
7. Ложка – каша, виделка – м'ясо.

Здатність виділяти головне, суттєве в об'єктах:

1. Бібліотека – книги, читачі.
2. Ділення – ділиме, дільник.
3. Війна – битва, воїни.
4. Спів – голос, мелодія.
5. Спорт – змагання, перемога.
7. Лікарня – лікар, хворі.

Гнучкість мислення:

Ліжко – 3; метеорит – 6; кактус – 1; зуби – 10; оркестрова труба – 2; парашут – 8; каска – 5; водопровідний кран – 9; місяць – 4; штора – 7.

Стимулюючий матеріал

для вимірювання рівня розвитку пізнавальних процесів учнів 7-го класу

Обсяг довільної уваги; продуктивність словесно-логічної пам'яті

Акація, тигр, дощ, мислення, шістнадцять, вправо, дельфін, скакати, крик, притулок.

Рюкзак, стежка, галявина, заєць, хмиз, багаття, казанок, каша, ягоди, букет.

Здатність до абстрагування та оперування вербальними поняттями

1. Кінь, кролик, корова, олень, баран.
2. Береза, сосна, дерево, дуб, смерека.
3. Хвилина, секунда, доба, година, вечір.
4. Стілець, стіл, вікно, пылосос, люстра.
5. Молоток, ложка, гвіздок, пила, плоскогубці.
6. Пляшка, каструля, фужер, склянка, графин.
7. Голка, брунька, кора, ялина, шишка.

Комбінаторні здібності та здібності до аналітико-синтетичної діяльності

1. Коса – трава, бритва – ? (сіно, борода, гостра, сталь, інструмент).
2. Чай – цукор, суп – ? (вода, тарілка, крупа, сіль, ложка).
3. Ранок – ніч, зима – ? (мороз, день, осінь, січень, сани).
4. Вуха – чути, зуби – ? (бачити, лікувати, жувати, рот, щітка).
5. Мороз – шуба, дощ – ? (калоші, калюжі, вітер, парасолька, плащ).
6. Ліс – дерево, бібліотека – ? (книги, бібліотекар, читачі, будинок, формуляр).
7. Світло – темрява, радість – ? (свято, подарунок, злість, смуток, рішучість).

Здатність виділяти головне, суттєве в об'єктах

1. Книга – ? (малюнки, папір, любов, війна, текст).
2. Землетрус – ? (пожежа, смерть, коливання землі, шум, повінь).
3. Множення – ? (множене, зошит, дошка, множник, калькулятор).
4. Біг – ? (змагання, ноги, кросівки, доріжка, швидкість).
5. Картина – ? (полотно, вернісаж, пензлі, рама, аукціон).
6. Паляниця – ? (дерево, піч, борошно, сіль, магазин).

Ключ до методик

вимірювання індивідуальних особливостей мислення учнів 7-го класу

Здатність до абстрагування та оперування вербальними поняттями:

1. Олень (свійські тварини).
2. Дерево (види дерев).
3. Вечір (вимір часу).
4. Вікно (домашні речі).
5. Ложка (предмети для ремонтних робіт).
6. Каструля (ємкості для напоїв).
7. Ялина (те, що росте на ялині).

Комбінаторні здібності та здібності до аналітико-синтетичної діяльності:

1. Коса – трава, бритва – борода.
2. Чай – цукор, суп – сіль.
3. Ранок – ніч, зима – осінь.
4. Вуха – чути, зуби – жувати.
5. Мороз – шуба, дощ – плащ.
6. Ліс – дерево, бібліотека – книги.
7. Світло – темрява, радість – смуток.

Здатність виділяти головне, суттєве в об'єктах:

1. Книга – папір, текст.
2. Землетрус – коливання землі, шум.
3. Множення – множене, множник.
4. Біг – ноги, швидкість.
5. Картина – полотно, пензлі.
6. Паляниця – піч, борошно.

Стимулюючий матеріал

для вимірювання рівня розвитку пізнавальних процесів учнів 8-го класу

Обсяг довільної уваги; продуктивність словесно-логічної пам'яті

Кедр, гепард, цунамі, увага, дев'ятнадцять, назад, синонім, контроль, муляр, спокій.

Старт, тренер, секундомір, кромка, кросівки, суперник, прискорення, фініш, п'єдестал, диплом.

Здатність до абстрагування та оперування вербальними поняттями

1. Хата, палац, печера, курінь, ліс.
2. Темний, світлий, яскравий, блакитний, тьмяний.
3. Невдача, крах, провал, поразка, хвилювання.
4. Окуляри, годинник, терези, термометр, лінійка.
5. Землетрус, аварія, тайфун, ураган, смерч.
6. Роман, симфонія, п'єса, повість, новела.
7. Пожежник, вчитель, колекціонер, лікар, менеджер.

Комбінаторні здібності та здібності до аналітико-синтетичної діяльності

1. Дерево – гілка, рука – ? (рукавиця, кисть, кулак, пальці, людина).
2. Малюнок – художник, повість – ? (книга, письменник, критик, редактор, писати).
3. Яйце – курка, ікра – ? (баклажани, їсти, чорна, делікатес, риба).
4. Повітря – дихати, вода – ? (пити, поливати, спрага, компот, фонтан).
5. Тканина – ножиці, дерево – ? (стіл, рослина, пила, дупло, лісоруб).
6. Сонце – пекуче, вітер – ? (осінній, північний, сильний, свіжий, прохолодний).
7. Жолудь – дуб, зерно – ? (жнива, елеватор, борошно, колос, паляниця).

Здатність виділяти головне, суттєве в об'єктах

1. Куб – ? (кути, креслення, сторона, камінь, дерево).
2. Газета – ? (телеграма, папір, правда, редактор, дописувач).
3. Йогурт – ? (сніданок, бактерії, молоко, полуниці, калорійність).
4. Плетіння – ? (викройка, крючок, нитка, візерунок, светр).
5. Похід – ? (турист, привал, палатка, багаття, відстань).
6. Телебачення – ? (кінескоп, диктор, антена, серіал, реклама).

Ключ до методик

вимірювання індивідуальних особливостей мислення учнів 8-го класу

Здатність до абстрагування та оперування вербальними поняттями:

1. Ліс (житло).
2. Блакитний (відтінки, характеристики кольорів).
3. Хвилювання (негативні для людини наслідки її дій).
4. Окуляри (вимірювальні пристрої).
5. Аварія (стихійні лиха).
6. Симфонія (літературні жанри).
7. Колекціонер (професії).

Комбінаторні здібності та здібності до аналітико-синтетичної діяльності:

1. Дерево – гілка, рука – пальці. 2. Малюнок – художник, повість – письменник. 3. Яйце – курка, ікра – риба. 4. Повітря – дихати, вода – пити. 5. Тканина – ножиці, дерево – пила. 6. Сонце – пекуче, вітер – прохолодний. 7. Жолудь – дуб, зерно – колос.

Здатність виділяти головне, суттєве в об'єктах

1. Куб – кути, сторона. 2. Газета – папір, редактор. 3. Йогурт – бактерії, молоко. 4. Плетіння – крючок, нитка. 5. Похід – турист, відстань. 6. Телебачення – кінескоп, антена.

Стимулюючий матеріал

для вимірювання рівня розвитку пізнавальних процесів учнів 9-го класу

Обсяг довільної уваги; продуктивність словесно-логічної пам'яті

Анчар, пантера, тайфун, темперамент, вісімнадцять, вліво, антонім, ревізія, перукар, відвага.

Комп'ютер, тест, варіант, серія, вибір, підказка, екзаменатор, бал, можливість, скласти.

Здатність до абстрагування та оперування вербальними поняттями

1. Гніздо, нора, курник, мурашник, барліг.
2. Успіх, удача, виграш, спокій, перемога.
3. Молоток, цвях, сокира, кліщі, долото.
4. Парасолька, окуляри, книга, пальто, пістолет.
5. Злий, сміливий, хоробрий, відважний, рішучий.
6. Ненавидіти, зневажати, обурюватися, карати, нехтувати.
7. Грабіж, крадіжка, землетрус, підпал, шахрайство.

Комбінаторні здібності та здібності до аналітико-синтетичної діяльності

1. Паровоз – пара, трамвай – ? (рейки, дорога, водій, струм, пасажир).
2. Ангінa – горло, нежить – ? (людина, голова, ніс, хворіти, лікарня).
3. Праця – виріб, навчання – ? (школа, вчитель, учень, екзамен, знання).
4. Електрика – дріт, пара – ? (лампа, труби, вода, кипіння, струм).
5. Яхта – вітер, аеростат – ? (повітря, пара, бензин, струм, вода).
6. Дощ – калюжа, завірюха – ? (зима, холод, сніг, замет, мороз).
7. Озеро – берег, шосе – ? (дорога, узбіччя, машина, швидкість, аварія).

Здатність виділяти головне, суттєве в об'єктах

1. Кільце – ? (діаметр, діамант, проба, округлість, печатка).
2. Читання – ? (книга, очі, слово, друк, малюнок).
3. Любов – ? (весілля, почуття, людина, батьки, природа).
4. Патріотизм – ? (місто, друзі, Батьківщина, сім'я, людина).
5. Злочин – ? (міліція, злочинець, свідки, фоторобот, потерпілий).
6. Банк – ? (охоронець, каса, гроші, відсотки, банкомат).

Ключ до методик

вимірювання індивідуальних особливостей мислення учнів 9-го класу

Здатність до абстрагування та оперування вербальними поняттями:

1. Курник (житла, які будують тварини). 2. Спокій (позитивні для людини наслідки її дій і вольових зусиль). 3. Цвях (інструменти). 4. Книга (засоби захисту). 5. Злий (позитивні вольові риси характеру). 6. Карати (негативні емоції). 7. Землетрус (злочини).

Комбінаторні здібності та здібності до аналітико-синтетичної діяльності:

1. Паровоз – пара, трамвай – струм. 2. Ангінa – горло, нежить – ніс. 3. Праця – виріб, навчання – знання. 4. Електрика – дріт, пара – труби. 5. Яхта – вітер, аеростат – пара. 6. Дощ – калюжа, завірюха – замет. 7. Озеро – берег, шосе – узбіччя.

Здатність виділяти головне, суттєве в об'єктах:

1. Кільце – діаметр, округлість. 2. Читання – очі, слово. 3. Любов – почуття, людина. 4. Патріотизм – Батьківщина, людина. 5. Злочин – злочинець, потерпілий. 6. Банк – гроші, вкладник.

Психолого-педагогічний моніторинг навчальних досягнень учнів основної школи здійснюється наступним чином.

Зібрані дані практичні психологи (класні керівники) заносять у *таблиці потенційних навчальних можливостей учнів* (Додаток 3). На основі аналізу всіх діагностичних та анкетних даних з урахуванням попередніх навчальних досягнень школярів, які свідчать про рівень їх актуального розвитку, визначається рівень потенційних можливостей кожного учня до навчання. Цей висновок робить експертна комісія у складі заступника директора школи з навчально-виховної роботи, практичного психолога, класного керівника та вчителів-предметників.

Під час комплексного аналізу даних психодіагностичного обстеження школярів за наявності значної розбіжності в рівнях розвитку окремих пізнавальних процесів, що не дає можливості зробити однозначний висновок щодо загального рівня потенційних навчальних можливостей певного учня, перевага надається показнику продуктивності його словесно-логічного мислення. Адже педагогічна практика доводить, що високий та достатній рівні обсягу короткочасної довільної уваги та продуктивності довготривалої пам'яті хоча і є необхідними психологічними умовами високого та достатнього рівнів навчальних досягнень, але визначальне значення при цьому все ж належить мисленню школяра, яке виступає провідним фактором, що сприяє кращим навчальним досягненням. Навпаки, при середньому та низькому рівнях розвитку мислення навіть високий рівень розвитку уваги та пам'яті не забезпечують високих навчальних досягнень. Увага та пам'ять можуть досить успішно використовуватися під час засвоєння знань на репродуктивному рівні, але при переході до продуктивного, а тим більше, до творчого засвоєння, необхідний ще й відповідний рівень розвитку мислення учнів. Саме тому, визначаючи рівень потенційних навчальних можливостей школяра, необхідно звертати особливу увагу на показник рівня розвитку його словесно-логічного мислення. Коли ж йдеться про високий рівень потенційних можливостей до навчання учнів 5-6-х класів, до уваги необхідно брати також рівень гнучкості їх мислення. Це робиться з тих міркувань, що високий рівень навчальних досягнень передбачає творчий підхід до вирішення навчальних задач та уміння переносити знання і навички з одних умов діяльності в інші. Саме уміння знаходити нестандартні шляхи вирішення проблеми й характеризує гнучкість мислення.

У процесі аналізу значна увага має приділятися також розвитку загальнонавчальних навичок та умінь, зважаючи на те, що практика доводить, що недостатнє володіння навичками читання та письма значно знижує навчальний потенціал учнів, і з кожним роком ця закономірність виявляється все виразніше, приводячи інколи до незворотних наслідків. У результаті, навіть за наявності високої продуктивності пізнавальних процесів, учень виявляється нездатним до оволодіння знаннями, уміннями та навичками в обсязі навчальних програм.

Потенційні навчальні можливості також залежать від попередніх навчальних досягнень учня, які складають формальне підґрунтя, на якому в результаті навчальної діяльності виникають нові знання та більш досконалі навички та уміння. Низький рівень попередніх навчальних досягнень може бути серйозною перешкодою для майбутніх навчальних досягнень, особливо при вивченні мов, математики, фізики та хімії. Це пояснюється тим, що погано засвоєні основи цих предметів не дають учню в подальшому реалізувати свій навчальний потенціал навіть за умови, що він достатній або навіть високий. Основи ж цих предметів школярі починають опановувати саме в основній школі.

Таким чином, для визначення загального рівня потенційних навчальних можливостей враховуються такі індивідуальні показники кожного учня: обсяг довільної уваги, продуктивність довготривалої пам'яті, продуктивність словесно-логічного мислення (а для учнів 5-6-х класів також гнучкість мислення), швидкість читання, швидкість письма, рівень попередніх навчальних досягнень. Усі ці показники підлягають аналізу та колективній експертній оцінці з боку класних керівників, вчителів-предметників та практичного

психолога під загальним керівництвом заступника директора школи з навчально-виховної роботи.

Після визначення в результаті колективного розгляду та обговорення загального рівня потенційних можливостей кожного учня до навчання класні керівники заносять цей інтегрований показник у *таблицю потенційних навчальних можливостей учнів* певного класу (Додаток 3).

Для зручності у таблиці рівень позначається першою літерою похідного слова, а саме: *в* – високий, *д* – достатній, *с* – середній, *н* – низький, *п* – початковий, яка ставиться поруч з бальним показником розвитку пізнавального психічного процесу, або як окремий показник.

У *таблицю потенційних навчальних можливостей учнів* включено також графу про пізнавальні інтереси школярів із предметів гуманітарного циклу, точних та природничих наук. Дані про наявність або відсутність таких інтересів можуть пояснити надто високі або надто низькі, порівняно з іншими, оцінки учня з того чи іншого предмету або з циклу предметів (Додаток 3).

Загальний рівень потенційних можливостей учня до навчання визначає, насамперед, можливості його розумового розвитку і навчальні досягнення із загальнонавчальних предметів. Навчальні ж досягнення з таких предметів як фізична культура, образотворче мистецтво, музика та праця потребують наявності спеціальних здібностей, рівень розвитку яких може бути дуже різним навіть у одного й того ж учня, а тим більше, не збігатися із загальним рівнем його потенційних навчальних можливостей. Спеціальні здібності проявляються через порівняно швидко та легке утворення спеціальних навичок та умінь.

Саме тому ми пропонуємо окремо визначати фізичні, художні, трудові та музичні спеціальні навички та уміння учнів, що мають зробити кваліфіковані вчителі – спеціалісти з цих предметів. У подальшому це сприятиме аналізу навчальних досягнень школярів із вищезазначених предметів. Рівень розвитку спеціальних навичок та умінь також позначається першою літерою похідного слова, а саме: *в* – високий, *д* – достатній, *с* – середній, *н* – низький і заноситься класним керівником до *таблиці потенційних навчальних можливостей учнів* певного класу. В таблицю заносяться й дані про пізнавальні інтереси школярів. Наявність інтересів позначається знаком «+», а їх відсутність – знаком «-» (Додаток 3).

Показники спеціальних здібностей й умінь та дані про пізнавальні інтереси учнів необхідні на етапі здійснення поточного аналізу відповідності актуального рівня навчальних досягнень школярів (за результатами I семестру та підсумкової атестації) рівню їх потенційних навчальних можливостей.

Протягом навчального року проводиться психолого-педагогічний моніторинг навчальних досягнень кожного учня за результатами першого семестру, державної атестації (у 9-му класі) та підсумкового оцінювання.

Кожний класний керівник заповнює *таблицю навчальних досягнень учнів* свого класу (Додаток 4), заносючи в неї всі оцінки з усіх предметів, які школярі отримали в першому семестрі (І), а по закінченню навчального року – за результатами підсумкової атестації (ІІ). При цьому особлива увага звертається на ті оцінки, які не відповідають загальному рівню потенційних навчальних можливостей або рівню розвитку спеціальних навичок та умінь (р.м.), тобто вищі чи нижчі за них. Ці оцінки спеціально виділяються, наприклад, підкреслюються.

За результатами першого семестру та підсумкового оцінювання класні керівники здійснюють аналіз адекватності рівня навченості кожного учня свого класу (навчальні досягнення) рівню його потенційних можливостей до навчання. Після цього на основі аналізу кожний класний керівник заповнює *таблицю відповідності рівня навчальних досягнень рівню потенційних навчальних можливостей учнів* (Додаток 5).

Аналіз адекватності рівня навчальних досягнень кожного учня рівню його потенційних навчальних можливостей, проведений класними керівниками, як правило, виявляє певну розбіжність цих показників. Це свідчить про те, що значна частина учнів не

повністю використовує свої пізнавальні можливості і, відповідно, має резерви для більш ефективного розумового розвитку. З метою оптимізації цього процесу необхідно з'ясувати причини порівняно низької успішності кожного конкретного учня з конкретних дисциплін шкільного курсу шляхом співставлення та аналізу міркувань з цього приводу вчителя-предметника й учня. У кожному конкретному випадку потрібно розробляти відповідні засоби корекції, які, зокрема, включають бесіди з учнем, його батьками, при необхідності, підвищену індивідуальну увагу до учня з боку вчителя-предметника, застосування ним рівневих завдань, які мають допомогти учню покращити свою успішність. Ця програма відображується у *таблиці корекції самооцінки учнів* (Додаток 6).

Точки зору учня та вчителя на причину невідповідності навчальних досягнень школяра його потенційним навчальним можливостям обов'язково фіксуються в їх присутності, що спонукає реципієнтів до виваженості своїх міркувань та до кращого усвідомлення ними причин відносно низьких навчальних успіхів конкретного школяра з конкретних предметів. Таким чином, визначивши ймовірні причини відносно низьких навчальних досягнень, класний керівник розробляє програму роботи з учнем, батьками учня та вчителем-предметником, згідно з якою і проводиться корекційна робота.

Під час бесід з учнем, які завжди повинні носити індивідуальний характер, класний керівник має створити доброзичливу, щирю обстановку, постійно навіювати школяру його спроможність, підкреслювати, що підліток здатний, за умови докладання певних власних зусиль, поліпшити свої навчальні досягнення, про що свідчать його потенційні можливості до навчання.

Бесіди з батьками учнів можна проводити під час батьківських зборів, особливо якщо у кількох школярів класу існують подібні проблеми. Але найбільш дієвими є індивідуальні цільові бесіди, в яких учитель виявляє не тільки глибоку обізнаність з проблемами учня, але й дає конкретні виважені поради, як покращити становище та поліпшити успішність школяра. Такі бесіди спонукають батьків виявляти довіру до вчителя, відчувати його зацікавленість в успіхах підлітка, цінувати компетентність педагога та сприяють виробленню єдиної стратегії взаємодії батьків та школи у навчанні та вихованні школяра.

Вироблення стратегії взаємодії вчителя-предметника з кожним конкретним учнем, який має навчальні досягнення з відповідного предмету нижчі за його потенційні навчальні можливості, класний керівник повинен здійснювати індивідуально з кожним педагогом. Це також робиться на психолого-педагогічних консилиумах, які готуються заздалегідь і стосуються контингенту учнів певного класу. Як правило, вчителі, які працюють в одному класі, часто мають однотипні проблеми з конкретними учнями і спільне обговорення цих негараздів може висвітлити додаткові нюанси. Зацікавлене ставлення педагогів до підлітків та їх навчальних проблем сприяє виробленню єдиної тактики та стратегії педагогічної взаємодії з кожним конкретним учнем певного класу.

Особливості визначення рівня навченості учня (в межах психологічного моніторингу). Практичний досвід роботи в школі та результати наукового дослідження переконали нас у тому, що формальні показники, які використовуються у педагогічному моніторингу, не зовсім точно відображають справжній рівень навченості учнів. На наш погляд, 80-100% оцінок, які знаходяться в межах певного рівня навчальних досягнень, цілком імовірно й засвідчують певний рівень навченості школяра і можуть правити за основу саме психологічного моніторингу, який відображає динаміку розумового розвитку учнів.

При здійсненні психологічного моніторингу оцінки нижчого рівня у межах 20% (у 5-7-му класах це одна-дві, а у 8-9-му класах – одна-три оцінки) не повинні автоматично впливати на віднесення учня до групи з більш низьким рівнем навчальних досягнень. Адже навіть за Державним стандартом дві оцінки достатнього рівня не є перепорою для нагородження випускника школи срібною медаллю. До того ж, досить часто нижчі, порівняно з переважною більшістю, оцінки школяр отримує або з предметів певного циклу

чи специфіки (наприклад, алгебра та геометрія, українська та російська мови, фізика та хімія), або з предметів, які вимагають спеціальних здібностей (креслення, фізична культура). Причиною цього часто буває не стільки нездатність учня до засвоєння певного предмету, скільки його незацікавленість у вивченні саме цього предмету, відсутність пізнавальних інтересів саме до цієї галузі наук або несприятливі стосунки з учителем, який викладає саме цей предмет, що досить часто зустрічається саме в основній школі.

Виходячи з цього, в межах психологічного моніторингу, який відображає розумовий розвиток учня, доцільно визначати рівень навченості учня, беручи до уваги 80-100% його оцінок, які знаходяться у межах відповідного рівня.

На процес розумового розвитку учнів основної школи можна цілеспрямовано впливати через організацію спеціальних занять-тренінгів, на яких учням пропонується серія корекційно-розвиваючих вправ-завдань, спрямованих на інтенсивний розвиток їх пізнавальних психічних процесів. Ці заняття ефективно впливають на підвищення продуктивності словесно-логічного мислення, смислового запам'ятовування та обсягу довільної уваги школярів. Підвищення пізнавальних психічних процесів учнів сприяє поліпшенню їх потенційних навчальних можливостей, що позитивно впливає на їх навчальні досягнення, тобто активізує розумовий розвиток.

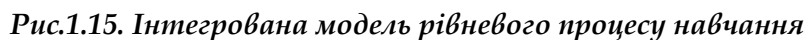
Основними психологічними умовами здійснення психолого-педагогічного моніторингу навчальних досягнень учнів основної школи є:

- усвідомлення членами педагогічного колективу на чолі з адміністрацією школи важливості контрольованого супроводу розумового розвитку кожного учня, свідоме ставлення до проведення моніторингу;
- теоретико-методична підготовленість шкільного практичного психолога до просвітницької, організаційної та консультативної роботи з учителями під час здійснення моніторингу;
- психологічна та теоретико-методична підготовленість класних керівників до проведення психологічної діагностики потенційних навчальних можливостей учнів;
- психологічна та теоретико-методична підготовленість учителів школи до здійснення комплексу діагностичних, аналітичних, корекційних заходів у загальній системі моніторингу;
- загальна зацікавленість учнів школи в об'єктивних результатах визначення рівня розвитку особистих пізнавальних психічних процесів, позитивне і відповідальне ставлення до проведення процедури психодіагностування, прагнення до самовдосконалення;
- загальне доброзичливе і зацікавлене ставлення батьків учнів до роботи педагогічного колективу із здійснення психологічного супроводу розумового розвитку школярів, готовність брати участь у корекційних заходах.

Провідною педагогічною умовою здійснення психолого-педагогічного моніторингу навчальних досягнень учнів основної школи є відповідна організація навчального процесу, яка ґрунтується на психологічних засадах. Цим вимогам відповідає рівневе навчання, яке дає можливість вчителю навчати учнів на різних рівнях складності та завдяки диференційованому підходу створювати кожному з них у процесі учіння ситуацію успіху, що сприяє оптимальному розумовому розвитку школяра. Запропонована нами інтегрована модель рівневого процесу навчання (див. рис. 1.15) складається з трьох рівнів (репродуктивного, перехідного, творчого) та містить ряд провідних факторів (від потенційних навчальних можливостей учнів через діяльність до її кінцевого результату – рівня навченості), які характеризують процес навчання.

Узагальнення результатів дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

Підтверджено гіпотезу про те, що *розумовий розвиток кожного учня основної школи можна контролювати на основі систематичного психологічного дослідження його потенційних навчальних можливостей та постійного психолого-педагогічного моніторингу його навчальних досягнень.*



Доведено, що динаміка фактичного розумового розвитку школярів залежить від їх потенційних навчальних можливостей, тобто індивідуально-своєрідної комбінації пізнавальних психічних процесів учнів, а також наявних у них знань, навичок і умінь, які сприяють оволодінню новими знаннями та досконалішими навичками й уміннями. Відмічено, що потенційні навчальні можливості учнів за рівнями можна поділити на низькі, середні, достатні та високі.

Експериментально доведено, що визначити рівень розвитку пізнавальних психічних процесів учнів можна за допомогою запропонованої нами методики, яка містить комплекс адаптованих широковживаних тестів зі спеціально підібраним відповідно віку учнів кожної паралелі класів основної школи стимулюючим матеріалом та супроводжується детальними інструкціями з їх застосування. Прогностична валідність методики складає 70%. Весь процес психологічного діагностування побудований на врахуванні вікових психологічних

особливостей учнів основної школи, розрахований на 1,5 години і може проводитись як шкільним практичним психологом, так і вчителем.

У результаті експериментального дослідження доведено, що систематичний контроль за динамікою фактичного розумового розвитку учнів основної школи можна здійснити тільки на основі аналізу відповідності рівня реальних навчальних досягнень кожного школяра рівню його потенційних можливостей до навчання. Саме такий аналіз може показати, наскільки ефективно відбувається процес розумового розвитку підлітків. У цьому і полягає основний зміст психолого-педагогічного моніторингу навчальних досягнень учнів основної школи, під яким ми розуміємо організацію, збір, обробку та розповсюдження інформації про процес розумового розвитку учнів 5-9-х класів у результаті засвоєння ними навчального матеріалу згідно з Державним освітнім стандартом та формування на основі цього їх компетентності як загальної здатності до повноцінної життєдіяльності в умовах сьогодення, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях.

Психологічними механізмами моніторингу навчальних досягнень учнів основної школи є сукупність цілеспрямованих послідовних психологічних дій педагогічного колективу в процесі його проведення та оптимальні психолого-педагогічні умови його організації.

Відповідно до концепції та методики дослідження нами запропоновано та експериментально апробовано динамічну систему психолого-педагогічного моніторингу навчальних досягнень учнів основної школи, яка за структурою містить ряд взаємопов'язаних та взаємообумовлених етапів: теоретико-методичний, діагностичний, аналітичний, корекційний і контрольний, та визначено оптимальні психологічні умови його здійснення.

Доведено, що виконати весь обсяг діагностичної, аналітичної та корекційної роботи можливо тільки за умови залучення до неї вчителів (класних керівників) загальноосвітніх шкіл, які мають зайняти позицію дослідників та організаторів навчально-виховного процесу. Для кваліфікованої організації психологічної діагностики та корекції, а також систематичного консультування та контролю під час їх проведення у штаті кожної школи має бути практичний психолог.

Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Нами розглянуто підхід, який дозволяє подивитися на навчальні досягнення школярів під кутом їх психологічного змісту, тобто як результату та основи розумового розвитку, та запропоновано один із шляхів психологізації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі через здійснення системи психолого-педагогічного моніторингу навчальних досягнень учнів, який сприятиме особистісно орієнтованому навчанню. Необхідний подальший пошук конкретних шляхів психологічного супроводу процесу впровадження у практику роботи загальноосвітньої школи моніторингу навчальних досягнень учнів, чого й вимагає сучасне суспільство.

ДОДАТОК 1

Індивідуальний бланк для дослідження словесно-логічного мислення

Бланк відповідей

учня 5- _____ класу ЗОШ № _____

прізвище, ім'я, по батькові

1.	Сир, масло, молоко, морозиво, хліб (_____)
2.	Абрикос, помідор, вишня, слива, яблуко (_____)
3.	Василь, Федір, Артем, Іванов, Олександр (_____)
4.	Стіл, ложка, чайник, блюдо, чашка (_____)
5.	Зима, літо, рік, осінь, весна (_____)
6.	Пташеня, курча, орел, слоненя, мальок (_____)
7.	Портфель, торт, сумка, рюкзак, чемодан (_____)

**РОЗДІЛ І. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:
ТРАДИЦІЇ ТА СУЧАСНІСТЬ**

8. Школа – навчання, лікарня - _____ (лікар, учень, установа, лікування, хворий).	
9. Хліб – пекар, будинок - _____ (вагон, будівельник, місто, житло, двері).	
10. Кінь – лоша, корова - _____ (пасовище, роги, молоко, бик, теля).	
11. Нога – чобіт, рука - _____ (калоші, кулак, рукавиця, палець, кисть).	
12. Ковзани – зима, човен - _____ (лід, каток, весло, ріка, літо).	
13. Паровоз – вагони, кінь - _____ (потяг, овес, стайня, сани, візник).	
14. Собака – шерсть, щука - _____ (вівця, риба, луска, вудка, зябра).	
15. Сад - ? (рослина, садівник, собака, паркан, земля).	
16. Річка - ? (берег, риба, риболов, вода, водорості).	
17. Місто - ? (автомобіль, будинок, вулиця, велосипед, вокзал).	
18. Сарай - ? (сінник, коні, дах, худоба, стіни).	
19. Ліс - ? (листя, яблуня, мисливець, дерево, вовк)	
20. Гра - ? (карти, гравці, штрафи, покарання, правила).	
1. Подорож у нікуди –	2. Нічне ластовиння –
3. Міжнародний будинок –	4. Самозване сонце –
5. Небесний обруч –	6. Німий співрозмовник –
7. Перекинута чаша –	8. Пастка для повітря –
9. Котяча радість –	10. Пігулки від бідності –
лампа, книга, півень, м'яч, сон, море, монети, райдуга, зорі, риба	

ДОДАТОК 2

Анкета для визначення пізнавальних інтересів учнів

АНКЕТА

учня _____ класу ЗОШ № _____

прізвище, ім'я, по батькові

Предмет	Чи подобається мені цей предмет? (так/ні)	Чому саме мені подобається (не подобається) цей предмет?
Українська мова		
Українська література		
Російська мова		
Всесвітня література		
Іноземна мова		
Алгебра		
Геометрія		
Історія України		
Всесвітня історія		
Географія		
Біологія		
Фізика		
Хімія		
Історія рідного краю		
Охорона безпеки життєдіяльності		
Трудове навчання		
Фізична культура		
Музика		

ДОДАТОК 3

Таблиця потенційних навчальних можливостей учнів

Таблиця потенційних навчальних можливостей учнів ___ класу ЗОШ ___																
№ п/п	Прізвище, ім'я	Пізнавальні психічні процеси				Загальнонавчальні навички та уміння			Спеціальні навички та уміння				Пізнавальні інтереси			Пізнання навчальних потенційних можливостей
		увага	пам'ять	слов.-лог. мислення	гноск. мислення	швидкість читання	швидкість письма	фізичні	художні	трудова	музичні	гуманітар. предмети	точні предмети	природ. предмети	Пізнання навчальних потенційних можливостей	
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																
22																
23																
24																
25																
26																
27																
28																
29																
30																

ДОДАТОК 4

Таблиця рівня навчальних досягнень учнів

Таблиця рівня навчальних досягнень учнів ____ класу ЗОШ ____																																		
№ п/п	Прізвище, ім'я	Рівень навч. можл.	Рівень навчальних досягнень																															
			І	П	І	П	І	П	І	П	І	П	І	П	І	П	І	П	І	П	І	П	І	П	І	П	І	П	І	П				
1																																		
2																																		
3																																		
4																																		
5																																		
6																																		
7																																		
8																																		
9																																		
10																																		
11																																		
12																																		
13																																		
14																																		
15																																		
16																																		
17																																		
18																																		
19																																		
20																																		
21																																		
22																																		
23																																		
24																																		
25																																		
26																																		
27																																		
28																																		
29																																		
30																																		
31																																		

ДОДАТОК 4 (ПРОДОВЖЕННЯ)
Таблиця рівня навчальних досягнень учнів

Таблиця рівня навчальних досягнень учнів _____ класу ЗОШ _____																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
№ п/п	Прізвище, ім'я	Рівень навч. можл.	Рівень навчальних досягнень																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
			І		П		І		П		І		П		І		П		І		П		І		П																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
			І	П	І	П	І	П	І	П	І	П	І	П	І	П	І	П	І	П	І	П	І	П	І	П	І	П																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
1																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												</

ДОДАТОК 5

Таблиця відповідності рівня навчальних досягнень
рівню навчальних можливостей учнів

Таблиця відповідності рівня навчальних досягнень рівню навчальних можливостей учнів __ класу ЗОШ __									
№ п/п	Прізвище, ім'я	Рівень навчальних можливостей	Рівень навчальних досягнень						
			За результатами I семестру			За результатами навчального року			
			вище	адекватно	нижче	вище	адекватно	нижче	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29									
30									
31									

Таблиця корекції самооцінки учнів

[illegible]

РОЗДІЛ II.

ПСИХОЛОГІЧНЕ СУПРОВОДЖЕННЯ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ: ПОШУКИ НОВИХ ПІДХОДІВ

2.1. ОПТИМІЗАЦІЯ СПІЛКУВАННЯ БАТЬКІВ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Провідне місце в формуванні особистості дитини належить родині, де головною умовою її особистісного та психічного розвитку виступає спілкування з батьками.

У працях вітчизняних і зарубіжних учених А. Варги, В. Гарбузова, В. Дружиніна, О. Захарова, О. Сіляєвої, О. Смирнової, В. Століна, В. Целуйко, Т. Яценко, Д. Боумрид, С. Броді, С. Ньюберга, Р. Селмана, А. Рое та інших наведено результати досліджень залежності процесу формування особистості дитини від стилю виховання в родині, батьківського ставлення, стилів родинного спілкування.

Встановлено, що в сім'ях, де панує атмосфера взаєморозуміння, співробітництва, відповідальності, гуманності, діти мають менше порушень фізичного, фізіологічного та психічного розвитку, проблем у спілкуванні з оточенням, і навпаки, порушення стосунків батьків з дітьми призводить до формування цілої низки негативних явищ.

Чинна сьогодні практика психолого-педагогічної організації стосунків батьків з дітьми дошкільного віку вимагає постановки й розв'язання низки питань, пов'язаних переважно з оптимізацією батьківсько-дитячих взаємин.

Отже, актуальність порушеної проблеми визначається необхідністю визначення психологічних умов оптимізації спілкування батьків з дітьми, впровадження ефективних засобів психологічного впливу, гармонізації стосунків у сім'ї в цілому, втілення у процес спілкування особистісно орієнтованого підходу.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність психологічних умов оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного віку.

У відповідності до поставленої мети визначено такі завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз особливостей процесу спілкування батьків з дітьми дошкільного віку.
2. Визначити комплекс методик, спрямованих на вивчення особливостей спілкування батьків з дітьми дошкільного віку.
3. Виявити вплив батьківського ставлення на процес спілкування в родині.
4. Обґрунтувати психологічні умови, що забезпечують оптимізацію процесу спілкування батьків з дітьми-дошкільнятами.
5. Розробити методичні рекомендації для батьків з метою оптимізації їх взаємин з дітьми дошкільного віку.

В основу дослідження покладено *припущення* про те, що процес спілкування батьків з дітьми-дошкільниками буде оптимально ефективним за таких психологічних умов: формування в батьків прийомів ефективної комунікації; активізації дії перцептивних механізмів спілкування; розвитку конструктивних способів взаємодії батьків з дітьми; реалізації особистісно орієнтованого підходу у процесі спілкування батьків з дітьми дошкільного віку.

У сучасних умовах оновлення всіх сфер суспільства на засадах демократизму та гуманізму набуває важливості завдання формування активної, духовно багатой особистості, яка володіє мистецтвом спілкування.

Спілкування – складний і багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, який породжується потребами спільної діяльності і передбачає обмін

інформацією, має визначену тактику і стратегію взаємодії, сприйняття й розуміння суб'єктами спілкування один одного [325, с. 355].

У процесі онтогенезу людини спілкування поступово стає особливою діяльністю. Задовольняючи потребу в спілкуванні, дитина опановує мову, освоює соціальні норми, культуру, в цілому будує образ світу і свого особистого «Я». Спілкуючись, людина виявляє себе індивідом і реалізує власні прагнення бути особистістю [22; 27; 38; 84; 49; 188; 270; 17].

Отже, без спілкування, в ізоляції від суспільства особистості не існує, вона не може розвиватися й існувати як соціальна істота.

У психології проблема спілкування досліджується давно. Вагомий внесок у розробку цієї проблематики зробили В. Бехтерев, М. Бахтін, О. Бодальов, Л. Виготський, Г. Костюк, Л. Лазурський, Б. Ломов, В. Мясіщев, О. Ухтомський та інші.

Так, О. Бодальов вказував на те, що сформована в особистості спрямованість на людину сприяє успішному спілкуванню, вибору найбільш доступних для іншої людини способів взаємодії з нею. Крім спрямованості на людей – своєрідної психологічної «оберненості» до них – людина, щоб грамотно спілкуватися, повинна мати у своєму інтелекті, а також у емоційній і вольовій сферах цілий ряд характеристик, які разом і забезпечують спілкування [49].

Видатний психолог Л. Виготський визначав вирішальну закономірність у психічному житті й зовнішній поведінці дитини в такий спосіб: «...спілкування з дорослим служить основним шляхом прояву власної активності дитини, ... її ставлення до зовнішнього світу є відбиттям відношень до іншої людини» [79, 302].

Одна з найбільш важливих і оригінальних для психології ідей Л. Виготського полягає в тому, що джерело психічного розвитку слід шукати не в дитині, а в її стосунках з дорослим. Відповідно до цієї позиції, соціальний світ і дорослі, які оточують малюка, не протистоять йому й не перебудовують її природу, є органічно необхідною умовою її людського розвитку. Дитина не може жити й розвиватися поза суспільством, вона споконвічно включена в систему суспільних відносин, і чим молодша дитина, тим більш соціальною істотою вона є [78].

Відомий фахівець у галузі дошкільної психології М. Лісіна започаткувала у вітчизняній психології новий предмет вивчення – спілкування дитини з дорослим. Спираючись на концепцію Л. Виготського, вона виходить з того, що головною умовою психічного розвитку дитини є її спілкування з дорослим, і тоді створюється зона найближчого розвитку, де співробітництво зі старшим партнером допомагає дитині реалізувати свої потенційні можливості. Експериментальні дослідження, проведені представниками наукової школи М. Лісіної, показали, що саме в спілкуванні розвиваються внутрішній план дій дитини (А. Болбочану, Г. Капчеля), сфера її емоційних переживань (С. Мещерякова, А. Сорокіна), пізнавальна активність (О. Смирнова, Т. Землянухіна), довільність і воля (Г. Капчеля), самооцінка і самосвідомість (Н. Авдєєва) та інші [5; 194; 330].

Роль спілкування в розвитку особистості досліджувала Т. Піроженко. У її працях наголошується, що особистісні якості дитини, що відбивають досвід її спілкування і ступінь розвиненості комунікативно-мовленнєвої сфери, проектують весь спектр актуально значимих у житті людини рис характеру. Широта й різноманітність особистісних рис відображає прояви «замкнутості-комунікабельності», сміливості, тривожності, креативності та багатьох інших особистісних характеристик, що складають соціальну компетентність людини. Авторка підкреслює, що соціальну та інтелектуальну активність дитини у взаємодії зі світом в цілому визначають комунікативна спрямованість, готовність до взаємодії, ціннісні орієнтації, що відбивають досвід міжособистісного спілкування [270].

У працях відомого українського психолога І. Беха обґрунтовано сутність особистісно орієнтованого виховання як процесу засвоєння особистістю морально-духовних цінностей. Однією з оптимальних умов розвитку особистості автор визнає інтимно-особистісне спілкування, що являє собою «таку суб'єкт-суб'єктну взаємодію, де на основі обміну

особистісними позиціями суб'єктів можливе їхнє морально-духовне зростання» [37, 65]. Він вважає, що розвиток особистості стає можливим тільки за умов діалогічного інтимно-особистісного спілкування.

Отже, на сучасному етапі у психологічній теорії та психолого-педагогічній практиці все більшої ваги набуває принцип діалогу, зокрема, він розглядається як складова суб'єкт-суб'єктних відносин. У межах діалогу розгортається творчий процес взаємопізнання, виникають умови для самовизначення і саморозвитку учасників спілкування [27; 37].

Визначальною рисою діалогічного спілкування є гуманістична позиція дорослого стосовно дитини, і це дозволяє їй задовольнити потребу в розумінні й емоційній підтримці. Досягти діалогічної взаємодії можливо лише за умов позитивного особистісного ставлення, довіри, поваги, співучасті, переконаності у можливостях дитини.

Таким чином, спілкування, побудоване на діалогічних засадах, характеризується рівністю психологічних позицій учасників спілкування і передбачає наявність двох активних суб'єктів: дитини, котра виступає як активний учасник спілкування, та батьків, які ініціюють та активізують процес спілкування. За таких умов створюється середовище, що сприяє розвитку здібностей дитини, самореалізації її особистісного потенціалу; забезпечує їй психологічний комфорт, створює у неї відчуття захищеності і водночас відкритості світу. При цьому в процесі спілкування спостерігається взаємний вплив партнерів, прийняття один одного, взаємопроникнення в почуття і переживання, прагнення до співучасті, готовність стати на позицію іншої сторони, досягнути порозуміння.

Отже, діалогічну (суб'єкт-суб'єктну) стратегію можна розглядати як одну з умов оптимального спілкування, встановлення позитивних стосунків між батьками та дітьми.

У результаті проведеного аналізу окреслених вище підходів можна зробити висновок, що особистісно орієнтована спрямованість спілкування суттєво гуманізує стосунки між дорослими й дітьми, наповнює їх високими морально-духовними переживаннями, утверджує взаємини справедливості й поваги, максимально розкриває потенційні можливості дитини, стимулює її до особистісного розвитку.

Дошкільний вік – це період інтенсивного засвоєння дітьми найрізноманітнішої інформації. На різних етапах психічного розвитку дитина у співпраці з дорослими активно засвоює потребу в спілкуванні, оскільки воно є обов'язковою умовою існування людини і разом з тим одним із основних чинників і найважливіших джерел її психічного розвитку в онтогенезі. Спілкування, згідно з Л. Виготським, – це історично перша форма розвитку людської культури, – саме із засвоєння потреби в ньому індивід починає власний розвиток [8].

У процесі спілкування відбувається становлення й формування психіки дитини, її особистості, свідомості й самосвідомості. Адже спілкування відіграє вирішальну роль не тільки в збагаченні змісту дитячої свідомості, в набутті дитиною нових знань і вмінь; воно також детермінує структуру свідомості, визначає опосередковану будову вищих, специфічно людських психічних процесів [49; 188; 78].

Рушійними силами розвитку психіки дошкільника є суперечності, які виникають у процесі розвитку цілого ряду потреб дитини. Найважливішою з них є потреба у спілкуванні, за допомогою якої засвоюється соціальний досвід. Потреба у спілкуванні з дорослими, насамперед батьками, визначає становлення особистості дитини.

Відомі дослідники сім'ї О. Алексеева, В. Варга, В. Дружинін, О. Смирнова, А. Співаковська у своїх працях неодноразово висвітлювали питання про вплив специфіки взаємин у родині на психічний розвиток дитини: коли відповідні умови сімейного виховання можуть сформулювати особистісні риси, які перешкоджають або, навпаки, сприяють виявленню індивідуальності дитини. Якщо виховання зводиться лише до зовнішніх впливів (наказів, заборон, примусу тощо) й ігнорує внутрішні зміни в потребах, почуттях, думках, прагненнях дитини, воно зазнає невдач, породжує негативні риси підростаючої особистості [149; 330; 336; 364].

Таким чином, сім'я, особливості взаємодії, спілкування батьків з дитиною забезпечують (чи не забезпечують) умови для гармонійного розвитку її особистості, у тому числі й повноцінного психічного, успіхи дитини в її соціалізації.

У результаті дослідження Д. Баумринд виділила чотири показники поведінки батьків, що впливають на формування у дітей певних якостей: контроль, вимога зрілості, особливості спілкування, доброзичливість. Також автором виокремлено три моделі поведінки батьків: 1. Авторитарна. Діти в таких сім'ях недостатньо впевнені в собі, замкнуті й недовірливі. 2. Поблажлива. Діти не впевнені в собі, не виявляють допитливості і не вміють стримуватись. 3. Авторитетна. У сім'ях з таким типом поведінки батьків діти мають високий рівень незалежності, зрілості, впевненості в собі; вони активні, стримані, допитливі, доброзичливі, вміють орієнтуватися в оточенні [383].

Безумовно, оптимальним для практики сімейного виховання вважається авторитетна форма стосунків батьків з дитиною, яка характеризується високим рівнем вербального спілкування, залученням дітей до обговорення родинних проблем, урахуванням їхньої думки, готовністю батьків у разі потреби прийти на допомогу дітям, одночасно з вірою в їх успішну самостійну діяльність, адекватним батьківським контролем.

Натомість, як показують дослідження, у стосунках з дітьми спостерігається відхилення від авторитетного стилю у бік авторитаризму, лібералізму чи надмірної центрації на дитині, спричиняючи тим самим відповідні деформації її особистості, ускладнюючи можливості її самореалізації, актуалізуючи необхідність надання сім'ї психологічної допомоги.

Розглядаючи проблему стосунків батьків з дитиною, необхідно зупинитися на понятті типів (стилів) батьківського ставлення. У психологічному розумінні стиль – це сукупність способів, методів і прийомів; типова стратегія поведінки батьків у стосунках з дитиною.

Поняття «батьківське ставлення» має загальний характер, указуючи на взаємний зв'язок, приналежність, залежність між батьками й дитиною. Батьківське ставлення включає суб'єктивно-оцінне, свідомо-виборче уявлення про дитину, яке визначає особливості її сприйняття, спосіб спілкування, характер прийомів дії [78].

Поняття «батьківська позиція» і «батьківська установка» використовуються практично як синонімічні поняттю «батьківське ставлення», іноді відмінні за ступенем усвідомленості. Батьківська установка щодо дитини визначає певну спрямованість у стосунках з дітьми, забезпечує стереотипність у поведінці батьків. Батьківська позиція швидше пов'язується зі свідомо прийнятими, виробленими поглядами, намірами; установка носить менш усвідомлений характер. Батьківські установки та позиції щодо дітей звільняють дорослих від необхідності кожного разу приймати нове рішення за стандартних життєвих ситуацій, тобто вони можуть виступати причиною «ригідності, інертності виховної діяльності», призводять до порушення батьківсько-дитячих стосунків [336].

У найзагальнішому вигляді у психолого-педагогічній літературі було сформульовано оптимальні й неоптимальні батьківські позиції. Позитивна модель поведінки батьків – гнучка або урівноважена, де різні прийоми використовуються не автоматично, а свідомо, з урахуванням наслідків своїх дій. Основними властивостями, що визначають оптимальну батьківську позицію, є адекватність, гнучкість і прогностичність.

Адекватність позиції дорослого ґрунтується на реальній точній оцінці особливостей власної дитини, на вмінні побачити, зрозуміти й поважати її індивідуальність.

Гнучкість батьківської позиції розглядається як готовність і здатність зміни стилю спілкування, способів дії на дитину по мірі її дорослішання і у зв'язку з різними змінами умов життя сім'ї. «Закостеніла», інфантильна позиція призводить до бар'єрів спілкування, спалахів неслухняності, бунту і протесту у відповідь на будь-які вимоги.

Прогностичність позиції виражається в її орієнтації на зону найближчого розвитку дитини і на завдання завтрашнього дня, полягає у випереджувальній ініціативі дорослого до дитини з урахуванням перспектив її розвитку [336].

Численні дослідження батьківсько-дитячих стосунків дозволили психологам виділити три їх аспекти, що становлять батьківське ставлення до своєї дитини: симпатія – антипатія,

повага – зневага, близькість – віддаленість. Узагальнюючи результати досліджень стилів батьківського ставлення, можна визначити наступні типи впливів позиції батьків на особистісний розвиток дитини (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Позиції батьків та відповідні способи поведінки дитини

Тип позиції батьків	Спосіб поведінки з дитиною	Модель спілкування	Вплив на розвиток дитини
Прийняття та любов	Любов, прийняття, ніжність, співпраця, справедливі вимоги.	Особистісно орієнтоване спілкування, діалог. Дитина – центр батьківських інтересів.	Відчуття безпеки, адекватна самооцінка, почуття гідності, відповідальність, самостійність, оптимальний стиль спілкування.
Надмірна опіка	Надмірна турбота, поблажки, відсутність вимог, але обмеження свободи, тотальний контроль.	Прагнення тісного емоційного контакту. Присвячення дитині всього свого життя.	Інфантилізм, нездатність приймати рішення, залежність від батьків, егоцентризм, вседозволеність, соціальна дезадаптованість.
Надмірна вимогливість	Прискіпливість, відсутність емоційного тепла, жорсткі вимоги, надмірна стурбованість соціальним статусом дитини, успіхами в навчанні.	Критика, відсутність похвали, погрожування. Небажання бачити дитину такою, якою вона є.	Пасивний, відсутність ініціативи, залежність, низька самооцінка, невпевненість у собі, тривожність. Агресивність, лицемірство.
Виражене неприйняття	Емоційне відчуження, неувважність, жорстокість, приниження.	Психологічна дистанція, уникання контактів, критика. Нелюбов, відсутність турботи.	Нестійкість, асоціальність, труднощі у спілкуванні, агресивність, емоційна тупість, жорстокість, непередбачуваність вчинків, невротичні розлади.

Наведені позиції батьків вказують на те, що використання батьками певного типу ставлення може, з одного боку, сприяти особистісному росту дитини, а з іншого, – негативно позначатися на її розвитку та на формуванні дитячої особистості в цілому.

Необхідно наголосити на такому моменті: тип батьківського ставлення – це система поведінкових стереотипів, різноманітних почуттів до своєї дитини, особливостей сприйняття та розуміння її особистості, вчинків, які батьки використовують у міжособистісній взаємодії [288, с. 85–86]. Він реалізується у процесі спілкування і, відповідно, має всі його складові:

- когнітивний компонент, який передбачає психологічні знання батьків про сутність та особливості спілкування з дитиною, зокрема про особливості власного стилю; перцептивно-рефлексивні уміння батьків (розвинуті ідентифікація, рефлексія, емпатія), що дозволяють встановлювати контакти з дитиною, адекватно пізнавати та розуміти її внутрішні стани та власне ставлення до дитини;

- емоційний компонент, що передбачає гуманістичну установку на спілкування, готовність до безумовного прийняття дитини, позитивне ставлення до неї, співучасть;

- поведінковий компонент, який передбачає сформованість у батьків умінь та навичок ефективно використовувати різноманітні засоби спілкування, встановлювати суб'єкт-суб'єктні взаємини, застосовувати конструктивні стратегії взаємодії та ефективні засоби виховного впливу. Тому специфіку спілкування батьків з дошкільниками будемо розглядати у співвідношенні з основними характеристиками батьківського ставлення.

Відповідно до типу батьківського ставлення дорослі застосовують два протилежних типи спілкування: авторитарно-монологічне й особистісно-діалогічне.

Авторитарно-монологічне спілкування відбувається за умови мінімізації сприйняття дитини як суб'єкта спілкування, прийняття, визнання. Батьки сприймають дитину як

пасивну особу, що має цілі, не досить значимі порівняно з батьківськими, не відчують необхідності у зворотному зв'язку. Прийняття, визнання й розуміння дитини замінюється стереотипами й проєкціями дорослого, *регулятивна функція* спілкування значно домінує над функцією взаємозбагачення.

Особистісно-діалогічне спілкування являє собою єдність гуманістичної позиції дорослого щодо дитини, тобто її прийняття, визнання й розуміння, і реального діалогу, у якому насамперед реалізується *функція взаємозбагачення* суб'єктів цінностями, інформацією й почуттями, через які здійснюється регулятивна функція спілкування. Діалог є рівноправним суб'єкт-суб'єктним спілкуванням, що має на меті взаємопізнання, самопізнання і саморозвиток.

Звідси випливає, що батькам варто вміти встановлювати такий тип взаємин, який сприяє гармонізації стосунків з дитиною та реалізується у просторі психологічно оптимального спілкування.

Термін *оптимальний* (від лат. optimum) означає – найкращий. *Оптимізація* визначається як процес вибору найкращого варіанту серед існуючих у конкретних умовах.

У психологічному аспекті проблема оптимізації спілкування у сімейній взаємодії майже не розглядається. Тому у рамках нашого дослідження виникла необхідність визначення психологічної сутності поняття оптимізації процесу спілкування батьків з дітьми.

Отже, *оптимізація спілкування* – це процес свідомого вибору найкращого варіанту спілкування в конкретних умовах, який передбачає нерозривний зв'язок мети спілкування (обмін інформацією, організація взаємодії, пізнання один одного) та засобів і форм її досягнення (особистісно орієнтоване спілкування).

Провідна роль у спілкуванні з дітьми дошкільного віку належить батькам, котрі вивчають характер взаємодії, стимулюють взаєморозуміння та керують актом комунікації. У процесі психологічно оптимального спілкування реалізується мета учасників відповідно до мотивів, що зумовлюють цілі, та використовуються такі прийоми та засоби спілкування, які не викликають у партнерів почуття незадоволеності.

Отже, для повноцінного і ефективного спілкування з дитиною батькам треба володіти специфічними прийомами спілкування, застосування котрих призводить до задоволення потреби дитини у адекватному сприйнятті, розумінні, емоційній підтримці з боку батьків.

Виокремлюючи критерії оптимального спілкування батьків з дітьми, ми будемо виходити зі структури процесу спілкування, побудованої на особливостях його стосовно автономних компонентів.

Відповідно до функцій спілкування психологічно оптимальне спілкування передбачає досягнення певних цілей: встановлення контакту як стану взаємної готовності до усвідомленого розуміння сутності повідомлення, а також до адекватного сприймання і розуміння один одного; побудова на цій основі позитивно-конструктивних стосунків; стимулювання потрібних емоційних переживань, здійснення психологічного впливу.

За типом зв'язків між учасниками взаємодії оптимальне спілкування – це гуманістичне спілкування, що характеризується як діалогічне, довірливе, відкрите, рівноправне, поважливе, адекватно вимогливе, конгруентне (відповідне соціальному досвіду, потребам дитини).

Ефективність спілкування досягається за умов уміння оптимально використовувати вербальну і невербальну мови відповідно до певної ситуації. У процесі взаємодії з дітьми дошкільного віку важливим є невербальне спілкування, яке включає мову жестів та почуттів (дотик, посмішка, кивок, «контакт очей», ласкаве поводження, обіймання та інше).

Для встановлення позитивних стосунків з дітьми необхідною умовою є володіння батьками техніки активного слухання та «Я – повідомлення»; вміння встановлювати суб'єкт-суб'єктні зв'язки (прийняття, розуміння, визнання дитини). У своїй основі суб'єкт-суб'єктна взаємодія має демократичний, особистісно орієнтований стиль спілкування, який передбачає

врахування інтересів дитини, безумовне ставлення до неї, повагу, чесність, толерантність, співучасть.

За результативністю спільної взаємодії та досягнутим ефектом психологічно оптимальне спілкування – це бажане спілкування, яке передбачає встановлення позитивних стосунків, що сприяють успішному розв'язанню виховних завдань, призводить до взаємопізнання, взаєморозуміння та взаємоприйняття.

За умов такого спілкування ціннісно-сисловою позицію батьків вступає особистість дитини. Отже, батьки мають зрозуміти і відчувати необхідність певної компетентності для того, щоб по-справжньому любити свою дитину, сприймати її такою, якою вона є, ні з ким не порівнюючи її й не дорікаючи їй, допомогти почуватися впевненою, самотійною, значимою у родинному колі.

Однією з важливих умов оптимізації батьківсько-дитячих стосунків є впровадження у процес спілкування особистісно орієнтованого підходу, який розуміється як базова ціннісна орієнтація дорослого, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною як із самосвідомим відповідальним суб'єктом власного розвитку і як із суб'єктом виховної взаємодії. Цей підхід передбачає допомогу дитині в усвідомленні себе особистістю, становленні самосвідомості, у виявленні, розкритті її можливостей, у здійсненні особистісно значимих і суспільно прийнятих форм самоутвердження, самовизначення та самореалізації.

Один із лідерів гуманістичного напрямку К. Роджерс підкреслював, що лише дбайливе ставлення до особистого «Я» кожної дитини, без авторитарного тиску з метою кардинально його змінити, розуміння й прийняття дорослими дитини такою, якою вона є, робить процес формування «Я» особистості результативним [300].

Особистісно орієнтований підхід має ряд принципів, які забезпечують більш глибоке розуміння, пізнання особистості дитини, її самотності, і на цій основі – її гармонійний розвиток.

І. Бех визначає конкретні принципи побудови цього підходу у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії між дитиною і дорослими. Найважливішими є три з них: розуміння особистості, визнання особистості, прийняття особистості [37].

Ми також погоджуємось з думкою В. Кузьменко про те, що особистісно орієнтований підхід неможливий поза віковим та індивідуальним підходами, передбачає їх, але до них не зводиться. У своїх працях професорка спрямовує увагу батьків і педагогів на підтримку індивідуальної своєрідності кожної дитячої особистості, урахування її індивідуальних відмінностей, формування властивостей, які забезпечують самореалізацію творчого потенціалу дитини. Авторкою було створено технологію розвитку індивідуальності дитини-дошкільника, впровадження якої сприяє переорієнтації стилю спілкування батьків з дітьми, і це позитивно впливає на розвиток дошкільника, актуалізує такі особистісні властивості, як активність, самотійність, допитливість, впевненість у собі, відповідальність, самоповагу, почуття власної гідності [176].

Отже, основними складовими особистісно орієнтованого підходу є такі положення: розуміння, визнання та прийняття дитини такою, яка вона є; створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку потенційних можливостей психіки, здібностей й обдарувань дитини з урахуванням її провідних потреб та інтересів на кожному віковому етапі; виховання гуманної особистості, якій притаманні почуття власної гідності й поваги до гідності інших, розкриття та формування загальнолюдських морально-етичних якостей; діалогічне спілкування, демократичне ставлення до дитини, співпраця, щирі, відкриті, довірливі стосунки з дитиною в атмосфері сприятливого психологічного клімату.

На наш погляд, особистісно орієнтований підхід у вихованні та навчанні дітей необхідно втілювати з дитинства, з сім'ї, адже унікальність дошкільного періоду полягає у винятковому значенні його для подальшого розвитку і ставлення дитини як особистості. Цей процес повинен здійснюватися, насамперед, у сім'ї, в атмосфері любові, допомоги, підтримки, піклування, співпраці, емоційної стабільності.

Однак, незалежно від розуміння дорослими необхідності суб'єкт-суб'єктного спілкування, батьки, як і раніше, відносно дітей займають роль ведучого, керівника, тобто ставляться до дитини як до об'єкта впливу, а не суб'єкта стосунків.

Авторитарність визначається як сукупність властивостей особистості, що виражаються в схильності до диктату й беззаперечного підпорядкування оточуючих своєму впливові, владі. Виявляється це у прагненні будь-якими засобами утвердити свою владу, авторитет, домогтися домінуючого положення. Авторитарність пов'язана із завищеною самооцінкою та рівнем домагань особистості, прагненням до стереотипізації й ригідності мислення та поведінки, з агресивністю та іншими неадекватними формами поведінки.

У соціально-психологічній характеристиці авторитаризм часто визначається так само, і як автократичність: зосередження у руках однієї особистості всієї повноти влади і чітке підпорядкування собі всіх, придушення будь-якої ініціативи і вираження власних думок; переважання в керуванні людьми наказів, вказівок і розпоряджень; надання переваги покаранню як методу впливу і виключення похвали й позитивної оцінки; жорсткий і завищений контроль розв'язання будь-якого завдання; у край суб'єктивне оцінювання результатів діяльності. Авторитарність часто супроводжується низькою самокритичністю особистості, слабкою рефлексією, використанням захисних механізмів і поведінкових стереотипів для виправдовування своїх емоційних устремлінь і настанов, емоційною нестриманістю та низьким рівнем саморегуляції поведінки [325, с. 6].

Дорослим у стосунках з дітьми необхідно переборювати авторитаризм, обійняти активну позицію у пізнанні та визнанні «Я» дитини, котра намагається стверджуватися, відчуває свою цінність та значимість; намагатися перейти до такої форми спілкування в родині, яка б інтегрувала інтереси окремої особистості та засновувалася на любові, взаємодопомозі. Тому перед батьками як організаторами процесу спілкування постає дуже складне й важливе завдання «...допомога дитині в усвідомленні себе як особистості... тільки через усвідомлення можливе опанування складових внутрішнього світу, тобто формування дитини як суб'єкта власного морально-духовного розвитку». Для батьків це означає «...усвідомити себе як особистість щодо дитини, яка ще має стати цією особистістю, в якій ще не розвинено базових особистісних цінностей [37, с. 5–6]».

Отже, використання у взаєминах батьків з дітьми особистісно орієнтованого підходу надає можливість обом сторонам усвідомлювати себе, допомагає реалізувати власні потенційні можливості, навчає бачити, визнавати особистість в інших.

На основі здійсненого нами аналізу змісту спілкування в умовах сімейної взаємодії нами обґрунтовано необхідність розробки та апробації моделі особистісно орієнтованого спілкування між батьками та їх дітьми. Застосування цієї моделі, як ми припускаємо, надасть можливість створити найбільш сприятливі умови для оптимізації спілкування у системі «батьки-дитина», розвитку особистості дошкільника, гармонізації родинних стосунків.

Розроблена модель реалізації особистісно орієнтованого підходу до процесу спілкування батьків з дітьми дошкільного віку подається нижче на рис. 2.1.

Недостатня експериментальна розробка психологічних досліджень з проблеми оптимізації спілкування в умовах сімейної взаємодії обумовлює доцільність організації експерименту, спрямованого на вивчення специфіки спілкування батьків з дітьми дошкільного віку; виявлення впливу батьківського ставлення на процес спілкування у сім'ї; визначення психологічних умов, що забезпечують оптимізацію процесу спілкування батьків з дітьми-дошкільнятами та обґрунтування форм допомоги батькам з метою оптимізації їх взаємин з дітьми дошкільного віку.

Емпіричне дослідження було розроблено та проведено у три етапи.

На першому (діагностичному) етапі проводився констатувальний зріз, що вимагав використання таких методів: експертних оцінок, аналізу труднощів спілкування з дітьми, сфери співпраці сім'ї з дитячими навчальними закладами.

Діагностика типу батьківського ставлення відбувалася за допомогою тесту-питальника А. Варга і В. Століна, модифікованого до завдань дослідження. Ціннісні орієнтації батьків вивчалися за допомогою методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокича. Цілеспрямоване спостереження взаємин батьків здійснювалося в ситуаціях приходу в дитячий садок і у вечірні часи.

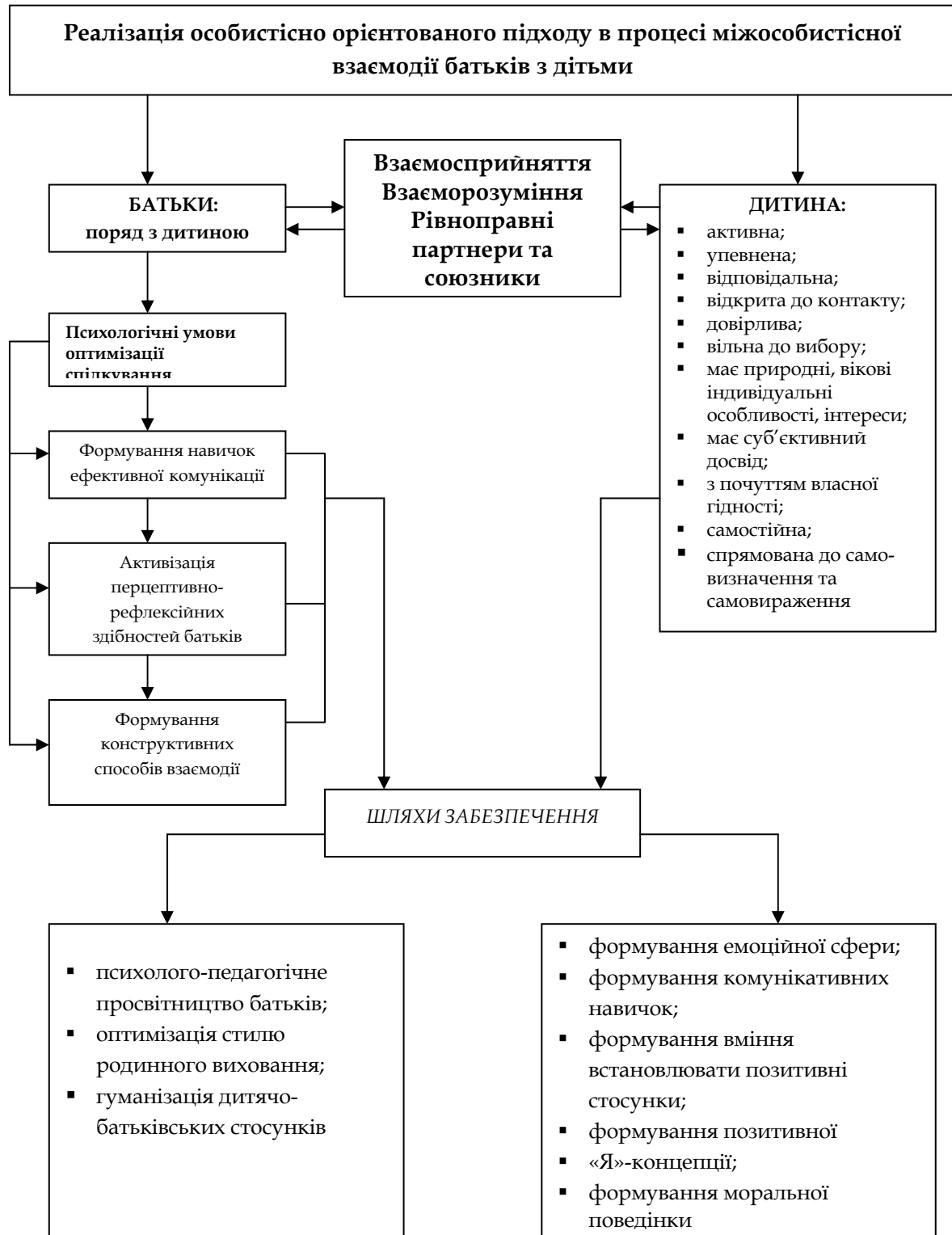


Рис. 2.1. Модель реалізації особистісно орієнтованого підходу до процесу спілкування у сімейній взаємодії

Діагностувалася емоційна близькість, тип взаємодії, стиль спілкування. Використовувалася графічна методика ДДЛ («Дім–Дерево–Людина») та елементи візуально-вербальної методики Р. Жилия. Вивчення продуктів діяльності дітей (аналізувалися сюжетно-рольові ігри) здійснювалося для визначення ставлення дитини до значимих для неї дорослих, ставлення до самого себе, переносу типу стосунків з дорослими в ігрову діяльність. Опрацювання документації дитячих навчальних закладів (програм, планів роботи, розпоряджень, протоколів тощо) дало змогу встановити стратегії виховного процесу, методи роботи представників дитячих навчальних закладів із батьками.

Другий етап полягав у проведенні формувального експерименту. У дослідженні перевірялась гіпотеза про те, що активне впровадження у процес сімейної взаємодії особистісно орієнтованого підходу складає неодмінну умову оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного віку, призведе до змін в уявленні та ставленні батьків до своїх дітей, у мотивації їх до вибору більш ефективних форм і методів виховного впливу. Співпраця ДНЗ з родиною, використання концепції особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі ДНЗ створює умови для гармонізації стосунків між дітьми та значимими для них дорослими (батьками, вихователями).

Якісно-кількісний аналіз отриманих у підсумку результатів здійснювалося на третьому етапі. На цьому етапі зроблено повторне обстеження експериментальної групи з метою перевірки ефективності запропонованої методики.

Експериментальне дослідження здійснювалося упродовж 2001–2008 рр. База проведення експерименту – ДНЗ № 28, № 3 м. Бердянська. Вибірку склали 100 сімей (констатувальний експеримент) з дітьми дошкільного віку (5-6 років). 50 сімей експериментальної групи брали участь у формувальній частині експерименту. Обов'язковою умовою була повна родина.

Предметом експериментального вивчення на етапі констатування визначено специфіку спілкування батьків з дітьми дошкільного віку, яка розглядатиметься через тип батьківського ставлення.

Метою експериментального дослідження на констатувальному етапі було з'ясування рівня ефективності спілкування батьків з дошкільниками, виявлення рівнів та показників прояву психологічно оптимального спілкування у сімейній взаємодії.

Аналіз здобутих результатів констатувального етапу експерименту дослідження дозволив констатувати, що більша частина батьків (54%) частіше діють у стосунках з дитиною залежно від ситуації, демонструють суперечливе ставлення до неї, нестійкість стилю спілкування, непослідовність власних дій щодо дитини, використовують неефективні шляхи вирішення проблемних ситуацій. Також значна частина батьків (40%) у процесі спілкування з дошкільниками використовує неефективні засоби спілкування (авторитарно-монологічний стиль, Ти–повідомлення, маніпулятивне слухання), не усвідомлюючи впливу обраного стилю спілкування на розвиток особистісних рис дитини, не виявляючи поваги, терпимості, уважності до дитини; емоційно дистанціюється від неї, схильні нав'язувати власні думки, обмежувати ініціативність дитини, ставляться до неї як до об'єкта взаємодії.

Аналіз специфіки спілкування батьків з дітьми дошкільного віку здійснювався за наступними параметрами.

Високий показник характеризується готовністю до безумовного прийняття дитини, позитивним ставленням до неї, співучастю, реальною оцінкою можливостей дитини, вмінням батьків встановлювати позитивні контакти, використовувати діалогічну стратегію спілкування, встановлювати суб'єкт-суб'єктні взаємини, застосовувати ефективні засоби виховного впливу. Характер проявів ефективності спілкування стабільний.

Середній показник характеризується нестійкістю й наявністю коливань проявів ефективності спілкування. Залежно від умов взаємодії батьки можуть застосовувати неефективні способи спілкування (авторитарно-монологічне спілкування), «не чути» й «не слухати» дитину, не виявляти поваги, терпимості, уважності до дитини, емоційно

дистанціюватися від неї, схильні нав'язувати власні думки, обмежувати ініціативність дитини. Але батьки достатньо точно оцінюють особливості своєї дитини, розуміють її індивідуальність, виявляють готовність і здатність до зміни неефективних способів спілкування, деструктивної стратегії взаємодії, способів впливу на дитину.

Низький показник характеризується відштовхуванням дитини, негативним ставленням до неї, суб'єкт-об'єктною настановою, використанням авторитарно-монологічного стилю спілкування, униканням контактів з дитиною, афективною нестійкістю поведінки, жорстким контролем, відсутністю системи заохочень, застосуванням покарань, проявами неповаги, байдужості, неадекватною оцінкою особливостей дитини, обмеженням її самостійності.

Узагальнюючи критерії прояву ефективності спілкування, було виокремлено три основні:

особистісно-діалогічний стиль спілкування – гуманістична настанова, вміння батьків застосовувати ефективні технології спілкування (активне та рефлексивне слухання, Я-повідомлення), використовувати невербальні засоби спілкування;

безумовно позитивне ставлення до дитини – готовність батьків до усвідомленого ставлення, прийняття дитини, емпатія, здатність до рефлексії;

суб'єкт-суб'єктна стратегія взаємодії – позитивна емоційна підтримка дитини, рівноправність позицій, співробітництво, вміння застосовувати конструктивні способи розв'язання проблемних ситуацій, використовувати ефективні засоби виховного впливу.

На основі вказаних критеріїв родини було розподілено на три групи, що різнилися між собою рівнями прояву ефективності спілкування.

До *високого рівня* прояву ефективності спілкування батьків з дітьми було віднесено ті, що характеризувалися безумовним прийняттям, позитивним ставленням до дитини, використанням у процесі спілкування діалогу й інших ефективних засобів, адекватною оцінкою можливостей, успіхів та невдач дитини, прагненням зрозуміти мету та мотиви її поведінки, вмінням прогнозувати особистісний розвиток, здатністю до співпереживання, рефлексії, вмінням застосовувати конструктивні способи розв'язання конфліктних ситуацій, будувати стосунки на основі суб'єкт-суб'єктної стратегії взаємодії. Характер проявів ефективності спілкування був стабільним.

До *середнього рівня* увійшли досліджувані, котрі характеризувалися нестійкістю проявів показників ефективності спілкування. Батьки, віднесені до цього рівня, залежно від ситуації демонстрували суперечливе ставлення до дитини, переходили до авторитарно-монологічного спілкування, використовували неефективні способи вирішення проблемних ситуацій, були емоційно віддалені від дитини, непослідовні у власних діях щодо неї, проте виявляли здатність до критичного осмислення власної поведінки, емпатійного реагування, зміни неефективних засобів виховного впливу.

До *низького рівня* прояву ефективності спілкування були віднесені батьки, що демонстрували неприйняття дитини, ригідність установок, посідали домінуючу позицію щодо дитини, емоційно відштовхували її, використовували неефективні засоби спілкування, деструктивні способи подолання проблемних ситуацій, виказували неповагу, постійно контролювали дитину, не виявляли здатності до рефлексії та емпатійного ставлення, були схильні до покарань, будували стосунки з дитиною на основі суб'єкт-об'єктної установки.

Під час спостережень було виявлено, що для великої кількості досліджуваних (52 особи) характерною є тенденція до ситуативного вияву ознак психологічно оптимального спілкування; частина батьків (43 особи) схильна у спілкуванні з дитиною виявляти негативне ставлення до неї, застосовувати неефективні засоби спілкування, деструктивні форми взаємодії, дотримуючись стереотипних установок та шаблонів у вихованні дитини, і лише незначна кількість батьків (5 осіб) показала високі результати. Результати спостережень за проявами ефективності спілкування відображено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Розподіл досліджуваних групи А і В за рівнями прояву ефективності спілкування

Рівні прояву ефективності спілкування	Групи досліджуваних			
	Група А n = 50		Група В n = 50	
	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%
Високий рівень	3	6,00	2	4,00
Середній рівень	27	54,00	25	50,00
Низький рівень	20	40,00	23	46,00

Результати свідчать про те, що батьки частіше діють у стосунках з дитиною залежно від ситуації, використовують такі способи взаємодії, котрі, на їх думку, швидше призводять до потрібного їм результату та не вважають доцільним використовувати більш ефективне спілкування та конструктивні способи взаємодії. Аналіз спостережень показав, що тенденція до прояву ефективного спілкування в батьків наявна, але ще досить нестійка.

Підтвердженням цього є кількісні показники за середнім рівнем, які дають підстави до висновку про можливість підвищення проявів ефективності спілкування в певній групі батьків.

Як ми бачимо з результатів використаних методик дослідження показники у групах А і В суттєво не відрізняються, тому в формульованому експерименті вибірка досліджуваних групи А буде виступати як експериментальна група, а досліджувані групи В – як контрольна.

– ставлення батьків має такі характеристики: низький рівень безумовного прийняття дитини – 2%; високий рівень соціальної бажаності (плекання перспективи соціального успіху дитини в майбутньому) – 70%; вищий за середній рівень авторитарної гіперсоціалізації (авторитаризм, безумовне підкорення, жорсткі дисциплінарні рамки) – 64%; середній рівень симбіозу (значна психологічна дистанція) – 54%; середній рівень інфантилізації (бажання батьків бачити свою дитину адаптованою до дорослого життя) – 54%.

Найбільш переважаючим типом батьківського ставлення є такий, що включає в себе такі складові:

- низький рівень прийняття;
 - високий рівень соціальної бажаності;
 - вищий за середній рівень авторитарної гіперсоціалізації;
 - середній рівень симбіозу;
 - нижчий за середній рівень інфантилізації.
- Результати дослідження подано на рис. 2.2, 2.3.

Отже, ми мали змогу визначити виховну позицію сучасних батьків як традиційно-авторитарну, яка реалізується переважно через авторитарно-монологічну форму спілкування батьків зі своїми дітьми дошкільного віку.

Батьки прагнуть проводити вільний час з дитиною, підтримують її інтереси, прагнуть у всьому допомогти, вони високо оцінюють інтелектуальні та творчі здібності дитини, пишаються нею, проте зберігають досить сторонню позицію, дотримуються дистанції, займають позицію зверхності, використовують «прийоми батога і пряника». Спілкування сповнене емоційних стресів, відбувається на позиціях нерівноправності, відсутності зворотного зв'язку, дитина сприймається як особа пасивна, не враховуються її почуття та думки. Батьки використовують такі типові способи спілкування з дитиною: накази, розпорядження, команди, погрози, моралізування, осуд, вирок, присоромлення, наклеювання ярликів, переважають репліки, як «Не чіпай, відійди», «Якщо ти це не зробиш, то...», «Ти завжди мусиш...», «Роби, як я», «Я досвідчена людина, а ти – ні», «Ти повинен...» та інші. Часто застосовують авторитаризм у контролі та при покараннях, придушують ініціативу, самостійність. Батьки надають перевагу «вихованню» своєї дитини, а не емоційної близькості, гармонійному співіснуванню з нею, при цьому вони не дивуються

факту втрати виховного впливу, потрапляють у ситуацію відчуження. Дорослі чекають від своєї дитини досягнень, які перевищують її можливості, що формує у неї відчуття невідповідності бажанням батьків, провини, звичку жити за стандартом, високий рівень тривоги, прояви нервозності. Дитина сприймає себе як неуспішну, нездатну досягти успіху, невпевнену в собі.

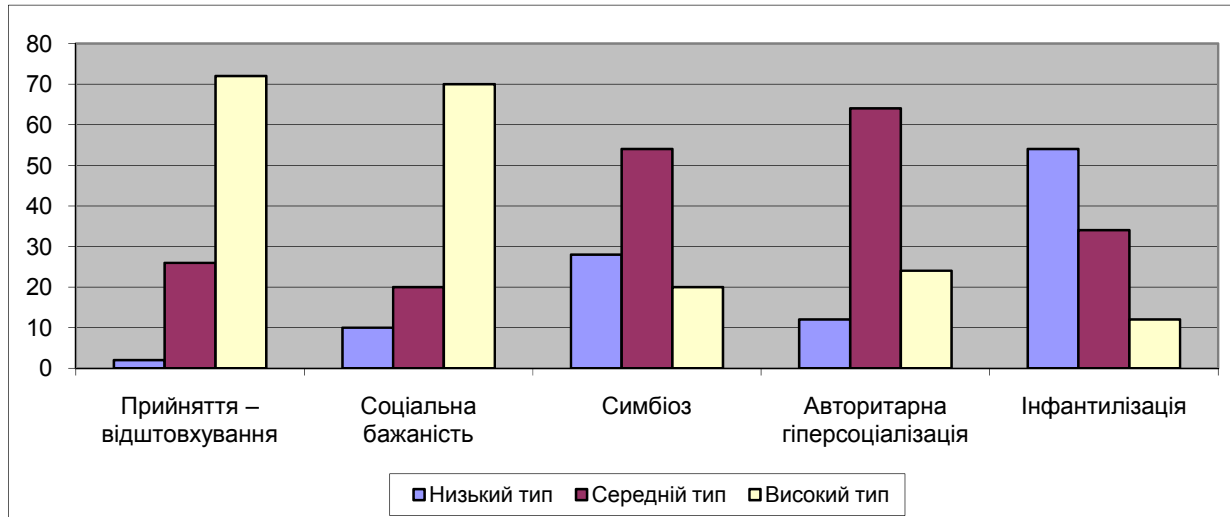


Рис. 2.2. Показники рівня вираженості типу батьківського ставлення (%) у групі А

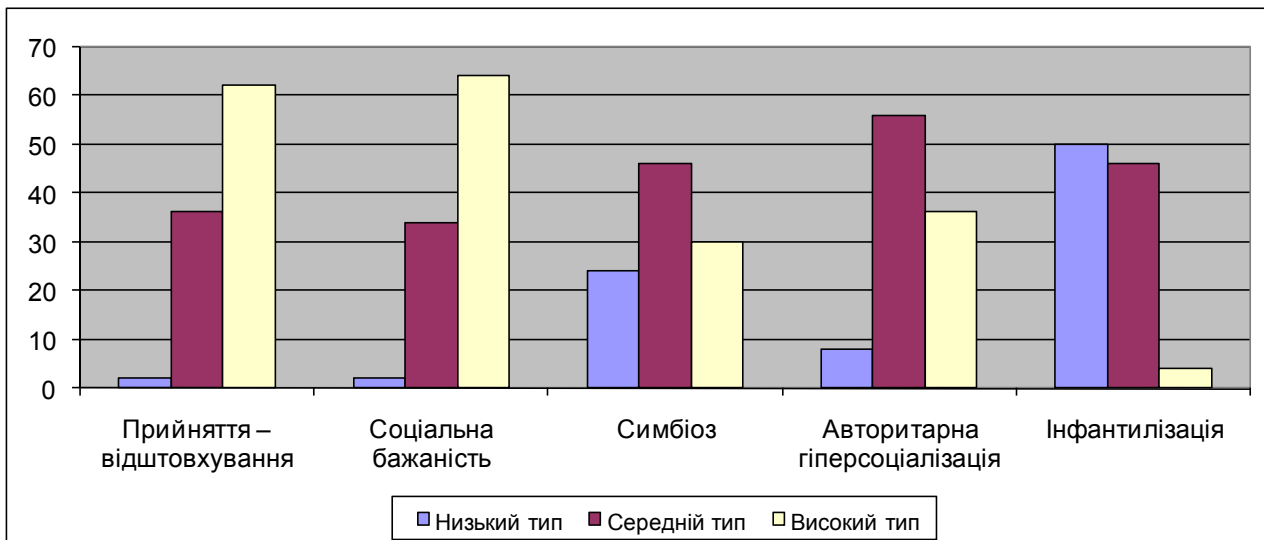


Рис. 2.3. Показники рівня вираженості типу батьківського ставлення (%) у групі В

Основне порушення у стосунках «батьки – дитина» – це неадекватна батьківська позиція та стиль спілкування. До причин неефективного батьківського ставлення можна віднести: ригідні стереотипи виховання, не усвідомлення власного ставлення до дитини, відсутність єдиних вимог до неї з боку батьків, неправильну оцінку дошкільника, незнання психологічних особливостей власної дитини, низький культурний, освітній і психолого-педагогічний рівень батьків, порушення психологічного клімату сім'ї, особистісні проблеми та особливості батьків, використання авторитарно-монологічного стилю спілкування, відсутність здатності бачити власні неадекватні поведінкові стереотипи тощо.

Встановлено розбіжність між усвідомленим вибором найбільш адекватної батьківської позиції та реальним типом батьківського ставлення. Більшість батьків за результатами опитування визначали перевагу позитивної в усіх типах батьківського ставлення складової

«соціальна бажаність» (70%). У той же час більш ніж у половини цих батьків існує проблема прийняття дитини такою, яка вона є. Тобто в побудові стосунків з дітьми вони використовують інші типи батьківського ставлення («симбіоз», «інфантилізація», «авторитарна гіперсоціалізація»). В умовах сучасного соціуму України традиційне ставлення до дитини поєднується з бажанням батьків якомога більше «підготувати» своїх дітей до досягнень соціального успіху. Таке поєднання посилює феномен неприйняття власної дитини такою, як вона є на вимогу того, якою вона має бути в сучасному суспільстві. При цьому природна близькість батьків з дітьми поступається пресингу необхідності. Наявність цих проблем вказує на необхідність психологічної допомоги сім'ї в опануванні методів індивідуального й особистісно орієнтованого підходу у вихованні, вмінні визнавати кожну дитину підростаючою особистістю, поважати її і надавати відповідну допомогу.

Дослідження життєвих цінностей батьків показало, що три верхні позиції посідають такі цінності: здоров'я, щасливе родинне життя, життєва мудрість, матеріально забезпечене життя, любов; вихованість, незалежність, працелюбність. У цілому для батьків найбільш значущими є індивідуальні та сімейні цінності, а найменш значущими – етичні та альтруїстичні. Це свідчить про зниження морально-духовного потенціалу в родинному вихованні.

Неадекватне ставлення батьків до дитини, неефективне спілкування призводить до формування в дітей комплексів неповноцінності, неврозів, неусвідомленої ворожості, почуття тривоги, провини, низької самоповаги, труднощів у побудові теплих стосунків з іншими. Виявлено, що з вибірки дітей (29 дошкільників – 30,20%), до яких батьки ставляться з середнім рівнем прийняття та мають середні показники психологічно оптимального спілкування, у 9-ти (31,03% від кількості цієї вибірки) існують психологічні проблеми, а у вибірці дітей (67 дошкільників – 69,79%) з низьким рівнем прийняття їх батьками та низькими показниками прояву ефективності спілкування дезадаптивні симптомокомплекси притаманні 39 (58,20% від кількості цієї вибірки) дітей. Ця група була додатково продіагностована за допомогою елементів методики Р.Жиля. Результати підтвердили наявність проблем у міжособистісних стосунках дітей цієї вибірки як з батьками й вихователями, так і з дітьми групи ДНЗ. Водночас 50% дітей з усієї вибірки не мали суттєвих проблем у родинному колі, з дітьми групи ДНЗ та вихователями, що свідчить про можливості дошкільників моделювати власну поведінку згідно з типом спілкування значимих для дитини оточуючих.

Аналіз визначених типових проблем родинного виховання, результатів вивчення особливостей спілкування в обстежених сім'ях дає підстави вважати, що за умови формування в батьків навичок ефективної комунікації та конструктивної взаємодії, активізації в них перцептивно-рефлексивних механізмів можливо зробити спілкування максимально ефективним, досягти вирішення проблем у батьківсько-дитячих стосунках.

Мета формувального експерименту полягала в оптимізації спілкування батьків з дітьми.

Прийняття батьками основних положень особистісно орієнтованого підходу як парадигми виховання сприяє усвідомленню та створенню необхідних умов для оптимізації їхнього спілкування з дітьми (див. рис. 2.4).

Під оптимізацією спілкування ми розуміємо процес свідомого вибору найкращого варіанту спілкування в конкретних умовах, який передбачає нерозривний зв'язок мети спілкування та засобів і форм її досягнення.

Оптимізація спілкування потребує досягнення батьками максимального пізнавального, інтерактивного та перцептивного ефектів за мінімальних затрат власних зусиль та отримання максимального результату в особистісному розвитку дитини. Передбачається також активність особистісного зростання батьків, що дозволяє відійти від сприйняття дитини як об'єкта виховного впливу і переорієнтувати весь процес спілкування на основне – особистість дитини. Здатність до рефлексії, глибина усвідомлення ставлення до дитини є важливою умовою позитивних стосунків, оптимального спілкування.



Рис. 2.4. Психологічні умови процесу оптимізації спілкування

Батькам необхідно усвідомлювати необхідність пошуку найбільш ефективного стилю спілкування з дітьми: вміти переборювати непродуктивні стереотипні стосунки та освоювати нові, адекватні ідеї щодо виховання людини з почуттям власної гідності. Ці якості являють собою передумову емоційного комфорту дитини, плідної взаємодії, ефективного навчання та виховання. Тобто тільки на основі володіння батьками навичками ефективного спілкування та конструктивної взаємодії, розвитку їх перцептивних механізмів можливе формування в них позитивного емоційно-забарвленого ставлення до власної дитини як до суб'єкта міжособистісної взаємодії. Але, як свідчать результати констатувального етапу експерименту, в більшості батьків не сформована *готовність до усвідомленого ставлення до власної дитини*. Ми визначаємо це поняття як сукупність психологічних, педагогічних і соціальних знань, умінь і навичок, які забезпечують вибір батьками такого стилю поведінки, за якого дитина стає повноцінним суб'єктом міжособистісної взаємодії.

Встановлені нами факти некомпетентності батьків і нездатність їх самотійно розв'язувати проблеми, що виникають у спілкуванні з дітьми, вказує на нагальність спеціальної роботи з батьками з метою:

1. Вироблення адекватного уявлення в батьків про власну дитину, її можливості та потреби згідно з віковим розвитком.

2. Підвищення сенситивності батьків стосовно власної дитини.

3. Реорганізація арсеналу засобів спілкування з дитиною.

4. Підвищення психолого-педагогічної культури батьків.

Робота з батьками проводилась у двох напрямках:

1. Просвітницька робота з метою підвищення психолого-педагогічної культури батьків. Зміст інформаційного блоку роботи був спрямований на озброєння батьків знаннями про вікові та психологічні особливості, можливості дитини, про наявність різних стилів виховання дитини в сім'ї, про важливість гуманізації стосунків.

Реалізація зазначених завдань здійснювалася шляхом використання тематичних бесід, індивідуального консультування, семінарів-практикумів, інформативних доповідей, письмових рекомендацій, пам'яток, тематичних виставок, обміну досвідом, дискусій, роботи творчих груп.

2. Другий, розвивальний, напрямок включав ознайомлення батьків з технікою діалогічного спілкування; передбачав формування ціннісних орієнтацій, настанов батьків на особистісне спілкування з дитиною; формування відповідних способів комунікації з дитиною.

Оптимізація стилю сімейного виховання досягалася шляхом ознайомлення батьків зі специфікою особистісного розвитку, поведінки їх дитини згідно з обраним ними стилем виховання; корекції емоційного ставлення до дитини, настанов батьків у спілкуванні з дитиною; формуванні відповідних способів поведінки з нею.

Гуманізація батьківсько-дитячих стосунків досягалася шляхом формування в батьків уміння ставати на позицію дитини; правильно визначати риси дитини, її своєрідність, емоційний стан; вміння добирати адекватні засоби спілкування та реалізувати їх у процесі взаємодії; набуттям досвіду керівництва спілкуванням та діяльністю дитини.

Мета розвивальної роботи – сприяти засвоєнню необхідної для оптимізації спілкування технології взаємодії з дітьми через усвідомлення власної позиції щодо дитини, стилю спілкування з нею; розвитку самосвідомості й самоаналізу для корекції стосунків з дітьми; процесу особистісного зростання, реалізації творчого потенціалу.

У процесі роботи батькам необхідно було навчитися пізнавати самих себе та дитину; аналізувати та створювати оптимальні умови для гармонізації стосунків з дітьми; отримати навички оптимальної взаємодії при спілкуванні, сприймати та розуміти дитину; навчитися прийомів подолання конфліктів, правильно обирати стиль поведінки у проблемних ситуаціях; отримати навички психологічного розвантаження та саморегуляції.

Для роботи з батьками добирались методи, що передбачають активне навчання, метою якого є передача психологічних знань, розвиток відповідних умінь та навичок, а також створення умов для саморозвитку, самотійного пошуку батьками способів подолання труднощів у стосунках з дітьми.

Форми проведення роботи: соціально-психологічний тренінг, групові дискусії, ігрові методи, міні-лекції, вербальні та невербальні техніки, індивідуальне консультування, аналіз конкретних ситуацій, домашні завдання, практичні вправи.

Для вирішення основних завдань формувальної роботи було розроблено комплексну програму роботи з батьками, яка передбачала: психолого-педагогічне просвітництво батьків; усвідомлення ставлення до дитини; реорганізацію засобів спілкування; реконструкцію способів взаємодії їх з дітьми; зміну стереотипів і шаблонів виховання.

Реалізація завдань психолого-педагогічної корекції досягається шляхом впливу на основні компоненти особистості людини: емоційний, когнітивний, поведінковий.

Комплексна програма в системі «батьки – дитина» була розрахована на три з половиною місяці, містила 14 занять та індивідуальні консультації та складалася з двох блоків.

Наводимо зміст скороченої комплексної програми.

Блок I. Робота з батьками

Загальні цілі: усвідомлення власного ставлення до дитини; підвищення сензитивності до дошкільника; створення більш адекватного уявлення про дитину; продуктивна реорганізація арсеналу засобів спілкування з дитиною; психокорекція неадекватних стилів взаємодії з дитиною; усвідомлення батьками власних проблем; актуалізація прихованого потенціалу особистісного розвитку; підвищення психолого-педагогічної культури.

Перший блок програми включає дев'ять занять з батьками за наступними темами:

1. Знайомство. Мета заняття: познайомити батьків, сприяти згуртуванню групи, створити доброзичливу атмосферу та комфорт під час роботи, роз'яснення завдань батьківської групи.

2. Моя родина. Мета заняття: презентація кожної сім'ї, визначення понять: «сім'я», «батьки», «батьківство», «особистісне спілкування», усвідомлення ролі батьків у вихованні дітей.

3. Стилi виховання. Мета заняття: ознайомити батьків зі стилями виховання, визначити їх загальні характеристики, особливості впливу на розвиток дитини.

4. Я і моя дитина. Мета заняття: сприяти усвідомленню власного ставлення до дитини, розумінню особистісних якостей та її поведінки, формувати адекватну батьківську позицію.

5. Взаєморозуміння в родині. Мета заняття: підкреслення ролі позитивних стосунків як головної умови сімейного добробуту; формування адекватного стилю розв'язання проблемних ситуацій; усвідомлення понять «співпраця», «узгодження», «психологічний клімат».

6. Ефективна взаємодія у спілкуванні. Мета: навчитися застосовувати різні прийоми, що сприяють ефективному спілкуванню; підвищення комунікативної компетенції; розширення досвіду рефлексії та групової роботи.

7. Технології ефективного спілкування. Мета заняття: сприяти формуванню навичок ефективної взаємодії з дітьми, використовувати оптимальні засоби спілкування; сприяти розвитку комунікабельності.

8. Морально-правові основи батьківства. Мета заняття: усвідомлення батьківського ставлення, прав дитини, важливості її духовного розвитку; організація морально-правового середовища; розвиток вміння бачити в кожній людині щось позитивне; виховувати повагу до себе й оточуючих; формувати вміння визначати унікальність та індивідуальність дитини.

9. Майбутнє. Мета заняття: аналіз та усвідомлення кожним учасником якісних змін, підсумки спільної роботи, проектування майбутнього, рефлексія.

Блок II. Батьківсько-дитячі групи

Загальні цілі: корекція порушень дитячо-батьківських стосунків; розвиток взаємного сприймання, взаєморозуміння, прийняття; формування адекватних уявлень про сім'ю; формування єдиного стилю спілкування; розвиток емоційної єдності; створення позитивного психологічного клімату спілкування.

Другий блок програми включає п'ять спільних занять батьків та їх дітей за такими темами:

1. Презентація. Мета заняття: сприяти зближенню та знайомству учасників, згуртованості групи, формуванню позитивної робочої атмосфери, настрою.

2. Всі ми різні! Мета заняття: розвивати вміння бачити себе й інших; усвідомлення власної унікальності та індивідуальності; формування уважного, дбайливого ставлення один до одного.

3. Взаєморозуміння. Мета заняття: сприяти розумінню почуттів, думок, вчинків людини; усвідомлення власної позиції щодо інших; сприяти безумовному прийняттю

дитини, формуванню довіри, толерантності; розширення поняття про різні стилі поведінки, усвідомлення найбільш оптимального стилю спілкування.

4. Спілкуємося разом! Мета заняття: сприяти формуванню ефективних засобів спілкування, вміння сприймати, розуміти, приймати іншу людину в процесі спілкування.

5. Ми – разом! Мета заняття: сприяти підвищенню емоційного настрою, згуртованості; усвідомлення значимості кожного та сили єдності; підсумок групової роботи.

Розроблена на основі особистісно орієнтованого підходу програма оптимізації спілкування батьків з дітьми сприяла формуванню готовності батьків до усвідомленого ставлення до власної дитини, емоційній близькості, особистісної відкритості батьків та дітей до взаємосприйняття, розуміння один одного, оволодінню ефективними засобами спілкування та конструктивними прийомами взаємодії, формуванню ціннісно-орієнтаційної єдності батьків у вихованні та задоволеності батьків і дитини емоційно-психологічним кліматом у родині.

Засвідчено позитивну динаміку зростання застосування батьками психологічно оптимального спілкування у взаємодії з дітьми. Внаслідок проведеної експериментальної роботи на формувальному етапі збільшилась кількість досліджуваних експериментальної групи з високим рівнем прояву ефективності спілкування самостійності (на 10%); зросла кількість батьків середнього рівня (на 12%); на 22% зменшилась кількість досліджуваних низького рівня.

За результатами проведеної роботи у ставленні батьків до дітей відбулися відчутні позитивні зміни. Значна частина батьків експериментальної групи досягла успіху у встановленні стосунків з дітьми на основі партнерства та діалогу, визначила позицію прийняття, розуміння, визнання дитини як ціннісної орієнтації у вихованні.

У батьків контрольної групи відбулися лише незначні зміни показників ефективності спілкування та типу батьківського ставлення внаслідок природної гармонізації поведінки дорослих.

Унаслідок формувального експерименту в дітей 5-6 року життя також відбулись зміни у ставленні до себе та інших, у виборі оптимального стилю спілкування, в умінні знаходити адекватні форми поведінки й реалізувати їх у стосунках з оточуючими.

Результати порівняльного аналізу даних констатувального і формувального експерименту підтвердили ефективність запропонованої експериментальної моделі реалізації особистісно орієнтованого підходу до оптимізації спілкування між батьками та їх дітьми, доцільність впровадження психологічних умов та розвивальної програми у родинну взаємодію.

У ході дослідження визначено, що оптимізація спілкування значною мірою залежить від координації зусиль, співпраці батьків з дитиною і вихователями.

Характер міжособистісних стосунків батьків з дитиною дошкільного віку визначає позитивні або негативні зміни в її розвитку. Близькість, глибина, діалогічний і безконфліктний характер такої взаємодії сприяє розвитку гармонійної особистості, а авторитаризм, відчуження і конфлікти – формуванню її дисгармонійного типу.

Тип батьківського ставлення реалізується виключно в процесі спілкування і має такі складові: когнітивний компонент передбачає психологічні знання батьків про сутність та особливості спілкування з дитиною, зокрема про особливості власного стилю; перцептивно-рефлексивні здібності батьків (ідентифікація, рефлексія, емпатія), що дозволяють встановлювати контакти з дитиною, адекватно пізнавати та розуміти її внутрішні стани, а також власне ставлення до дитини; емоційний компонент, який характеризує різноманітні почуття до дитини, ставлення до неї, співучасть; поведінковий компонент, що передбачає сформованість у батьків умінь та навичок ефективного використання різноманітних способів спілкування, встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин, застосовування конструктивних стратегій взаємодії та ефективних засобів виховного впливу.

Батьківське ставлення впливає на вибір стилю спілкування батьків з дітьми, формування психологічних особливостей дошкільника. Батьки з авторитарного-

монологічним стилем спілкування застосовують жорсткі форми наказів та розпоряджень, часто використовують зауваження і покарання, уникають можливостей вислухати дитину, дати пораду, емоційно підтримати, прийняти її позицію, часто бувають непослідовні у вимогах до дитини. З іншого боку, батьки з особистісно-діалогічним стилем спілкування приймають дитину такою, якою вона є, оцінюючи її як рівноправного партнера, співучасника, надають перевагу позитивній оцінці вчинків дошкільника, заохочують, підтримують його у прагненні досягти успіху, а в сім'ях переважають дружні та теплі стосунки.

Найбільш доцільним в оптимізації процесу спілкування є застосування особистісно орієнтованого підходу в родинну взаємодію. Впровадження основних ідей та принципів такого підходу в родинне спілкування гармонізує сімейні стосунки, обумовлює вибір батьками психологічно оптимального спілкування, сприяє в цілому всебічному розвитку дитини.

Спеціальна організація процесу спілкування батьків з дитиною на основі особистісно орієнтованого підходу створює сприятливі умови для її психічного і фізичного розвитку. Критеріями визначення рівня прояву психологічно-оптимального спілкування батьків з дітьми є особистісно-діалогічний стиль спілкування (гуманістична настанова, вміння батьків застосовувати ефективні технології спілкування; безумовне позитивне ставлення до дитини (готовність батьків до усвідомленого ставлення, прийняття дитини, емпатія, здатність до рефлексії); суб'єкт-суб'єктна стратегія взаємодії (підтримка дитини, рівноправність позицій, співробітництво, вміння застосовувати конструктивні способи подолання проблемних ситуацій, використовувати ефективні засоби виховного впливу). Ступінь прояву психологічно оптимального спілкування характеризується високим, середнім і низьким рівнями, що визначаються відповідно до рівня сформованості та систематичності прояву названих вище критеріїв.

Авторська модель впровадження особистісно орієнтованого підходу до спілкування в сімейній взаємодії побудована на принципах індивідуального підходу, цілісності, системності, доступності. Впровадження цієї моделі сприяє усвідомленню батьківства, вибору адекватних форм взаємодії, формуванню в батьків ставлення до іншої людини як суб'єкта спілкування, розвитку взаєморозуміння, самопізнання, навичок співробітництва завдяки організації спільної діяльності.

Психологічними умовами, що дозволяють підвищити ефективність процесу родинного спілкування з метою його оптимізації, є сформовані в батьків прийоми ефективної комунікації (безумовне прийняття дитини, активне та емпатійне слухання, діалог, зворотній зв'язок, використання батьками невербальних засобів спілкування) та конструктивні способи взаємодії батьків з дітьми (мотиваційно-ціннісне ставлення, авторитетно-довірливі стосунки, позитивна емоційна підтримка, суб'єкт-суб'єктна стратегія взаємодії), розвинені перцептивно-рефлексійні здібності батьків (ідентифікація, рефлексія, емпатія).

Впровадження у практику роботи експериментальної групи моделі особистісно орієнтованого підходу до міжособистісної взаємодії батьків з дітьми забезпечує помітне зростання ефективності їх спілкування, що проявляється у зменшенні кількості батьків з низьким рівнем прояву ефективності спілкування та збільшенні кількості з середнім та високим рівнями. Врахування визначених психологічних умов спілкування дозволяють досягнути оптимізації стосунків у системі «батьки – діти», зокрема, нівелюють такі складові батьківського ставлення як відштовхування, авторитарна гіперсоціальність; розширюють арсенал комунікативних навичок спілкування та навичок побудови конструктивної взаємодії; підвищують сенситивність батьків стосовно дітей, сприяють зростанню рівня психолого-педагогічної культури батьків.

Викладені в дослідженні теоретичні та експериментальні результати не претендують на вичерпне розв'язання проблеми оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного

віку. В процесі роботи виокремився ряд напрямків, кожен із яких може стати предметом самостійного дослідження, зокрема, врахування гендерних особливостей батьків у спілкуванні з дітьми дошкільного віку, психологічна характеристика спілкування дошкільників з близькими дорослими у родині, вивчення впливу сімейних традицій на формування у дитини дошкільного віку стилю спілкування з оточуючими.

2.2. МУЗИЧНО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНИХ ПРОБЛЕМ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Емоційна сфера є важливою складовою психіки дитини, основою її особистісного та пізнавального розвитку. В сучасній психології розвиток емоційної сфери дитини розглядається як одна з ключових передумов становлення готовності до школи (А. Кошельова, Т. Нежнова, К. Поліванова, А. Прихожан, О. Філіпова та ін.). Згідно з сучасними поглядами, перехід до навчання у школі є однією із найважливіших вікових криз у становленні особистості. І від того, наскільки продуктивним буде перехід від дошкільного до шкільного віку залежить стан та розвиток особистості в цілому. А продуктивність переходу обумовлюється, перш за все, станом емоційного благополуччя дитини в період кризи (І. Дубровіна, О. Завгородня, С. Максименко, А. Сиротюк та ін.). Тому забезпечення психічного здоров'я та психологічного благополуччя дитини в період адаптації до школи виступає найважливішим завданням сучасної освіти. Інтерес до цієї проблеми посилюється в останні десятиліття ХХ ст. у зв'язку із зростанням так званих хвороб стресу, які призводять до дезадаптації особистості. Особливу увагу дослідники звертають на те, що саме у дитинстві проблеми психічного здоров'я здебільшого пов'язані з навколишнім середовищем. Мова йде переважно про несприятливі для психічного здоров'я умови.

Період 6-7 років для дитини є досить складним, пов'язаним із значними змінами її особистісної та пізнавальної сфер. Більшість першокласників не завжди ефективно долають труднощі даного періоду (Н. Бастун, М. Безруких, О. Запорожець, О. Захаров, І. Мамайчук, О. Сапогова, Г. Семенович, А. Сиротюк). Із цим пов'язано особливу актуальність вивчення емоційної сфери першокласників, а також шляхів її корекції та фасилітації розвитку.

У процесі пошуку нових методів впливу на емоційну сферу дітей та сприяння її розвитку перевага надається таким, які, по-перше, інтегральні й багатофункціональні за своїм характером; по-друге, створюють умови для самореалізації і самоактуалізації особистості дитини; по-третє, сприяють суб'єктному залученню до пізнавальної діяльності; по-четверте, органічно вписуються у діючі навчально-виховні системи. У сучасній психології можна виокремити кілька основних підходів до розвитку і корекції емоційної сфери дитини. Це технології й техніки психодинамічного підходу, основи якого розроблено в школі психоаналізу (М. Кляйн, З. Фройд, А. Фройд та ін.), гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс), поведінкового і когнітивного підходів (А. Бандура, Б. Скіннер, Т. Халл), а також культурно-історичного та діяльнісного (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та інші).

Одним із важливих напрямків теорії і практики корекційної та профілактичної роботи вважається вивчення розвивального потенціалу музичної діяльності та перспектив її використання в початковій школі, у дітей, які перебувають у стані вікової кризи (В. Лубовський, В. Петрова, У. Ульяновська, О. Усанова та ін.). Думка про те, що більшість першокласників, зважаючи на їх успішне навчання та гарну поведінку, добре адаптується до школи, недостатньо обґрунтована, оскільки не завжди береться до уваги внутрішній емоційний аспект проблеми. У різних контингентах першокласників понад 80% дітей переживають стан внутрішнього емоційного дискомфорту різного ступеня вираженості. Труднощі об'єктивного спостереження і фіксації, а відповідно пропедевтики і корекції, станів емоційного дискомфорту у школярів в багатьох випадках пов'язані з тим, що діти не вміють адекватно виражати свої емоційні стани, як позитивні, так і негативні.

Питання емоційного розвитку, зокрема, здатності виражати емоції у творчих формах, тісно пов'язані з проблемою психологічного благополуччя, оскільки відомо, що вираження емоцій сприяє зниженню психоемоційної напруги. На нашу думку, саме перетворення емоцій в процесі виконання творчих завдань у спільній музично-ігровій діяльності, організоване в межах навчального процесу, може сприяти успішній адаптації школярів, отже, стати важливою складовою і передумовою розкриття їх інтелектуальних і творчих здібностей. Виходячи із закономірностей формування особистісних новоутворень, становлення навичок адекватного вираження емоцій здійснюється в умовах групових взаємодій. Формування дитячого співтовариства, об'єднання дітей у групу, створення умов для розвитку навичок взаємодії, спонтанності, творчого самовираження може бути реалізовано засобами спільної музично-ігрової діяльності, яка має значний розвивально-корекційний потенціал.

У корекційно-розвивальному процесі музично-творча діяльність першокласників має бути представлена не тільки і не стільки з позиції освоєння дітьми навичок музикування, скільки з позиції зміцнення їх психоемоційного здоров'я, розвитку внутрішніх чинників захисту від провокуюче-агресивного впливу соціуму, розширення адаптивних можливостей.

Теоретико-методологічними основами дослідження є наступні положення психологічної науки: розуміння людини як активного суб'єкта, що пізнає і перетворює світ та самого себе в процесі діяльності (О. Асмолов, Л. Венгер, І. Кон, О. Леонтьєв, А. Петровський, С. Рубінштейн та ін.); розуміння дитини як вищої цінності і мети суспільного розвитку (Л. Божович, Л. Виготський, О. Ельконін, О. Запорожець, В. Мухіна та ін.); концепція розвитку, навчання і виховання дитини (Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко); загальні положення теорії творчості (С. Грузенберг, В. Клименко, В. Моляко, Я. Пономарьов, Б. Теплов), а також художньої творчості дітей (О. Завгородня, О. Мелік-Пашаєв, З. Новлянська, Ю. Полуянов). Концепції психологічної адаптації людини (Г. Балл, Ф. Березін, Ц. Короленко, М. Налчаджян та ін.). Теоретико-методологічними основами розробки моделі організації спільної музично-ігрової діяльності першокласників як засобу підтримки та корекції емоційного благополуччя є принципи активності, розвитку, цілісності, розвитку творчій самореалізації.

Для перевірки висунутої гіпотези й вирішення поставлених завдань використано наступний комплекс теоретичних та емпіричних методів. З метою з'ясування рівня емоційного благополуччя здійснювався аналіз рівня вираженості як негативних, так і позитивних емоцій. Для визначення рівня вираженості негативних емоцій (пригніченості, агресії, тривожності) застосовувалися тест «Будинок-Дерево-Людина» (Дж. Бук), карта спостережень Д. Стотта, проєктивна методика «Школа звірів» (С. Панченко, в модифікації Н. Мікляєвої та П. Рум'янцевої), тест «Тривожність» (Р. Темпл, М. Даркі, В. Амен). Для визначення вираженості позитивних емоцій (переживання щастя, радості) використовувалася модифікована «Методика самооцінки» (Т. Дембо, С. Рубінштейн) і модифікація методики «Кодування» (З. Старович). Для визначення доступного рівня креативного вираження переживань використовувалися методи творчих завдань, аналіз продуктів діяльності, експертні оцінки. Для обробки результатів дослідження було застосовано методи якісного та кількісного аналізу даних, зокрема, методи математичної статистики. Емпіричне дослідження проводилося в 2002 – 2008 рр. на базі ЗОШ № 38, № 24, № 16, № 18 м. Севастополя. Загальна кількість досліджених дітей складає 160 осіб (з них: 79 дітей шістьох років, 81 – сімох років, 78 хлопчиків, 82 дівчинки).

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягали в тому, що: поглиблено існуючі уявлення про емоційну сферу першокласників у віковому і гендерному аспектах, розроблено модель організації спільної музично-ігрової діяльності першокласників, як засобу підтримки та корекції емоційного благополуччя. Показано залежність емоційного благополуччя дитини від здатності до креативного вираження переживань. Окреслено основні типи емоційного неблагополуччя у молодших школярів у

період адаптаційної кризи. Конкретизовано зміст поняття «Спільна музично-ігрова діяльність», розширено уявлення про можливості музики як засобу корекції емоційної сфери у дітей. Виокремлені психолого-педагогічні та організаційно-методичні умови підтримки та корекції емоційного благополуччя, визначені завдання психолога (педагога) щодо забезпечення емоційного благополуччя у молодших школярів.

В психологічній науці вивчення емоцій здійснюється в різних аспектах: фізіологічному (У. Джеймс, І. Павлов, У. Кеннон та інші), експресивному – дослідження експресивного компоненту емоцій (В. Вілюнас, П. Екман, В. Лабунська, Т. Малкова, В. Фризен); імпресивному – дослідження суб'єктивних аспектів переживань (В. Квінн, О. Плоткін, С. Рубінштейн). Особлива увага приділяється вивченню ролі емоцій, у тому числі й негативних, у творчості (Д. Матроверс, Д. Робінсон, П. Симонов).

Значна кількість досліджень присвячена ролі емоцій у процесах становлення особистості в дитячому віці, зокрема у періоди вікових криз, серед яких визначне місце посідає криза переходу до шкільного навчання. Систематизація різних досліджень з вивчення емоційного розвитку дошкільників і молодших школярів свідчить про багатогранність даного явища. Важливим аспектом проблеми емоційного розвитку дітей цього віку є питання емоційного благополуччя.

У дослідженнях О. Арнаутової, І. Ільїна, Г. Кошельової, В. Перегуди та ін. показано, що емоційне благополуччя є одним із показників загального психічного розвитку і психологічного здоров'я. Емоційне благополуччя – це стійкий позитивний, комфортний емоційний стан, який вважається базовим, пов'язаним з цілісним ставленням дитини до світу, таким, що впливає на особливості переживання сімейних і шкільних ситуацій, пізнавальну і вольову сферу дитини. Змістом емоційного благополуччя є активно-довірливе ставлення до світу основою формування якого у дитини є батьківська любов (А. Варга, Е. Еріксон, А. Співаковська, Е. Фромм та ін.) і стійкий позитивно-емоційний фон настрою (М. Колоскова), який психологи вважають віковою нормою емоційного життя молодшого школяра.

Згідно з концепціями Л. Божович, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Максименка, М. Папучі та ін. молодший шкільний вік є сенситивним для творчого становлення особистості. За сприятливих психологічних умов, ключовою з яких є переживання емоційного благополуччя, у дитини цього віку може сформуватися здатність до створення внутрішнього художнього продукту, рефлексії переживання цього продукту, можуть закладатися основи продуктивної естетичної активності і суб'єктної активності взагалі.

Проте, емоційний розвиток дітей 6-7 років ускладнюється соціально-психологічними труднощами шкільної адаптації. Деструктивні впливи в системі шкільних стосунків збільшують ризик психосоматичних і невротичних розладів. Нова система шкільних обов'язків і правил поведінки («потовщення» пласту соціальних патернів) може пригнічувати емоційну виразність дитини. У свою чергу, зниження емоційної експресивності школяра приводить до зниження рівня його емоційного благополуччя, втрати спонтанності, довіри до себе. Таким чином, вік 6-7 років є критичним для становлення емоційної сфери дитини. У цьому контексті особливої значущості набувають питання підтримки і корекції її розвитку.

В плані корекції емоційної сфери у психологічних дослідженнях розглядаються можливості музичної діяльності в контексті взаємодії різних видів мистецтв, педагогіки, медицини (В. Анісимов, Ю. Брюкнер, В. Петрушин, А. Співаковська, Ю. Отт, У. Рюрег, Ф. Хайгл, Д. Швабе). Вивчення музично-ігрової діяльності як засобу корекції емоційної сфери дітей охоплює ряд аспектів: використання спільної ігрової діяльності, музики та гри, безпосередньо у корекційних цілях (Л. Абрамян, А. Варга, А. Верна, І. Вигодська, А. Захаров, А. Співаковська, М. Чистякова); музикотерапія психічної сфери дітей, що включає і пантоміму, і різні способи малювання під музику (Ю. Брюкнер, І. Медераке, Д. Ульбріх), коли здійснюється корекція емоційних відхилень, страхів, рухових і мовленнєвих розладів,

психосоматичних захворювань, поведінкових розладів, комунікативних труднощів (Р. Бенензон, Р. Грюс, У. Грюс, З. Мюллер, Д. Швабе); вивчення зв'язку креативності та соціальних емоцій (О. Никіфорова), креативності та соціо-емоційних потреб дитини (Ш. Блумен-Пардо, Е. Ландау); вивчення проективної, компенсаторної і катарсичної функцій музичного мистецтва; вивчення впливу музичної діяльності на інтелектуальну, емоційну, духовно-етичну сфери дітей під час шкільного навчання (Ю. Алієв, О. Апраксина, Д. Кабалевський, Н. Терент'єва, Б. Яворський). Педагоги-музиканти відзначають, що будь-який витвір музичного мистецтва має значний потенціал у фасилітації розвитку та корекції емоційної сфери дитини.

Специфіка корекційної роботи в процесі музично-ігрової взаємодії відображується у формах її організації (індивідуальні і групові заняття та тренінги), що охоплюють такі види музичної діяльності: *вокальну* діяльність (дитячий фольклор, рольові пісні, мелодизовані мовні ігри, вокально-артикуляційна гімнастика), *музично-ритмічну* діяльність (рухові динамічні паузи, ритміка з елементами лікувальної фізкультури, творчі завдання на невербально-рухову реалізацію певних музичних образів, проективне малювання, мелодизовані пальчикові ігри), *музично-дидактичні ігри* корекційно-розвивальної спрямованості (розвиток фонемного слуху, дрібної моторики, пізнавальної діяльності) та ін. Проте, питання щодо використання потенціалу спільної музично-ігрової діяльності для підтримки та корекції станів емоційного благополуччя у молодших школярів вивчені недостатньо, відсутні методичні розробки (тренінги, індивідуально-консультаційні заняття тощо), зручні для використання у масовій шкільній практиці, обґрунтовані програми підготовки шкільних психологів та вчителів початкової школи до організації спільної музично-ігрової діяльності. Водночас відомо, що саме спільна діяльність, зокрема музично-ігрова, є базовим підґрунтям для реалізації соціальної ситуації розвитку дитини, зовнішнім джерелом її внутрішньоособистісних здібностей до самопідтримки емоційного благополуччя (Л. Виготський).

На основі теоретичного аналізу й узагальнення даних наукових джерел нами сформульовано наступні припущення:

1) існує зв'язок між емоційним благополуччям дитини та її здатністю до креативного вираження своїх переживань;

2) психологічною умовою корекції емоційної сфери першокласників є спрямованість спільної музично-ігрової діяльності на творче вираження дітьми своїх переживань.

Виходячи із зазначених припущень, розроблено теоретичну модель організації спільної музично-ігрової діяльності першокласників як засобу підтримки та корекції емоційного благополуччя (рис.2.5; с. 118-119). В основу моделі покладено такі положення. Емоційний розвиток дитини ми розглядаємо як процес диференціації та збагачення емоційної сфери, а також розширення можливостей експресії емоцій. У молодшому шкільному віці емоційний розвиток ускладнюється вимогами шкільної адаптації. У контексті узгодження суспільних і особистісних потреб важливого значення набуває збереження емоційного благополуччя першокласників через розширення їх можливостей щодо конструктивного вираження емоцій. Емоційне благополуччя – це стійке домінування позитивних емоційних станів (щастя, радості), що не виключає негативних емоцій за умови їх конструктивного вираження (наприклад, в творчій грі). У свою чергу, емоційне неблагополуччя – це стійке переважання у дитини негативних емоційних станів, пов'язане з недовірою до себе і світу та іншими проблемами. Для корекції і підтримки емоційного благополуччя дітей важливе значення має можливість креативного вираження ними своїх переживань.

Конструктивне вираження емоцій, зокрема негативних, може бути внутрішнім механізмом збереження емоційного благополуччя. Що більшою мірою дитина опановує культурні засоби емоційної експресії, то ймовірніше збереження її емоційного благополуччя. У процесі креативного вираження переживань відбуваються якісні позитивні зміни емоційного стану дитини.

Мета СМІД: забезпечення емоційного благополуччя першокласників у період адаптаційної кризи

Принципи СМІД: активності, розвитку, цілісності, творчого самовираження
Психолого-педагогічні умови підтримки емоційного благополуччя та корекції емоційної сфери

створення соціальної ситуації розвитку культурно-креативних навичок творчого самовираження

організація спільної взаємодії, в процесі якої: у дітей виникає потреба у творчих проявах, діти навчаються соціально прийнятним засобам самовираження та мають можливість апробувати різні способи творчого самовираження в атмосфері психологічної безпеки

наявність програмного забезпечення спільної музично-ігрової діяльності

Організація СМІД як засіб підтримки емоційного благополуччя та корекції емоційної сфери в процесі навчання

Етапи реалізації СМІД		Завдання етапів	Пріоритетні форми роботи	Очікувані результати
1	Діагностично-планувальний	Визначення проблемних емоц.станів у дітей. Виокремлення дітей групи ризику. Планування гри, добір та розробка доцільних вправ.	Діагностика емоційної сфери дітей	Психологічна характеристика рівнів емоційного благополуччя. Конкретизований план-конспект гри.
2	Активізуючий	Підтримка емоційного благополуччя, створення атмосфери психологічної безпеки, стимуляція спонтанного творчого прояву, створення соціальної ситуації розвитку культурно-креативних навичок творчого самовираження.	Вокальна діяльність	Збільшення прояву спонтанності. Мотивація ігор.
3	Тренувально-корекційний	Стимуляція і підтримка соціально прийнятних творчих проявів. Тренінг навичок психологічної самопідтримки.	Музично-ритмічна діяльність	Зменшення агресії, тривожності, депресії. Виникнення міжособистісних позитивно емоційно забарвлених взаємозв'язків. Зростання впевненості у собі.
4	Креативно-розвивальний	Стимулювання до вироблення та апробації різноманітних способів підтримки емоційного благополуччя себе та інших. Тренінг навичок розпізнавання емоційних станів товаришів. Зниження егоцентричного зосередження на собі.	Музично-дидактична гра корекційно-розвивальної спрямованості	Створення внутрішнього художнього продукту, рефлексія переживання цього продукту, формування засад продуктивної естетичної активності і суб'єктної активності взагалі.

5	Підсумково-прогностичний	Визначення динаміки змістових компонентів емоційної сфери першокласників упродовж навчального року. Виокремлення основних психолого-педагогічних та організаційно-методичних умов підтримки та корекції станів емоційного благополуччя першокласників.	Діагностика емоційної сфери дітей	Значне поліпшення показників емоційного благополуччя упродовж навчального року у першокласників під впливом їхньої участі в СМІД. Апробований комплекс програмного забезпечення СМІД.
Основні результати реалізації моделі: ▪ психологічні (поліпшення емоційної сфери першокласників); ▪ науково-методичні (розробка і обґрунтування ефективних методів підтримки емоційного благополуччя в практиці шкільного навчання); ▪ соціально-педагогічні (узгодження суспільних та особистісних потреб – потреб суспільства у творчих емоційно і морально зрілих особистостях, потреб дітей у творчій самореалізації).				

Рис. 2.5. Модель організації спільної музично-ігрової діяльності (СМІД) першокласників як засобу підтримки емоційного благополуччя та корекції емоційної сфери

Емоційні стани людини бувають переважно позитивно або негативно забарвленими. Невизначені (орієнтовні) емоційні стани характерні для ситуацій, коли людина потрапляє в нові, незнайомі умови. Якщо що-небудь перешкоджає задоволенню потреб, або усвідомлюється неможливість їх задоволення, складається негативне емоційне ставлення до чинників перешкод. Якщо потреба задовольняється, або є надія щодо її задоволення, то виникають позитивні переживання (наприклад, у зв'язку із задоволенням потреб у враженнях, спілкуванні, грі, творчості та ін.).

У процесі креативного вираження переживань дитині необхідно розпізнати, позначити, символізувати свої почуття. При створенні образу, символу, знаку відбувається дистанціювання від негативних емоцій, дитина переживає радість, пов'язану із задоволенням творчої потреби і естетичне задоволення від створюваного продукту. В ході цього процесу відбувається трансформація емоційного стану дитини.

Відновлення емоційного благополуччя потребують діти із стійкими високими показниками тривожності, агресивності та пригніченості. Ці діти часто зазнають труднощів у визначенні власних переживань, у розрізненні видокремленні почуттів та тілесних відчуттів (прояви алекситимії). Розуміння своїх емоцій і почуттів є важливим моментом в становленні особистості, а також у її соціальній адаптації. Проте можливості повного усвідомлення молодшим школярем своїх відчуттів і розуміння чужих переживань ще обмежені. Діти не завжди точно орієнтуються у вираженні емоцій, як своїх, так і оточуючих, оцінюючи їх неточно. Недосконалість у сприйманні і розумінні почуттів призводить до виключно зовнішнього наслідування дорослих у вираженні почуттів, і тому молодші школярі часто нагадують батьків і вчителів за зовнішніми ознаками стилю спілкування з людьми.

Емоційно благополучні діти, порівняно з неблагополучними, зазвичай легше долають труднощі шкільної адаптації. Проте і у таких дітей може спостерігатися зниження емоційного благополуччя упродовж першого шкільного року. Сказане підкреслює необхідність цілеспрямованої роботи щодо створення у процесі шкільного навчання умов для переживання дітьми станів емоційного благополуччя.

Оптимальні можливості, з нашої точки зору, для створення цих умов надає спільна музично-ігрова діяльність. Робота з дітьми в процесі такої діяльності спрямована не лише на зниження високих показників тривожності, агресії, пригніченості в емоційно неблагополучних першокласників, але і на фасилітацію їх особистісного розвитку, зміцнення довіри до себе, оволодіння культурно-креативними засобами самовираження.

Розвиток емоційної сфери першокласників – це, з одного боку, диференціація та збагачення її змістовних компонентів (переживань), а з іншого – розширення діапазону інструментальних компонентів (засобів експресії), в процесі спільної музично-ігрової діяльності. При цьому особлива увага приділяється ознакам і можливостям дітей виражати свої переживання в культурно-креативній формі. Включення дітей у цікаву спільну музично-ігрову діяльність, яке відбувається у навчальному процесі, може сприяти успішній адаптації школярів, а також бути найважливішою передумовою розкриття їх інтелектуальних і творчих можливостей. Участь дітей в спільній музично-ігровій діяльності також є профілактикою порушень емоційного благополуччя.

Для підтримки емоційного благополуччя та ефективної корекції емоційної сфери першокласників важливі такі психолого-педагогічні та організаційно-методичні умови:

1) створення соціальної ситуації розвитку культурно-креативних навичок творчого самовираження;

2) організація спільної взаємодії, в процесі якої: у дітей виникає потреба у творчих проявах, діти навчаються соціально прийнятним засобам самовираження та мають можливість апробувати різні способи творчого самовираження в атмосфері психологічної безпеки;

3) наявність програмного забезпечення спільної музично-ігрової діяльності.

У процесі спільної музично-ігрової діяльності психолог (педагог), використовуючи різні форми роботи, виконує такі основні завдання:

– забезпечує підтримку емоційного благополуччя дитини засобами спільної музично-ігрової діяльності;

– стимулює дітей до творчих проявів;

– надає зразки соціально адекватних культурно-креативних засобів самопрояву;

– стимулює у всіх учасників зацікавленість до дій та переживань одне одного;

– створює ситуацію успіху для кожної дитини.

Мета даного етапу полягала у визначенні рівня емоційного благополуччя першокласників у зв'язку з їх можливостями креативного вираження переживань залежно від віку, статі.

За результатами емпіричного дослідження нами було виокремлено три групи дітей, які відповідають трьом рівням емоційного благополуччя: 1) благополучні; 2) не зовсім благополучні; 3) неблагополучні. Емоційно благополучними ми вважаємо дітей з відносно низьким рівнем негативних емоційних станів (тривожності, агресії, пригніченості) та з достатньою вираженістю високими позитивних емоційних станів (щастя, радості). До не зовсім емоційно благополучних ми зарахували дітей з середнім рівнем вираженості високих показників тривожності, пригніченості, агресії, і водночас з низьким рівнем вираженості показниками позитивних емоцій. До емоційно неблагополучних ми зарахували дітей з відносно високим рівнем тривожності, агресії, пригніченості та недостойною вираженістю відносно низькими показниками позитивних емоцій.

У групі емоційно неблагополучних виділено три підгрупи: тривожно-агресивний, тривожно-депресивний, депресивний. У дітей першої підгрупи разом із характерним високим рівнем тривожності відзначена схильність до імпульсивного вираження негативних емоцій (злість, роздратування, гнів), спрямованого на джерело фрустрацій. У дітей другої підгрупи відзначене поєднання високого рівня тривожності і пригніченості. Деякі з цих дітей можуть виявляти змішаний тривожно-депресивний синдром, з ознаками відчуття психічного дискомфорту, гіперактивності. У дітей третьої підгрупи – відзначаються дуже високі показники пригніченості.

Упродовж навчального року у першокласників спостерігається тенденція до зниження показників як негативних, так і позитивних переживань (показники тривожності і агресії знизилися, пригніченості не змінилися, щастя, радості – знизилися). Це може свідчити про тенденцію до зменшення виразності і спонтанності емоційних проявів. Така тенденція може

зумовлювати більшу слухняність та «зручність» дитини для педагогів, але не сприяє її особистісному та пізнавальному розвитку.

У дівчаток частіше спостерігався підвищений рівень пригніченості, у хлопчиків – агресії. За вираженістю позитивних переживань у хлопчиків і дівчаток значущих відмінностей не виявлено. У шестирічних дітей, порівняно з семирічними, спостерігалось більш виражене зниження позитивних емоцій від початку до кінця року.

Для визначення доступного дітям рівня креативного вираження переживань використовувалися методи творчих завдань «Колірні форми» і «Музичні уявлення», аналіз продуктів діяльності та експертних оцінок. Оцінка також здійснювалася на початок і в кінці навчального року. Експертами виступали викладачі художньо-музичних дисциплін.

Упродовж року спостерігалась тенденція до зниження показників здатності креативно виражати свої переживання. Таким чином, можна сказати, що навчання в школі не сприяє розвитку креативного вираження емоцій, а швидше гальмує його. Наступним завданням нашого дослідження було визначення зв'язку між рівнем емоційного благополуччя дитини і її вмінням креативно виражати свої переживання. Для цього ми порівняли середні показники креативного вираження в групах з різним рівнем емоційного благополуччя. Найвищі показники креативного вираження емоцій спостерігалися у емоційно благополучних (5,1), дещо нижчі (3,8) – у не зовсім благополучних, найбільш низькі (2,2) – у емоційно неблагополучних. Відмінності за показниками у групі емоційно благополучних і емоційно неблагополучних є статистично значущими ($t=3,68$; $p<0,001$), що свідчить про позитивний зв'язок між здатністю до креативного вираження переживань та емоційним благополуччям. Це дозволило припустити, що для розвитку і корекції емоційної сфери дітей необхідно розширити їх репертуар засобів креативного вираження емоційних станів.

Для забезпечення психологічної підтримки емоційного благополуччя засобами спільної музично-ігрової діяльності нами розроблена корекційно-розвивальна програма яка є науково-методичним забезпеченням моделі організації спільної музично-ігрової діяльності першокласників. Умовою корекції емоційних станів першокласників є спрямованість програми на розвиток творчого вираження емоцій. Саме така спрямованість створює можливості не лише для корекції, але й для розвитку емоційної сфери першокласників. При розробці методичного комплексу програми ми спирались на положення про трансформацію змісту емоційних переживань в процесі діяльності дитини (О. Запорожець, Я. Неверович, П. Якобсон та інші). У програмі особлива увага приділяється опрацюванню переживань, які перешкоджають нормальному емоційному самопочуттю дітей, їх спілкуванню з ровесниками, утруднюють процес адаптації до школи. Програма демонструє можливості музичної діяльності як основного чинника корекційно-розвивальної роботи (прослуховування музичних творів, індивідуальна і групова музична діяльність), так і як доповнення в якості музичного супроводу до інших форм.

Програма корекції та розвитку креативного вираження емоцій у першокласників складається з вправ, спрямованих на розвиток конструктивної взаємодії дітей в процесах музично-ігрової діяльності; на перетворення емоційних станів в ході виконання творчих завдань, зокрема трансформацію психоемоційної напруги. При доборі та розробці музично-ігрових вправ ми спирались на дослідження розвивальних та корекційних можливостей музичного мистецтва та різних видів музичної діяльності. При використанні елементів арттерапії в груповій роботі ми враховували важливість стимулювання естетичної реакції дітей. При цьому ми використовували засоби, що базуються на ігровій та музично-естетичній взаємодії. При розробці вправ для вираження емоційного стану в рухах, танці, малюнку ми спирались на існуючі методи групової корекційно-розвивальної роботи з дітьми молодшого шкільного віку, а також методи, які використовуються для вивчення здібностей розпізнавання емоційних станів з опорою на зображення, визначення емоційного змісту художніх творів («емоційний слух» і «емоційне бачення»).

Використовувалися такі методи: бесіда, ситуаційно-рольові, розвивальні ігри, вправи з музично-ігровими елементами, малювання, рухові і тілесно-орієнтовані техніки,

рефлексійне прослуховування віршів, розповіді під музичний супровід. На початку і після закінчення занять, з метою визначення ефективності програми, здійснювалась діагностика основних показників емоційного благополуччя першокласників. Згідно з моделлю організації спільної музично-ігрової діяльності, програмою передбачено наступну послідовність завдань:

- оптимізація засобів музично-естетичної взаємодії (створення емоційних взаємозв'язків у ході музично-естетичної взаємодії);
- розпізнавання емоційного змісту музичних творів і візуальних композицій;
- розпізнавання власних емоційних станів;
- освоєння художньо-виразних засобів (малюнку, аплікації, розповіді, віршування, співу, заняття музичної творчості);
- розпізнавання емоційних станів учасників взаємодії;
- перетворення негативних емоційних станів через їх вираження та керовану рефлексію в ході виконання творчих завдань.

Тренінг креативного вираження переживання

(О.В.Гордова)

Програма вибудована таким чином, щоб допомогти дітям дошкільного віку і першокласникам справитися з переживаннями, що перешкоджають їх нормальному емоційному самопочуттю і спілкуванню з однолітками.

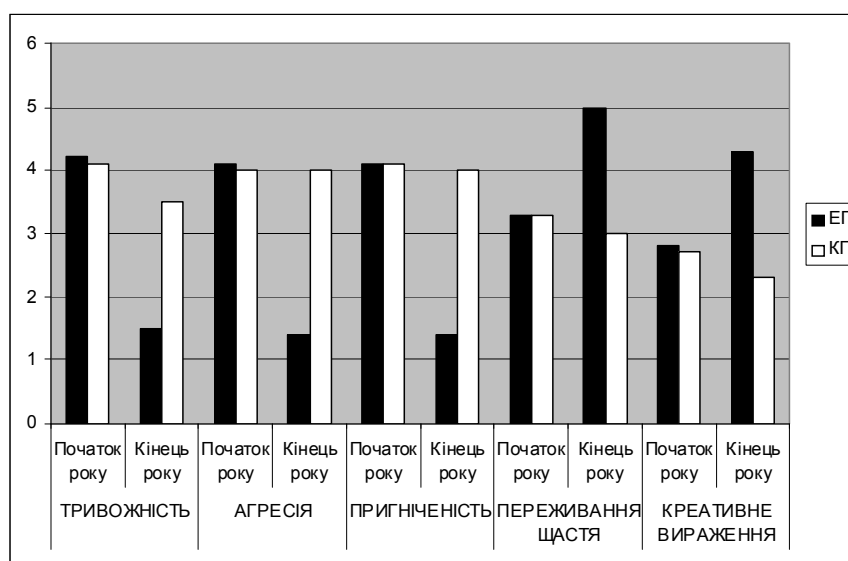
Таблиця 2.3.

Схема тренінгу	
Зміст діяльності	Час (хв.)
1	2
Вступ	90
1. Привітання.	20
2. Діагностична робота.	60
3. Знайомство.	10
Тема 1. Емоції та засоби їх вираження	70
1. Бесіда. «Поговоримо про настрій».	10
2. Етюд «Гуси – лебеді».	5
3. Вправа «Закінчення речень».	10
4. Розповідь «Чи плачуть слони?».	15
5. Етюд «Вовкуватий вовк».	10
6. Пантоміма «Тренуємо емоції».	10
7. Гра «Зустріч настроїв».	10
Тема 2. Визначення емоційних станів в музиці, сприймання емоційного змісту музики	70
1. Бесіда. «Музика і почуття».	10
2. Вправа «4 настрої».	10
3. Розповідь «Місяць на небі...»	10
4. Гра-драматизація «Рожевий слон».	15
5. Музика і малюнок.	10
6. Етюд «Цікава зірочка».	10
7. Розставання «Посмішка».	5
Тема 3. Вираження емоційного стану в рухах і танцях	70
1. Бесіда «Музика і танець».	10
2. Етюд. «Незграбний танець».	10
3. Розповідь «З життя маленького Сашка».	10
4. Вправа «Бал і свято». Основні танцювальні жанри.	15
5. Танець морських хвиль.	15
6. Розставання «Посмішка».	10

РОЗДІЛ II.
ПСИХОЛОГІЧНЕ СУПРОВОДЖЕННЯ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ: ПОШУКИ НОВИХ ПІДХОДІВ

1	2
Тема 4. Вираження емоцій, зокрема негативних, в процесі конструктивної взаємодії	70
1. Гра «Відгадай емоцію».	10
2. Етюд «Добрий моряк».	10
3. Беседа «Емоція гніву, злості та страх»	5
4. Тренінг поведінки в складних ситуаціях. Етюд «Діти та сусіди».	25
5. Гімнастика «Веселий торт».	10
6. Етюд «Спати хочеться».	5
7. Розставання.	5
Тема 5. Визначення емоційного змісту музичних творів та візуальних композицій	50
1. Вправа «Емоція та музика».	5
2. Вправа «Музичний етюд».	10
3. Розповідь.	5
4. Малюнок.	10
5. Етюд «Сон на березі моря».	10
6. Пробудження «Світанок».	5
7. Розставання «Посмішка».	5
Тема 6. Вираження емоційного стану з допомогою музичних інструментів	50
1. Гра - імпровізація «Піаніно».	5
2. Етюд «Дружні калюжі».	5
3. Вправа «Моя музика».	10
4. Вибір музичних інструментів.	15
5. Етюд «Сонечко та хмаринка на березі моря». Пробудження.	10
6. Розставання.	5
Тема 7. Засоби перетворення емоцій. Емоції та здоров'я.	70
1. Народні ігри «Була в лісі», «Дуб або кавун».	15
2. Жартівливий фольклор («Кізонька», «Пустун»).	10
3. Етюд «Колискові та здоров'я».	5
4. Беседа «Емоції та здоров'я».	10
5. Малюнок «Природа - лікар».	10
6. Етюд «Веселий силач». Пісня.	15
7. Хоровод.	5
Тема 8. Практика креативного самовираження	90
1. 4 музичні п'єси.	10
2. Малювання за мотивами прослуханої музики.	10
3. Танець п'яти рухів.	15
4. Малювання «Танець пензлика та олівця».	15
5. Спільне малювання.	10
6. Обговорення. Порівняльна рефлексія.	10
7. Гра в уявлювані ситуації «До мене приходить казка».	15
8. Розставання «Тихі та гучні голоси».	5
Завершення	90
1. Обговорення. Враження та побажання.	20
2. Повторна діагностика.	60
3. Ритуал розставання. Спільний спів.	10
Усього	12 годин

Для визначення ефективності корекційно-розвивальної програми ми порівнювали показники емоційних станів та креативного вираження переживань в експериментальній і контрольній групах. У дітей експериментальної групи підвищилися не лише показники креативного вираження переживань, але й показники позитивних емоцій. Відмінності між показниками початку та кінця року статистично значущі (за t - критерієм Ст'юдента). У дітей контрольної групи, хоча і меншою мірою, також знизилися показники негативних емоцій, а показники позитивних емоцій і креативного вираження переживань залишились на тому ж рівні (значущі відмінності виявлено лише за показниками тривожності). Отже, в емоційній сфері дітей експериментальної групи, порівняно з контрольною, спостерігались значні позитивні зрушення (див. рис. 2.6 та 2.7.).



Примітка:

ЕГ – експериментальна група; КГ – контрольна група

Рис. 2.6. Показники емоційної сфери першокласників експериментальної та контрольної груп на початку і наприкінці року



Примітка:

Рівні емоційного благополуччя а) у звичайних умовах; б) в умовах психологічної підтримки засобами спільної музично-ігрової діяльності

Рис 2.7. Емоційне благополуччя першокласників у процесі шкільної адаптації:

Отже, показники емоційного благополуччя зросли саме в експериментальній групі, водночас у контрольній групі зростання емоційного благополуччя протягом навчального року було незначним. Отримані дані засвідчують ефективність запропонованої програми.

Проведений теоретичний аналіз і емпіричне дослідження проблеми корекції емоційної сфери першокласників та підтримки їх емоційного благополуччя дозволили підтвердити висунуту гіпотезу і сформулювати такі загальні висновки:

У сучасній психолого-педагогічній літературі відсутні ефективні розробки щодо використання спільної музично-ігрової діяльності для корекції емоційної сфери першокласників, хоча корекційно-розвивальні можливості музики вивчені у різних аспектах і доведені. На основі аналізу і узагальнення теоретичних джерел та виходячи з розуміння емоційного розвитку дитини як процесу диференціації та розширення змістового діапазону емоційної сфери, а також зростання інструментальних можливостей вираження емоцій, розроблено модель організації спільної музично-ігрової діяльності першокласників як засобу підтримки їх емоційного благополуччя. При цьому емоційне благополуччя ми розглядали як стійке домінування позитивних емоційних станів (щастя, радості), що не виключає конструктивно опрацьованих негативних емоцій (наприклад, в творчій грі).

Виокремлено три рівні емоційного благополуччя першокласників: 1) високий; 2) знижений; 3) низький. До групи дітей з високим рівнем ми вважаємо дітей з відносно низьким рівнем негативних емоційних станів тривожності, агресії, тривожності, пригніченості та з достатньою вираженістю позитивних емоційних станів (щастя, радості). До групи зі зниженим рівнем ми зарахували дітей з середнім рівнем вираженості високих показників тривожності, пригніченості, агресії, і водночас з низьким рівнем вираженості показниками позитивних емоцій. До групи з низьким рівнем ми зарахували дітей з відносно високим рівнем тривожності, агресії, пригніченості та недостатньою вираженістю позитивних емоцій.

У результаті емпіричного дослідження визначено динаміку змістовних компонентів емоційної сфери першокласників упродовж навчального року. На початку року у більшій частині дітей виявлено підвищений (високий та середній) рівень вираженості негативних емоцій (активних – агресії і пасивних – тривоги, пригніченості), знижений – позитивних емоцій (щастя, радості). У дівчат частіше діагностувався підвищений рівень пригніченості, у хлопчиків – агресії. Виявлено тенденцію до зниження рівня вираженості як негативних, так і позитивних емоцій у першокласників упродовж навчального року.

Вивчено інструментальний компонент емоційної сфери першокласників, розвиток якого пов'язаний, насамперед, із здатністю дітей творчо виражати свої переживання. Рівень такої здатності виявився приблизно однаковим у хлопчиків та дівчаток, у шестирічних та семирічних дітей. Від початку до кінця року спостерігалась тенденція до зниження показників здатності креативно виражати свої переживання. Визначено середні показники креативного вираження переживань у трьох групах дітей, різних за рівнем емоційного благополуччя. Найвищі показники креативного вираження емоцій спостерігаються у емоційно благополучних, дещо нижчі – у не зовсім благополучних, найнижчі – у емоційно неблагополучних. Відмінності за показниками в групі емоційно благополучних і емоційно неблагополучних – статистично значущі. Тобто, існує позитивний зв'язок між розвитком інструментального компонента емоційної сфери дитини та її емоційним благополуччям.

Розроблено й апробовано у практиці шкільного навчання програму фасилітації здатності до креативного вираження переживань засобами спільної музично-ігрової діяльності, яка виступає методичним забезпеченням моделі організації спільної музично-ігрової діяльності першокласників як засобу підтримки емоційного благополуччя.

У процесі реалізації корекційно-розвивальної програми виокремлені основні психолого-педагогічні та організаційно-методичні умови підтримки та корекції станів емоційного благополуччя першокласників: створення соціальної ситуації розвитку культурно-креативних навичок самовираження; організація спільної взаємодії, в процесі

якої у дітей виникає потреба у творчих проявах, діти навчаються соціально прийнятним засобам самовираження та мають можливість апробувати різні способи творчого самовираження в атмосфері психологічної безпеки; наявність програмного забезпечення спільної музично-ігрової діяльності. Установлено значне поліпшення показників емоційного благополуччя упродовж навчального року у першокласників під впливом їхньої участі в спільній музично-ігровій діяльності.

2.3. АМОРАЛЬНІ ВЧИНКИ ПІДЛІТКІВ: СУТНІСТЬ, ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ, ШЛЯХИ ЗАПОБІГАННЯ

Формування відповідальності особистості перед суспільством було і залишається однією з центральних проблем виховання. У зв'язку з цим зростає актуальність психологічних досліджень умов оптимізації виховання учнів, зокрема підлітків. Підліток – це не зменшена копія дорослого, а особистість, яка розвивається відповідно до своїх закономірностей. Психофізіологічні особливості розвитку підлітків можуть вносити дисонанс у гармонію їх фізичної та соціальної зрілості, впливати на особистісні оцінні судження. Як відомо, регуляція поведінки учнів-підлітків не завжди здійснюється відповідно до соціально значущих норм і правил, у результаті чого і виникає таке явище, як аморальна поведінка.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити доцільність запропонованої нами системи заходів попередження аморальних вчинків школярів.

Завдання дослідження:

- вивчити стан проблеми в теорії і практиці сучасної школи;
- уточнити сутність поняття аморального вчинку;
- виявити і обґрунтувати психологічні умови попередження аморальних вчинків;
- розробити систему заходів з попередження аморальних вчинків підлітків;
- розробити методичні рекомендації запровадження системи заходів попередження аморальних вчинків підлітків у практику сучасної загальноосвітньої школи.

Теоретичний аналіз педагогічної та психологічної літератури, дозволив дійти висновку, що питання аморальних учинків, відхилень у поведінці вже давно привертав до себе увагу психологів і педагогів, юристів, медиків та інших фахівців.

Проблема відхилень у моральному розвитку людини досить широко висвітлено в рамках проблеми важковихованості і правопорушень. Не применшуючи значення досягнутого у вирішенні цих проблем, слід сказати, що питання попередження аморальних вчинків підлітків практично ще не було предметом вивчення у вітчизняній психології. Про це лише між іншим згадується у деяких авторів при розгляді тих же проблем важковихованості, педагогічної занедбаності, правопорушень, злочинності серед неповнолітніх. До останнього часу ще відсутній системний підхід до вивчення аморальних вчинків і їх попередження.

Щоб успішно вирішувати проблему запобігання негативних новоутворень особистості, які в кінцевому рахунку реалізуються в аморальних вчинках, та розробляти засоби їх усунення, необхідно насамперед досконало вивчити це явище.

Згадані проблеми, на жаль, ще слабо розроблені психологічною наукою. Що таке аморальний вчинок? Яка його природа? Однозначної відповіді на ці запитання ми ще не знаходимо.

Щоб зрозуміти природу аморального вчинку, необхідно насамперед розглянути сутність поняття «вчинок» взагалі.

У психологічному словнику вчинок визначається, як свідомо дія, оцінювана, як акт морального самовизначення людини, в якому вона стверджується як особистість у своєму

ставленні до іншої людини, до себе самої, до групи або до суспільства, до природи в цілому [289]. Видатний психолог С. Рубінштейн визначає вчинок, як дію, що сприймається і усвідомлюється суб'єктом як суспільний акт, як прояв суб'єкта, який виражає ставлення людини до інших людей [307, с. 444]. Більшість психологів (Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонтьєв та ін.) визначають вчинок як одиничний поведінковий акт, пов'язаний з виконанням або невиконанням людиною своїх моральних обов'язків. Із сукупності таких актів складається моральна діяльність або поведінка людини. У підручнику «Основи психології» за редакцією О. Киричука вчинок визначається як універсальний і єдиний у своєму роді осередок людської діяльності, що виражає спосіб існування людини у світі та виступає постійно діючим фактором форм прогресу [255, с. 401].

Учинок як одиниця соціальної поведінки є важливим моментом, в якому людина проявляє себе. Завдяки вчинкам вона формується як особистість. За вчинками люди оцінюють один одного. Слід відрізнити вчинок від дії, оскільки утримання від дії теж вчинок, який підлягає моральному оцінюванню. Учинок може бути дією або бездіяльністю (мовчання, пасивність, байдужість), позицією, оформленою словами, ставленням у вигляді жесту, погляду, тону мовлення, змістового підтексту. С. Рубінштейн вважав, що дія стає вчинком, якщо людиною свідомо керують суспільні інтереси. «Учинком у достеменному розумінні слова є не всяка дія людини, а лише така, в якій провідне значення має свідоме ставлення людини до інших людей, до суспільства, до норм суспільної моралі» [307, с. 438].

Реалізації вчинку передує «внутрішній план дії», в якому представлені свідомо вироблені наміри, є прогноз результату й оцінки з боку оточуючих людей і суспільства в цілому. Наміри є ідеальним образом вчинків і завжди існують в усвідомленій формі. Учинок це – дія, яка усвідомлюється діючим суб'єктом як суспільний акт, що відображає ставлення цієї людини до іншої, а також до колективу, суспільства в цілому і в свою чергу викликає ставлення до себе.

За загальноприйнятим визначенням [256, с. 488], реально-практичну структуру вчинку становлять такі компоненти:

- 1) ситуативний компонент – поєднання зовнішніх і внутрішніх умов, що спонукають до певного вчинку;
- 2) мотиваційний компонент – властиве особистості первинне усвідомлення збуджувального, спонукального характеру ситуації, що приводить до актуалізації певних мотивів вчинків, до їх протиставлення чи поєднання. У результаті чого формується мотивація вчинку, складне психологічне утворення, в якому поєднуються певні ідеали, ідеї особистості щодо прийняття певного рішення відповідно мети та характеру вчинку;
- 3) дієвий компонент – комплекс реально-практичних дій особистості, спрямованих на прийняття нею рішення щодо морального змісту ситуації та на реалізацію прийнятого рішення;
- 4) післядієвий компонент – комплекс пізнавально-перетворювальних дій особистості, спрямованих на вторинне постдієве усвідомлення змісту здійснених нею вчинків, на усвідомлення їх результатів та їх оцінювання.

Якщо мати на увазі конкретний вчинок, то, звичайно, виникає потреба визначити його домінуючий мотив. «Під час пояснення будь-якого людського вчинку треба враховувати спонуки різного рівня і плану в їх реальному сплетінні і складному взаємозв'язку. Міркувати однопланово, шукати мотиви вчинку тільки на одному рівні, в одній площині – означає свідомо позбавити себе можливості зрозуміти психологію людей і пояснити їх поведінку» [24, с. 261].

Мотивами поведінки можуть виступати потреби, точніше усвідомлена необхідність їх задоволення (неусвідомлені потреби можуть бути стимулами вчинків, але не їх мотивами); інтереси – вибрана спрямованість свідомості на ті чи інші об'єкти, які можуть задовольнити наші потреби; цілі – образи очікуваних і бажаних результатів діяльності.

Окрім того, мотивами часто виступають установки – стан стабільної готовності діяти певним чином у певних ситуаціях; соціальні орієнтації – відносно стійке вибіркове

ставлення до тих чи інших цінностей життя і культури; звички – певні, автоматично повторювані форми поведінки, усвідомлені раніше і які стали до такої міри стійкими, що не обов'язково потребують активної діяльності розуму під час кожного конкретного вчинка. До вищих мотивів вчинків слід віднести переконання – глибоко усвідомлені, продумані та відчуті установки й орієнтації, що стали загальними принципами поведінки на раціональному рівні, які визначають і контролюють інші мотиви вчинків.

Будь-який вчинок є цілісним явищем, в якому в нерозривній єдності існують суб'єктивно-особистісні (мотиви) і об'єктивно-значущі (результати) елементи. Дія тоді постає як моральний вчинок, коли береться до уваги моральна цінність його суб'єктивних мотивів, його значення для будь-кого, коли воно за цими причинами викликає до себе те чи інше ставлення, схвалення або осуд з погляду на моральний критерій.

Учинок як одиницю моральної поведінки можна подати у вигляді моделі:

- 1) особа, вчинок якої нас цікавить;
- 2) друга особа, яка бере участь у вчинку (таких осіб може бути кілька);
- 3) спілка людей, які могли брати участь у вчинку, але в означеному вчинку це не потрібно, хоча реакція цієї групи осіб на його вплив має значення (референтна група);
- 4) природа в широкому розумінні цього слова, або мікросередовище, в якому реалізується вчинок;
- 5) сукупність узаконених морально-етичних норм, виконання яких обов'язкове в конкретному суспільстві;
- 6) сукупність морально-етичних норм, встановлених традиціями людського суспільства.

Модель вчинку спирається на два основних компоненти.

Перший включає в себе наміри, прогнозовані відповідні реакції від оточуючих людей і середовища, в якому планується здійснити вчинок. Отже, цей компонент може розглядатися як прогноз майбутнього елементарного акту поведінки. Мотиви і цілі належать до цього компонента лише опосередковано, через прогноз відповідних реакцій.

Другий включає в себе реалізований намір (вплив) і сукупність відповідних реакцій від оточуючих людей і середовища, які виникли у відповідь на реалізацію наміру (мотиви і цілі безпосередні).

Учинок на однаковій основі можна розуміти як суб'єктивно мотивований результат і як об'єктивно реалізований мотив. Щоб правильно оцінити вчинок як моральну дію, треба враховувати одночасно моральну цінність і мотиву і результату, тобто конкретне співвідношення цих двох цінностей у вчинку.

Правильна моральна оцінка вчинку уможливорює правильний підхід до формування особистості. Під моральною оцінкою вчинку слід розуміти процес виявлення і разом з тим констатації його етичної значущості. Г. Гумницький обґрунтовує необхідність виокремлення в оцінці моральної дії двох ступенів: перший складається в пізнанні його фактичного боку, другий – передбачає визначення соціально-психологічного смислу вчинку, його моральної цінності [100]. Проте для адекватної оцінки окремого вчинку або лінії поведінки як сукупності конкретних вчинків, на нашу думку, важливо не просто розглядати мотиви і результати щодо моральної та етичної цінності, а й виявити конкретне співвідношення цих цінностей і проаналізувати ті зовнішні умови, за яких подані мотиви переходять у результати. Тільки за умови урахування цілісної структури вчинку можлива побудова більш-менш чіткої ієрархії вчинків, виходячи із їх соціально-моральної цінності – від безумовно цінних до безумовно антициінних з усіма проміжними ступенями. Найбільш вдалу класифікацію різних вчинків, щодо оцінки їх моральної цінності, на наш погляд, пропонує А. Зосимовський [134]. Ми вважаємо, дуже важливим розглянути цю класифікацію для того, щоб показати, яке місце у ієрархії вчинків посідає аморальний вчинок.

Усі вчинки вихованців він поділяє (умовно) на три великі групи: моральні, аморальні і морально неоднорідні. До групи моральних вчинків входять власне моральні і

репродуктивно-моральні дії. До першої групи відносяться вчинки, позитивний соціальний зміст яких повністю співпадає з установками вихованців, які спираються на такі високоморальні спонуки, як моральний обов'язок і честь, особиста відповідальність. Це ті дії, які людина здійснює цілком вільно, згідно зі своїми внутрішніми переконаннями. До другої групи моральних дій (репродуктивно-моральних) входять ті суспільно правильні вчинки, які хоч і здійснюються добровільно, згідно особистому вибору людини, але не визначаються достатньо глибокою усвідомленістю. Їх спонукають і регулюють не особисті його переконання, а репродуктивно засвоєні моральні погляди і зразки поведінки оточуючих.

Основними різновидами репродуктивних моральних дій є наслідувально-конформні, навіювальні (сугестивні) і бездумно-звичні. Перший різновид – це «копіюючи» моральні дії за наочним зразком. Другий – дії, які викликані силою впливу окремих людей, що навіюється на вихованця. Третій характеризується механічним дотриманням раніше засвоєним поведінковим зразком.

Розглянутій групі моральних вчинків протистає група аморальних дій, які поділяються на власне аморальні і репродуктивно-аморальні. Перші є антиподом власне моральних вчинків, їх негативний соціальний смисл відповідає змісту внутрішніх настанов вихованця. Підгрупу репродуктивно-аморальних вчинків укладають необдумані, малосамостійні вчинки, які здійснюються під впливом нездорових умов середовища. Вони також поділяються на наслідувально-конформні, сугестивні і бездумно-звичні. Перші є результатом прямого запозичення дітьми різноманітних поганих прикладів, і насамперед неетичних вчинків людей, героїв кіно- і відеофільмів, персонажів літературних творів. Другі виникають внаслідок зовнішньої спонуки (підбурювання) до будь-якої неблагодійної дії і спираються на піддатливість вихованця впливу морально непорядних осіб. Треті – це бездумно-звичне відтворення вихованцем раніше засвоєних нездорових манер, звичаїв тощо.

Групу морально неоднорідних вчинків становлять дії, об'єктивний і особистісний смисл яких знаходяться в дисгармонії. Ця група вчинків складається також з двох підгруп.

До першої, що має назву зовнішніх моральних вчинків, відносяться загалом позитивні дії, але за внутрішнім, мотиваційним змістом вони не виявляються такими. Це дії морально невірні, які поділяються за своїм суб'єктивним змістом на дії двоякого роду: захисно-оберігаючі та корисні. Захисно-оберігаючі дії вихованець чинить із побоювання, отримати певну неприємність. Корисні – це дії, що можуть допомогти учню здійснити ті чи інші вузько індивідуальні бажання, інтереси, потреби. Проте оцінка цих дій не повинна бути беззастережно негативною, оскільки для деяких педагогічно занедбаних школярів зовнішні моральні дії є своєрідним «перехідним мостом» від морально неповноцінної, негативної до морально повноцінної, позитивної поведінки.

Другою підгрупою морально неоднорідних вчинків є підгрупа зовнішні аморальних вчинків, негативних за їх зовнішнім проявом, в одночас позбавлених поганих намірів. До них відносяться аморальні вчинки за незнанням, афективні і ненавмисні вчинки. Це вчинки, які не мають навмисного негативного змісту, що здійснюються внаслідок тих чи інших вад у процесі морального пізнання, неправильного розуміння обов'язку. Такі дії вихованці здійснюють, коли, наприклад, старанно приховують вчинки своїх товаришів.

Афективні вчинки провокуються сильним нервово-психічним збудженням вихованця. Причинами таких вчинків можуть бути ті чи інші, частіше несподівані, психогенні травми: образа, задіта самооцінка та інше. Ненавмисні дії це немотивовані вчинки, які викликані прти волі вихованця найрізноманітнішими випадковими неприємними обставинами, наприклад, коли дитина ненавмисно розбиває посуд. Хоча ці дії і не навмисні і не завжди підлягають покаранню, все ж таки, як правильно зауважує Е. Натанзон, необхідно вбачати і «деяку провину в таких діях», оскільки вони виникають частіше «через відсутність певної зібраності, серйозності й уважності» [238, с. 63]. Відмітимо, що в юридичній практиці аналогічні дії кваліфікуються як безвідповідальні або навіть злочинно необережні.

Моральна оцінка вчинку повинна виходити з точного знання «факту» вчинка, правильно відображати його морально об'єктивний і особистісний (суб'єктивно-психологічний) зміст. Лише за цієї умови може бути забезпечена всебічна й об'єктивна моральна оцінка вчинку. Неправильна оцінка вчинку викликає не тільки засмученість, але й образ, обуреність. Найчастіше за таких обставин поведінка учня ще більш погіршується. Е. Натанзон справедливо вказує на те, що передусім слід засуджувати вчинок, а не особистість, оскільки ті чи інші порушення в поведінці можуть мати місце і при правильному (в цілому) розвитку особистості [238].

Провідним у моральній поведінці, як зазначає В. Демиденко, є те, що підліток поводить себе так чи інакше (морально, аморально) реагує позитивно чи негативно на ті чи інші явища не з причин сили обставин, а завдяки усвідомленню та прийняттю їх, завдяки оволодінню моральними нормами та становленню цих норм

Розглянута нами загальна характеристика вчинку дає можливість перейти до конкретного і більш глибокого розгляду аморального вчинку.

На жаль, ні в психологічній, ні в педагогічній літературі практично не зустрічається визначення аморального вчинку. В енциклопедичному філософському словнику знаходимо поняття «аморалізм». Воно визначається як принцип практичної або ідейної орієнтації, що означає заперечення моральних устоїв і суспільних норм поведінки в суспільстві, нігілістичне ставлення до всіх моральних норм і принципів [353]. Аморалізм, на думку філософів, є теж мораль, але внутрішньо розірвана позбавлена цілісності. Його не слід вважати чимось зовнішнім по відношенню до моралі, він, немовби, проростає із її середини, оскільки вони беруть початок з одного джерела – розвитку суспільства.

У словнику з етики [327] ми знаходимо дещо інше визначення аморалізму, а саме: це характеристика поглядів, лінії поведінки і образу життя особистості, які ґрунтуються на нігілістичному ставленні до суспільства і насамперед до загально людських норм моралі.

Моральне й аморальне слід розглядати, як два боки одного явища, оскільки, на думку багатьох етиків, мораль у своєму змісті не обмежується тільки доброчинністю та благодійністю, а містить і вчинки і пороки. Аморальне в моралі допомагає зрозуміти її зміни і розвиток.

У дослідженнях Н. Алікіної [10] зустрічаємо таке визначення аморальної поведінки: це прояв природної захисної реакції на несприятливу конфліктну ситуацію у дітей і підлітків, у дивіантній і делінквентній поведінці неповнолітніх.

Г. Бардієр аморальну поведінку пов'язує з інтолерантністю як поведінкою, в якій відсутні конструктивна взаємодія і гармонія між людьми та різними соціальними групами, повага до особистості, розмаїття різних культур, цивілізацій, народів, готовність до співпраці з ними тощо, а в якості певної моральної норми, що виховується у людини традиційною культурою та сім'єю виступає толерантність [31]. При цьому дослідниця виокремлює пасивну інтолерантність, яка проявляється в терпимому ставленні до соціальної несправедливості, відмові від своїх моральних переконань, виправданні аморальних думок і вчинків інших, і активну інтолерантність, що веде до дискримінації, ворожості, маніпулятивної поведінки, обрання способів взаємодії з іншими людьми, які принижують їх гідність.

У юридичній практиці аморальні вчинки кваліфікують як навмисні, свідомо скоєні всупереч добре відомим вимогам моралі і правопорядку. Проте таке визначення не може бути застосоване до характеристики аморальних вчинків підлітків, оскільки воно не розкриває їх сутності, зокрема, специфічних рис в розвитку моральної сфери підлітків: досить помітний розвиток моральних почуттів, які випереджають розвиток моральної свідомості [57, с. 326]. У підлітковому віці моральна свідомість тільки зароджується і говорити про свідоме і навмисне здійснення негативних вчинків у цьому віці ще неправомірно.

С. Анісімов [17] під аморальним вчинком розуміє безумовно морально-негативну дію, в тому числі і злочин. Ми не можемо повністю погодитись з цим твердженням автора,

оскільки неможливо поставити в один рядок злочин і вчинок, який заслуговує лише громадського осуду.

У літературі до останнього часу немає чіткого визначення, що таке аморальний вчинок і яку саме дію слід вважати такою. На наш погляд, не можна об'єднувати правопорушення, злочини і аморальні дії в одне поняття аморальний вчинок, тобто ототожнювати. Ми вважаємо, що аморальний вчинок – це дозлочинна дія, дія яка може привести до злочину або правопорушення, але яка може так і залишитися простим негативним проявом поведінки.

Проаналізувавши визначення аморального вчинку, зробимо спробу дати своє визначення.

Аморальний вчинок – це поведінковий акт, що характеризується негативним ставленням індивіда до суспільних і насамперед загальнолюдських норм моралі, порушення яких не передбачає покарання законом, а лише громадським осудом.

Усяка поведінка людини можлива за двох основних умов – будь-якої потреби у суб'єкта і ситуації, в якій вона могла бути задоволена. Отже, мотивація аморальної поведінки передбачає існування механізму взаємодії загальної спрямованості особистості, фундаментальною основою якої є потреби, пов'язані з тими чи іншими елементами зовнішнього середовища.

Кожний підліток має комплекс потреб, які можуть бути як активними, так і пасивними (скриті потреби). Які з них впливають на вчинок, залежить від певних факторів, зокрема особливостей позиції і стану дитини, особливостей предмету задоволення потреби. Навіть одна і та ж потреба неоднаково впливає на вчинки людей. При цьому вчинок може бути спрямований не тільки на задоволення потреби, але і на посилення її виявлення. Ця ж потреба може залишатися і нейтральною щодо вчинку. Треба також враховувати, що сам засіб задоволення потреби може стати потребою.

Аморальні вчинки підлітків можна розглядати також як реалізацію їх ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації поряд з такими категоріями як потреба та інтерес, мають важливе детермінуюче значення в мотивації поведінки підлітків.

Для поведінки соціально зрілої особистості характерне не тільки дотримання моральних норм суспільства, а і орієнтація на певні суспільні цінності. Відсутність життєвого досвіду, недоліки виховання, а нерідко і негативний вплив безпосереднього соціального оточення можуть привести до деформації цінностей підлітків, коли вони вважають хибні цінності істинними.

Варто відмітити, що для аморальної поведінки характерним є розходження знань моральних норм і цінностей та реальних вчинків і дій. Якщо у особистості наявні чіткі уявлення про моральні норми та цінності, а поведінка розходиться з цими нормами та цінностями, то причина одна – знання не стали переконаннями і звичними нормами поведінки особистості. Така деформація відбувається в процесі виховання, коли закладаються основи моральності, у дітей не були сформовані спрямованість та установки, які визначають поведінку особистості, що відповідають моральним нормам і цінностям.

Спираючись на це, ми можемо виділити такі етапи виникнення аморальної поведінки у підлітків: а) деформація потребової сфери особистості; б) формування на основі деформованих потреб негативних звичок та інших психічних властивостей особистості; в) мотивація аморального вчинку; г) боротьба мотивів; д) прийняття конкретного рішення, виконання рішення: здійснення вчинку.

Найбільш важливим у структурі цього процесу є прийняття та виконання рішення, оскільки саме на цьому етапі дитина вирішує чинити їй так чи ні. Прийняття рішення неізолюваний акт, а лише один з етапів в розвитку цілеспрямованої поведінки, який включає в себе весь минулий досвід дитини. Варто відмітити, що в мотивації аморального вчинку підлітка значну роль відіграють почуття та емоції негативного характеру: страх, гнів, ворожість тощо.

Як кожна дія, аморальний вчинок може мати свої цілі. Такими цілями можуть бути: а) безпосереднє задоволення будь-якої потреби; б) здійснення більш віддалених життєвих планів і лише в кінцевому рахунку спрямованих на реалізацію певної потреби; в) розв'язання особистих конфліктів і усунення перешкод до задоволення наявних або потенційних потреб.

Особливість аморальної поведінки полягає не в тому, що в ній беруть (або не беруть) участь якісь особливі психічні або фізіологічні механізми, не характерні для моральної поведінки – механізми одні й ті ж. Особливість полягає не у формі, а у змісті функціонування цих механізмів. Виходячи з цього, структуру аморального вчинку можна розглядати як структуру конкретного поведінкового акту. Він складається з чотирьох елементів:

- об'єкту – те на що спрямована дія;
- об'єктивної сторони – спосіб здійснення дії;
- суб'єкта – особи, яка здійснила дію;
- суб'єктивної сторони – ставлення особи до дії і її результату.

Як відомо, значний вплив на формування особистості, зокрема і її аморальних проявів, чинить середовище, яке можна розглядати у двох напрямках: а) соціальне середовище; б) мікросередовище, в якому особа знаходить і проявляє свої інтереси, прагнення, потреби, своє «Я».

Нормативні вимоги цих середовищ можуть збігатися, але можуть і не збігатися, і тоді виникає «роздвоєння» особистості, що впливає на формування її ідеалів, ціннісної орієнтації, ставлення до усталених в суспільстві моральних норм. Розгляд мотивів аморальної поведінки в цьому аспекті дає достатньо повний матеріал, який дозволяє дійти висновку не тільки щодо сутності аморального вчинку, але і ступеня виникнення, формування і його прояву. Такий підхід є важливим, оскільки дозволяє вивчати особистість дитини через вивчення впливу середовища на неї.

Виходячи з того, що поведінку людини можна розглядати як форму взаємодії особистості з середовищем, виділимо наступні етапи або ланки такої взаємодії: а) формування особистості з негативною спрямованістю; б) мотив аморального вчинку; в) прийняття конкретного рішення про здійснення такого вчинку; г) реалізація цього рішення, включаючи здійснення вчинку.

Виходячи з цього, можна побудувати таку модель соціально-психологічного механізму аморального вчинку (рис. 2.8):

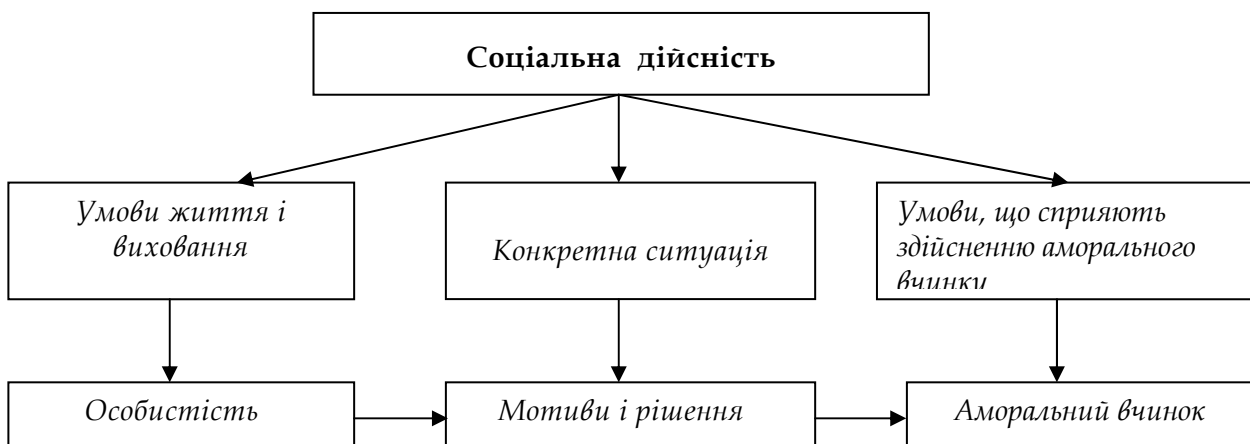


Рис. 2.8 Схематична модель соціально-психологічного механізму аморального вчинку

Як показують психологічні дослідження, неможливо виділити ті фундаментальні факти і фактори, які визначають динаміку поведінки, а, отже, неможливо і керувати цією поведінкою без точного розкриття механізмів регуляції і саморегуляції поведінки.

Роль свідомості у сфері моральної регуляції, на думку О. Дробницького [109], виявляється в тому, що моральна санкція (схвалення чи осуду вчинку) має ідеально-духовний характер. Вона виступає у формі не дієво-матеріальних заходів суспільної відплати (винагороди чи покарання), а у формі оцінки, яку людина має сама усвідомити, прийняти внутрішньо і відповідним чином спрямувати власні дії в подальшому. При цьому має значення не просто сам факт чиєїсь емоційно-вольової реакції (обурення чи похвали), а відповідність оцінки загальним принципам, нормам і поняттям про добро й зло. З цієї ж причини в моралі величезну роль відіграє індивідуальна свідомість (особисті переконання, мотиви й самооцінки), яка дозволяє людині самій контролювати, внутрішньо мотивувати свої дії, обґрунтовувати їх, самостійно виробляти свою лінію поведінки у межах колективу чи групи. У моралі оцінюють не лише практичні дії людей, а й їхні мотиви, спонуки, наміри. У зв'язку з цим у моральній регуляції особливої ролі набуває особисте виховання, тобто формування в кожному індивіді здатності відносно самостійно визначати й спрямовувати свою лінію поведінки в суспільстві без повсякденного зовнішнього контролю (звідси такі поняття, категорії моралі, як совість, честь, почуття власної гідності) [217, с. 51].

Одним із механізмів регуляції слід вважати рефлексію. На думку С. Рубінштейна, рефлексія надає можливість суб'єкту «піднятися» над своїми смислами і «віднестись» до них, дозволяє йому відволіктись від них, усвідомити самого себе як «Я», як суб'єкта, який не вичерпується їх сумою, а підноситься над ними, в змозі зробити вибір між ними [307].

Деякі вчені регулятивну функцію поведінки покладають на совість. У психолого-педагогічних дослідженнях проблему совісті вивчають І. Бех, М. Боришевський, В. Демиденко та ін. Більшість дослідників вважають совість одним із важливіших інтимно-особистісних регуляторів поведінки людини. Вони вказували на тісний взаємозв'язок емоційного і інтелектуального початків, разом з тим вказуючи, що основним та переважаючим у совісті є почуття, насамперед моральні почуття.

М. Боришевський вважає, що совість є однією з суттєвих характеристик у структурі морального переконання, показник найвищого рівня його розвитку. Совість, на думку автора, дозволяє людині усвідомити свою моральну відповідальність перед самим собою, перед іншими людьми та суспільством в цілому [56].

У дослідженнях В. Демиденка [106] зазначається, що однією з складових моралі, її ідеальною, суб'єктивною стороною є моральна свідомість. Моральна свідомість, зазначає він, включає в себе знання норм і принципів моральності та ставлення до них. Одним із компонентів моральної свідомості є совість, що є оцінним ставленням людини до своїх вчинків і думок. Зокрема дослідник зазначає, що «відчування совісті – процес досить складний, що являє собою взаємодію інтелектуального, емоційного, морального, вольового та інших факторів» [106, с. 70]. Совість, на думку В. Демиденка, працює в практичному напрямі: вона займається людськими вчинками, або передумовами, що визначають їх дії.

В. Момов розуміє поняття «совість» як складну специфічну форму моральної відповідальності, яка контролює і спрямовує поведінку людини [223].

О. Дробницький вважає, що до совісті слід віднести такі явища внутрішнього досвіду, як:

1) критичне ставлення до себе, незадоволення досягнутим, відчуття розладу з собою, протилежне тенденції до внутрішньої згоди;

2) прагнення не стільки ствердити себе у власних очах, скільки присвятити себе службі будь-якій значущій ідеї або справі, тобто відмова від будь-якого власного інтересу в моральній діяльності; постановка до себе таких підвищених вимог, які викликають драматичне відчуття розладу з оточуючою дійсністю [109].

Відносно роботи совісті можна сказати, що вона у своїй найпростішій формі виступає у вигляді почуттів, розвиваючись поступово в більш складну форму. Робота совісті спрямована на оцінку людських дій у їх об'єктивному боці. Підходячи близько до

переживань сорому, це почуття натомість спрямовує людську оцінку не на особистість як таку, а на активність (дії) в її результатах і об'єктивних підсумках.

Моральна оцінка прагне від форми почуття перейти до форми судження. Моральна свідомість, на думку В. Зеньківського, тут визріває з найбільшою силою, оскільки робота совісті завжди залишається зверненою до суб'єкта, та в суб'єкті вона висвічує не мотиви його дій, не особисті відгуки їх в тих, до кого вони звернені, а цінність дії як такої. У дитини робота совісті, як і переживання сорому, проходять проективну стадію, проте і проективний матеріал спирається на дещо загальне, недиференційоване усвідомлення свого «гріха».

Сором та «відчування совісті» вносять в душу моральний досвід, створюють у людині безпосереднє моральне орієнтування, дають моральну оцінку щодо трьох основних об'єктів морального життя: самої особистості, інших людей та культури як системи життя, продуктивності активності. У почутті сорому людина безпосередньо розрізняє в собі, в своїй особистості добро й зло, точніше виділяє в собі завдяки сорому все своє непотрібне, недобре. Спираючись на попередній історичний екскурс про витoki нашої моральності, можемо твердити, що це принципово новий підхід до формування моральних якостей. Такий підхід руйнує усталені стереотипи, що донині тягнуться, власне, ще з середньовіччя.

Тому природно зазначити, що розглядаючи роботу совісті як механізм удосконалення самооцінки, ми услід за В. Зеньківським схильні вважати її інструментом оцінювання не своєї особистості, хоча порівнянно з іншими, а «своїх дій як таких, в їх корені та результатах» [129, с. 203]. Така педагогічна позиція більш плідна за сучасних умов, коли дитина за відсутністю життєвого досвіду помножену на складність соціальної ситуації має отримати об'єктивні орієнтири для визначення, що є «добре», а що – «погано» [217, с. 60].

На думку багатьох психологів, емоційна сфера є суттєвим регулятором поведінки. У конкретних ситуаціях підлітки більш покладаються на емоції і переживання. Трапляється, що при повному розумінні певної моральної норми у дитини не народжуються глибокі переживання. Переживання також беруть участь в регуляції поведінки. Закріплення механізму адекватної поведінки на основі емоційних переживань особливо важливо – треба подолати характерний для них емоційний бар'єр, неприйняття виховних впливів. Особливе значення мають для особистості, що формується, емоційні переживання, які виникають в сфері спілкування. Неблагополучні стосунки з однолітками, в системі особистих відносин, якщо вони стають домінуючими, можуть сприяти формуванню негативних якостей особистості: невпевненість, недовіра, агресивність та ін.

Теоретичний аналіз сутності й особливостей аморального вчинку дозволяє припустити, що такий вчинок обумовлений як зовнішніми несприятливими умовами розвитку особистості дитини, так і внутрішніми – мотивами, емоціями, переживаннями, спрямованістю особистості. У всіх випадках аморальної поведінки її причиною є протиріччя між побажаннями, потребами особи і реальною, конкретною ситуацією, в якій вона повинна прийти до того чи іншого рішення. Виходом з цього стає аморальний вчинок.

Аморальний вчинок – це дія, яка не передбачає покарання законом, а лише заслуговує морального осуду і має як епізодичні прояви, так і постійний характер, що дозволяє вже говорити про лінію поведінки; він не відрізняється від моральної дії якимись особливими психічними або фізіологічними механізмами, особливість полягає в змісті цих механізмів, які характеризуються мотивами, цілями, ціннісними орієнтаціями, спрямованістю особистості.

Отже, у постановці питання щодо шляхів попередження аморальних вчинків підлітків головним є звернення уваги на особистість, в усьому різноманітті її характеристик, тобто у тому психологічному статусі, який інтегрує безліч соціальних і особистісних планів. Найбільш значущим у вирішенні проблеми попередження аморальних вчинків є питання щодо зовнішнього вираження внутрішньої структури особистості підлітка, оскільки іноді невідповідність зовнішньої поведінки внутрішнім настановам часто призводить до помилки в оцінці вчинку.

Емпіричне дослідження показало, що для практики виховання учнів у сучасній школі характерна стихійна, нецілеспрямована робота з попередження їх аморальних вчинків. Такий стан ми пояснюємо, зокрема, відсутністю раціональної системи засобів, форм і методів, які б у повній мірі враховували, особливості і можливості виховної роботи з підлітками. У той же час навчальна та позаурочна діяльність підлітків створює досить широкі можливості для виховання моральності учнів та попередження аморальних проявів у їх поведінці.

Виходячи із складності процесу розвитку моральної поведінки підлітків, кількість показників для визначення рівня прояву аморальної поведінки досить велика. У відповідності до цього критеріями, які дозволили б відслідкувати рівень прояву аморальної поведінки, в нашому дослідженні виступили: знання моральних норм та правил поведінки; мотиви, які відображають міру деформованості моральної сфери особистості; ставлення до моральних норм.

Під час розробки методики діагностики аморальних проявів у поведінці підлітків необхідно було врахувати механізм морального становлення особистості дитини. При цьому ми виходили з того, що моральне становлення особистості підлітка залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників, які утворюють механізм, сутність якого базується на тому, що психіка дитини насамперед має соціальну природу та її розвиток забезпечується випереджальним навчанням. Великого значення у практиці соціалізації дитини набуває вивчення мотивів її поведінки. Систематизація і аналіз мотивів є тією необхідною базою для прогнозування можливих аморальних проявів щодо певного вікового середовища, соціальної групи.

Дослідження мотивів тих чи інших аморальних проявів потребує глибокого вивчення особистості. Найважливішим у цьому аспекті є аналіз потреб і спонук підлітка, його ставлення до моральних норм, прийнятих у суспільстві та середовищі, в якому він знаходиться. Необхідно також урахувувати склад мікрогрупи, до якої цей підліток тяжіє, наявність референтів, конформність та інші показники, які дозволяють розкрити причини поведінки, її мотивацію. Серед зазначеного значне місце належить реакціям на подразники, які багато в чому визначають поведінку особистості у конфліктних і стресових ситуаціях. Подібні прояви можна спостерігати в осіб, які не відрізняються аморальною спрямованістю, але в конфліктних ситуаціях проявляють себе як такі, що мають аморальну настанову. Виявляючи мотиви поведінки, треба враховувати вплив на ту або на іншу особистість пануючих або прийнятих у її середовищі тенденцій, напрямів, ідеалів, що безсумнівно, впливають на процес її морального формування.

Аналіз різних підходів до морального формування школяра дозволяє визначити такі важливі моменти механізму морального становлення підлітка:

- моральне становлення і розвиток завжди пов'язані зі змінами, що відбуваються в особистості школяра;
- потяг до самоствердження свого «Я» і до самовиховання та стійкі цілі, потреби, інтереси, ідеали, моральні самооцінки підлітка виступають як внутрішня сила, яка утворює стійкі властивості, що визначають його поведінку залежно від зовнішніх ситуацій;
- в системі колективних стосунків змінюється внутрішня діяльність підлітка, проте колектив не справляє прямого автоматичного впливу на моральний розвиток особистості. Тільки виявляючи активність і відіграючи певну роль у колективі, підліток набуває морального досвіду;
- моральна поведінка підлітка визначається його настановами, що детермінуються потребами та ситуаціями, в які він потрапляє і регулюються позитивними чи негативними оцінками й санкціями з боку референтних осіб.

Виходячи із складності процесу розвитку моральної сфери підлітків, кількість показників для визначення рівня прояву аморальної поведінки досить значна. З метою отримання достовірних результатів у процесі дослідження нами було використано комплекс взаємодоповнювальних діагностичних методик.

Результати аналізу діагностичних завдань виявили такі рівні прояву аморальних вчинків у поведінці підлітків.

1. *Дуже високий рівень прояву аморальних вчинків* – аморальні вчинки займають в поведінці від 60% до 80%, ставлення до моральних норм негативне не стійке, моральні поняття практично відсутні, мають деформоване уявлення про ідеал.

2. *Високий* – частина аморальних вчинків від 40% до 60%, ставлення до моральних норм пасивне, моральні поняття розпочали формуватися, але вони ще дуже загальні, розпливчасті.

3. *Середній* – частина аморальних вчинків від 40% до 20%, компромісне ставлення до норм моралі, моральні поняття вже сформувалися, однак їм бракує строгої диференціації.

4. *Низький* – частина аморальних вчинків від 20% і нижче, ставлення до моральних норм, як правило, компромісне та рідше активне, позитивно-стійке, моральні поняття вже сформовані і значною мірою диференційовані.

Результати дослідження уможливили визначити чотири групи мотивів аморальних вчинків підлітків.

Перша група мотивів – це власне аморальні мотиви. Підлітки вирішують задачу всупереч вимогам моральних норм.

Друга група мотивів – компромісні мотиви. Діти, як правило, добре розуміють, які вчинки заслуговують осуду оточуючих і за які вчинки належить покарання. Для учнів цієї групи стримуючим фактором є страх покарання, тому мотиви вчинків зорієнтовані залежно від ситуації покарання або його відсутності.

Третя група мотивів – мотиви захисту.

Четверта група мотивів – псевдоморальні, в основі яких лежать моральні почуття.

Слід зазначити, що з віком значно зменшується доля псевдоморальних мотивів, в основі яких лежать моральні почуття. Так, 67,5% підлітків, що вчать в п'ятих класах, пояснюють свою поведінку псевдоаморальними мотивами, у сьомому класі цей відсоток складає вже 27,5%. Пояснюється це тим, що дитина все менш і менш керується почуттями як регулятором поведінки. Доля компромісних, аморальних і захисних мотивів з віком зростає. Простежується така особливість: з 5 до 7 класу майже у вісім раз збільшується відсоток захисних мотивів аморальних вчинків – з 4,2% у п'ятому класі до 31,3% у сьомому. Це, на наш погляд, можна пояснити тим, що з віком дорослі більш вимогливо ставляться до дитини, у неї зростає страх перед покаранням, а від так і бажання захиститися. Тобто покарання можуть як сприяти подоланню аморальної поведінки, так і стимулювати її.

Виходячи з експериментальних даних, було виділено три групи форм аморальних вчинків найбільш поширених серед підлітків.

I. *Стійкі форми* аморальних вчинків – підлітки мають високий і дуже високий рівень прояву аморальних вчинків, вони характеризуються аморальними мотивами, підлітки відчують задоволення собою, або зовсім нічого не відчують після скоєного вчинку.

II. *Нестійкі форми* – підлітки мають середній рівень прояву аморальних вчинків, які характеризуються компромісними та захисними мотивами, за скоєний негативний вчинок підліток зазнає докорів сумління. Це свідчить про те, що вчинок був мотивований потребою примітивного характеру, яка подолала моральний потяг, що їй протистояв, моральна тенденція мала місце та залишилася нереалізованою.

III. *Одиничні форми* – підлітки мають низький рівень прояву аморальних вчинків, мотиви вчинків – псевдоморальні, або захисні, підлітки відчують сором за свої вчинки, проте вважають, що в цій ситуації вчинили правильно, навіть, якщо це було всупереч моральним вимогам.

Слід зазначити, що ми виділили ці три групи форм аморальних вчинків, як основні, що не виключає значної кількості їх різновидів. В основу цього ділення був покладений принцип співвідношення мотиву вчинку і його конкретної реалізації, з чим пов'язані і деякі характерні для цього співвідношення переживання.

Треба зазначити, що для більшості підлітків характерні одиничні форми аморальних вчинків. Проте насторожує той факт, що з віком спостерігається збільшення стійких форм прояву аморальних вчинків у поведінці підлітків з 2,5% у п'ятому класі до 17,7% у сьомому, який свідчить про закріплення в поведінці учнів негативних тенденцій. Наочне співвідношення проявів різних форм аморальних вчинків з віком подано на рис. 2.9.

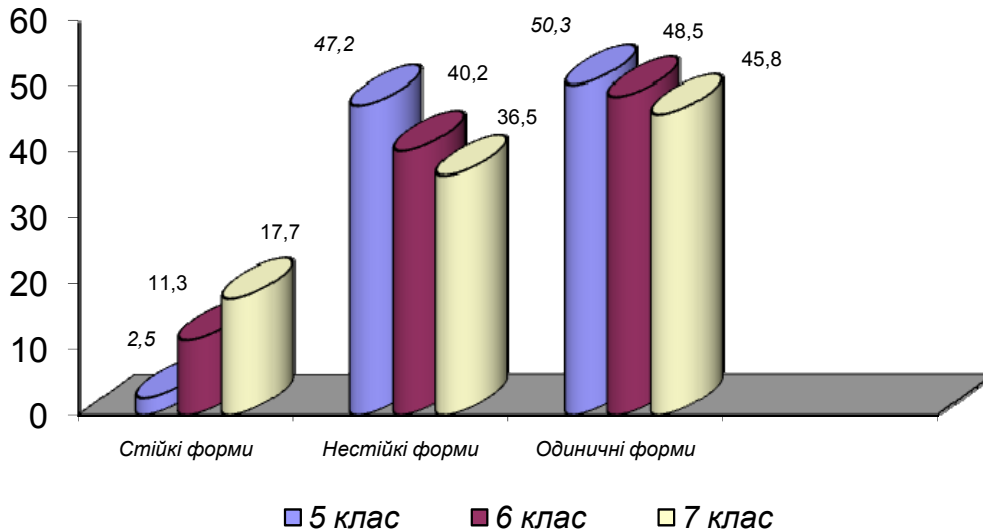


Рис. 2.9. Співвідношення проявів різних форм аморальних вчинків в поведінці підлітків (%)

Аналіз психолого-педагогічної літератури, присвяченої проблемам аморальних проявів у поведінці підлітків, дані проведеного констатувального експерименту, за допомогою якого були виявлені особливості проявів аморальних вчинків у підлітків, уможливило дійти висновків щодо умов, які б сприяли попередженню аморальних вчинків підлітків, до яких ми віднесли:

1. Своєчасну діагностику аморальних проявів у поведінці підлітків. Запобігання буде дійсно дієвим, якщо воно починається не з моменту зовнішнього прояву поведінки дитини, чи вже скоєного серйозного вчинку, а з виявлення малопримітних негативних симптомів у стосунках і поведінці дитини. Виходячи з особливостей особистості підлітка та особливостей типових відхилень, треба дотримуватися деяких принципів, які є вихідними під час роботи з підлітками, зокрема:

- первинне врахування лінії відхилення та його величини;
- аналіз якостей підлітка як оперативних одиниць, якими постійно користується (які постійно проявляє) підліток;
- виділення особливостей його уявлень і того змісту, які він вкладає у визначенні для всіх стандартизовані поняття (розмежування загальноприйнятого й особистісного змісту).

Варто пам'ятати, що процес діагностики поведінки підлітків дещо утруднений, це обумовлено рядом факторів, які пов'язані з специфікою спілкування підлітка, з новими тенденціями в його поведінці, з особливостями особистісних якостей і властивостей, що виявляються в різних ситуаціях.

2. Формування свідомості та самосвідомості учнів, що обумовлює стає ставлення до норм моралі, регулює взаємовідносини людей, їх ставлення до громадських справ, до суспільства. «Щоб суспільна моральна норма почала діяти на рівні індивідуальної свідомості і поведінки, потрібне не тільки її інформаційне засвоєння особистістю... Не менш важливо, щоб норма ніби заломлювалась крізь призму моральної свідомості і самосвідомості особистості, була підпорядкована її моральним цінностям» [186, с.70].

Засвоєні особистістю соціальні норми і вимоги, які становлять зміст її ціннісних уявлень, зумовлюють спрямованість її активності, вибір сфер і засобів реалізації нею своєї внутрішньої позиції, ставлення до тих чи інших явищ навколишнього життя. Поведінка, яка підпорядкована системі власних моральних цінностей і є їх реалізацією, свідчить про звільнення особистості від ситуативних впливів, про її здатність до свідомого керування своєю активністю, в тому числі й соціальною. У зв'язку з цим моральні цінності набувають ролі внутрішнього механізму регуляції поведінки. Таке розуміння цінностей дає підстави розглядати їх не тільки як елементи мотиваційної структури особистості, а ще і як важливий елемент структури моральної свідомості, який є основою для здійснення людиною вибору тих чи інших соціальних нормативів. У зв'язку з цим очевидним стає тісне поєднання цінностей з ідеалами, оцінними критеріями особистості, які утворюють психологічну базу їх формування. У результаті такої функціональної єдності моральні цінності, як елемент моральної свідомості та самосвідомості, виступають у вигляді певного еталону для оцінки відповідних до конкретних умов зразків соціальної поведінки. Цінності, що характеризують моральне обличчя людини, не мають особливої форми реалізації, вони пронизують усю поведінку людини, всю її діяльність. Соціальний зміст діяльності, в якій виявляються моральні еталони, об'єктивно характеризує ціннісну спрямованість особистості, і їй відповідає «...виникаюча в процесі життя й виховання людини стійко домінуюча система мотивів, в якій основні, провідні мотиви підпорядковують собі усі інші, характеризують будову мотиваційної сфери людини» [54, с. 442].

3. Сприяння розвитку позитивної мотиваційно-потребової сфери підлітка. Характер мотивів залежить передусім від біографії дитини і її виховання. Дитина вже на ранньому періоді онтогенетичного розвитку (період немовляти) починає виступати як активний суб'єкт психічної діяльності, приймаючи або відкидаючи певні стереотипи поведінки, активно формує (з різним ступенем усвідомленості) саму себе. Стійко домінуючі мотиви поведінки набувають для дитини провідного значення і тим самим підкорюють собі всі інші її мотиви. Структура мотиваційної сфери в найбільш розвинутій її формі передбачає засвоєння певних моральних цінностей, уявлень, понять, ідей, що стали домінуючими мотивами поведінки. Підліток вже досить активно фіксує правильні, на його думку, стереотипи поведінки і не сприймає або гальмує ті види психічної та предметної діяльності, які не призводять до задоволення важливих для нього потреб. Тому пряма боротьба з негативними поведінковими проявами підлітка малоефективна. Необхідно зрозуміти, які значущі потреби він намагається задовольнити подібним чином і допомогти йому реалізувати їх соціально-допустимим шляхом. Розвиваючи позитивну мотивацію поведінки, підлітка слід ставити в такі умови і ситуації розгортання активності, де б бажані мотиви і цілі склалися б і розгорталися з урахуванням і в контексті їх минулого досвіду, індивідуальності, внутрішніх спрямувань самого учня.

4. Формування у підлітків моральних звичок, оскільки звичка, що закріпилася стає потребою особистості, яка обумовлює образ її поведінки в будь-яких обставинах. Моральна звичка є корисною для суспільства стійкою формою поведінки, виконання якої стає потребою людини. «Гарна звичка – наголошував К. Ушинський, – це моральний капітал, покладений людиною у свою нервову систему; капітал цей зростає безперервно, і відсотками з нього користується людина все своє життя» [350, с. 230].

Формування моральних звичок є великою і складною проблемою виховної роботи, що за сутністю покликана вирішувати одне з головних питань виховання – створення позитивного морального досвіду вихованця. Слід пам'ятати, що формуванню моральних звичок протистає накопичений фонд негативних звичок. Негативні звички як і негативні якості часто викликаються тими чи іншими потребами і закріплюються в поведінці, пов'язаній з цією потребою. Формування звичок важливий процес виховання, що пов'язаний з організацією умов життя та діяльності школяра, з накопиченням досвіду моральних стосунків у сім'ї та колективі однолітків. Процес формування позитивних звичок

вимагає від підлітка виявляти наполегливість та волю. Реалізуючи цей процес вихователю повинен звертатися до моральних почуттів учня та викликати негативні емоції у зв'язку з негативними звичками, що буде гальмувати їх подальший розвиток. Сформовані моральні звички складають моральний імунітет відносно до негативної поведінки підлітків.

5. Становлення авторитетно-довірливих стосунків між вихователем і вихованцем.

Авторитарний стиль спілкування у школі, домінування примусових методів у навчанні та вихованні призводять до психоемоційного перенапруження учнів, зростання кількості конфліктних ситуацій, і як результат – до найрізноманітніших аморальних вчинків підлітків.

Своєчасна заміна застарілих форм педагогічного впливу сприятиме запобіганню кризи довіри в підлітків до вчителів. Вихователю повинен сприяти усуненню бар'єрів діяльності, що спрямована на задоволення особистісно-значущих потреб підлітка. І вчителі і батьки повинні дати простір вільним і природним проявам особистості дитини [23, с. 245].

Ця свобода має бути обмежена тільки безпекою і психологічним комфортом оточуючих його людей та метою повноцінної освіти підлітка.

Учителю слід знати аморальні прояви у поведінці, притаманні конкретному підлітку, знати його психологічні проблеми і будувати своє спілкування з ним таким чином, щоб запобігти проявам аморальності в його поведінці. Налагодження довірливих стосунків приведе до поступового зменшення аморальних вчинків у поведінці підлітків.

Визначають два основних напрями роботи щодо попередження аморальних вчинків серед підлітків: перший напрям – опора переважно на індивідуальну і групову роботу щодо попередження аморальних вчинків (індивідуальні консультації і групові тренінги); другий напрям – шляхом втручання в педагогічний процес (індивідуалізація навчання і виховання; корекція виховних впливів і оптимізація взаємодії вчителя й учнів).

Робота з першого напрямку ґрунтується на пошуку причин і умов виникнення аморальної поведінки і виборі ефективних засобів її усунення. У реалізації цього напрямку найбільш зарекомендували себе методики, розроблені на принципах психодинамічного і поведінкового підходів. До першого підходу належить ігротерапія й арттерапія (терапія мистецтвом), створення конфліктних ситуацій й ситуацій морального вибору. У ігротерапії намагаються не стільки змінити дитину, скільки розвинути в неї почуття особистої цінності, затвердити власне «Я».

Під час реалізації ігротерапії утворюється атмосфера прийняття дитини, можливості переживання нею почуття власної гідності, емпатії, розширення можливостей самоконтролю та саморегуляції.

Арттерапія дає змогу корегувати емоційні прояви особистості за допомогою мистецтва. Вона спрямована на розвиток самопізнання і самовираження учня за допомогою творчої діяльності й образотворчого мистецтва.

Конфліктна ситуація дає змогу виявити приховану у звичайних вимогах позицію підлітка, оскільки відбувається сутичка протилежно спрямованих цілей, позицій, думок або поглядів суб'єктів взаємодії. Вона пов'язана з сильними переживаннями, часто афектами (гостра образа, загострене самолюбство, агресивність), через що в гострі моменти ситуація не може правильно усвідомлюватися особистістю, тому правильне вирішення конфліктної ситуації повинно бути гнучким і тактовним. Конфліктна ситуація використовується для накопичення досвіду щодо подолання труднощів у моральних стосунках і позитивної поведінки.

Другий напрям роботи щодо попередження аморальних вчинків характеризується тим, що здійснюється вплив переважно на наслідки, а не на причини, тобто симптоматична корекція. Вона має велике значення в загальній методиці запобігання аморальної поведінки, тому що не дозволяє вкоренитися в характері підлітка негативним якостям. Методики подібного типу мають результат за умови дотримання педагогом і батьками певних психолого-педагогічних принципів, до яких, як відомо, відносять:

1. *Єдність вимог вихователів.* Для реалізації цього принципу роботи щодо попередження аморальних вчинків треба будувати таким чином, щоб, по-перше, кожний вихователю міг висловити свою думку; по-друге, шукати точки зіткнення думок, не допускати прояву дитиною анархізму і втрати авторитету дорослих; по-третє, зосередитися на думках, які збігаються; по-четверте, прагнути до більшого зближення позицій дорослих.

2. *Адекватність вимог.* Вимоги мають відповідати віковим особливостям і можливостям дитини. Необхідно надавати їй право визначати свої головні інтереси в житті, тому що нав'язування дорослими підлітку власних високих переконань та інтересів викликає почуття непевності, неповноцінності, а іноді й агресії.

3. *Посилення контролю за поведінкою підлітка.* Найбільше це потрібно дітям імпульсивним та невитриманим. За негативні вчинки їх слід не стільки карати, скільки викликати в них почуття каяття за скоєне. Також можна використовувати засоби корекції, стимуляцію зразкової поведінки, демонстрацію образи, відмову в довірі.

4. *Заохочення активності підлітка.* Переважно це стосується гіперактивних і неорганізованих підлітків. Учні треба давати якомога більше корисних і цікавих доручень, не залишаючи їм багато часу для ліні, байдужості. У протилежному випадку вони можуть використати його для небажаних дорослим дій. Про це, свого часу, зазначав видатний педагог К. Ушинський. Він вказував, що дитина не повинна займатися пустим марнуванням часу, оскільки бездіяльність буває причиною безлічі аморальних вчинків. «Якщо в закладі діти страждають від нудьги, то слід неодмінно чекати, що з'являться і злодюжки і брехуни, і зіпсовані сластолюбці, і капосні пустуни» [350, с. 427].

5. *Використання схвалення та заохочення.* Важковиховуваних підлітків слід хвалити за поліпшення навчальної діяльності, підвищення рівня вихованості, а також заохочувати їх до різних видів творчої діяльності.

6. *Надання самостійності підлітку.* Надання самостійності повинно відповідати індивідуальним і віковим особливостям учня, щоб у нього розвивалося почуття причетності, розуміння значущості особистого місця в житті та соціальної ролі. Необхідно, щоб у кінцевому результаті виховний процес спонукав до зміни моральних цінностей, підвищення рівня відповідальності та впевненості в собі, що сприяло б уникненню негативізму в поведінці підлітка.

7. *Забезпечення учню емоційного комфорту.* Небажано, щоб учень сприймав учителя як сторонню людину, яка настроєна проти нього. Педагогу необхідно сприймати важковиховуваних підлітків такими, які вони є. Реакція на їхні вчинки має бути спокійною, вчитель ні в якому разі не повинний виявляти посиленої роздратованості при кожному негативному вчинку підлітка.

8. *Уникнення наклеювання ярликів.* Якщо вчитель переглядає свої судження про важковиховуваних, заохочує їхні зусилля щодо подолання недоліків у навчанні й спілкуванні, це має великий виховний ефект.

9. *Визнання педагогом власних помилок і принесення вибачень.* Кожен педагог у разі допущення педагогічної помилки в стосунках з підлітком, що має аморальну поведінку, повинен визнати цю помилку і вибачитись, оскільки тільки це посилить авторитет вчителя в очах вихованця.

10. *Застосування покарання.* Покарання слід застосовувати обережно, в дуже виняткових випадках.

Розглянуті нами принципи не нові у виховному процесі, але в контексті проблеми, що розглядається, вони дають можливість дещо конкретизувати роботу вчителя щодо попередження аморальних вчинків серед підлітків.

З метою формування в підлітків стійких форм моральної поведінки, уявлення про себе і ставлень до себе, а також навичок емоційної і поведінкової саморегуляції, розвитку здібностей до самопізнання було проведено курс активного соціально-психологічного навчання. Ними була використана психологічна програма корекції і розвитку особистості в

підліткового віці С. Кузікової, яку ми адаптували до предмету нашого дослідження. Заняття проводилися з групами по 15-17 учнів. Загалом з кожною групою було проведено 10 занять. Тривалість одного заняття 45 хвилин.

Кожне заняття складається з трьох елементів:

1 елемент – формування найближчих цілей, аналіз завдань щодо самопізнання і саморозвитку;

2 елемент – подальше просування у предметі вивчення, що передбачає пошук шляхів досягнення поставленої мети та засвоєння моральних форм поведінки;

3 елемент – підвищення групової згуртованості, що передбачає саморозкриття учасників та довірливе спілкування в середині групи.

В опис кожного заняття входило: мета, процедурне забезпечення, характеристика найбільш важливих моментів.

Використовуючи набутий психолого-педагогічною наукою досвід, нами були обрані конкретні методичні прийоми впливу на учнів з метою активізації їх моральної діяльності, вдосконалення власної моральної поведінки. У курсі активного соціально-психологічного навчання використовувалися такі основні методичні прийоми: вступне та заключне слово ведучого; аналіз проблемних ситуацій (моральних колізій); бесіди з дітьми; групова дискусія; вправлення ефективним формам поведінки; проективне малювання; вправи на самооцінювання; рольові творчі ігри; ігри-драматизації; завдання на самопізнання.

Процес запобігання аморальним вчинкам підлітків передбачав цілеспрямовану роботу, що сприяла формуванню в учнів:

- уміння правильно сприймати моральні ситуації, що виникають в реальному житті або описані в літературних творах;
- уміння дати оцінку моральній ситуації;
- уміння правильно визначити мотиви моральних і аморальних вчинків як у життєвих, так і описаних ситуаціях;
- особистісного ставлення до тих, чи інших моральних норм, правил та ситуацій;
- моральної потреби діяти належним чином, згідно засвоєним моральним знанням.

Певна система моральних знань формується вже у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, що проявляється в їх ставленнях до оточуючих. Поведінка цих дітей має, як правило, моральний характер, у підлітковому ж віці все частіше проявляються відхилення в поведінці. Для аморальної поведінки характерним є розходження знань моральних норм та цінностей і реальних вчинків та дій. Така деформація відбувається в процесі виховання. У період, коли закладаються основи моральності, у дітей не формуються спрямованість і установки, які визначають поведінку особистості, що відповідає моральним нормам і цінностям.

Виникнення аморальної поведінки у підлітків проходить наступні етапи: деформація потребової сфери особистості; формування на основі деформованих потреб негативних звичок та якостей особистості; мотивація аморального вчинку; боротьба мотивів; прийняття конкретного рішення, виконання рішення: здійснення вчинку.

Особливість аморальної поведінки полягає не в тім, що в ній беруть (або не беруть) участь якісь особливі психічні або фізіологічні механізми, нехарактерні для моральної поведінки, механізми одні й ті ж самі. Особливість полягає не у формі, а у змісті функціонування цих механізмів. Результати проведеного експериментального дослідження свідчать про те, що запропонована нами система заходів з попередження аморальних вчинків підлітків дозволила підвищити результативність виховної роботи у школі.

Процес попередження аморальних вчинків підлітків являв собою наступне: з підлітками, що мали аморальні вчинки у своїй поведінці проводилася цілеспрямована виховна робота, в якій послідовно перевірялися функції різних умов, що сприяють засвоєнню і закріпленню відповідних форм поведінки. Після того, як у підлітка з'являлася потрібна форма поведінки, з'ясовувалася ступінь її закріплення. Дитина поміщалася в

ситуацію подібну, але відмінну від тієї, в якій відбувалася корекція її поведінки, що давало можливість перевірити стійкість цієї поведінки та незалежність від ситуативного впливу.

За основними результатами дослідження нами був сформульований такий висновок: корекція вчинків підлітків буде успішна у тому випадку, якщо дитина не тільки оволодіє необхідними способами поведінки, але і відчує внутрішню спонуку вести себе відповідним чином. Звідси можна дійти висновку, що поява такої нової потреби є показником того, що бажані вчинки закріпилися в поведінці підлітків і стали якостями їх особистості.

2.4. ФОРМУВАННЯ АТРАКЦІЇ ДО ОДНОЛІТКІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Психолого-педагогічна література, присвячена проблемі підліткових стосунків, здебільшого розглядає поведінку підлітка у процесі спілкування з однолітками: як він себе поводить в тій чи іншій групі дітей, кому він віддає перевагу тощо. При цьому залишаються недостатньо вивченими питання мотивації поведінки підлітка у процесі вибору друга, процес виникнення симпатій та дружніх стосунків між підлітками та психологічні прийоми формування міжособистісних стосунків у підлітків. Актуальність проблеми прояву атракції до однолітків у підлітковому віці та її недостатнє дослідження й обумовили вибір теми роботи: «Психологічні умови формування атракції до однолітків у підлітковому віці».

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально визначити психологічні умови формування атракції до однолітків у підлітковому віці, спираючись на які розробити та впровадити систему психологічного супроводу щодо психологічних умов формування атракції до однолітків у підлітковому віці.

Відповідно до мети дослідження були поставлені такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз феномену атракції, обґрунтувати її сутність та генезу в період дорослішання.
2. Підібрати та апробувати методи психодіагностики прояву атракції до однолітків у підлітковому віці, визначити критерії прояву зазначеного особистісного утворення.
3. Виявити психологічні умови та особливості формування атракції до однолітків у підлітковому віці.
4. Розробити та впровадити програму соціально-психологічного тренінгу формування атракції до однолітків у підлітковому віці.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з показав що, значна частина досліджень присвячена вивченню рівнів атракції (симпатія, дружба та кохання). Розгляд наукових теорій атракції уможливив виділити декілька найбільш значимих підходів до трактування атракції.

Психоаналітики підкреслюють, що на виникненні прихильності у особистості велике значення мають неусвідомлювані емоційні потреби. Зокрема, З. Фройд стверджував, що всі людські потяги і прихильності мають інстинктивну природу, є формами статевого потягу, лібідо. Тобто, на його думку, значимим у появі атракції є біологічний фактор.

Представники когнітивного підходу (Ф. Хайдер, Т. Ньюком, З. Рубін та ін.), намагаючись відповісти на питання, як саме відбувається міжособистісна комунікація, досліджують, перш за все, пізнавальні й символічні моменти людських взаємин: соціальні установки, ціннісні орієнтації, знаки, значення тощо.

Д. Хоманс, Д. Тібо і Р. Келлі, Д. Бірн і Дж. Клоре, представники необіхевіористського підходу розглядають теорії атракції з точки зору поведінки, в основі якої лежить обмін між позитивним (отримання визнання тощо) та негативним (несхвалення, осуд тощо) підкріпленням.

На відмінну від багатого різномайття теорій, що тлумачать зарубіжні вчені, вітчизняні дослідники розглядають атракцію переважно стосовно її рівнів та факторів. Так А. Свенцицький розглядає міжособистісну симпатію – антипатію як умову чи результат сумісності – несумісності двох осіб у визначених умовах взаємодії. А. Вендов пише з цього

приводе, що число взаємних виборів можна використовувати як один з критеріїв для оцінки психофізіологічної і соціально-психологічної сумісності членів групи [67].

У дослідженні О. Бодалева і Л. Криволап відображено той факт, що найбільшу симпатію при спільній діяльності викликали ті досліджувані, які оцінювали діяльність суб'єктів, та чиї оцінки поступово змінювалися від негативних до позитивних (на відміну від зміни від позитивних оцінок до негативних). У свою чергу, поява симпатії чи антипатії до особистості впливає на когнітивну складову формування образу цієї особистості [50, с. 16 – 17].

Окрім тих факторів, що вже були розглянуті, Л. Гозман виділяє найбільш важливі фактори атракції – це фізична привабливість і соціально-демографічна характеристика особистості. З фізичною привабливістю або красою, яка досить високо цінується в людському спілкуванні, пов'язані ілюзії, що красивим людям приписують наявність інтелектуальності і моральності. Цей фактор привабливості в більшій мірі діє, якщо об'єктом симпатій є дівчина. Графічно ця закономірність виглядає як перевернута U – подібна крива. Фізична привабливість не впливає на успішність довготривалих міжособистісних стосунків.

Соціально-демографічні характеристики, такі як соціальний статус, економічний статус, близькість території проживання, етична та релігійна приналежність, також пов'язані з атракцією. Симпатія формується у людей зі схожими вказаними характеристиками. Схожість соціально демографічних характеристик впливає на закріплення соціальних установок і стереотипів [95].

Власне розуміння терміну атракції мали майже всі зарубіжні та вітчизняні психологи, що досліджували проблему емоційних стосунків між людьми. Проте розкривали та тлумачили атракцію багато хто з них по-різному. Різноманітне бачення психологами та вченими феномену атракції можна умовно поділити на три групи.

Перша група вчених розглядала атракцію як емоційне явище. Зокрема, Н. Казарінова розглядала атракцію перш за все як емоцію, предметом якої є інша людина, а також як стійку оціночну реакцію, яка примушує нас діяти з конкретною людиною певним чином (тоді атракція – соціальна установка) [181]. Атракція, на думку В. Семиченко, своєрідне емоційне ставлення, що зумовлює появу привабливості однієї людини для іншої, в результаті чого виникає стійке почуття приязні до іншої людини [320, с. 21]. З точки зору М. Обозова, атракція включає в себе симпатію, що визначає емоційну позитивну установку на об'єкт, а також потяг, пов'язаний з потребою людини бути разом з іншими [340, с. 187–202]. На значення емоційних стосунків в освітньому процесі наголошував і В. Моргун, зазначаючи, що сучасна школа не повною мірою дбає про позитивний емоційний стан дитини, а сприяє формуванню формально-байдужо-негативних емоцій більшості учнів щодо себе. Учасникам освітнього процесу необхідно зосереджувати свою діяльність на формуванні позитивного враження учня від навчання, вчителя.

Атракцію як взаємозв'язок, що ґрунтується на установці позитивного ставлення та спілкування, досліджувала друга група вчених. Зокрема, С. Франзой, професор психології Маркветського університету (США) атракцію розглядав як прагнення особистості зблизитися з іншою людиною [157]. Атракцію як процес виникнення привабливості певної людини для того, хто сприймає, і як продукт цього процесу, прояв певного якісного ставлення розглядала Г. Андреева [16]. У своїх працях В. Куніцина вказує на те, що атракція завжди залучена до міжособистісного контакту та є ключовою складовою формування та реалізації міжособистісних стосунків [181].

Останню, третю групу, склали психологи-дослідники, які вивчали атракцію всебічно та багатоаспектно. Наприклад, Л. Гозман розглядає атракцію як: 1) почуття однієї людини до іншої (така атракція є окремим випадком в низці емоційних явищ); 2) ставлення до іншої людини (тобто вона належить і до класу соціальних установок); 3) оцінка людини (тому це поняття є певним компонентом міжособистісного сприймання) [95]. Декілька компонентів

феномену атракції виділяє І. Кон, а саме такі, як: а) когнітивний (пізнавальний) компонент емоційного ставлення до іншої людини; б) певну соціальну установку; в) емоційний компонент міжособистісного сприймання. У межах міжособистісної атракції І. Кон розглядав такий феномен як дружба та вважав, що це стосунки між людьми, засновані на взаємній прихильності, духовній близькості, єдності інтересів. Дружбі властиві особистісний характер, добровільність, індивідуальна вибірковість, внутрішня близькість, інтимність, стійкість, а також рівноправність і безкорисність стосунків [156].

З проаналізованого вище матеріалу видно, що вчені трактують феномен атракції по-різному: одні характеризують атракцію як емоційне явище, інші – як поведінковий взаємозв'язок на основі спілкування, треті розглядають атракцію як, багатоаспектне явище. Спираючись на ці тлумачення атракції, ми зробили спробу сформулювати власне визначення атракції. Атракція – психологічне явище, що виникає в процесі міжособистісних стосунків, як інтерактивна сторона спілкування, що зумовлена відповідним емоційно-позитивним забарвленим поведінковим взаємозв'язком.

Окрім цього, психологи, вивчаючи явища атракції, мали різні думки не тільки з приводу її визначення, але й щодо пояснення факторів, що впливають на її виникнення, а також щодо структури даного феномену. Все це знайшло відображення в численних ученнях та тлумаченнях факторів атракції, кожне з яких відрізняється від інших, проте має право на існування.

Розуміння феномену атракції через зіставлення двох факторів у вигляді «двох світів», що виникають під час сприйняття людини людиною зробив вчений А. Сосланд. На його думку, атракція – це те, що начебто належить до простору світу реальності, та насправді несе в собі безліч ознак світу задоволення [16].

На формування атракції впливає фактор особистої гармонії, так вважав У. Шутц. Висунувши в якості підґрунтя гармонійних стосунків потребу включеності, контролю і прихильності, він припустив, що саме їх гармонійне поєднання і сприяє високій атракції [16].

Розділити емоційні явища на власне емоційні переживання та деякий відображений зміст запропонував В. Вилюнас. Він вважав, що у процесі атракції завжди присутні моменти описування, оцінки, прогнозування тощо, саме тому це явище він співвідносить із тим, що називає «відображеним змістом» [70]. Віднесення атракції саме до нього пов'язане з тим, що атракція як емоція є позитивною за знаком, а, значить, «об'єктивний» (когнітивний) компонент у неї має більшу конкретність, ніж «суб'єктивний» (власне емоційний зміст).

Цілісну картину динаміки атракції дає концепція «трьох фільтрів» Л. Гозмана, які проходять люди перед тим, як вступати в більш глибоке спілкування.

1-й фільтр відповідає етапу привабливості, на якому найбільш сильно діє фактор фізичної привабливості. На цьому етапі створюється досить багато пар. Якщо партнерів задовольняють соціально-демографічні характеристики, то пара проходить 2-й фільтр. Схожістю соціально-психологічних, особистісних характеристик і умінь досягати загальних цілей визначається походженням 3-го фільтру. На кожному етапі частина пар розпадається, оскільки не володіють якостями для довготривалих стосунків.

Як соціально-психологічне явище розглядала атракцію дослідниця З. Кіреєва, яка за результатами свого дослідження пропонує соціально-психологічну структуру атракції, що складається з чотирьох рівнів: соціально-психологічні якості, пов'язані із загально психологічними властивостями; соціально-психологічні здібності; соціально-психологічні якості, що формуються в групі; соціально-психологічні якості, пов'язані з соціальним поведінням і позицією особистості [146].

Дж. Тедеші вбачав атракцію як своєрідну соціальну установку, яка включає в себе три компоненти, що відображають її структуру. До афективного компоненту автор відніс все розмаїття емоційних реакцій, що виникають до іншої людини. Когнітивний компонент відображав знання про власні емоційні почуття, які відчувалися по відношенню до інших

людей, та їхнє співвідношення з інформацією про друга. Диспозиційний компонент – готовність до міжособистісного спілкування, що проявляється в зовнішньому вияві цієї готовності [404, с. 147–180].

Можна сказати, що на виникнення атракції діє найбільш розповсюджена орієнтація на схожість. Вона дає можливість легше зрозуміти партнера і бути зрозумілим, робить більш передбачувану поведінку і в цілому дозволяє створити більш безпечне психологічне «середовище перебування». Друга орієнтація – на взаємодоповнюваність якостей партнерів: вона дозволяє партнерам зі спілкування бути більш гнучкими, використовувати індивідуальні ресурси. Третя орієнтація – на протилежність: вона проявляється в пошуку партнера, який володіє протилежними якостями.

Отже, виходячи з аналізу вище зазначених структур атракції, нами була зроблена спроба розробити власну модель механізму атракції. Атракція є дуже складним психологічним явищем, яке відображає різноманітні позитивні емоційні стосунки між людьми. Саме тому її механізм включає в себе цілий ряд внутрішніх та зовнішніх чинників, за допомогою яких можна детально розтлумачити причини виникнення атракції між людьми та особливості її прояву у міжособистісних стосунках. Для розширення уявлення про процес виникнення атракції нами було детально розглянуто вплив кожного чинника на це психологічне явище (рис. 2.10).



Рис 2.10. Модель механізму атракції

У процесі спілкування між людьми вмикається механізм соціальної перцепції, який зумовлений внутрішніми та зовнішніми чинниками.

Внутрішні або суб'єктивні чинники:

Потреби. Потреба – це внутрішній стан психологічного нестатку або невдоволення чим-небудь для підтримки життєвих позицій людини. Вона є внутрішнім збудником

емоційної та поведінкової активності особистості, і виникає будь-коли залежно від обставин. На нашу думку, для того, щоб виникла атракція, необхідною умовою є наявність у особистості таких потреб:

- потреба в афіліації (за А. Маслоу) – потреба людини у створенні теплих, емоційно значимих стосунків з іншими людьми та спілкування з ними. Сутністю афіліації є самоцінність спілкування. Сам термін «афіліація» був уперше запроваджений Хенрі А. Мюрреєм в 1938 р. і тлумачився ним як взаємний довірчий зв'язок, відношення приязні, прийняття, дружньої підтримки й симпатії. Разом з тим, цей термін можна розглядати двобічно: з одного боку, як потребу в особистісному спілкуванні, а з іншого – як потребу в приєднанні, приналежності до будь-якої групи. Афіліативне спілкування – це таке спілкування, що подобається людині та приносить їй задоволення і захоплення;

- потреба у пошуку заступника (за Г. Мюрреєм) – очікування поради, допомоги; безпорадність, пошук розради, м'якого звертання;

- потреба у саморозкритті – поділитися чимось особистим, відкрити свою душу перед людиною, яка у вас викликає симпатію.

Мотив. Поняття «мотив» означає спонукання до діяльності, є спонукальною причиною дій і вчинків. Мотиви можуть бути різні: інтерес до змісту і процесу діяльності, борг перед суспільством, самоствердження тощо.

У формуванні атракції важливу роль займають мотиви:

- пізнавального інтересу: якщо увагу привертає певна особистість, то в нашій свідомості автоматично вмикається пізнавальний інтерес. Ми прагнемо розібратися, чому саме ця людина привернула нашу увагу;

- прагнення отримати схвалення іншої людини: ми хочемо не тільки дізнатися, у чому причина нашої зацікавленості тією чи іншою особою, але й ми самі прагнемо сподобатися тій людині;

- саморозкриття: під час виникнення симпатії до дієї чи іншої особи людина завжди розкриває себе з найкращої сторони, намагаючись цим викликати до себе взаємні відчуття.

Оцінка. Атракція є емоційним явищем, а однією з найважливіших якостей емоцій є когнітивна оцінка, яка полягає в аналізі ситуації, що призводить до прояву емоцій. Так і при виникненні атракції оцінка виступає своєрідним шаблоном, до якого свідомо чи підсвідомо прирівнюються характеристики та ознаки особистості. Якщо переважає сумісність характеристик, то виникає атракція.

Зовнішні або об'єктивні чинники:

Фізична привабливість. Красива зовнішність забезпечує і хлопчикам, і дівчаткам більш високу популярність, починаючи з чотирьох років. Ця тенденція актуальна для будь-якого віку людини. Вважається, що у більш красивих людей добре розвинуті комунікативні навички, з такою людиною легше спілкуватися. Таким людям приписуються позитивні риси, такі як чуйність, доброта, скромність, розум тощо. Окрім цього, зовнішньо привабливим людям наклеюється тавро щасливої людини, тобто уявлення про те, що навіть у ситуації, що не залежить від власної волі і вчинків, її шанси на успіх вищі, ніж в інших. Таке явище можна пояснити теорією «віри у справедливий світ», згідно з цією теорією, більшість людей схильні вважати, що світ у цілому справедливий, отже, і добро, і зло винагороджуються по заслугах. А звідси й ілюзія того, що спілкування з щасливою людиною принесе і їм щастя.

Приваблива зовнішність безумовно справляє великий вплив на виникнення атракції, але справедливо зауважив Ф. Ларошфуко, що одні люди відштовхують, не дивлячись на всі їхні переваги, а інші притягують до себе при всіх їхніх недоліках.

На думку А. Іглі та її колег, феномен привабливості відображає зв'язок між фізичною привабливістю та особистими якостями особистості. При створенні першого враження про людину ми намагаємось ідентифікувати її за допомогою стандартних схем, що призводить до створення стереотипів. Даний підхід передбачає, що в нашій свідомості соціальні

категорії «привабливих» і «непривабливих» людей пов'язані з різними аспектами особистості. Наприклад, якщо ми вважаємо, що «привабливі люди комунікабельні», то, зустрічаючи людину, яка здається нам привабливою, ми скоріше всього припишемо їй відкритість тощо [385, с. 84–91].

Схожість індивідуальних характеристик. Взагалі схожість проявляється в однаковому баченні та вирішенні тієї чи іншої життєвої ситуації. В нашому випадку ми будемо розглядати схожість індивідуальних характеристик, а саме: типу поведінки, характеру та темпераменту. Нам імпонують люди, які схожі на нас. Якщо брати до уваги характер та темперамент, то людям з однаковими чи подібними рисами характеру та темпераментом краще порозумітися, вони у своєму співрозмовникові знаходять відображення та продовження себе, а це завжди впливає на виникнення атракції між людьми. Однаковий тип поведінки, як правило, є результатом схожості характеру та темпераменту людей. Однак є випадки, коли люди з зовсім різними індивідуальними характеристиками мають схожу поведінку в певних ситуаціях. Це є також великим поштовхом до появи симпатії.

Підтримка. Позитивне відношення з'являється до тих людей, хто хвалить, любить, співпрацює, ніж до тих, хто критикує, ненавидить чи є конкурентом. Втім, помічено, що емоційна реакція на позитивні дії з боку іншої людини визначається не стільки самими діями, скільки мотивацією цих дій. Ще Аристотель писав, що люди люблять тих, хто робить їм добро і дбає про них. Як результат, атракція виникає у відповідь на позитивні дії, неприязнь – на негативні.

Взаємодоповнюваність. «Протилежності притягуються» – твердить прислів'я і відображає такий чинник структури атракції, як доповнюваність. Теорію доповнюваних потреб сформулював Р. Вінч. Він припускав, що ми у своїх стосунках прагнемо до пошуку людей, здатних сприяти задоволенню наших актуальних потреб, що має місце тоді, коли потреби двох людей не схожі, а доповнюють одна одну. Л. Гозман писав про принцип доповнення, що це орієнтація на ті особистісні характеристики, які слабо виражені у суб'єкта (людина, яка має потребу підкорятися, симпатизуватиме тому, хто має потребу керувати) Таким чином, для виникнення атракції при взаємодії двох людей деякі їх характеристики, погляди, потреби мають бути схожими, однаковими, інші – протилежними, доповнювати одна одну [95].

Тобто на виникнення і розвиток атракції діє цілий комплекс причин та факторів, що мають психологічний, когнітивний та поведінковий характер. Особливо важливу роль в розвитку атракції відіграє підлітковий вік. Саме в цьому віці проявляються такі рівні атракції, як симпатія, дружба та романтичне кохання. У свій час Л. Виготський підкреслював, що атракція є рушійною силою та своєрідним ключем до розуміння розвитку психіки підлітків [5]. Саме в цьому віці підлітки стають особливо вразливими, чутливими, хоча і намагаються це всіляко приховати. Разом із прагненням до незалежності і свободи підліток зіштовхується з невідомістю і незнанням. Також у цьому віці приходить перше, хвилююче, доки ще незнайоме почуття симпатії, дружби та кохання, яке обумовлюється появою потреби в емоційному зв'язку.

А. Мудрик відзначав, що одна з головних тенденцій перехідного підліткового віку – переорієнтація спілкування з батьків, учителів і взагалі старших на ровесників, на більш-менш рівних за становищем. Таку специфіку поведінки він пояснював так.

По-перше, спілкування з однолітками – дуже важливий інформаційний канал, з якого підлітки дізнаються про багато необхідних речей, які їм з тих чи інших причин не повідомляють дорослі.

По-друге, це специфічний вид міжособистісних стосунків. Групова гра й інші види спільної діяльності формують необхідні навички соціальної взаємодії, уміння підкорятися колективній ініціативі й, у той же час, відстоювати свої права, співвідносити особистісні інтереси із суспільними.

По-третє, це специфічний вид емоційного контакту. Усвідомлення групової належності, солідарності, товариської взаємодопомоги не тільки полегшує підліткову

автономізацію від дорослих, але й дає йому надзвичайно важливе почуття емоційного благополуччя й стійкості [226].

Взагалі атракція в підлітковому віці виявляється за допомогою своїх рівнів: симпатії, дружби та кохання, що досить характерні для даного віку.

Першим та найпростішим рівнем атракції є симпатія – легке й контрольоване почуття, у підлітковому віці воно проявляється у зацікавленості, дружній прихильності, безкорисливості. Це виражається у намаганні постійно спілкуватися з тими, хто подобається, у пожвавленні чи, навпаки, у скованості. Звідси підвищена вразливість до всіляких, навіть не значних проявів взаємної уваги, вибіркова спостережливість, що дозволяє помічати тонкі зміни у поведінці симпатизуючого однолітка, його вчинках і внутрішніх станах, у настроях та переживаннях. Разом з тим звертається увага до особистих переживань та почуттів, що виникають при спілкуванні з однолітками протилежної статі. Відчуття симпатії особливо у хлопців може проявлятися, за допомогою негативних форм поведінки, а саме смикнути дівчину за кіску, штовхнути, вдарити тощо. Але в більшості випадків симпатія цінна не сама по собі, а тим, що мобілізує можливості особистості, викликає бажання бути кращим, спонукає робити приємне, допомагати та захищати.

На відміну від симпатії, дружба є більш складним та суперечливим явищем, через що ми більш детально розглянемо його. Підліток прагне мати друга, але гарячково змінює друзів, прагнучи знайти в них подібності – «іншого Я» (друг стає зразком для підлітка, він його або просто наслідує, або прагне розвинути в собі подібні якості), розуміння і прийняття своїх власних переживань та установок. Свого часу Ж. Руссо писав, що перше почуття, до якого схильний підліток – це не кохання, а дружба. Друг, що вміє вислухати і поспівчувати, стає своєрідним психотерапевтом.

Дружба в цілому дозволяє молодим людям виразити почуття, що їх переповнюють, і знайти підтвердження того, що хтось розділяє їхній сумнів, надії й тривоги. Слухаючи телефонну розмову двох підлітків, дорослі нерідко буквально шаленіють від її беззмістовності, але при цьому не зауважують, наскільки важлива така розмова для підлітка, як змінюється в залежності від неї його настрій. Розмова здається порожньою тому, що її зміст не логічний, а емоційний. Це виражається не стільки в словах, скільки в інтонаціях, недомовках, що підліток при всьому бажанні не зміг би перекласти у поняття, але які доносять до його друга найтонші нюанси його настрою, залишаючись незрозумілими для стороннього слухача. З іншого боку, багатозначність подібної комунікації робить її ілюзорною. Підліткова потреба в саморозкритті часто переважає інтерес до розкриття внутрішнього світу іншого, спонукуючи не стільки обирати друга, скільки вигадувати його [221].

Занурюючись у себе, у свої переживання, підліток відкриває світ нових емоцій, красу природи, відчуття власного тіла. Однак, разом із усвідомленням своєї унікальності, неповторності, приходить відчуття самотності, внутрішньої порожнечі, яку необхідно чимось заповнити. Звідси – зростання потреби у спілкуванні, прагнення знайти того, з ким можна не тільки поговорити, але і помовчати, почути свій внутрішній голос [156].

Спілкування з однолітками стає не тільки різностороннім, але й більш глибоким. Зацікавленість підлітків у тому, щоб їх поважали і визнавали ровесники, робить їх чуйними до думок та оцінок. Вони все частіше звертають увагу на самих себе, на свої вчинки. Це дає їм можливість побачити та усвідомити особисті недоліки. Оскільки присутня велика потреба у хорошому ставленні однолітків, виникає бажання виправити ці недоліки. У результаті формується досить важлива якість для міжособистісного спілкування – уміння орієнтуватися на вимоги інших людей, а також формуються цінності, життєві принципи, які більш близькі і зрозумілі одноліткам [156].

Детально досліджував товариські і дружні стосунки підлітків І. Страхов. Він розрізняє три основні форми взаємостосунків підлітків – товарищескість, товариство і дружбу, які є важливим фактором розвитку їх особистості. Товарищескість передбачає виконання разом

спільних справ, контакти в навчальній діяльності, у трудовій діяльності, у проведенні дозвілля, взаємодопомозі різних видів. Усе це супроводжується специфічною емоційною атмосферою спілкування.

Товариство – більш складне явище, його психологічною основою є почуття колективізму, єдність думок з різних питань, атмосфера товариської співпраці, інтелектуальне спілкування як широкий і вільний обмін думками, судженнями, а також такий емоційний чинник, як прихильність один до одного, почуття взаємної симпатії.

По відношенню до дружби товариство буде генетично ранньою формою взаємин. Дружба більш вибіркова, більш інтимна, передбачає тісне зближення підлітків, тісний психологічний контакт, довірливість стосунків. Дружба підлітків ґрунтується на єдності потреб та інтересів, цілей і прагнень, спільності в розумінні різних питань. Справжня дружба підлітків носить активно-дієвий характер, що проявляється в готовності допомогти приятелеві, у доброзичливій критиці його недоліків [340].

Товариство і дружба широко поширені серед дітей різного віку, але, як зазначає І. Страхов на стадії підліткового віку дружба за своєю структурою і функціями представляє новий рівень розвитку цієї форми взаємин, слугує взаємодоповненням і збагаченням особистості друзів, усвідомленням якостей власної особистості, самовихованням і в результаті – моральним розвитком підлітків [340].

Потреба підлітка реалізувати себе через спілкування з однолітками виникає тому, що вони стають своєрідним дзеркалом, яке відображає подібність та відмінність підлітка з ними. Однолітки стають еталоном для наслідування, за ним підліток звряє свої цінності, оскільки останні можуть бути такими ж, як і в інших особистостей. Потреба бути прийнятим середовищем значущих людей, страх бути відкинутим є головними в спілкуванні підлітка. Щоб зрозуміти сутність підліткової дружби, звернемося до досліджень А. Петровського, які розпочаті ще в середині 60-х рр. XX ст. Мова йде про згуртованість людей у процесі виконання спільної діяльності. Вчений писав, що в спільнотах, які об'єднують людей на основі спільної, суспільно значущої діяльності, взаємини людей опосередковуються її змістом і цінностями. Привертає в такій позиції вказівка на те, що стосунки у процесі спілкування залежать від діяльності, яку виконують люди.

З наведених вище аспектів дружби чітко видно особливості дружби в підлітковому віці. Однак у цьому віці, окрім симпатії та дружби, виникає також більш глибоке інтимне почуття – романтичного кохання.

Здатність кохати закладається з дитинства, вона дарується, у першу чергу, мамою, близькими людьми. А коли в людини розвивається почуття індивідуальності, їй недостатньо присутності батьків. У неї зростає потреба в єднанні ще з кимось, в основному, з однолітками [221]. Романтичне кохання включає в себе високий рівень позитивного емоційно-чуттєвого ставлення, що виділяє його об'єкт з-поміж інших і розміщує його в центрі життєвих потреб та інтересів суб'єкта. Однак появі кохання передують почуття закоханості. Підлітки по-різному переживають почуття закоханості. М. Левітов вважав, що в підлітковому віці воно залежить від індивідуальних особливостей підлітків, від їх свідомості, моралі, вольових рис. У результаті власного дослідження він виділив дві моделі поведінки закоханого. Першу умовно можна назвати натхненням: людина відчуває приплив інтелектуальних і творчих сил, активно реалізує свої потенціали, перевершуючи саму себе. Друга модель поведінки закоханого – загальмованість: спад сил, обмеження потреб та інтересів особистості у площині «Я і мій коханий», деяке притуплення інтелекту і емоцій [185].

Проаналізувавши думки різних вчених про особливості прояву рівнів атракції до однолітків у підлітковому віці, ми виділили загальні структурні компоненти, які необхідні для прояву кожного з рівнів атракції. До таких структурних компонентів атракції ми відносимо:

– когнітивний: уявлення про позитивно-теплі стосунки з однолітками, знання про атракцію до однолітків у підлітковому віці, досвід атракційних стосунків з однолітками;

- емоційний: образи, емоції, почуття, що виникають з появою атракції;
- поведінковий: мотив, установка та реалізація поведінки, що відображає атракційність міжособистісних стосунків підлітків з однолітками.

Розподіл за групами структурних компонентів досить умовний, тому що в реальних умовах для виникнення атракції між підлітками необхідна комплексна взаємодія усіх компонентів. Хоча всі ці компоненти з появою атракції функціонують як єдине ціле, проте їхнє розгрупування дає можливість виділити основні ймовірні прояви активності особистості при побудові позитивних емоційних стосунків з однолітками. Схематичне відображення моделі взаємодії структурних компонентів формування атракції представлено на рис. 2.11.

Когнітивний компонент атракції відображає отримані знання про відчуття та переживання: емоції та почуття власні та оточуючих людей. На об'єм отриманих знань впливає рівень розвитку абстрактного мислення підлітків, яке в цьому віці досить активно розвивається. Воно впливає на широту і зміст думок та здібностей. Підлітки здатні наперед проаналізувати ситуації та можливі форми прояву власної поведінки під час спілкування з однолітками, спираючись на уже отримані знання та досвід, отриманий у спадок від попередніх поколінь, а також набутий упродовж власного життя. Він може бути як позитивного, так і негативного характеру, але, в будь-якому випадку, цей досвід дає підлітку великий запас знань щодо особливостей міжособистісного спілкування з однолітками. Вони збирають інформацію про оточуючих однолітків, про себе, про почуття та форми поведінки. Спираючись на цю інформацію, підлітки формують уявлення про себе та своїх друзів, після чого перевіряють їх через взаємини з однолітками.

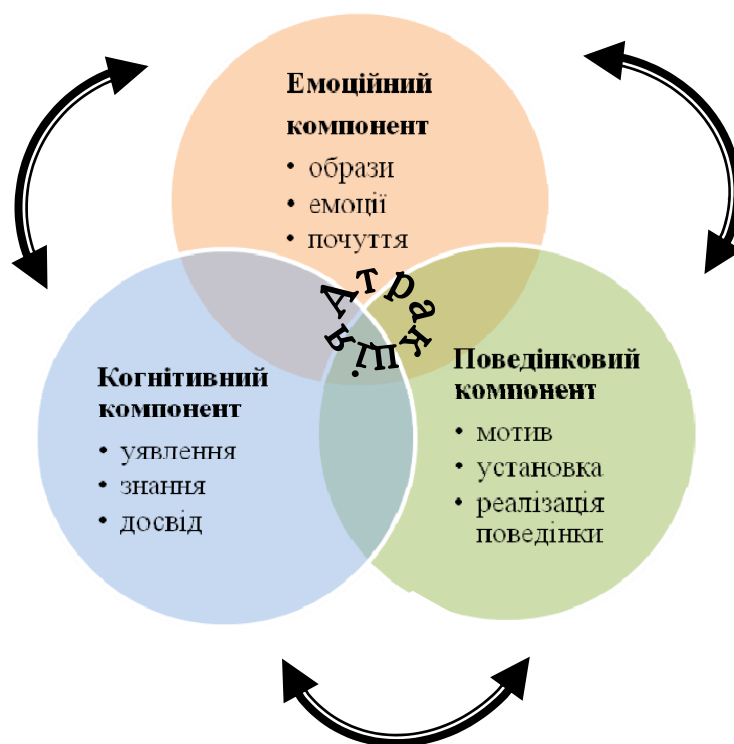


Рис. 2.11. Модель взаємодії структурних компонентів формування атракції

Характеризуючи емоційний компонент, треба зазначити, що в підлітковому віці проходить бурхливий розвиток емоційної сфери. Виникненню емоцій та почуттів передуює поява уявних чи реальних образів справжніх дружніх стосунків з однолітками. Образи, що виникають в уяві підлітків, зумовлені різними факторами, наприклад, це можуть бути позитивні емоційні стосунки між батьками, які і стали прикладом

справжньої дружби для підлітка; сюжет прочитаної книжки, текст улюбленої пісні, в якій розкрито особливості міжособистісних дружніх стосунків тощо. У будь-якому випадку, всі ці образи супроводжуються появою позитивних емоцій та почуттів, які мають значний вплив на життя підлітків, про що свідчать особливості їх поведінки.

Взагалі емоційний компонент справляє дуже великий вплив на появу атракції, бо в її основі лежать позитивні емоції, що відчують люди одне до одного. Цей компонент атракції є своєрідною внутрішньою мірою атракційності особистості, тобто її здатності глибоко відчувати привабливість інших людей та свою власну, виходячи з поведінки, в якій проявляються індивідуальні ознаки, якості особистості, що і викликають привабливість, тобто атракцію.

Як ми вже зазначили, вплив когнітивного та емоційного компонентів на появу атракції досить важливий, однак їх реалізація майже не можлива без поведінкового компоненту. Він розкриває особливості прояву власної поведінки підлітків та відповідне ставлення до однолітків, їх вчинків, їх взаємовідносин, які впливають на появу атракції. Будь-яка поведінка має відповідну мотивацію, в нашому випадку вона є першоджерелом, що мотивує підлітка до спілкування та прояву тієї чи іншої поведінки. Вона спонукає індивіда обирати собі друзів для спілкування і спільного проведення часу. Підлітки обирають один одного під впливом психологічних ефектів спілкування.

Однак однієї лише мотивації ще недостатньо для появи певного ставлення до оточуючих. Наступним кроком є формування установки. Після того, як з'явився мотив, формується установка на виконання даного мотиву, в нашому випадку мотиву на задоволення потреби у спілкуванні, потреби в афіліації. Установка характеризується внутрішньою готовністю індивіда до певних дій, вчинків. Вона визначає стійкість, послідовність, цілеспрямованість характеру поведінки підлітків у ситуаціях появи атракції між ними та однолітками.

Реалізація сформованої установки за допомогою певного прояву поведінки, вчинків, дій розкриває потреби та мотиви, якими керується підліток у своїй поведінці, за допомогою якої він проявляє свої переваги та ставлення до однолітків. У кожного підлітка прояв поведінки, її реалізація, проходить по-різному: одні відкрито проявляють знаки уваги тій особистості, що викликала у них симпатію; інші проявляють своє істинне ставлення лише тоді, коли її поряд немає, дехто, навпаки, своє ставлення відображає в агресії та негативних виявах поведінки тощо. Проте, в будь-якому випадку, реалізація поведінки тісно пов'язана з емоціями та почуттями, що відчують підлітки під час її прояву.

Вплив розглянутих компонентів на формування атракції у підлітків дуже тісний та дієвий. Єдність когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів висвітлює ціннісне відношення підлітка до позитивних міжособистісних стосунків з однолітками. Поява жодного образу в свідомості підлітка не була б можлива без попередньо набутого досвіду, переживань; прояв емоцій та почуттів неможливий без запасу певних знань та усвідомлення потреб та мотивів, що спонукають його до міжособистісного спілкування. І навпаки, для формування готовності будувати міжособистісні стосунки підлітку необхідні знання та досвід, які можна отримати лише за наявності цілого ряду потреб та мотивів. Прояв емоцій та почуттів можливий лише за допомогою поведінки, що і розкриває їхні характерні особливості. Таким чином, умовно можна констатувати, що поведінковий компонент атракції є кінцевим фактором її прояву. Але разом із тим кожен з цих компонентів виконує специфічну функцію у прояві атракції до однолітків серед підлітків.

Для того, щоб детальніше з'ясувати психологічні умови формування атракції до однолітків у підлітковому віці, нами було проведено комплексне експериментальне дослідження, що проходило у три етапи: перший етап – дослідження рівнів розуміння вчителями загальноосвітніх закладів феномену атракції; другий етап – дослідження

рівнів розуміння підлітками феномену привабливості; третій етап – дослідження особливостей прояву міжособистісних стосунків та їх мотивів у підлітковому віці.

Виходячи із складності процесу формування атракції до однолітків в підлітковому віці, кількість показників для визначення рівнів прояву атракції досить велика. З метою отримання достовірних результатів у процесі дослідження нами було використано комплекс взаємодоповнюючих методик, які були підібрані відповідно до описаної у попередньому розділі психологічної моделі взаємодії структурних компонентів формування атракції до однолітків у підлітковому віці так, щоб виявити особливості різних її компонентів.

З метою визначення особливостей розвитку когнітивного компонента формування атракції було розроблено анкету під назвою «Дружба» для того, щоб з'ясувати рівень розуміння підлітками поняття дружби та всього, що пов'язане з нею. Для визначення поведінкового компонента формування атракції були використані наступні методики: опитувальник на афіліацію А. Мехрабіана, за допомогою неї визначалися мотиви розвитку симпатії та дружби та методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі, яка дозволила з'ясувати тип поведінки, який переважає під час спілкування підлітків з однолітками. З метою дослідження рівня сформованості емоційного компоненту нами були використані методика особистісного диференціала, за допомогою якої визначалося розуміння підлітками ставлення до самих себе та свого друга та соціометрична техніка, яка дозволила виявити емоційний компонент міжособистісних стосунків серед підлітків.

Результати цих методик дали нам змогу детально проаналізувати стосунки підлітків з однолітками та з'ясувати взаємодію структурних компонентів атракції у підлітковому віці. А також уможливили констатувати той факт, що рівень розуміння підлітками феномену дружби має переважно середній та низький рівень. Це видно з наступних даних, високий рівень розуміння підлітками поняття дружби становить у 8 класах 17,5% та 9 класах 25,9%. Це свідчить про те, що ні восьмикласники, ні дев'ятикласники не мають повного обсягу знань, які дали б змогу підліткам повністю розібратися в феномені дружби, для того, щоб без труднощів будувати дружні стосунки з однолітками.

Хоча результати відповідей підлітків з групи повного розуміння досліджуваного феномену мають нижчі показники відносно інших груп, відповіді даної групи дали більш точні визначення досліджуваного явища. Наприклад: «Дружба – це взаємовідносини між людьми, які розуміють і довіряють один одному» (Олександр Б., 8 кл.), «Дружба – це коли дві людини спілкуються між собою, довіряють свої таємниці, мають спільні життєві інтереси» (Яна Ш., 8 кл.), «Дружба – це коли дві людини довіряють одна одній, підтримують у тяжку хвилину, мають спільні інтереси» (Дмитро З., 9 кл.), «Дружба – це коли людина спілкується з іншою людиною безкорисливо і сприймає її такою, яка вона є» (Дарина С., 9 кл.).

Середній рівень розуміння феномену дружби склав у 8 класах 45,2%, а в 9 класах – 56,8%. У своїх відповідях вони асоціюють дружбу з окремими її характерними ознаками, чи зовсім з поняттям «друг», наприклад: «Дружба – це взаємоповага» (Аня В., 8 кл.), «Дружба – це спільні інтереси» (Сергій К., 9 кл.), «Дружба – це людина, якій ти довіряєш» (Микола Л., 8 кл.).

Щодо низького рівня розуміння підлітками феномену дружби, то отримані результати вказують на те, що серед учнів 8 класів цей відсоток складає 37,4%, що значно вище, ніж у 9 класах – 17,3%. Відповіді даних учнів характеризуються повною відсутністю хоча б елементарного визначення цього явища. Наприклад: «Дружба – це дружба» (Олексій Р. 8 кл.). Провівши індивідуальні бесіди з таким дітьми, стає зрозумілим те, що в більшості випадків вони не знають, якими словами охарактеризувати цей феномен, але є невеликий відсоток (6,7%) опитаних підлітків, які ще й досі не мали справжніх дружніх стосунків, і саме тому не знають, що це таке.

Відбувається активне становлення поведінкового компоненту атракції у підлітковому віці: більш чітко проявляються мотиви афіліації, тобто бажання бути включеним до групи однолітків. А саме у 8, так і в 9 класах показник мотиву прагнення до людей вищий, аніж мотив остраху бути відкинутим. так мотив прагнення до людей у 8 класах становить 124,3, а у 9 класах – 127,7. Тоді, як показники мотиву остраху бути відкинутим у 8 класах відповідає показнику – 113,8, а у 9 класах – 124,4. Проте показники обох мотивів мають середні показники, що вказує на те, що підліткам ще важко об'єктивно оцінити та усвідомити мотиви, якими вони керуються у власних міжособистісних стосунках.

У поведінці підлітків з однолітками переважають наступні типи поведінки, що мають такі показники: альтруїстичний тип має показник у 8 класах – 6,9, а в 9 класах – 7,1, дружелюбний тип відповідно 7,1 і 7,4 та авторитарний тип склав 7,0 та 7,2. Це проявляється та закріплюється відповідною стратегією поведінки особистості, її діями та вчинками стосовно вдосконалення міжособистісних стосунків з однолітками.

У процесі нашого дослідження ми дійшли висновку, що для визначення особливостей прояву атракції до однолітків у підлітковому віці доцільно керуватися такими критеріями: рівні розуміння феномену дружба; тип поведінки у дружніх стосунках; мотиви, які відображають потребу в спілкуванні; ставлення до самого себе та до оточуючих.

Разом з тим ми вважаємо, що ефективність формування атракції до однолітків у підлітковому віці також залежить від визначені нами психологічних умов, що є базовою основою даного процесу:

- *Чіткі уявлення про позитивні міжособистісні стосунки, що базуються на отриманих знаннях, щодо розпізнання та прояву привабливості до себе та оточуючих.* У підлітковому віці розвивається вміння орієнтуватися на вимоги товаришів, враховувати їх у своїй поведінці. Під час спілкування з однолітками відбувається пізнання підлітками іншої особистості і самого себе, розвиваються вміння порівнювати, аналізувати й узагальнювати вчинки та поведінку як власну, так і друга, бачити їх етичну сутність і оцінювати їх. Разом з тим відбувається розширення уявлень про власну особистість та особу друга, про можливі способи та моделі спілкування з однолітками, про ймовірні зміни в оцінках інших та власної самооцінки тощо.

- *Досвід позитивних міжособистісних стосунків.* Діти від народження мимовільно спостерігають за способами побудови стосунків, що викликають симпатію, тобто за позитивними міжособистісними стосунками дорослих. Досягнувши підліткового віку, вони починають більш активно відтворювати отриманий досвід у власних міжособистісних стосунках з однолітками. Копіюючи отриманий мимовільний та довільний досвід формування позитивних стосунків, підлітки привертають увагу до власної особистості, тобто в очах своїх однолітків вони стають привабливими.

- *Образи людей, що будуть приваблювати.* У підлітковому віці у свідомості підлітків виникає повноцінний індивідуальний еталон справжнього друга, до якого прирівнюються всі оточуючі однолітки. І чим більше схожості між реальною особистістю та ідеальним еталоном, тим більшою є вірогідність виникнення привабливості підлітків один до одного. Це також пояснює надмірну розбірливість при виборі друзів.

- *Емоції та почуття до однолітків, які приваблюють підлітків.* Більш гостро постає проблема міжособистісних дружніх стосунків підлітків з однолітками саме в підлітковому віці, що сприяє розвитку вибіркової спостережливості, звертається увага на незначні зміни у поведінці, настроях, переживаннях та реакціях симпатичної людини. Появляється й увага до власних психоемоційних станів, зумовлених спілкуванням з симпатичними однолітками. Адже спілкування чи просто перебування поряд з однолітком, що приваблює, завжди викликає у підлітків цілу гаму почуттів та емоцій. Вони розуміють причину їх виникнення, але ще не до кінця усвідомлюють як правильно їх проявляти, щоб вони стали зрозумілими для однолітків.



Рис. 2.12. Модель системи роботи практичних психологів навчальних закладів з формування атракції до однолітків у підлітковому віці

– *Мотиви, установки та реалізація поведінки.* Дані складники є взаємодоповнюючими, тому що мотив породжує установку, а вона, у свою чергу, поведінку. Така послідовність процесу виникнення поведінки характерна для людей будь-якого віку, однак у підлітковому віці вона має свої специфічні особливості. У цьому віці мотив та установка виступають головними регуляторами поведінки та діяльності особистості підлітка по відношенню до однолітків. Підлітки намагаються аргументувати свої вчинки та поведінку, передбачати наслідки прийнятих рішень, що підтверджує факт ціліснішого і глибшого усвідомлення процесу мотивації і структури мотиву [107]. Оцінюючи власні вчинки та осмислюючи їх наслідки в майбутньому, підлітки намагаються зрозуміти власні недоліки, що спонукає до виникнення в них установки на поведінку, яка позитивно впливала б на побудову позитивних міжособистісних взаємин, прагнення бути на висоті в очах своїх однолітків, приваблюючи цим самим їх до себе.

Детальний аналіз розглянутих нами психологічних умов дав нам змогу розробити та впровадити модель системи роботи практичних психологів навчальних закладів з формування атракції до однолітків у підлітковому віці, схематичне зображення подано на рис 2.12. Подана нами модель може бути використана практичними психологами навчальних закладів для того, щоб спланувати організацію системи впровадження психологічних заходів щодо формування атракції до однолітків у підлітковому віці.

Головною метою формування атракції до однолітків у підлітковому віці є допомога підліткам у розумінні особливостей їхніх міжособистісних стосунків з однолітками, правильній побудові та підтримці позитивних, відкритих та щирих стосунків.

Відповідно, формування атракції до однолітків у підлітковому віці буде можливим при виконання практичними психологами у своїй роботі таких завдань:

1. З'ясувати мотиви прояву атракційних стосунків між однолітками у підлітковому віці.
2. Допомогти підліткам правильно проявляти позитивні емоційні стани до однолітків.
3. Ознайомити підлітків з можливими стилями поведінки в міжособистісному спілкуванні з однолітками.
4. Надати практичні рекомендації вчителям та батькам для роботи з підлітками.

Вдале виконання поставлених завдань можливе при наявності розглянутих вище засад щодо формування атракції до однолітків у підлітковому віці.

Тобто вони є основою для повноцінного та результативного формування атракції, саме ці умови характерні для підліткового віку, вони розкривають психологічні особливості готовності підлітків до побудови позитивних міжособистісних стосунків зі своїми однолітками.

Виходячи зі завдань та умов у системі роботи з формування атракції до однолітків у підлітковому віці, було виокремлено два напрямки роботи: активний та опосередкований. Перший напрямок характеризувався активним формуванням атракції, яке проявлялося у безпосередній роботі з підлітками.

Другий напрямок був орієнтований на опосередкований втручання в процес формування атракції до однолітків у підлітковому віці, а саме через роботу з вчителями та батьками. Напрямки цих робіт були обумовлені тим, що у даному віці для досягнення позитивних результатів необхідно організовувати активну, пізнавальну та цікаву роботу з самими підлітками. Однак окрім роботи з самими підлітками (активний напрямок), доцільною є робота з вчителями та батьками (опосередкований напрямок). Котрі кожного дня спостерігають за проблеми у міжособистісному спілкуванні підлітків.

Організуючи та проводячи роботу в цих напрямках, необхідно керуватися психологічними умовами, які необхідні для отримання позитивного результату зо формування атракції до однолітків у підлітковому віці. З нашої моделі видно, що запровадження поданих напрямків роботи з формування атракції буде ефективним при сформованості у підлітків зазначених вище психологічних умов. Саме ці умови і впливають

на виокремлення форм та методів роботи з підлітками щодо формування атракції між ними та їхніми однолітками. В залежності від напрямку роботи практичним психологам пропонується використовувати запропоновані нами у моделі форми та методи роботи, розглянемо більш детально кожен з них.

Діагностика дружніх міжособистісних стосунків підлітків відноситься до активного напрямку роботи, за допомогою даної форми роботи проводиться психологічна діагностика особливостей прояву атракції до однолітків у підлітковому віці, за допомогою таких психодіагностичних методик: діагностика рівня афіліації, діагностика міжособистісних стосунків по Лірі, діагностика особистого диференціала, соціометрія.

Психологічне консультування підлітків також відноситься до активного напрямку формування атракції до однолітків у підлітковому віці. В основу даної форми роботи були покладені наміри, виконання яких дозволило б: по-перше, допомогти підліткам об'єктивно оцінювати самих себе та особливості власних міжособистісних стосунків з однолітками; по-друге, сприяти тому, щоб підлітки вміли правильно розрізняти істинні, вірні стосунки від неправдивих та корисливих; по-третє, поширити запас можливих прийомів поведінки у виникненні негативних ситуацій при спілкуванні з однолітками. Особливості поведінки підлітків у таких ситуаціях майже однотипні, адже жоден підліток не терпітиме, коли по відношенню до нього проявлятимуть негатив чи осуд. І, по-четверте, спрямувати дітей на релаксацію та віру в те, що в майбутньому всі їхні стосунки з оточуючими будуть мати позитивний характер. Як правило, таке консультування індивідуальне, під час якого використовують самий розповсюджений метод бесіди. Через бесіду практичний психолог дізнається про хвилюючі проблеми підлітків, а вони, в результаті бесіди, отримують потрібну їм інформацію, щодо подолання виникнувши проблем.

Психологічне консультування вчителів та батьків є центральною формою роботи опосередкованого напрямку роботи практичних психологів з формування атракції до однолітків у підлітковому віці. Для виявлення впливу виховного процесу на формування атракції до однолітків у підлітковому віці нами були проведені психологічні консультування вчителів та батьків.

Основними методами в нашій роботі були бесіди, лекції та виступи на класних батьківських зборах. Консультація вчителів реалізовувалась через оснащення їх необхідними знаннями щодо особливостей віку, ознак становлення міжособистісних стосунків у підлітковому віці, причин виникнення конфліктів між підлітками, вміння налагоджувати контакт з ними, допомагати підліткам у вирішенні проблем, пов'язаних зі стосунками. Консультації батьків передбачають надання конкретних рекомендацій, порад з актуальних для батьків питань.

Програма соціально-психологічного тренінгу формування атракції до однолітків у підлітковому віці є невід'ємною формою роботи при активному напрямку формування. Підлітковий вік є переломним та важливим етапом у становленні особистості, саме тому основними завданнями практичного психолога в його роботі з дітьми підліткового віку є допомога в подоланні даного життєвого етапу. Діти в цьому віці потребують особливої уваги від однолітків, тому що найважливішим новоутворенням підліткового віку є становлення образу «Я», відкриття свого внутрішнього світу, усвідомлення своєї індивідуальності, а також потреба в дружбі, співробітництві, розширення особистісних стосунків. І саме через спілкування з однолітками він утверджує свій образ «Я», також разом з тим він розв'язує ряд позитивних задач.

Мета даного тренінгу: допомогти підліткам стати більш комунікабельними, розуміти себе й інших, допомогти їм правильно будувати позитивні стосунки з однолітками.

Задачі даного курсу:

- розвиток мотивів, що лежать в основі міжособистісних стосунків підлітків, усвідомлення побоювань і страхів, бажання «бути, як усі» і відповідати прийнятним соціальним нормам;

- з'ясування емоційного стану підлітків під час спілкування з однолітками;
- розвиток почуття відкритості, цінності іншої людини і себе самого як об'єкта міжособистісних стосунків.

Проведення формуючого експерименту, опираючись на психологічні умови з формування атракції до однолітків у підлітковому віці, дозволило змінити співвідношення різних критеріїв прояву атракції між підлітками. Так, у підлітків експериментальних 8 класів високий рівень розуміння поняття дружби склав 45%, тоді як у контрольних – 16,7%, а в експериментальних 9 класах даний рівень відповідає 64,5 % , в той час у контрольних класах він становить 26,3%.

Застосована в експериментальному дослідженні методика дозволила змінити характер мотивів поведінки підлітків. Мотив сили прагнення до людей значно збільшився в експериментальних класах по відношенню до контрольних. Так у 8 експериментальних класах даний мотив становить 88,3%, а в контрольних всього лиш 10%. Щодо 9 класів, то в експериментальних класах відсотковий показник цього мотиву складає 89,5%, тоді як у контрольних класах він відповідає 14,5%. Стосовно мотиву остраху бути відкинутим, то відсоткові показники цього мотиву, навпаки, в експериментальних класах менші, відносно контрольних класів. На це вказують наступні дані, у 8 експериментальних класів показники складають 1,7%, а в контрольних – 20%, в 9 експериментальних класах дані показники склали всього 3,5%, тоді як у контрольних класах він становить – 22,6%.

Дослідження показало також, що застосовані під час формуючого експерименту засоби, методи та прийоми формування атракції сприяли формуванню позитивного емоційного ставлення до однолітків, розширенню та набутті більшого різномайття позитивних емоційних переживань. Підлітки набули здатності коригувати власні форми поведінки, дій та вчинків відповідно до виникаючих проблемних ситуацій, що викликають занепокоєння. Вони краще навчилися розуміти себе, аналізувати свої мотиви та переживання. А також отриманні дані підтверджують той факт, що розроблена нами модель системи роботи практичних психологів навчальних закладів з формування атракції до однолітків у підлітковому віці може займати практичну та продуктивну роль у роботі практичних психологів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів аналізу прояву атракції у підлітковому віці, бо на особистість підлітка, крім класу, школи, впливають мікросередовище і в цілому суспільство з існуючими на даному етапі його становлення недоліками і протиріччями. Проблема, яка піднімається у нашій роботі, може стати відправним пунктом для більш поглибленого вивчення факторів та механізмів впливу на формування атракції в юнацькому віці. Крім того, не розв'язаними залишаються питання прояву та розвитку феномену атракції серед людей дорослого та похилого віку.

2.5. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ЕМОЦІЙНИХ БАР'ЄРІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Переживання особистістю напружених психічних станів/емоційних бар'єрів у перехідні періоди її розвитку є цілком виправданим явищем. Умови невизначеності як специфічна характеристика саме таких тимчасових етапів підштовхує до пошуку нових життєвих позицій і необхідності викорінення тих, що себе зжили (П. Лушин). Такий процес особистісного самовизначення, що призводить до особистісних змін, загрожує серйозним внутрішнім конфліктом і, як будь-яке протистояння, супроводжується широким спектром негативних емоційних станів (тривожністю, фрустрацією, депресією, неадекватним проявом емоцій, агресією, ригідністю, нетерпимістю до невизначеності тощо). При цьому благополуччя трансформації ідентичності багато в чому залежить від адаптивних можливостей особистості прийняття та протистояння зовнішнім і внутрішнім труднощам, емоційним бар'єрам.

Особлива складність долання емоційних бар'єрів спостерігається в підлітковому віці (А. Реан, Л. Божович, Р. Баярд). Через підвищену сензитивність, кардинальні зміни морфологічного, психофізіологічного, психологічного, соціального, інтерпсихічного планів, глибоко переживаються підлітком (І. Андреева, Л. Божович, С. Максименко, М. Неймарк, А. Прихожан, А. Рєгуш). Дефіцит пристосування до підліткових нововведень, будучи ознакою дезадаптації, виражається в неприйнятті себе й оточуючих, у втраті внутрішнього самоконтролю в управлінні власними емоціями і станами, сприяє дисгармонійним тенденціям психічного розвитку (Ф. Березін, Р. Бреслав, А. Захарова, О. Ідобаєва, Н. Іовчук, І. Кошлань, О. Шмирьова, D. Marcelli). Ця феноменологія насамперед поширюється на конструктивність взаємодії з соціумом у контексті значимості провідного виду діяльності. Переживання напружених психічних станів створює перешкоди у спілкуванні, блокує його (І. Зимня, О. Єльнікова, В. Казанська, Е. Лещинська, А. Мікляєва, Є. Рогов, Р. Цветкова, Т. Ексакусто та ін.).

Феномен емоційних бар'єрів – відносно новий предмет дослідження останнього десятиліття в континуумі психологічних бар'єрів у більшості випадків розглядається авторами як другорядний продукт процесу розвитку особистості (В. Бойко, Є. Головаха, О. Гудименко, Я. Луп'ян, Ю. Орлов, Ю. Платонов, М. Подимов, Г. Федосова, Н. Шевадрін, О. Слюсарєва, Н. Яковльєва). У даному контексті є актуальним дослідження психологічних особливостей емоційних бар'єрів підлітків, встановлення провідної функції емоційних бар'єрів в ситуації розвитку підлітка. Мета роботи полягає у теоретичному вивченні проблематики емоційних бар'єрів у підлітковому віці.

Завдання роботи:

- розкрити сутність психологічних бар'єрів;
- вивчити теоретичні підходи в дослідженні проблеми емоційних бар'єрів в загальнопсихологічному аспекті;
- визначити психологічний зміст емоційних бар'єрів у ситуації розвитку підлітка та позначити перспективні напрямки роботи з ними.

Аналіз численних праць з проблеми психологічних бар'єрів дозволив визначити основні критерії, в рамках яких розкривалося це поняття. До таких відносять умови виникнення, функції, структуру і закономірності їх розвитку, умови і способи подолання бар'єрів. Зупинимось детальніше на аналізі ряду ознак, функцій і способу походження.

Проблема психологічних бар'єрів знайшла певне відображення в наукових працях як вітчизняних, так і зарубіжних учених: А. Адлера, Г. Андреевої, Е. Берна, Л. Божович, І. Бурганової, О. Єльнікової, В. Казанської, В. Кан-Каліка, Дж. Келлі, В. Куніциної, В. Лабунської, А. Леонтьєва, О. Лещинської, Б. Ломова, Я. Луп'яна, А. Міляєвої, С. Назметдінової, Ю. Орлова, В. Панфьорова, Б. Паригіна, А. Петровського, М. Подимова, К. Роджерса, Г. Федосової, К. Фопеля, З. Фрейда, Р. Шакурова.

Психологами А. Кан-Каліком, А. Леонтьєвим, А. Мудриком, А. Сергєєвою розроблено класифікацію психологічних бар'єрів педагогічного спілкування, визначені причини їх виникнення, запропоновано конкретні шляхи і способи їх подолання.

Бар'єр, насамперед, – це психологічна категоріальна одиниця. Залежно від характеру проблем що, з'ясовуються, змісту та інших параметрів значення поняття «бар'єр» у різних психологів має різні формулювання: *труднощі, перешкоди, які заважають спілкуванню, діяльності* (А. Кан-Калік, Е. Залюбовська, О. Цуканова); *блокування* (З. Фрейд); *антикатексис* («перекриваючий шлях», «розриваючий прив'язку») (З. Фрейд); *«стопор»*, який блокує мислення (Є. де Боно), *законсервований приховуваний емоційно-інтелектуальний потенціал активності* (Б. Паригін); *відношення між елементами системи, які обмежують свободу руху* (Р. Шакуров); *вивчена безпорадність* (М. Селігман), *негативний вплив минулого досвіду – інтерференція* (В. Мухортов), *негативний перенос* минулих установок (О. Феніхель), *перенос і контрперенос* (Р. Чессик). Незважаючи на різноманітність ототожнення поняття «бар'єр», усі ці трактування з'ясовують необхідність вживання цього терміну і охоплюють конкретне

явище. Проте в перелічених формулюваннях подано недостатньо чітку термінологічну диференціацію поняття «бар'єр», слабо висвітлено бар'єри, пов'язані з емоційними труднощами.

В аспекті діяльності спілкування психологічні труднощі спілкування вивчалися А. Бодальовим, В. Залюбовською, В. Куніциною, В. Лабунською, Е. Лещинською, А. Рояк, Е. Цукановою. Відповідно, психологічний бар'єр визначається названими авторами як найвищий ступінь вираження *трудності*, який жорстко блокує певний процес, і подальше його продовження виявляється неможливим і має на увазі його особливе подолання.

У працях А. Петровського, М. Ярошевського психологічний бар'єр осмислюється як стан неадекватної пасивності суб'єкта відносно виконання певних дій, що супроводжується посиленням негативних переживань та установок, негативних емоцій. У свою чергу, психологічний бар'єр, який виник на базі спілкування, розглядається як комунікативний. І в першому, і в другому визначенні виділяється ознака припинення певного процесу через особливу його складність.

У нижчеподаній дефініції конкретизується причина такого припинення «глибокою внутрішньою роботою з усвідомлення критичної ситуації, зародження переживання, оцінки травмуючого впливу і подальшого подолання бар'єру або захисту від нього. Перешкодою, що блокує діяльність, є момент переживання й оцінки критичної ситуації» [237]. Більш того, автор дослідження намагається визначити механізм дії психологічного бар'єру: С. Назметдінова розглядає його в контексті критичної ситуації й ототожнюється з перешкодою, що блокує діяльність, в основі якої лежить «стимульна подія». «Стимульна подія», одержавши когнітивну оцінку, викликає напружений психічний стан і є психологічним бар'єром.

У «Атласі з психології» М. Гамезо і І. Домашенко [89] бар'єр психологічний – це «мотив, який перешкоджає виконанню певної діяльності або дії, зокрема, спілкуванню з певною людиною або групою людей». У даному випадку під бар'єром розуміється психологічний стан людини, що має труднощі мотиваційного характеру в діяльності і спілкуванні. Поняття відірвано від свого носія. У цьому визначенні, так само як і в попередньому, є незрозумілим, якими повинні бути мотив або «стимульна подія», щоб викликати дію психологічного бар'єру. Можна тільки здогадуватися, що вони повинні бути негативного змісту.

У цьому сенсі більш точне найменування причини психологічного бар'єру вказується в іншому з його визначень. Пасивність суб'єкта діяльності обумовлена новизною і небезпекою ситуації, несподіванкою одержуваної інформації, а також відсутністю у суб'єкта гнучкості і швидкості мислення» [291].

Р. Немов наголошує у в своєму визначенні, перш за все, внутрішній характер перешкод, конкретизуючи їх швидше в емоційно-забарвлених термінах: небажання, страху, невпевненості тощо. Саме ці причини, на думку вченого, заважають людині успішно завершити певну дію [240].

В. Галигін уточнює не тільки причину, що обумовлює припинення діяльності, але й її характер. Із його точки зору, такою є адаптація особистості. Автор робить певне узагальнення і зводить всі причини до дії не тільки внутрішніх, але і зовнішніх чинників. Тим самим відновлюється принцип детермінізму С. Рубінштейна, коли зовнішні причини діють через неповторне поєднання внутрішніх [78; 40].

У контексті діяльнісного підходу автори пов'язують психологічний бар'єр з критичною крапкою і якимось емоційним станом, який в подальшому повинен бути подоланий: психологічний бар'єр розглядається як «критична крапка», що перешкоджає подальшому руху діяльності, викликає певні емоційні стани і стимулює виникнення психічної активності щодо його подолання. Не випадково ми не знаходимо в жодного з представників діяльнісного підходу асоціацію психологічного бар'єру з виключно негативною подією. Психологічний бар'єр, на думку М. Подимова, є чинником як «стимулюючим, так і руйнуючим діяльність» [273]. При цьому ж автор підкреслює

емоційний характер переважно у «відтінок» емоційних переживань негативного і позитивного характеру. А робота над їх переробленням носить характер подолання стереотипів діяльності, що склалися у суб'єкта, а також смислового перетворення ситуації.

Інший представник діяльнісного підходу, Р. Шакуров, пропонує розглядати стосунки людини з дійсністю як активну форму взаємодії, спрямованої насамперед, на подолання різних перешкод - бар'єрів (фізичних, соціальних, ціннісних, інформаційних, емоційних тощо.), що виникають на шляху задоволення її потреб. Отже, людське життя складається з подолання безперервного ланцюжка бар'єрів [370]. Тим самим, у своєму трактуванні психологічних бар'єрів Р. Шакуров виходить за межі адаптивної діяльності. Більше того, будь-яка діяльність, на його думку, - це, в певному значенні, подолання психологічних бар'єрів.

Таким чином, попередній аналіз змісту поняття «психологічний бар'єр», дає нам підстави вважати, що в його зміст входить припинення певної діяльності з причин виникнення особливих складнощів/труднощів, відповідно, як зовнішнього, так і внутрішнього характеру. Психологічний бар'єр може виявлятися і переживатися за наявності яскравих емоційних переживань негативного і позитивного характеру. У певному значенні синонімами цьому поняттю можуть виступати такі, як «критична ситуація», «критичний момент», «життєва подія». Подібна невизначеність, а також плутанина авторів у трактуванні функції психологічного бар'єру дає нам підстави розглянути його більш глибоко, особливо в аспекті способу походження і функції.

За способом походження психологічний бар'єр інтерпретується цілим рядом авторів як інтерференція/перенос або феномен, що виникає на межі між новим і старим у досвіді суб'єкта. Так, у рамках когнітивного напрямку психологічний бар'єр розкривається через розуміння труднощів пізнавальних процесів особистості і через значущість розуміння емоційних станів психічного здоров'я і розладів. Прояв психологічного бар'єру спостерігається в усвідомленні людиною події і неадекватності застосування конструктів минулого досвіду в інтерпретації цієї події, в його вирішенні, що часто асоційовано з негативним впливом колишнього досвіду в набутті і розумінні нового [273; 112; 123].

Солідарними з даною інтерпретацією є і інші автори. Питання про природу і особливості психологічних бар'єрів у діяльності винахідництва спеціально поставлено в дослідницькій праці В. Мухортова [231]. Він трактує психологічний бар'єр як інтерференцію, а саме як «негативний вплив минулого досвіду, який перешкоджає розумінню і правильній оцінці ситуації, фактів, закономірностей, вибору способів дії, стратегіям рішення проблем, інноваціям». Аналогічне трактування наводиться в електронному психологічному словнику: «Під психологічним бар'єром минулого досвіду розуміються труднощі, які зазнає людина при вибірковій актуалізації знань у процесі розв'язування творчих задач. Процес включення (спогади) - елементів минулого досвіду не завжди забезпечує появи новоутворень у творчому мисленні, а в якихось випадках це навіть може ускладнити пошук правильного рішення». Зазначається, що «однією із причин прояву психологічних бар'єрів минулого досвіду є наявність у завданні таких умов, які актуалізують стереотипні дії, що раніше склалися і не дозволяють знайти нові умови, для вирішення творчого завдання» [286].

Таким чином, далі ми інтерпретуватимемо спосіб походження психологічного бар'єру в термінах інтерференції як негативного впливу минулого досвіду суб'єкта на новий. Ця кваліфікація може послужити для розвитку даного нами вище визначення психологічного бар'єру, а саме як припинення певної діяльності з причин як внутрішнього, так і зовнішнього характеру. Проте реалізація даної гіпотетичної думки видається нам можливою за умови аналізу основної функції психологічного бар'єру. Розглянемо цей аспект нижче.

Одним із перших, хто надав поняттю «бар'єр» парадигмального статусу, був З. Фройд. У своїх дослідженнях він описує людську поведінку із залученням двох категорій - «катексис» (прив'язка) і «антикатексис». Катексис - це психічна енергія інстинктів,

спрямована на певні об'єкти, яка вимагає розв'язки. Антикатексис – бар'єр, що прикриває шлях до задоволення інстинкту. Всі психодинамічні процеси, поведінка розкриваються в результаті взаємодії інстинктів і бар'єрів, зовнішніх і внутрішніх [370]. Отже основна проблема особистості у психоаналітичній теорії З. Фрейда полягає в подоланні різного роду перешкод, бар'єрів, тривог як емоційна відповідь на загрозу Ід (невротична тривога), Его (реалістична), Суперего (моральна). Звідси бар'єр розглядається класиком як захисний механізм, що блокує особистість. Аналіз інших психоаналітичних теорій особистості Т. Дембо, К. Юнга, О. Феніхеля, К. Хорні, А. Адлера підтверджує даний висновок і розкриває психологічний бар'єр через конфлікти несвідомого і свідомого, через усвідомлення втрати особистістю своїх цінностей, через конфлікти спілкування, які можуть укорінюватися в рисах характеру і згодом виступати як захисні механізми особистості [273; 112; 123].

Представники гуманістичного напрямку (К. Роджерс, Є. Берн) розглядають функцію психологічного бар'єру в контексті процесу *розгортання прагнення людини до втілення своїх генетично закладених можливостей і здібностей*. У якості бар'єру виступає подія – невідповідність між свідомістю, досвідом і повідомленням про досвід; можливість побачити і пережити свою дійсну «самість» [300]. Генетично закладене прагнення до рівноваги є природною умовою подолання психологічного бар'єру [35].

На реконструктивну і творчу роль психологічних бар'єрів звертав увагу академік Б. Кедров. У розумінні Б. Кедрова механізм дії пізнавально-психологічного бар'єру перешкоджає переходу думки на вищий ступінь, вийти за рамки звичної ситуації, що вимагає кардинально нового підходу, перегляду колишніх поглядів. Для того, щоб подолати цей стримуючий бар'єр, думка повинна «перескочити» перешкоду на шляху переходу від виявлення особливостей одиничних фактів до всезагальності, до відкриття нового [145]. Американський психоаналітик Р. Чессик розглядає психологічний бар'єр у формі переносу як свого роду блокатора, що проявляється як *опір, як захисна реакція*. В цілому, констатує автор, перенос є формою опору, за допомогою якої пацієнти захищають себе від згадки і обговорення своїх інфантильних конфліктів, ядерних конфліктів дитинства [368].

На думку цитованого нами вже Р. Шакурова, першорядна функція бар'єрів полягає в *мобілізації внутрішніх ресурсів* [370]. У розумінні автора бар'єр взагалі і психологічний зокрема – універсальний і постійний атрибут життя, її обов'язковий і необхідний супутник. Вони існують скрізь, де взаємодіють якісь сили, рухи незалежно від їх природи. Вони забезпечують акумуляцію і регуляцію енергії, спрямовують, корегують, і впорядковують різні рухи. Р. Шакуров стверджує, що «бар'єр – це психологічний феномен, оскільки представлений у формі відчуттів, переживань, образів, понять тощо, в якому відображені властивості об'єкта обмежувати прояви життєдіяльності людини, перешкоджати задоволенню її потреб» [370, с. 7].

Простежуючи взаємозв'язок генезису емоційно-ціннісних відносин з бар'єрами в напрямі «особистість і бар'єр», дослідник виявив, що «бар'єр створює такий внутрішній стан у суб'єкта, яким визначається ступенем його чутливості до певних предметів» [370, 7]. Хоча бар'єр не завжди переживається суб'єктом як емоційний дискомфорт, оскільки часто він не усвідомлюється.

На конструктивній функції «бар'єрів» наполягає К. Левін [370; 273; 112; 123]. Істотно важливий момент формування особистості дослідник виводить із специфіки «мета – бар'єр». Успішне подолання перешкод підвищує рівень домагань особистості, сприяє створенню «*тимчасових перспектив*», що, у свою чергу, стимулює активність і психічний розвиток.

Згідно з одержаними експериментальними даними Е. Туманова, бар'єр у своїй основі має подвійний характер – він може або обмежувати, або підвищувати активність людини. Автором доведено, що тип бар'єрів обумовлений причинами змістовно-сислового порядку. В одних випадках суть бар'єру полягає у *створенні суперечностей*, смислового конфлікту, які необхідно подолати. Так змістовно-сисловий бар'єр полягає в уникненні цілей і зовнішніх

вимог, які суб'єктивно для особистості є менш бажаними, але об'єктивно необхідними. В інших випадках відбувається ігнорування менш значущих мотивів і цілей, а емоційно-вольові ресурси зосереджуються на найпріоритетніших [346].

У соціальній психології займався дослідженням психологічних бар'єрів спілкування і Б. Паригін. Під психологічним бар'єром автор має на увазі такий психічний стан людини, який «консервує прихований потенціал її активності» [260]. При цьому Б. Паригін виділяє наступні функції психологічних бар'єрів вербального спілкування: захисту інтересів, цілісності і автономії особистості або спільності; розгортання внутрішнього потенціалу як особистості, так і спільності за рахунок мобілізації їх власних ресурсів; консервативна функція пов'язана з «заморожуванням», гальмуванням духовного потенціалу особистості.

Розгляд функцій психологічного бар'єру приводить нас до висновку про відсутність у психологів єдиної думки. Частина з них сходиться на тому, що провідною з них є захисна, інші – мобілізаційна, треті вважають за основну функцію розгортання певного потенціалу або створення тимчасових перспектив, а також консервації духовного потенціалу. В результаті, з одного боку, подібне різночитання породжує невизначеність, з іншого – надає досліднику відому свободу для пошуку адекватного контексту, який би зняв суперечності у вказаному переліку функцій.

Подібний контекст, на наш погляд, являють собою дослідження в рамках концепції особистісної зміни професора П. Лушина, який в одній із своїх праць виклав психоімунологічне уявлення про природу механізмів психологічного захисту і, отже, про захисну функцію, яка закріплюється різними авторами за феноменом психологічного бар'єру [200; 55].

Дане уявлення про функцію захисту може бути представлено сукупно з наступними положеннями.

а) Психологічний захист – це механізм, який, хоча б тимчасово, але запобігає особистість від негативних наслідків зміни власного «Я»-образу в процесі комунікації з навколишнім середовищем.

б) Психологічний захист, по суті, являє собою «перехідну форму» (П. Лушин) або, за виразом М. Мамардашвілі [214], так звану «перетворену форму», суть якої – у тимчасовому збереженні особистості шляхом забезпечення спадкоємності її підстав у процесі руху до нової ідентичності. Відомо, що «перехідна форма» відрізняється високою парадоксальністю, суперечністю, невизначеністю (останнє підтверджується вищенаведеним аналізом ознак і функцій психологічного бар'єру).

в) З одного боку, психологічний захист завершує/обмежує колишній контекст розвитку, з іншого – розкриває його або задає програму подальшого розвитку.

г) Психологічний захист – це своєрідна голограма, що має, як мінімум, три вимірювання. Одне з них – збереження особистості за допомогою виходу або ізоляції від травмуючих або загрозливих чинників зовнішнього або внутрішнього середовища. Інше – боротьба з цими чинниками. Третє – прийняття або адаптація до чужорідного.

Порівняльний аналіз теоретичних даних дозволив нам провести паралель між функціями психологічного бар'єру та психологічного захисту (табл. 2.4)

Таблиця 2.4.

Порівняльна характеристика функцій психологічного бар'єру і психологічного захисту в дослідження різних авторів

Психологічний захист	Психологічний бар'єр
Тимчасове припинення в розвитку	Захист (Б. Паригін, З. Фройд, Т. Дембо, К. Юнг, О. Феніхель, К. Хорні, А. Адлер)
Суперечність у проявах	Розгортання природного потенціалу (Б. Паригін, К. Роджерс, Ф. Перлз)
Збереження особистості	Розгортання тимчасової перспективи, стимуляція розвитку (К. Левін)
Розвиток особистості	Утворення суперечностей (Е. Туманов)
Прийняття й адаптація до чужорідного	

Як видно з даної характеристики ознак психологічного захисту, практично всі вони збігаються з ознаками психологічного бар'єру, особливо в трактуванні Б. Паригіна, Е. Туманова. Виходячи із загальнологічних підстав, можна було б припустити, що бар'єр швидше пов'язаний з функцією захисту як огорожі, але в психологічному значенні дана кваліфікація не витримує конкуренції. На думку Р. Шакурова, функція психологічного бар'єру може бути спрямована на розвиток і мобілізацію суб'єкта.

За способом походження психологічний бар'єр також відповідає психологічному захисту, який носить інтерференційний характер. Так, у психоімунологічній логіці особистісної зміни П. Лушина стверджується наступне [200 ; 55].

Спочатку система особистості відокремлюється, вибудовуючи певний психологічний бар'єр, через який можлива, так би мовити, «дозована» або контрольована комунікація з несприятливими зовнішніми чинниками. Це є умовою для протистояння або боротьби, що виникає. Далі створюються передумови для вироблення «антитіл», тобто відомої комунікації раніше антагоністичних агентів. У міру їх взаємної модифікації й адаптації вони стають байдужими стосовно один одного. Тут ми знаходимо появу наступного етапу захисту (в широкому сенсі) в термінах байдужості, індиферентності або толерантності до існуючого чужорідного середовища.

Робота імунної системи особистості, в даному контексті, перевизначається в термінах незворотного процесу, зміст якого – не в зниженні рівня проблемної особистості, а, навпаки, в його постійному зростанні, не стільки в активізації і вичерпанні наявних прихованих ресурсів або механізмів захисту, скільки в їх постійному оновленні і реконструкції.

Подібна логіка дає нам єдину підставу для прояснення специфіки психологічного бар'єру порівняно з психологічним захистом. Психологічний бар'єр виступає як один із компонентів роботи захисної або імунної системи особистості, яка забезпечує збереження особистості, проте не в статичному, а в динамічному аспекті розвитку.

Звідси провідна функція психологічного бар'єру – в припиненні розвитку особистості з метою трансформації її основ.

За своїм походженням психологічний бар'єр дійсно є інтерференційним явищем. Він є граничним явищем між уже засвоєним і новим контекстом розвитку особистості. На основі психологічного бар'єру відбувається встановлення зв'язку між явищами, що раніше відторгались і формуванням нових за типом «тезис-антитезис-синтез», що і є розвитком.

Подібна специфіка психологічного бар'єру дає нам можливість уточнити причину того, чому психологи схильні приписувати психологічному бар'єру захисну функцію. По суті він є однією з умов здійснення захисної функції особистості, представленої в роботі її імунної системи. Іншими словами, психологічний бар'єр представляє один з її трьох компонентів: огорожа, комунікація і прийняття через вироблення нових можливостей.

Дослідження проблеми емоційних бар'єрів в загальнопсихологічному аспекті. Аналізу цього феномена присвячено немало робіт. До плеяди його дослідників увійшли М. Подимов, Ю. Платонов, Б. Кедров, В. Мухортов, Р. Шакуров, М. Шевадрін, З. Назметдінова, проте питання про зміст, функції і форми емоційних бар'єрів залишається відкритим. У даній роботі ми робимо спробу визначити зміст емоційного бар'єру і перспективи роботи з ним у віковому аспекті.

Теоретичний аналіз джерел, що описують феномен емоційного бар'єру, засвідчив, що цілеспрямованих досліджень у галузі емоційних бар'єрів не здійснювалося, однак побіжно вони розглядаються в роботах В. Казанської, О. Лещинської, Я. Луп'ян, А. Мікляєвої, Ю. Орлова, Б. Паригіна, А. Потеряхіна, О. Понамарєвої, М. Подимова, Г. Федосової, К. Фопеля, К. Хорні, М. Шевадріна, Л. Шелегової та ін.

Цікавий підхід до обґрунтування походження емоційних бар'єрів запропоновано психологом і психотерапевтом Ю. Орловим. Він виділяє два види емоційних бар'єрів: внутрішній (суб'єктивний), який зародився як табуована реакція людини на систему внутрішніх заборон небажаних дій, що контролюють і регулюють поведінку, потреби,

ваблення; і зовнішній (суспільний, соціальний) – результат суспільного маніпулювання людською свідомістю, поведінкою [252].

Усвідомлення людиною на емоційному рівні наслідків порушень табуйованих заборон (порушення заборон як запобіжний суспільний захід жорстоко каралося) породжувало такі негативні емоції як страх (найвищий ступінь – страх смерті), провину, сором, огиду, було засобом психічної регуляції і саморегуляції [252].

Розглядаючи в комплексі вплив викладених вище чинників на походження і формування емоційних бар'єрів, автор зазначає, що вони неминуче призведуть до дезорганізації функціональних систем життєдіяльності, а внаслідок – до зародження дефіциту імунної системи, підставою якого і послужили емоційні бар'єри.

Отже, дотримуючись думки Ю. Орлова, емоційний бар'єр являє собою певну реакцію індивіда як результат дії певних внутрішніх або зовнішніх заборон. На думку психолога, емоційний бар'єр – ні що інше, як форма дезорганізації діяльності, що виявляється в негативних емоціях по типу страху, вини, сорому, огиди.

Емоційні бар'єри близькі до феномена «вивченої безпорадності» (Maier and Seligman, 1976). Експериментальні дані, отримані Майером і Селігманом, дозволили стверджувати, що пасивне реагування тварин обумовлене попереднім негативним досвідом, в умовах, коли неодноразово було неможливо зберегти контроль над ситуацією (Seligman, 1975) [399]. «Селігман порівнював цю поведінку з апатією й інертністю, які є ознаками депресії, і стверджував, що деякі форми депресії в певних відношеннях схожі на феномен вивченої безпорадності у тварин. Його основний аргумент полягав у тому, що люди впадають в депресію в результаті переживання великого числа безвихідних ситуацій, на які вони були неспроможні вплинути. Це значить, що вони не в силах контролювати події і стають апатичними і пасивними» [399, с. 291 -292].

Таким чином, емоційний бар'єр, на думку Майера і Селігмана – це вивчена безпорадність як випробування негативних емоційних переживань суб'єктом у безвихідних ситуаціях отримання негативного досвіду. Суть емоційного бар'єру полягає в неможливості контролювати події, що зумовлює відмову від подолання труднощів у формі астеничних емоційних реакцій, астеничної поведінки.

У своєму розумінні емоційних бар'єрів О. Домирева спирається на теорію особистісних конструктів Дж. Келлі. Як і відомий психолог, вона стверджує, що особистість – це система індивідуальних конструктів, що склалися в результаті минулого досвіду. За своєю природою ці конструкти є надійним засобом і шляхом інтерпретації та тлумачення реального світу. Внаслідок того, що не завжди система конструктів особистості дозволяє прогнозувати події, що переживаються, відбувається те, що суб'єкт виходить за рамки існуючої у нього системи значень і породжує, таким чином, різні негативні емоційні прояви. Серед них такі як: тривога, відчуття невизначеності та безпорадності. Останнє і є емоційний бар'єр як неможливість інтерпретування подій [108].

У дослідженнях О. Барвенко емоційні бар'єри також розглядаються як окрема психологічна категорія [30]. Емоційний бар'єр розглядається автором через призму відношення до ситуації взаємодії, а саме як складне суб'єктивне психологічне явище, що виявляється в негативних емоціях. Більшість бар'єрів, особливо оцінні бар'єри, обумовлена помилкою в застосуванні оцінних дій, що продукує виникнення фрустрації, агресії, актуалізує механізми психологічного захисту.

Отже, причинами виникнення емоційних бар'єрів автор вважає: а) актуалізацію негативних слідів емоційної пам'яті, коли суб'єкт потрапляє до ситуації, схожої з тією, в якій раніше отримував негативний емоційний досвід; б) загальний несприятливий негативний фон активності (підвищена тривожність, високий невротизм, фрустрованість); в) атракція – емоція міжособистісних стосунків, що обумовлює первинне прийняття, схвалення або відкидання іншого як партнера взаємодії на основі сканування його параметрів. На особистісному рівні емоційними бар'єрами, на думку О. Барвенко, можуть виступати

замкнутість, соромливість, тривожність, підвищена вразливість, агресивність, настороженість, невпевненість, ригідність, конформність, слабовілля, самодостатність, пасивність, неадекватна самооцінка, спрямованість, а також негативні особливості сприйняття [30].

Видний російський психолог А. Маркова стверджує, що емоційні бар'єри за своєю природою є виключно суб'єктивними [216]. «Вона розглядає бар'єр як певне суб'єктивне переживання людини, що відображає стан збою наперед спрогнозованої діяльності або спілкування. Усвідомлення причин виникаючого бар'єру, на її думку, зводиться до відкидання партнера спілкування або його конкретних дій, до нерозуміння тексту повідомлення, до зміни значення або контекстних умов ситуації, а також власного стану і самовідчуття» [30, с. 38].

Аналогічної точки зору дотримується інший дослідник – Т. Ексакусто. У її розумінні емоційний бар'єр – це «...явище суб'єктивної природи, яке виникає в ситуації, що об'єктивно склалася, сигналом прояву котрого є гострі негативні емоційні переживання, що супроводжуються нервово-психічною напругою і перешкоджають процесу взаємодії» [375, с. 296].

Емоційні бар'єри ототожнюються також з наявністю внутрішніх емоційних перешкод, з якими А. Холл пов'язує «...боязнь критики, недостатню упевненість в собі, надмірне бажання успіху, внутрішні конфлікти» [6, с. 18]. До найбільш важко визначуваних емоційних бар'єрів К. Фопель відносить стан стресу, заснованого на відчутті безпорадності. У цьому стані страждають функціональні здібності мозку, людина відчуває страх, психічну напругу, спостерігається зниження імунітету (зменшення кількості Т-хелперів – клітин імунної системи) [356].

Психолог Я. Луп'ян аналізує сутність емоційного бар'єру в контексті порогу чутливості: «І дуже низький і дуже високий пороги виникнення відчуття вини / негативних емоцій/ порушують психологічні контакти з людьми. У першому випадку людина сама уникає міцних міжособистісних зв'язків, в другому – суспільство ізолює того, у кого совість виявилася на вельми низькому рівні» [197, с. 95–96]. Простежується схильність до створення емоційних бар'єрів в спілкуванні у людей з низьким порогом виникнення негативних емоцій.

У спілкуванні бар'єри негативних емоцій спотворюють сприйняття: «чужа радість нерідко викликає біль і заздрість, породжує егоїзм (через жалість до себе) або, навпаки, альтруїзм як спосіб заглушити в собі відчуття провини перед ким-небудь» [197, с. 87]. Спостерігається прагнення до самоти. У підлітків страждання іноді приводить до агресивності. Бар'єр переживається суб'єктом як емоційний дискомфорт, супроводжується цілою палітрою відчуттів, емоційних станів, що полягають в переживанні радості і горя, задоволеності і незадоволеності, захоплення і печалі, надії і відчаю, хвилювання і спокою [300].

До внутрішніх емоційних бар'єрів Р. Шакуров відносить стрес, фрустрацію, засмучення, роздратування, смуток [370], а на думку М. Шевадріна, А. Потеряхіна, Я. Луп'яна, Є. Головахи емоційні бар'єри співвідносяться з наявністю домінуючою діючою негативною емоцією [372; 197; 96]. М. Шевадрін виділяє такі бар'єри спілкування, які зумовлені емоціями: відрази, горя та страждання, страху, сорому та провини, презирства, сприйняття, насильницьких обмежень (виявляється в розузгодженні намірів сторін, що спілкуються – коли готовність до спілкування однієї сторони стикається з опором протилежної сторони) [372].

До бар'єрної емоції відносять і байдужість. Байдужість співвідносять з емоційно-оцінними, когнітивними процесами, які і призводять до ускладнень в спілкуванні, стосунках. У дослідженнях І. Кошлань, О. Саннікової переживання «байдужості» розглядається як особлива модальність емоційності. При цьому «байдужість» визначається як невключеність, усунення від ситуації за наявності різних емоційних реакцій низького рівня інтенсивності [169].

Емоційний бар'єр, згідно з Є. Головахою, характеризується «станом «відходу» в неприємні переживання». «При хворобливих станах негативні емоції головним чином направлені всередину, концентруються навколо власної особистості, коли як «здорові» негативні емоції постійно шукають жертву серед оточуючих, щоб виплеснутися в агресивному спалаху або гіркій скарзі» [96, с. 190].

Автор пояснює це тим, що звичне коло спілкування людей, що зазнають емоційний бар'єр, поступово звужується, обмежується кількість контактів, і як результат, – негативні емоції, які були спрямовані на оточуючих, переносяться на себе.

Аналіз змісту феномена емоційного бар'єру, відображеного у відповідному понятті «емоційний бар'єр», дозволяє виробити наступні позиції.

Насамперед даний феномен асоціюється у його дослідників з негативними, як правило, емоційними переживаннями: негативною емоційною реакцією на заборону (Ю. Орлів, З. Фрейд); нездатністю себе контролювати (Н. Хейс, Селігман, Майер, К. Фопель), а також інтерпретувати події (О. Домирева, Дж. Келлі), що відбуваються; захистом (К. Фопель) і, зокрема, відходом в негативні переживання (Є. Головаха); з байдужістю (І. Кошлань, О. Санникова, Я. Луп'ян) і переважаючою негативною емоційною реакцією (Є. Головаха, Я. Луп'ян, Ю. Платонов, А. Потеряхін, Є. Рогов, М. Шевадрін та ін.), емоційною перешкодою (А. Холл); негативними емоціями, викликаними завищеним або заниженим порогом чутливості (Я. Луп'ян, Р. Шакуров), фрустрацією і агресією як результатом помилкових оцінних дій (О. Барвенко, Р. Бикова, Ф. Василюк, Т. Дембо, М. Подимов) і, зрештою, зі збоєм у наперед запрограмованих діях (А. Маркова, Л. Філонов).

Розділяючи основні положення філософії конструктивізму, ми схильні стверджувати, що наведені вище визначення виступають як інтерпретації феномена емоційного бар'єру з погляду тих унікальних дослідницьких контекстів, які обіймають відповідні дослідники. Звідси витікає, що ці інтерпретації можуть становити основу для побудови соціокультурної матриці властивостей даного феномена. При цьому жодна з властивостей, узятих окремо, не вичерпує змісту поняття, в нашому випадку – емоційного бар'єру. Тому особливо важливим є знаходження такого контексту, який би пов'язав виділені різними дослідниками властивості в один смисловий простір.

В одному з наших досліджень [148], виконаного у рамках теорії особистісної зміни професора П. Лушина [300], ми встановили, що будь-яку форму психологічного бар'єру слід відносити до перехідних явищ, основне значення якого полягає в припиненні розвитку особи з метою її зміни, вироблення нових життєвих основ. З цього виходить, що, коли ми говоримо про ситуації переходу, мова йдеться про дуже напружені періоди життя людини з високим ступенем негативних переживань і невизначеності, де всі наведені вище визначення – інтерпретації емоційного бар'єру можуть виступати як ознаки станів близьких, наприклад, до постравматичних: байдужість, втрата контролю, збою раніше створеної програми, автоагресії, фрустрованості та депресії. Однак ми переконані в конструктивному характері негативних емоційних станів. Їх сенс полягає в «закритті» певного контексту розвитку і одночасному «відкритті» можливості для суб'єкта (через невизначеність і негативний характер емоційних переживань) переходити до нового контексту розвитку, що доволі часто завершується в яскравих позитивних когнітивно-емоційних станах по типу інсайтів і катарсисів.

Дана логіка призводить нас також до розуміння емоційних бар'єрів як феномена, який є одним з визначальних умов для виникнення в суб'єкта зміни і розвитку стратегій переходу до нових контекстів розвитку на альтернативному раціональному рівні, а саме на рівні емоційної саморегуляції. Суб'єкт не може довільно регулювати виникнення в собі негативних емоційних переживань в ситуації особистісної зміни, але він має змогу інтерпретувати їх як перспективи формування нової ідентичності як системи смислових конструктів, обумовлюючих нові можливості особистості.

Якщо торкнутися даної проблеми в аспекті вікового розвитку, можна припустити, що кожен з вікових періодів може відрізнятися певним набором специфічних і переважно

негативних емоційних переживань, які складають сутність розвитку особистості у відповідному контексті. Особливо ця проблема актуальна при вивченні так званих перехідних періодів, до яких належить підлітковий вік.

Подібне трактування емоційних бар'єрів дозволяє нам нестандартно розв'язати проблему їх подолання. Зокрема, загальновідомо, що подолання як поняття асоціюється з усуненням негативних явищ або їх сторін. У вибраному нам розумінні емоційних бар'єрів як перехідних форм розвитку, їх усунення уявляється нами принципово неможливим. Вище ми зазначили що, дотримуючись положень теорії особистісної зміни, емоційні бар'єри містять в собі певні програми подальшого розвитку, робота з якими сприяє формуванню в їх суб'єкта нових перспектив і можливостей. Ми далекі від ухвалення того, що значення подолання емоційних бар'єрів полягає в тому, щоб стимулювати їх виникнення, але вважаємо правомірним рішення цієї проблеми в аспекті їх супроводу або фасилітації як сприяння в розвитку [199; 201]. При цьому, зрозуміло, йдеться не про фасилітації окремих проявів у розвитку особистості, якими є емоційні бар'єри, а – у створенні сприятливого середовища для розвитку її в цілому.

Так, якщо прийняти такі емоційні бар'єри підлітка як вікова агресія, визначена фрустрованість і відчуття невизначеності як негативні, а не закономірні особливості його розвитку, то з їх усуненням вихователь ризикує позбавити освітнє середовище підлітка ознак проблемності, неоднозначності та опірності/резистентності. Дані ознаки освітнього середовища є сприятливими умовами для формування незамінних комунікативних якостей підлітка: міжособистісної толерантності, уміння відстоювати власну життєву позицію, *жити в умовах конфлікту*, творчого ставлення до життя, критичного мислення, самооцінки та відчуття дорослості.

Більше того, прийняття емоційних бар'єрів як умов розвитку особистості має діагностичну цінність: зниження їх вираженості в ситуаціях невизначеності і конфлікту виступає як критерій завершеності вікового періоду. Підліток трансформується в юнака, дівчину і потім – у зрілу особистість, коли життєві нелади, конфлікти і невизначеність проблемних ситуацій перетворюються з обмежень у можливості власного і соціального розвитку.

Таким чином, ми приходимо до думки, що найадекватнішою стратегією в роботі з емоційними бар'єрами є не стільки їх подолання, скільки створення сприятливого середовища для розвитку особистості з ознаками проблемності, невизначеності, багатозначності і конфлікту.

Крім того, емоційні бар'єри, як і будь-які інші психологічні (комунікативні, поведінкові, когнітивні), є ознакою перехідних ситуацій, відмінних більш-менш вираженою ознакою невизначеності і, отже, входять до змісту емоційної саморегуляції особистості у процесі формування нових основ її життєдіяльності та нової ідентичності.

Перспективним для нашого дослідження є вивчення змісту найтипівіших емоційних бар'єрів підлітка, зокрема у віковому аспекті.

Характеристика емоційних бар'єрів у підлітковому віці. У психологічному плані підлітковий вік вважається одним із найбільш складних і суперечливих періодів життя, що супроводжується великою кількістю глибоких емоційних переживань, «духовних потрясінь», емоційних проблем, які підліток, найчастіше, не в змозі самостійно подолати (А. Прихожан, А. Аверін, Л. Божович, А. Грецов, В. Дерючева, М. Неймарк, М. Раттер, О. Єльнікова, Т. Рєпнова та інші).

Більшість домінуючих емоційних проблем і бар'єрів структурується для підлітка як у галузі життєвих основ, яким є спілкування з однолітками, так і за видом емоційних переживань (А. Грецов, О. Долгінова, Е. Домирєва, В. Дерючева, В. Казанська, І. Кошлань, А. Ліхтарников, Л. Регущ, С. Кренк). У такому випадку до феноменології емоційних бар'єрів входять переживання самотності, невпевненості, безсилля і безпорадності, негативізму, тривожності й агресії, фрустрованості та депресивності, невизначеності, байдужості,

неадекватних емоційних станів, викликаних афектом неадекватності, комплексом неповноцінності (В. Аверін, А. Прихожан, Л. Божовіч, М. Неймарк, О. Єльнікова, Л. Славіна, Н. Яковлева, Р. Цветкова, S. Krenk та ін.). Деякі автори співвідносять виникнення вище перелічених проявів емоційних бар'єрів із проблемами прийняття власних негативних емоційних станів та їх подоланням [172; 395; 398].

До емоційних бар'єрів, які перешкоджають творчій реалізації особистості, взагалі і зокрема для підлітка, В. Сластьонін відносить бар'єр особистісної тривожності та бар'єр невпевненості в собі [324].

За результатами комплексного вивчення феномена психологічних бар'єрів О. Гудіменко було виявлено та діагностовано наступні емоційні бар'єри, що виявляються в спілкуванні: фрустрації, депресії, агресії, байдужості [99]. Аналогічної точки зору дотримуються і М. Рогов, Д. Прохорова. Вони зазначають, що «Соціально-психологічні бар'єри мають різноманітні форми прояву: від нервової напруги, роздратування, нудьги, стану байдужості, депресії до надмірного збудження, страху, стресу, фрустрації», надмірна вираженість яких негативно позначається на розвитку особистості [38].

Окрім вище названих емоційних бар'єрів, виділено в самостійну категорію й вивчено бар'єри ригідності, депресивності, агресивності, толерантності. «Психічні стани фрустрації, ригідності, тривожності можуть виявлятися як суб'єктивні бар'єри, обумовлені особливостями особистості...» [329, 72]. О. Слюсарєвою емоційні бар'єри розглядаються як «...переживання напружених психічних станів, причинами яких у психокоригувальній роботі з дітьми можуть бути: загальний несприятливий емоційний фон активності, підвищена тривожність, фрустрованість» [329, 72–73].

Таким чином, можна з упевненістю констатувати, що до емоційних бар'єрів можна віднести цілий комплекс емоційних станів по типу тривожності, невпевненості в собі або відчуття невизначеності у своїх можливостях, депресивність, негативізм, агресивність. Не викликає сумнівів, що всі названі емоційні бар'єри відрізняються однією властивістю – негативністю і патологічністю, що вимагає адекватних заходів для їх подолання. І разом з тим, якщо взяти до уваги той факт, що підлітковий період є перехідним в житті людини, тобто відбувається серйозна перебудова ідентичності дитини на ідентичність юнака чи дівчини і потім у дорослого, то цілком очевидним є розуміння головної причини емоційних бар'єрів, які обумовлюють неминучість їх проявів у підлітків, тобто, зживаючи підстави колишнього «Я», особистість підлітка потрапляє в ситуацію невизначеності і, отже, зазнає необхідності формування нових сенсів, правил життя та цінностей. Під час розгортання цього процесу підтримка колишніх життєвих моделей виявляється неадекватною до нових соціальних вимог, тому переживання емоційних проявів негативного спрямування відповідає ситуації розвитку підлітка.

Наприклад, надмірність емоційних бар'єрів різного умовно негативного змісту може свідчити про зміну типу обробки інформації з перевагою емоційного інтелекту, автоматизованої оцінки. До першого відносять орієнтацію в навколишньому просторі з опорою на емоції та емоційні стани [402; 389; 399]. Властивістю емоційної оцінки є здатність індивіда автоматично оцінювати пред'явлений стимул як сприятливий або несприятливий. При цьому емоційні реакції відрізняються неточною кваліфікацією. Автоматична оцінка може відбуватися без свідомого виділення стимулу і власне процесу оцінки, вона не залежить від свідомо поставленої мети оцінювати. Люди можуть контролювати вплив, який здійснюють автоматичні оцінки надають на подальші раціональні думки лише в тій ситуації, коли вони усвідомлюють стимул і його потенційний вплив. Автоматичні оцінки можуть керувати увагою індивіда, особливо відносно несприятливих стимулів [402]. У працях вітчизняних авторів П. Лушина й А. Гусєва простежується зв'язок між роботою емоційних бар'єрів та емоційного інтелекту з толерантністю до невизначеності підлітка, тобто з умінням обходитися без певних раціональних процедур, опираючись на здатність переживати і висловлювати певні емоції і почуття [300; 11].

У цьому контексті логічно припустити, що характерні для підлітків емоції та емоційні стани на кшталт тривожності, депресивності, невпевненості в собі чи агресивності тільки зовні можуть свідчити про наявність ознак, якщо не патології, то нерозвиненості або недосконалості системи саморегуляції. По суті, це може свідчити про становлення в підлітка, наприклад, основ емоційного інтелекту, а також здатності довіряти не тільки апробованим когнітивним процесам, що склалися, тобто підлітковий вік може виступати як сензитивний, наприклад, щодо оволодіння емоційним інтелектом. Таке трактування емоційних бар'єрів підлітка надає нам можливість переконалися в справедливості гіпотези, що раніше висувається нами: емоційні бар'єри є перехідними психічними явищами і тому заслуговують ствердної оцінки і підтримки, а також фасилітації, аніж усунення або подолання.

Емоційні бар'єри в контексті екології психічного і освіти. У цьому сенсі принципово важливим є поставити питання про конструктивність і екологічну виправданість прийняття емоційних бар'єрів, наприклад, в умовах чинної системи сімейної та шкільної освіти.

Візьмемо, як приклад, найхарактерніші для підлітка емоційні бар'єри негативізму та агресії. Дослідженню ускладнюючого спілкування підлітка з однолітками і батьками явища негативізму присвячено немало дослідницьких робіт М. Неймарк, Л. Славіна, Л. Божович, А. Прихожан та інших авторів [239; 323; 52; 280].

Підлітковий негативізм, на думку Р. Бреслава [58], виявляється в схильності до протистояння і суперечності з оточуючими. Підліткам, що переживають бар'єр афекту неадекватності (за О. Шмиревою цей термін ототожнюється з поняттям емоційної неадекватності), разом з надмірною зрозумілістю, егоїзмом, самовдоволенням властива підвищена вразливість. «Все, що зачіпає їх особу, викликає відчуття протесту. Тому і критику, і байдужість оточуючих вони сприймають як образу і, оскільки мають низьку фрустраційну толерантність і не здатні володіти емоціями, починають зразу ж активно виражати своє негативне ставлення» [58, с. 41]. Такі діти нерідко змінюють активний негативізм на пасивний – у них значно знижується товариськість, «замовкають і розривають контакт». За активного негативізму підліток робить прямо протилежне тому, про що йому говорять, просять.

І разом із тим, ряд авторів підкреслює, що перетерпювання бар'єру негативізму є не що інше, як закономірне явище підліткової кризи [6], коли підліток нібито відштовхується від оточуючих, формуючи власну особистісну позицію й одночасно унікальні для себе способи співволодіння з життєвими негараздами, яких так багато в підлітковому віці. Йому важко набутти не тільки фізичної, але й духовної сили, не долаючи перешкод.

Аналогічно можна говорити і про агресивність як емоційний бар'єр. Ми солідарні із З. Соловйовою, котра трактує агресивність як системну соціально-психологічну властивість. Агресивність особистості виявляється в поведінці не тільки у формі агресії – деструктивної поведінки, спрямованої на спричинення фізичної або психологічної шкоди, результатом якого може виступати психологічний дискомфорт [335]. Згідно з А. Никітіним, агресія може виступати як позитивне явище – внутрішня сила, що дає можливість людині протистояти зовнішнім обставинам, негативному впливу середовища і самого себе. «Агресія для підлітка стає одним з основних способів рішення проблем, пов'язаних із збереженням індивідуальності, тотожності, із зростанням і захистом відчуття особистості», а агресивна поведінка є способом адаптації до соціальних умов [335, с. 27]. Агресивність розглядається І. Андрієвою як «...готовність, схильність людини реалізації агресивної моделі поведінки, яка забезпечує адаптацію людини...» [15, с. 636–645].

Підтверджуючи це, В. Мухіна розглядає агресивність у підлітковому віці через механізми ідентифікації й уособлення в процесі соціалізації як природну закономірність цього перехідного періоду, в ході яких відбувається «привласнення» індивідом усесторонньої людської сутності, засвоєння соціальних ролей, правил поведінки й одночасне встановлення відносин з оточуючими на соціально прийнятних засадах, що дають можливість зберігати власну індивідуальність [228].

За твердженням Зоуїра Рашида, структура агресивної поведінки неоднорідна – це поєднання в різних пропорціях директивності, дезадаптації, страху, тривожності, а також товариськості та фізичної активності [135].

У психології традиційно виділяють такі напрями досліджень агресивної поведінки, в основі яких лежить ключове питання про витоки і детермінанти агресивності:

- теорії вродженої агресивної поведінки (К Лоренц, У. Крейг та ін.);
- теорії соціального навчання агресії як набутої моделі поведінки соціальних контактів (А. Бандура, А. Басе). «Агресивність є властивістю особистості як суспільної істоти. Оскільки особистість є продуктом освоєння індивідом культурної спадщини людства, то й агресивність, як одна з її якостей, є соціально придбаною [135]»;

- фрустраційні теорії (Д. Доллард), де основної детермінантою агресивної поведінки є фрустрація, яка і призводить до агресії в будь-якій формі;

- когнітивні теорії, згідно з якими в основі агресивної поведінки разом з емоційними процесами лежать і пізнавальні (Л. Берковіц, Р. Бреслав, Д. Зільманн, Н. Левітов, Е. Ольшанська, Т. Румянцева, Л. Славіна, А. Реан).

Услід за А. Бандура, Р. Уолтерс, Д. Олуейз прояви агресивності у спілкуванні ми напряму пов'язуємо з реалізацією засвоєних соціальних програм агресивних моделей взаємодії, набутих у близькому сімейному оточенні та освітніх закладах. У певному сенсі підлітки приречені на агресивність, якщо вони стикалися з негативізмом, ворожістю, відчуженістю, холодністю, байдужістю з боку матері, застосуванням силових дисциплінарних методів, поблажливого відношення батьків і педагогів до дитячої агресії [400].

Якщо звернутися до експериментальних даних, одержаних у дослідженнях А. Захарової, А. Нікітіна, Н. Сабліної, Е. Ольшанської, Н. Петрусь, то 62% підлітків потребують психологічної допомоги та корекції агресивності: у 38% дітей відмічається підвищений рівень агресивності, 24% має знижений рівень агресивності [31]. У традиційній директивній виховній моделі підлітків ці факти свідчать про несприятливу модель розвитку підлітків. З іншого боку, вони недвозначно свідчать про те, що чинна система освіти може задавати певні моделі поведінки, які недвозначно привласнюються підлітками. Окрім того, агресивна поведінка підлітків є логічним продовженням того, що, відстоюючи власну ідентичність, вони схильні сприймати вимоги, які висуваються до них з боку суспільства (в особі педагогів і батьків) не як перешкоду, а можливість розвитку. Відмежувати їх від переживання емоційних бар'єрів означає позбавити їх права на свободу і самостійність – якості, що так важлива в цьому віці.

У такому контексті найадекватнішою стратегією ставлення до підлітків є парадоксальна, коли з одного боку, сприяти підліткам у набутті бажаного, з іншого – протидіяти, пам'ятаючи про необхідність «відповідати» традиціям і нормам суспільної, шкільної та сімейної поведінки. Таким чином, підтримка, а іноді стимулювання емоційних бар'єрів веде до їх зміни і зживання, але не раніше, ніж у підлітка сформується відчуття дорослості і намічається тенденція відповідальної саморегуляції в умовах суспільного контексту.

Отже агресивність і негативізм, як і депресивність, тривожність тощо виступають як умови і показники розвитку підлітка в контексті парадоксальної й екологічної освіти, коли батьки й вихователі схильні сприймати підлітка цілісно з урахуванням того, що всі його прояви в перехідний період є адекватними до поточної ситуації розвитку. На жаль, директивні й адміністративні технології освіти все ще недооцінюють особистий і віковий потенціал школярів, а гуманізація й екопсихологізація залишаються лише декларативними принципами шкільного і сімейного виховання.

В рамках поставлених задач ми дійшли наступних висновків.

Аналітичний огляд психолого-педагогічної літератури проблематики емоційних бар'єрів показав, що цілеспрямованих досліджень емоційних бар'єрів не проводилося.

Арсенал наукових знань про цей феномен носить обмежений, фрагментарний характер в континуумі психологічних бар'єрів.

Психологічний бар'єр є явищем перехідної форми. У його зміст входить припинення діяльності по причинах виникнення особливих складнощів/труднощів зовнішнього та внутрішнього характеру. Неодмінною умовою прояву психологічного бар'єру є наявність виражених емоційних переживань. Психологічний бар'єр має природу інтерференції/переносу, що виникає на межі між новим і старим у досвіді суб'єкта як специфічний етап зживання можливостей певного контексту розвитку та початок освоєння нового. Психологічний бар'єр, як і психологічний захист, виступає компонентом у роботі психоімунної системи особистості, забезпечує збереження психологічного здоров'я особистості в процесі її розвитку.

Зміст емоційних бар'єрів, як правило, асоціюється у дослідників цього феномену з негативними емоційними переживаннями, прогресування яких приводить до дисгармонійних тенденцій розвитку особистості. З позиції екопсихологічного і гуманістичного підходів емоційні прояви не є винятково патологічними, а навпаки, в умовах перехідного періоду відрізняються певною конструктивністю, обумовленою характером становлення нової ідентичності в перехідних умовах. З нашої точки зору, емоційні бар'єри є однією з умов розвитку особистості, суть якого полягає в створенні нових програм її розвитку. Однак, чинна система сімейної і шкільної освіти недооцінює цей конструктивний феномен і тому зосереджує всі зусилля на його подоланні.

Більшість домінуючих емоційних проблем підлітків структурується у спілкування з однолітками в формі емоційних переживань. Типовими емоційними бар'єрами в підлітковому віці є переживання самоти, невпевненості, відчуття невизначеності, безпорадності, негативізму, тривожності, агресії, фрустрованості, депресивності, невизначеності, байдужості, неадекватних емоційних станів, комплексу неповноцінності, фрустраційної нетолерантності.

Емоційні бар'єри, як і інші психологічні (комунікативні, поведінкові, когнітивні), є ознакою перехідних ситуацій, характеризуються високим ступенем невизначеності, викликаного зживанням старих основ особистості та формуванням нових і, отже, входять в зміст емоційної саморегуляції особистості в процесі трансформації ідентичності. В умовах підліткового перехідного періоду цей процес пов'язаний з появою таких альтернативних способів орієнтації в навколишній дійсності на кшталт емоційних бар'єрів, становленням емоційного інтелекту. З огляду на це ми схильні припускати, що рівень вираженості емоційних бар'єрів у дітей підліткового віку повинен бути значним і відповідати низькому рівню толерантності до невизначеності й емоційного інтелекту як особливостей перехідного періоду. При підтвердженні цього припущення, ми схильні вважати, що найадекватнішою стратегією «подолання» емоційних бар'єрів має бути підтримка або фасилітація в процесі їх зародження та самозживання.

2.6. НЕНОРМАТИВНІ МОВЛЕННЄВІ КОНСТРУКТИ У СПІЛКУВАННІ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Проблема комунікативної компетентності особистості, мовленнєвої культури міжособистісного спілкування, є одним із важливих напрямків психології. Особливо актуальним зазначене є на перехідному етапі, коли в суспільстві відбувається трансформація системи стійких ціннісних орієнтацій, змінюються пріоритети у виборі змісту діяльності, зокрема способу життя особистості. У таких умовах інтерес до соціально-психологічних особливостей мовленнєвої діяльності зростає, зокрема – до комунікативної поведінки в молодіжному середовищі.

Мета дослідження полягала у визначенні психологічних функцій й соціально-психологічних детермінант використання учнівською молоддю ненормативних мовленнєвих конструктів у комунікативній поведінці.

Відповідно до мети була висунута основна гіпотеза дослідження:

соціально-психологічний статус молодшої людини, її належність до певної референтної групи зумовлюють специфіку її комунікативної поведінки, зокрема, використання ненормативних мовленнєвих конструктів.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз основних підходів до досліджуваної проблеми.
2. Здійснити емпіричне дослідження психологічних функцій, що виконують ненормативні мовленнєві конструкти у молодіжному середовищі.
3. Визначити соціально-психологічні чинники вживання ненормативної лексики учнів професійно-технічних закладів освіти і студентів, що займають різний внутрішньогруповий соціальний статус.
4. Встановити залежність особливостей використання ненормативних мовленнєвих конструктів від самооцінки досліджуваних, а також від соціокультурного розвитку групи, цінностей її членів і соціально-рольової позиції індивіда та групи.

Дослідженню зазначеної проблеми присвячені роботи психологів і лінгвістів (Л. Виготський, В. Виноградов, Е. Істрін, В. Костомаров, О. Леонтьєв, А. Лурія, С. Ожегов, С. Рубінштейн, Л. Щерба).

У другій половині ХХ ст. проблема мовлення стає предметом не тільки психологічного вивчення, але й психолінгвістики, психосемантики, нейролінгвістики (І. Зимня, Н. Калина, А. Лурія, В. Петренко, Н. Хомські, Н. Чепелева, Л. Щерба).

Дослідженню функціональної ролі мови та мовлення в міжособистісній взаємодії, психологічного змісту цих явищ присвячені роботи Н. Арутюнової, Б. Баєва, Л. Долинської, М. Жинкіна, І. Зимньої, В. Костомарова, О. Леонтьєва, Е. Носенко та інших.

У контексті соціально-психологічного аналізу проблема ненормативної лексики в комунікативній поведінці особистості залишає чимало відкритих питань, зокрема про походження та склад лихослів'я в певній соціокультурній ситуації (Т. Белавіна, А. Бондаренко, В. Жельвіс, І. Кон, В. Леві, Д. Лихачов, Б. Успенський, Л. Ширококордюк).

Констатується, що соціокультурними факторами, які обумовлюють рівень активності прояву ненормативної лексики, є відношення до цього явища та характер її прийняття-неприйняття в певному суспільстві, зокрема відома лояльність до вживання ненормативної лексики в нашому суспільстві, у порівнянні з японським, де подібні випадки суворо засуджуються. Лихослів'я традиційно розглядається як форма сублімації фізичної агресії – останнє може замінюватися більш соціально прийнятними способами вираження негативних емоцій, або у формі інвективи – уживання в мовленні лайок або у формі підкресленої ввічливості – етикету, різноманітних словесних ритуалів (В. Жельвіс). Щодо мовленнєвої традиції в Україні, то для неї, як і для європейської культури в цілому, типовіша інвектива, у той час як для японської культури більш характерна підкреслена ввічливість.

Проблема зв'язку лихослів'я з фізичним проявом агресії перебувала та перебуває в центрі уваги як вітчизняних (Н. Алікіна, З. Карпенко, А. Реан), так і закордонних психологів (Р. Байярда, Р. Берона, К. Лоренца, Д. Річардсона, З. Фрейда).

Зазначається, що до соціально-психологічних детермінантів лихослів'я можна віднести перекошування у свідомості особистості певних цінностей, пропаганду насильства та лексики кримінального середовища засобами масової інформації, інших форм асоціальної поведінки. Важливу роль виконують і певні соціальні установки – уявлення про жорстокий і повний насильства світ, орієнтація на досягнення високого соціального статусу, ідеалізація успішної й упевненої в собі особистості як людини, здатної «дати словесну відсіч» тощо.

До соціально-психологічних причин поширення ненормативних мовленнєвих конструктів варто віднести особливості сучасного процесу соціалізації, що характеризується загостренням психологічного дискомфорту в ситуації фрустрації, що супроводжується підвищенням схильності до мовленнєвої агресії. Послаблення саморегуляції спонукає до

тимчасового обмеження впливу норм соціальної прийнятності, засвоєння соціально бажаних форм поведінки. Це, насамперед провокує мовленнєву агресію, яка часто супроводжується використанням ненормативної лексики, що сприймається суб'єктом у певній ситуації як адекватна реакція.

Традиційно культура мовлення є сукупністю норм, форм використання мовленнєвих засобів, які характерні для певної соціальної групи як своєрідні еталони спілкування, прояв соціального життя людей. Як зазначає І. Зимня, культура мовленнєвої поведінки людини є її істотною характеристикою.

У літературі існує кілька параметрів культури мовленнєвої поведінки особистості: культура мовленнєвого етикету (Н. Формановська), культура мислення, культура мовлення (Е. Адамів, В. Артем'єв, В. Одинцов), культура «соматичної комунікації» (Є. Верещагін, Т. Миколаєва, В. Костомаров, Ж. Амбарцумова).

Нормативна мораль, як показує практика спілкування, не може поширюватися на всі можливі прояви життєдіяльності індивіда та групи. Саме в результаті такого обмеження мають місце випадки ненормативної мовленнєвої поведінки, що залежить, звичайно, від рівня розвитку особистості та групи.

У контексті дослідження індивідуально-стильових особливостей прояву ненормативних мовленнєвих конструктів важливе місце займає інвективна лексика, або мова лайок, що відображає символіку статевого символізму. (І. Кон, В. Жельвіс, Б. Успенський). У цьому контексті І. Кон розглядає «мат» як особливу форму експресивного нестандартного мовлення, яка за своєю суттю нейтральна щодо значень. У цьому випадку інвективна образа виконує роль специфічного емоційного регулятора міжособистісних стосунків, що дозволяє виразити агресивність без фізичного насильства. Перша людина, на думку В. Жельвіса, що вилаяла іншу, замість того, щоб розколоти йому черепа, заклала основу нашої цивілізації.

Звертання до апарату соціальної психології, на думку Н. Арутюнової, сприяло активізації досліджень проблеми мови, підвищенню інтересу до фольклору, міфології, звичаїв народу. Стали з'являтися прислів'я, приказки, загадки й інші мовні форми, які показували народну мудрість і часто використовували елементи ненормативної лексики.

Як відомо, мова – це система знаків і символів, а мовлення – це процес використання мови. Спосіб реалізації мови займає важливе місце в мовленнєвій комунікативній поведінці особистості, що підлягає впливові з боку оточення, групи, культурного рівня та певних цінностей.

Визначним фактором мовлення є зміст, що може передаватися різними способами (нормативними або ненормативними). Відповідно до теорії особистісних конструктів, однакова подія різними людьми передається по-різному, а залежно від сформованої в попередньому досвіді системи особистісних конструктів мовця.

Констатується, що інвективні мовленнєві конструкти властиві кожній людині, що вживає їх у певному об'ємі залежно від ситуації.

Оскільки мовленнєва комунікація має власний код, індивід самостійно обирає спосіб кодування, що відповідає його роду занять, соціальному статусу та рівню культури.

Теоретичну та методологічну основу дослідження склали принцип детермінізму, принцип єдності свідомості й діяльності, системний підхід до аналізу психічних явищ (Б. Ломов), принцип розвитку, особистісного підходу (К. Платонов, С. Рубінштейн); найбільш важливими в контексті здійснюваного дослідження слугували ідеї Л. Виготського, Г. Костюка, С. Максименка про закономірності психічного розвитку особистості, К. Абульханової-Славської, В. Брушлинського, З. Карпенко, О. Старовойтенка, В. Татенка, Т. Титаренко положення про людину як суб'єкт життєдіяльності; а також уявлення про механізм інтерперсонального та міжгрупового впливу особистості як суб'єкта соціальних стосунків і свідомої діяльності Б. Афанасьєва, Г. Андрєєва, Т. Белавіна, Л. Карамушка, А. Коваленко, Н. Корнєв, Л. Орбан-Лембрик, В. Третьяченко, Л. Широкоградюк.

Розроблений підхід й отримані результати поглиблюють уявлення про особливості комунікативної поведінки особистості в цілому, використання ненормативної лексики учнівською молоддю, зокрема. Отримані результати дозволили розширити психологічні уявлення про умови становлення мовленнєвої культури особистості, зокрема учнів ПТУ й студентів. У роботі з'ясовано психологічні особливості використання ненормативних мовленнєвих конструктів у комунікативній поведінці учнівської молоді. Знайшло своє підтвердження припущення про те, що приналежність до соціальної групи з певним соціальним статусом, а також відмінності в демографічно, соціальних, статусно-рольових характеристиках особистості визначають специфіку психологічних функцій ненормативної мовленнєвої поведінки.

Отримані результати можуть бути використані в ході розробки методичних і корекційних програм, орієнтованих на профілактику та попередження проявів ненормативної лексики в молодіжному середовищі з урахуванням приналежності до певного рольового статусу. Комплекс методик, а також результатів дослідження можуть бути використані в роботі практичних психологів і соціальних працівників, а також у процесі підготовки науково-методичних посібників і рекомендацій з культури мовлення та спілкування.

Проблема мовної культури була й залишається в психології досить актуальною. До аргументів важливості й значущості досліджуваної проблеми можна віднести й те, що на відміну від змісту інформаційного простору періоду перебудови (коли цензура жорстко контролювала не тільки зміст текстів, але й мовленнєву культуру дикторів телебачення, радіо, діячів мистецтва та культури, політиків), у наш час діапазон лексичних утворень втратив колишню обмеженість і часто містить ненормативну лексику, зокрема інвективну. Так, наприклад, популярні вокальні групи («Ленінград», «Сектор газу») включають у свій репертуар ненормативну лексику; діячі культури, політики вживають «лайливі висловлювання» і досить часто проявляють дивну «лояльність» до лихослів'я в публічних виступах. Комунікативний процес здійснюється, як відомо, за допомогою мовленнєвої діяльності.

Проблема вживання та поширення в певній культурі ненормативної лексики завжди перебувала в центрі уваги лінгвістів. Останнім часом ситуація змінилася: ця проблема привернула до себе увагу фахівців із психології, зокрема соціальної психології, педагогіки, етики й інших наукових дисциплін, як вітчизняних, так і зарубіжних. Порушення звичних стереотипів мовленнєвої поведінки викликає інтерес не тільки вчених фахівців, але й болісно сприймається звичайними носіями мови.

Досліджуючи причини підвищеного інтересу в соціумі до ненормативної лексики, ми переслідували завдання встановлення психологічних функцій й особливостей прояву ненормативних мовленнєвих конструктів у комунікативній поведінці молоді, а також з'ясування питання про психологічний зміст і функцію «лайливого способу» взаємин, ситуацій безпосереднього вживання ненормативної лексики.

Ненормативна лексика – предмет вивчення різних галузей лінгвістики, психолінгвістики, педагогіки та психології. Теоретичний аналіз досліджуваної нами проблеми показав, що питанням функціонування мови та сформованим мовленнєвим нормам, а також проблемам побудови й розуміння міжособистісних стосунків присвячені спеціальні роботи вітчизняних вчених – Н.Арутюнової, Б. Баєва, Л. Долинської, М. Жинкіна, Е. Носенко, Г. Сагач.

Відомі вчені літературознавці В. Жельвіс, Д. Лихачов, Б. Успенський, психологи А. Бондаренко, І. Кон, В. Леві, Л. Широкоградюк розглядали у своїх працях проблему лихослів'я як соціокультурний феномен.

Незважаючи на актуальність теми дослідження, а також широке поширення ненормативної лексики в нашому суспільстві, потрібно зазначити, про те, що ця проблема ще недостатньо розроблена й висвітлена у працях вітчизняних і зарубіжних психологів та

залишає чимало відкритих питань. Відсутність належної уваги до досліджуваної проблеми пояснюється певними труднощами як наукового, так і соціального характеру, з якими зустрічаються вчені, що досліджують причини вживання ненормативної лексики.

Як зазначалося вище, проблема мовленнєвої культури була й залишається в центрі уваги багатьох фахівців. Так, культура мовлення в лінгвістиці розглядається у двох площинах – правильність мовлення та мовленнєва майстерність: доречність, точність, виразність, чистота, оригінальність. Культура мовлення є показником рівня освіченості та загальної культури людини. Основу культурно-мовленнєвого вибору становить синоніміка: лексична, фразеологічна, граматична. Та сама думка може бути виражена різним набором слів, словосполучень, речень: в одному випадку, особистість використовує ненормативні мовленнєві конструкти для опису якої-небудь ситуації, в іншому – та ж сама ситуація описується винятково засобами літературної мови

Зміна відношення до норми мовленнєвої поведінки обумовлена соціальними, політичними трансформаціями ХХ ст. та появою відмінних від традиційних уявлень про літературну мову («Тихий Дон» М. Шолохова). Питання про культуру мовлення як норму перебуває в центрі уваги літературних дискусій 30-х років (наприклад, дискусія про мову (1932), дискусія про формалізм (1934). За активністю з цим етапом можна порівняти період «відлиги», пов'язаний з масштабною амністією, оголошеною після смерті Й. Сталіна. Засуджені, що поверталися з місць позбавлення волі, вносили в мовленнєву культуру соціуму мовленнєві штампи своєї субкультури, романтизуючи її в бульварних піснях і «міському романсі з підворіття». Початок 90-х р. ХХ ст. також характеризується значним надходженням до російської мови жаргонів, арготизмів, викликаних соціальними змінами.

У контексті соціально-психологічної проблематики особливості мовленнєвої культури є своєрідним проявом соціального життя людей, а не чимось випадковим або довільно ними встановлюваним; остання певною мірою несе на собі відбиток національної своєрідності того або іншого народу. Культура мовлення – це сукупність норм, способів, форм мовних засобів, які для певної соціальної групи є своєрідними еталонами спілкування.

Обговорюючи проблему культури мовлення, відзначимо розмовне мовлення й особливості взаємодії партнерів у ситуації невимушеного спілкування, де вживання ненормативної лексики відбувається частіше. Аналізуючи комунікативний аспект мовлення, важливо враховувати загальні тенденції мовленнєвої поведінки в тих або інших умовах, а також той арсенал засобів, який існує для їхнього вираження. Наприклад, за одних обставин ненормативні мовленнєві конструкти мають місце, а за інших – вони неприйнятні, той самий зміст за різних умов передається по-різному, використовується у різних сферах спілкування мова істотно різна

Так, мовлення людей у побутових умовах, вдома, у родині істотно відрізняється від мовлення на роботі, у державній установі, в офіційній обстановці. Людина змінює стиль мовленнєвої поведінки залежно від багатства свого мовлення, середовища, від того, де вона перебуває, від індивідуальних манер і звичок. Наприклад, розмовно-побутовий стиль використовується під час спілкування людей такого ж самого рівня освіченості, у дружній, розкутій обстановці. У такому спілкуванні іноді допускається вживання ненормативних мовленнєвих конструктів, але це, як правило, просторіччя, жаргони, сленги, вживання грубої інвективи не допускається.

Зважаючи на просторіччя та жаргони, слід зазначити, що вони перебувають за межами норми літературної мови, але часто використовуються в художній літературі, виконуючи оцінну або емоційно-експресивну функцію, іноді жаргони, просторіччя, сленги зустрічаються в публічних виступах, характеризуючи як самих ораторів, так і стиль їхнього мовленнєвої поведінки.

Загальновідомо, що в мовленнєвій поведінці більшості населення нашої країни, незважаючи на досить високий освітній рівень, у повсякденному житті далеко не завжди дотримуються норми літературної мови, спостерігається «терпимість» до вживання ненормативних мовленнєвих конструктів у комунікативній поведінці.

Культура мовленнєвої поведінки людини, – на думку І. Зимньої, – «...є її істотна соціальна характеристика, що визначається рівнем, ступенем відповідності актуальної мовленнєвої поведінки індивіда прийнятною у певній мовній спільноті нормам вербального спілкування, поведінки, правилам мовленнєвого етикету на конкретному етапі суспільного розвитку. Культура мовленнєвої поведінки визначається загальними нормами культури спілкування та конкретною соціальною роллю людини» [130, с. 398].

Очевидно, що культура мовленнєвої поведінки пов'язана із загальною культурою особистості, що співвідноситься з її світоглядом, освітою, цінностями і є багатоплановим явищем.

Так, І. Зимня, виділяє такі компоненти мовленнєвої культури: 1) культура мовленнєвого етикету; 2) культура мислення; 3) культура мови; 4) культура мовлення; 5) культура соматичної комунікації.

Перший компонент – культура мовленнєвого етикету, визначається автоматичністю, реактивністю вибору адекватному меті, змісту й умовам спілкування вербальних форм його організації. Існує кілька сфер уживання мовленнєвого етикету, наприклад, знайомство, звертання, вітання тощо, у виборі одиниць якого відбивається облік офіційності, обставин спілкування, особливостей мовця та слухачів, їхній вік, освіченість, рольові стосунки [130].

Мовленнєвий етикет відображає моральні норми стосунків між людьми. Мовленнєві етикетні форми не вносять у комунікативний акт нової змістовної, логічної інформації, вони несуть на собі іншу, контактостановлювальну функцію. Етикетні форми виражають ставлення до адресата, вони відбивають традиції, норми взаємоповаги та передбачають виконання експресивної функції.

За характером мовленнєвого етикету виявляється рівень освіченості, соціальна приналежність, іноді професія, рід занять мовця. Особливі етикетні форми характерні для середовища військовослужбовців, школярів, середовища асоціальних елементів – злочинців, бомжів, повій. Мовленнєвий етикет містить так само й невербальні засоби – жести, міміку та паравербальні – інтонацію, тембр голосу.

Другий компонент культури мовленнєвої поведінки – культура мислення, тобто процес постановки та рішення розумових завдань. Реалізація стилю, що задає ситуація, рівня та характеру взаємодії з людьми визначає культуру мислення особистості. Вона проявляється в доборі мовних засобів, нормативних і ненормативних мовленнєвих конструктів, а також способів формування та формулювання думки.

Третій компонент – культура мови – виявляється в бездоганності дотримання словотворчих і граматичних норм, у правильності добору лексичних одиниць. Мовна культура мовленнєвої поведінки, про яку пишуть Е. Адамів, В. Артемов, В. Одінецов, виступає як передумова мовленнєвої діяльності культурної людини [130].

Значну роль у процесі мовленнєвої поведінки виконує культура мовлення – четвертий компонент, який розуміють як спосіб формування та формулювання думки – предмета мовленнєвої діяльності.

Характеризуючи мовленнєву поведінку, О. Леонтьєв зазначає, що вміння швидко та правильно орієнтуватися в умовах спілкування, правильно планувати своє мовлення, обирати зміст спілкування, знаходити адекватні засоби для передачі думки, забезпечувати зворотний зв'язок [187].

Не менш важливим компонентом культури мовленнєвої поведінки є п'ятий – культура «соматичної комунікації». У працях Є. Верещагіна, Т. Ніколаєвої, В. Костомарова, Ж. Амбарцумової вводиться поняття «соматична мова» або система соматизмів [131]. До складу соматичної мови належать одиниці статички – пози, жести, міміка. Як відомо, існують жести, що виражають ненормативність у своєму змісті. Дуже часто саме такими жестами супроводжується вживання ненормативних мовленнєвих конструктів, які більш точно доповнюють і конкретизують висловлену думку.

Зазначене дозволяє зробити висновок, що культура мовленнєвої поведінки – багатокомпонентне явище, усі аспекти якого вимагають наукового аналізу та визначення.

Соціально-психологічний аспект досліджуваної в роботі проблеми знаходить своє відображення в одній із найдавніших дисциплін – етиці, об'єктом вивчення якої є мораль. «Мораль – одна з форм суспільної свідомості, соціальний інститут, що виконує функцію регулювання поведінки людей в усіх без винятку сферах суспільного життя» [186, с. 292]. Різне ставлення до тих або інших форм мовленнєвої поведінки, зокрема поведінки взагалі, відображається на суспільній думці, що, накладає істотний відбиток на них.

Нормативна мораль – необхідна передумова індивідуальної моральності. Не засвоївши елементарних правил і норм моралі як абсолютних, категоричних імперативів, людина не може бути моральною. «Недооцінка та пряме заперечення загальнолюдської сутності елементарних норм моральності є однією із причин моральної деградації нашого суспільства, наслідки якої ми сьогодні долаємо», – зазначає І. Кон [155, с. 247].

Розуміння моральної поведінки з погляду безумовного підпорядкування нормам досить однобічне. Нормативна мораль не в змозі передбачити все багатство та розмаїтість життєвих ситуацій, у яких людина приймає рішення і здійснює вчинки. Беручи до уваги специфіку предмета нашого дослідження, зазначимо, що вживання ненормативної лексики, поряд із нормативною, виправдовується індивідом конкретної ситуації: лихослів'я, з погляду суб'єкта мовленнєвої активності іноді буває набагато експресивніше, ефективніше та доцільніше.

Суспільна мораль – категорія історична і як показано, для кожної епохи характерна своя мораль. Проте, у суспільній моралі, що сформувалася, зберігаються незмінними окремі уявлення, стереотипи, що стосуються загальнолюдських цінностей, а також деякі традиційно сформовані в певній культурі уявлення про «моральність». До констант моралі належить відношення суспільства до тіла людини, зокрема до оголеності його окремих частин та до мовного позначення цих частин [155].

У поставленій у нашому дослідженні площині, проблема співвідношення мови та мовлення займає провідне місце, тому було б не виправданим випустити розгляд питання про зміст мовних позначень тілесного. Мова, що реалізується в мовленні, і людське тіло тісно пов'язані між собою і зв'язок між цими двома рівнями носить глибинний характер. А. Плущер-Сарно з цього приводу пише: «Мова як деяка абстрактна система формується та зберігається саме в тілі людини, у її головному мозку. Артикуляційні органи людського тіла матеріалізують мовну систему, відчужують її, тобто виводять із тіла й тим самим роблять цю систему доступною сприйняттю іншою людиною. У зв'язку з цим мова як вторинна сутність виходить із людини, вона ж і повертається до неї у вигляді імен, що покривають не тільки навколишній простір, але й саму людину» [272, с. 35]. Людське тіло – це єдність багатьох складових, що називаються або частинами, або органами. Кожну з цих складових людина наділила іменами, словами й у такій предметно-мовній співвіднесеності ці слова зберігаються у свідомості людини. Ця лексична мікросистема з позначенням частин людського тіла є однією з найдавніших у будь-якій мові.

Суспільна мораль, проте, дозволяє «розкривати» тільки частину людського тіла – так званий тілесний «верх». На тілесний «низ» накладено табу. Відповідно до соціальної норми, тілесний «низ» може бути доступний огляду лише самому власникові тіла й тому залишається і повинен залишатися схованим від суспільства.

Заборона на відкритість потаєних частин тіла переноситься і на мовну заборону: суспільна мораль забороняє прилюдне озвучування цих частин тіла й пов'язаних із ними дій.

Таким чином, кожна людина носить у собі одночасно й заборону, і свободу. Зрозуміло, що предметно-мовних заборон дотримуються далеко не всі члени суспільства: для деяких прошарків соціуму традиційно заборонене стає бажаним (девіантні співтовариства).

Піднімаючи питання про мовний аспект проблеми, слід зазначити, що більша частина суспільства дотримується виробленого табу: знаючи систему «заборонених слів», воно зберігає її на «периферії» свідомості. Для таких людей ці слова розглядаються як

найнижчочастотніші, найрідше вживані або ж взагалі ніколи не використовувані слова, у них зберігається дистанція між знанням і вживанням відповідних слів і висловлювань. Проте, від цього значення й функція таких слів зовсім не зменшується. Навпаки, «потаєні» об'єкти, про які йдеться, і їхні словесні позначення викликають у суспільстві певний інтерес, доказом чого є процес активного «мовного розширення» (термін О. Солженіцина) на базі субстантивних домінант і пов'язаного з ними дієслівного слова.

«Мовне розширення» виражається, насамперед, в активному залученні лексичних домінант зазначеної сфери у словотворчий, фразеологічний і синтаксичний процеси, а також у пошуках засобів подолання заборони введенням заміни життєвого слова іншомовним, підшукуванням численних лексичних метафор, що ґрунтуються на ознаці форми предмета, або на його зовнішньому вигляді, функції, або характері руху» [118, с. 36].

Варто зазначити, що «потаєні» слова та висловлювання частіше, ніж які-небудь інші, використовуються в «стратегії» лайок і образ. Беручи до уваги думки численних дослідників цієї галузі, можна сказати, що суспільство ніколи не обходилося без «лайок», питання полягає в тому, що «лайливими» ставали ті слова, які на початку такими не були. Саме суспільство зробило їх «лайливими», «непристойними» [116].

У контексті дослідження індивідуально-стильових особливостей проявів ненормативних мовленнєвих конструктів суб'єктом мовленнєвої діяльності особливе місце займає розуміння інвективної лексики в різних її типологіях. Інвективна лексика – це мова лайок і образ, що відображає семантику статевого символізму [152].

Для розуміння дохристиянського сексуального символізму дуже важливі історія та семантика «російського мата». Мова лайок та образ, інвективна лексика, має давнє коріння. Система категорій архаїчної свідомості розташовується між двома полюсами: святою, наділеною божественною благодаттю, що згодом починає сприйматися як щось священне, особливо шановане, дороге, і водночас демонічне, нечисте, котре надалі трактується також у переносному значенні: «брудне» – низьке – низинне – непристойне. До обох цих крайностей у певному змісті виробляється подібне ставлення: переважніше триматися подалі як від першого, так і від другого табу. Варто зазначити, що інвективна лексика не тільки порушує ці табу, але й «перевертає», міняє місцями полюси забороненого (символічна інверсія). Оскільки і боги, і демони були для людей небезпечними, у повсякденному житті, то від них намагалися триматися подалі й не називати їх без потреби. Інвективна лексика ці заборони порушує, причому сила образи прямо пропорційна значущості заборон. У результаті створюється своєрідна зона свободи, емоційної розрядки в екстремальних ситуаціях і їх важко викоринити, не замінивши певними евфемізмами (наприклад, «ёлки-палки») [155].

Матірня лексика не тільки повсюдно вживалася в побуті, вона пронизує весь російський фольклор. Як пишуть канадські лінгвісти Ф. Дрейзген і Т. Пристлі, «мат – це тіньовий образ російської мови в цілому. Із семантичного погляду нас цікавлять способи повідомлення за допомогою мата, загальних повсякденних змістів, що виходять за межі прямої образи та сексу. Ми бачимо в маті особливу форму експресивної, нестандартної мови, що за своєю сутністю є нейтральною щодо значень. «Триповерховий мат» є не просто сукупність непристойностей, але й системою рафінованих складних структур. Мат – це потенційно безмежна кількість висловлювань» [116, с. 330].

Разом із тим, не завжди вживання «лайливих висловлювань» сприймається вульгарним, грубим, безтактним й образливим. За спостереженнями російських етнографів ХІХ ст., «... лихослів'я в спілкуванні викликає образу, тільки якщо вимовляється серйозним тоном із наміром образити, у жартівливих чоловічих розмовах воно звучить як дружнє вітання або просто «для сполучення слів» [116, с. 73]. Доречно сказане висловлення може привернути увагу слухачів і додати певний колорит висловлюванню, зробити мовлення більш емоційним і привабливим для певної групи комунікантів.

Мат характеризується гострим контрастом між вузькою обмеженістю його базових елементів і багатим семантичними можливостями їхнього застосування. Цей контраст

породжує в маті естетичну функцію «оволодіння реальністю» шляхом виходу за межі базового словника. Ця функція піднімає мат до рівня жанру народного мистецтва, у якому більш або «менш спокушені мільйони росіян» [116, с. 155].

Існує ще одна думка, відповідно до якої вживання матірної лексики – прерогатива низьких шарів суспільства. Проте таке твердження не зовсім відповідає дійсності. Можна сказати, що «... мат поляризований у своєму вживанні – він використовується без обмежень або злодіями та п'яницями, або рафінованими інтелектуалами» [116 с. 30]. Прийнято розрізняти інвективи в широкому значенні, коли людина уникає вживання лайок, та інвективи у вузькому значенні – саме вони й здійснюють образливий ефект.

Як показує історія, практично не існує національних культур, які б не вживали інвективну лексику. В одних культурах переважають інвективи в широкому значенні, інших – у вузькому. До останнього належать такі сильні та численні культури, як російська, китайська, американська та деякі західноєвропейські.

Зазначається, що в багатьох культурах груба лайка є прерогативою чоловіків. Основна причина цього – священне походження більшості лайок, що стали популярними в часи так званих фалітичних культів, дохристиянських обрядів поклоніння продуктивним силам природи, тобто органам розмноження. Зі зміною моралі змінилося й відношення до цих органів, які стали тепер сприйматися як непристойні.

Існує думка, що «мат» – складова сфери чоловічого спілкування, тому, що чоловіки особливу увагу приділяють сексу й усьому, що із цим пов'язано, а лайливі висловлювання дуже часто стосуються саме цієї сфери відносин. Психопсихіки трактують лихослів'я по-своєму: вони вважають, що «матеріна лайка» пов'язана зі спрощеним сприйняттям світу як безперервного статевого акту. Такий підхід до цієї проблеми не тільки примітивний, але й вульгарний. За твердженням психологів І. Кона, Є. Берна, сила «мата» полягає в його близькості до чоловічої субкультури й у його впевненості, а не в його сексуальній символіці [155].

Існує й інша думка щодо визначення змісту поняття «лихослів'я» й особливостей його функціонування. Так, наприклад, у Китаї та деяких країнах Югославії ненормативні висловлювання найчастіше вживаються жінками. Це не означає, що жінки в цих країнах приваляють над чоловіками. У таких культурах образа демонструє «синдром слона й моськи»: «якщо не можеш ударити, хоч вилай». У цьому випадку лихослів'я виступає як зброя слабких [347].

Проте зазначена ситуація швидко міняється. У більшості випадків жінки використовують найгрубішу лайку не через усвідомлення власної слабкості. Очевидно, це пов'язано з мінливою роллю жінки в сучасному суспільстві, із її зростаючим впливом, владою, прагненням домінувати. Таким чином, інвективні образи відіграють роль своєрідного емоційного модулятора міжособистісних стосунків: вони надають можливість індивідуві виразити свою агресивність, не вдаючись до фізичного впливу. В. Жельвіс справедливо помітив, що перша людина, яка вилаяла іншу замість того, щоб розколоти їй черепа, заклала основи нашої цивілізації [116]. Згаданий автор виділяє основні функції лихослів'я.

Перша – це функціональний регулятор, запобіжний клапан для негативних емоцій. За допомогою лихослів'я людина одержує психологічне розвантаження – катарсис. Друга функція – демонстрування своєї переваги, засіб приниження опонента, зниження його соціального статусу. Переміщення його на нижчий щабель соціальної ієрархії, наприклад: «покидьок», «виродок».

Найзагальніша функція, що визначає всі інші, – це лайка як засіб вираження профанного, тобто зниженого, «тілесного» початку, протиставленого початку духовному, сакральному. Як ми вже згадували вище, багато лайливих слів, за своїм значенням пов'язані з продуктивною функцією людини, тварин, рослин, носили священний характер і тому заборонялися до використання «всує», тобто дарма, без підстав. Коли ці слова

перетворилися в образ, заборона залишилася, хоч й з іншої причини. Наприклад, в англійській мові дієслово «to swear» означає «божитися», «клястися» й «сваритися» [116].

Ще одна функція – експлетивна, або вигук (оклична) функція, коли лайка вимовляється безадресно: «Я так, блин, торопился, что ни хрена не успел сделать». У деяких випадках лайливі висловлювання вимовляються «у повітря», співрозмовник відсутній: наприклад, щось робив і не вийшло, або, наприклад, чекав одне, а вийшло інше. У такій ситуації людина може від «душі виматюкатися», а інвектива буде виконувати функцію, що профанує: не переслідується мета кого-небудь образити, основне завдання – максимально розцінити повідомлення, додати йому емоційність [116]. Дуже часте використання інвективних висловлювань є єдиною можливістю для людини зробити своє мовлення більш яскравим і виразним. Виразність у цьому випадку досягається порушенням заборон (табу) на вживання деяких слів. Порушення табу та суспільних норм надає висловленню необхідної гостроти, а в людини, що часто лається, ця гострота різко знижується, стирається зміст й емоційність у вживанні лайливих висловлювань.

Як вже зазначалося, у ситуації порушення культури мовленнєвої поведінки відбувається зниження статусу опонента. Іноді замість зниження статусу співрозмовника мовець може поставити й себе, і його на більше низький щабель: «Привет, падло, где тебя носило так долго!» У цьому випадку мовець не збирається образити свого співрозмовника й звичайно не буде заперечувати, якщо той відповість дещо схоже. Проте в цій ситуації необхідною умовою є добродушна інтонація й посмішка. Так реалізується наступна функція лихослів'я – корпоративна: за допомогою лайок між співрозмовниками встановлюється контакт, тобто ненормативна лексика є атрибутивним знаком приналежності до певної групи [116].

Для активізації уваги аудиторії сільські казкарі у своїх розповідях використовували та використовують лайливі висловлювання. У цьому випадку лихослів'я виконує нарративну функцію. В основному в таких розповідях уживаються різні скоромовки, примовки, основний «гумор» яких полягає у вимові лайливих заборонних слів. І вже після такого вступу переходять до розповіді [116].

Дослідник В. Жельвіс виокремлює апотропічну функцію, сутність якої зводиться до наступного: лихослів'я виступає оберегом – засобом захисту від злих сил. Селяни вірили, «якщо лісовика заматюкати, він відстане». Відгомони цієї функції можна побачити в поведінці спортсменів або воїнів: перед битвою чи змаганням вони збуджують себе лайкою на адресу супротивника (наприклад, використовують висловлення типу «иди к черту»).

Іноді мають випадки й «доброчинної ганьби», коли за допомогою образ люди намагаються відвести напасть. У цих випадках лихослів'я виконують магічну функцію. Ця функція зустрічається в російських весільних «корильных» піснях, де висміюють нареченого, усіяко припиняючи його достоїнства. З магічною функцією використовується, наприклад, висловлення «Будь я проклят, если это не так!» [116].

Існує досить стійка установка, що грубе інвективне мовлення характерне, насамперед, для малоосвічених шарів суспільства. Проте з цим твердженням не можна повністю погодитися. Низький рівень індивідуальної мовленнєвої культури, недостатній кругозір може сприяти інвективізації мовлення, насамперед, у предметному, окличному варіанті. У цьому плані допускається зміщення інвективної та зниженої лексики.

Інвективна лексика часто вживається людьми «далеко не малокультурними». Ненормативною лексикою користуються політики, абсолютна більшість керівників підприємств, чимало видатних діячів культури – актори, музиканти, письменники, поети. Кожна з названих груп звертається до інвектив із певною метою: так, політики, як правило, демонструють своє «єднання з народом», вважаючи, що в такий спосіб вони будуть краще сприйняті.

У літературі відзначається, що за останні десятиліття в окремих культурах виявляється тенденція до вживання грубої, вульгарної лексики. Певною мірою це стосується й

української культури. Не менш популярним є грубе та вульгарне мовлення в Росії й Америці. У цих країнах, як і у багатьох інших, завжди широко практикувалися грубі висловлювання, але, як правило, користувалися ними чоловіки й, головним чином, в емоційно насиченій ситуації – напруги, ризику, фрустрації. У наш час жінки впевнено освоюють цей словник. Велика кількість жінок використовують грубу мову, практично не звертаючи уваги на мат, що звучить у їхній присутності, від кого б він не звучав – від чоловіка, жінки або дітей.

Як ми зазначали вище, кожна соціальна група по-своєму ставиться до вживання ненормативної лексики, а приналежність до тієї або іншої соціальної групи впливає на вибір мовленнєвого репертуару. Існують деякі маргінальні групи (злочинці, повії, бомжі), де вживання ненормативних мовленнєвих конструктів розглядається як норма, спосіб спілкування, без якого члени групи практично не можуть обійтися або іншому випадку можуть бути не зрозумілі один одному. Ненормативна лексика є основним засобом спілкування в таких групах, і тому її вживання не викликає подиву, зніяковілості, відрази.

На думку сучасних українських психологів, використовуючи «лайливі висловлювання», можна ілюструвати будь-яку реальність: непорозуміння між чоловіком і дружиною, начальником і підлеглим, сварку між сусідами [348]. У нашій мові важко дібрати слова, які мали би таку експресивність, як ненормативна лексика. Замінити її можна тільки дією, зокрема бійкою, биттям посуду тощо.

Тому можна зробити висновок, що лайка здатна замінити фізичне насильство.

Існує також ряд ситуацій, коли лайливі слова вимовляються проти бажання, наприклад, в екстремальних ситуаціях, або під час сильного потрясіння. У такому вживанні лайлива лексика розглядається А. Бондаренко як «невизнана граматична форма оцінного висловлювання»

Як зазначалося вище, за допомогою інвективної лексики досягається емоційна розрядка. Ми не можемо заздалегідь планувати вживання інвективної лексики, часто її поява спонтанна, ненавмисна й відбиває високу емоційну напругу мовця. Лайка може виступати так само як відбиття нехтування зневажливого ставлення індивіда до політичного супротивника [348].

Як було раніше зазначено, застосування лайливих висловлювань може виконувати ідентифікаційну функцію, тобто індивід намагається ідентифікувати себе із представниками тієї або іншої соціальної групи. Якщо представники цієї групи вживають ненормативну лексику, то людина, що ідентифікує себе із цією групою буде чинити так само.

Очевидним є те, що лихослів'я, «лайка», «мат» не можуть вирішити жодної із проблем, кризових ситуацій або конфліктів. Як ми вже зазначали, існує кілька причин, що пояснюють прагнення політиків до вживання лайливої лексики. Наше суспільство емоційно напружене, соціально та політичні недостатньо визначене, звідси готовність у будь-який момент показати свій настрій на інших людях.

Слід зазначити, що «матом» користуються не тільки росіяни, українці, але й представники інших національностей. Багато емігрантів у Штатах лаються по-англійському легко, охоче й артистично. Іноді, цілком розуміючи фізичний зміст лайки, ми погано уявляємо собі наскільки «брудне» кожне окреме слово. Примітно, що іноземці часто виражаючи свої емоції, використовують «російські лайки». Наприклад, в англійській мові теж існує лексика-табу. Американці з відносно утвореного прошарку дозволяють собі «лаятися» тільки тоді, коли «по-іншому не можуть», представники середнього класу використовують ненормативну лексику набагато частіше.

У повсякденній американській мові вражає велика кількість «звичайних» лайок. Мовна форма в розмовній американській мові істотно зрушена у бік просторіччя. Журналісти зовсім резонно вважають лайку частиною об'єктивної реальності, а зміна реальності це як «криве дзеркало».

Що стосується вживання ненормативної лексики, зокрема матірньої лайки, думки людей розходяться, і проте цілком очевидно, що лихослів'я – це дурний приклад для наслідування, і не слід його виправдовувати. З іншого боку, не варто займати й пуританську позицію. Практично відсторонитися від дійсності неможливо. Звести кількість уживання мата до мінімуму можна, але викоринити його взагалі – неможливо [116]. За спостереженнями психолога А. Бондаренко, люди, які ніколи не лаються матом, – це люди особливого щиросердечного складу та походження. Це, як правило, люди, що належать до шляхетних родин, в яких сторіччями вироблявся свій стиль спілкування й традиції. Це не тільки питання природи «аристократичної» крові, це особлива структура свідомості. Але таких людей не дуже багато. Лихослів'я нічого не визначає й не є показником зрілості особистості. Відсутність або наявність лайок у лексиці конкретної людини не є необхідною і достатньою умовою її особистісного становлення.

Вище розглянули поняття інвективи, визначили основні функції ненормативної лексики, використовуючи класифікацію В. Жельвіса. Безсумнівно, лихослів'я розглядається як явище соціальне, що має свою історію походження й розвитку, і незважаючи на те, що останнє засуджується в нашому суспільстві, воно є частиною нашого побуту, культури і повністю викоринити це явище не вдається [116].

Що стосується психологічних функцій ненормативних мовленнєвих конструктів у комунікативній поведінці особистості, необхідно зупинитися на такому ключовому понятті як поняття конструкта.

Особливий інтерес у поданому контексті представляє одна із найоригінальніших психологічних теорій – теорія особистісних конструктів Дж. Келлі. Конструкт розглядається автором як особливий суб'єктивний засіб, особистісний винахід, створюваний самою людиною і те, що перевіряється на власному досвіді [348]. За допомогою конструкта людина виділяє, усвідомлює, пояснює та прогнозує події, організовує свою поведінку, будує систему взаємин із іншими людьми. Одночасно це й спосіб поведінки, і параметр відносин, оцінок, та когнітивно-сміслових розчленувань й протиставлень.

Відповідно до теорії Дж. Келлі, поведінка визначається тим, як людина прогнозує майбутні події за допомогою системи своїх особистісних конструктів: вона дивиться на сьогоднішнє так, щоб передбачати майбутнє за допомогою цієї системи конструктів. Найважливіші аспекти теорії особистісних конструктів стосуються відносин між людьми. Люди можуть не тільки різнитися своїм розумінням світу, але також вони можуть бути схожими, якщо подібно інтерпретують свій досвід [348]. Для досягнення бажаної ефективності міжособистісних відносин необхідною умовою є схожість конструктивних систем. У міжособистісній комунікації йдеться про подібність і відмінність такої важливої складової конструктивних систем як мовленнєві конструкти, зокрема ненормативні.

Як стверджує Дж. Келлі, для встановлення гармонійних соціальних взаємодій необхідно, щоб одна людина психологічно поставила себе на місце іншої, для кращого розуміння та прогнозування теперішньої і майбутньої поведінки [348].

Поставлена у цьому дослідженні проблема є однією з найбільш важливих і складних, що вимагає пошуку рішення на міждисциплінарному рівні, зокрема на рівні етики, філософії, культурології, лінгвістики, психології та педагогіки.

Розпочатий нами в попередньому розділі теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволив виявити недостатню розробленість певних її аспектів. Дотепер у психології, зокрема в соціальній психології, відкритим залишається питання про психологічні функції ненормативних мовленнєвих конструктів у комунікативній поведінці. У зв'язку з цим викликає інтерес функціональна специфіка застосування ненормативної лексики представниками соціальних груп з різним статусом, рівнем загальної культури, освіти, матеріального добробуту, ідеологічних орієнтирів, соціально-демографічних відмінностей.

Наведені вище аспекти й визначили предмет нашого дослідження – ненормативні мовленнєві конструкти в комунікативній поведінці студентської й учнівської молоді.

Припущення полягало в тому, що приналежність до соціальної групи з певним зовнішнім соціальним статусом, а також наявність відмінностей демографічних, соціальних, групових, статусно-рольових характеристик особистості детермінує специфіку психологічних функцій використання ненормативних мовленнєвих конструктів у комунікативній поведінці особистості.

Відповідно до мети цього дослідження було поставлено наступні завдання:

- провести емпіричне дослідження особливостей і змісту психологічних функцій, а також особливостей прояву ненормативних мовленнєвих конструктів у комунікативній поведінці учнівської молоді;
- визначити основні психологічні функції соціально-психологічні особливості прояву ненормативної лексики, а також відношення до неї людей з різним соціальним статусом і груповою статусно-рольовою позицією;
- визначити ступінь впливу соціокультурного рівня групи й цінностей окремої особистості на особливості її мовленнєвої поведінки в групі;
- вивчити вплив соціально-рольової позиції індивіда та групи на динаміку самооцінки учнівської молоді, а також на функціональні особливості використання ними ненормативних мовленнєвих конструктів.

Під час експерименту нами було задіяно учнів машинобудівного професійного ліцею та студентів державного педагогічного університету.

У ході пілотажного дослідження ми уточнили та конкретизували програму цього соціально-психологічного дослідження, визначили напрямки, принципи організації, методи й етапи основного дослідження, а також встановили характер й обсяг досліджуваної вибірки. Вибірка формувалася випадковим порядком. Особливо слід зазначити, що вибиралися саме групи, оскільки ми вивчали залежність інвективної поведінки від внутрішньогрупового статусу.

Вище ми зазначали відмінності двох теоретичних підходів, фактори формування особистості: спадковості та середовища, підкресливши вплив середовища на поведінку індивіда, зокрема мовленнєву.

Основна частина дослідження проводилася у трьох групах учнів I-II курсів Бердянського машинобудівного професійного ліцею, що навчаються за спеціальностями: бухгалтер, газоелектрозварювальник, оператор комп'ютерного набору. Усього брало участь 115 учнів системи професійно-технічної освіти. Дослідження також проводилося в Бердянському державному педагогічному університеті на індустріально-економічному факультеті у трьох групах студентів I-II курсів, що навчаються за спеціальностями: механізація сільського господарства, комп'ютерні технології. Усього в дослідженні взяло участь 120 студентів.

Варто зазначити, що студенти й учні (юнаки й дівчата) належали до однієї вікової групи. Діяльність і рольова структура особистості на цьому етапі здобуває нові якості. Основна мотивація – вибір професії. Перед учнівською молоддю стояло завдання соціального й особистісного самовизначення, що означає чітке орієнтування та визначення свого місця в дорослому світі.

Такий вибір респондентів був здійснений навмисно, з урахуванням соціального статусу досліджуваних. Обрані групи студентів університету традиційно сприймаються як високостатусні, з престижною освітою можна пояснити тим, що університет – єдиний державний вищий навчальний заклад у місті зі своєю довгою історією й чудовими традиціями.

Учні ліцею (раніше – ПТУ №19) традиційно, на жаль, за суспільною думкою оцінюються як ті, що належать до низькостатусних, непрестижних груп. За попередніми експертними оцінками мали місце думки, що в ПТУ вчать особи соціально та педагогічно запущені, з низьким інтелектуальним рівнем і переважно девіантною поведінкою, а також діти із проблемних родин. Експертами виступали педагоги зі стажем не менше 3 років.

Зазначимо, що зміст основної діяльності випробуваних різний. Так, у студентів університету діяльність має гуманітарну спрямованість: у майбутньому вони стають висококваліфікованими фахівцями, вчителями, інженерами, економістами, мають перспективу отримати керівні пости та відповідне положення в суспільстві.

Зміст майбутньої діяльності учнів ліцею має виробничу спрямованість. Соціальні очікування відносно майбутнього припускають можливість стати висококваліфікованими фахівцями робочих спеціальностей газоелектрозварювальника, слюсара з ремонту автомобілів, бухгалтера, оператора комп'ютерного набору. Проте, з огляду на існуючі в суспільстві упередження, можна припустити, що соціальний статус у їхній свідомості нижчий, ніж у студентів, які малоімовірно займуть управлінські посади й матимуть більш високе матеріальне становище, у порівнянні з іншими соціальними групами.

Перспектива та професійне визначення студентів й учнів різні, також різні їхні потреби, мотивація, рівень культури, ціннісні орієнтації.

Для досягнення мети й рішення поставлених завдань, нами була розроблена спеціальна програма дослідження. На попередньому етапі використовувався питальник, що включає 20 запитань, відповіді на які дозволили одержати дані з проблеми дослідження, а також метод контент-аналізу. Аналіз результатів діяльності ґрунтувався на особистих справах випробуваних. Робота з документами дозволила нам одержати відомості про соціальний стан, рівень знань, відображені в атестаті особливості складу родини, у якій виховувався досліджуваний (повна-неповна сім'я, матеріальне становище, демографічні дані), місце роботи батьків.

Попри зазначеного проводилися цілеспрямовані бесіди за підготовленим переліком запитань. Мета та завдання бесід полягали в тому, щоб

- визначити відношення випробуваних до лихослів'я;
- визначити мотиви застосування «лайливих висловлювань»;
- визначити частоту використання ненормативної лексики.

Під час обговорення проблеми вживання випробуваними ненормативної лексики враховувалися їхні індивідуально-психологічні особливості. У результаті було отримано достатній матеріал про рецепіантів, їхні взаємини, інтереси, зміст діяльності.

На попередньому етапі було застосовано метод експертних оцінок, експертами виступали викладачі навчальних закладів, де проводилося дослідження.

Результати бесід, експертні оцінки було співвіднесено з результатами спостереження, одночасно зверталася увага на мовленнєву поведінку, вибір мовленнєвих конструктів, стиль спілкування.

Для опитування досліджуваних було використано соціально-психологічний метод внутрішньогрупової експертної взаємооцінки: досліджувані давали один одному різні характеристики, оцінювали поведінку, зокрема мовленнєву поведінку один одного в значущих ситуаціях спілкування та спільної діяльності. У результаті проведеного опитування було отримано дані, що згодом узагальнювалися у формі таблиць і схем.

Організуючи емпіричне дослідження, ми мали на меті дібрати такі методики дослідження, які б у комплексі дали можливість визначити основні психологічні функції та особливості прояву ненормативної лексики й відношення до неї людей з різним соціальним статусом, визначити рівень впливу соціокультурного рівня групи й цінностей особистості на особливості її мовленнєвої поведінки.

Як було вже зазначено, основна частина дослідження проводилася в трьох групах студентів університету й у трьох групах учнів ліцею (ПТУ). У кожній групі ми провели ранжирування за статусами, визначили кількість високостатусних, середньостатусних і низькостатусних рецепіантів. Це було необхідно для визначення впливу внутрішньогрупового статусу на інвективну поведінку, ці дані використовувалися для більш адекватного вибору надійних методичних процедур.

Емпіричне дослідження мало на меті з'ясувати питання про вплив соціокультурного рівня групи й цінності її членів на особливості їхньої мовленнєвої поведінки. Із цією метою було використано методику М. Рокича «Ціннісні орієнтації».

У дослідженні застосовувалася також методика підставної самооцінки, розроблена Е. Уваріною і модифікована Т. Белавіною. Використання цієї методики диктувалося завданням вивчення динаміки самооцінки учнів і студентів залежно від усвідомлення оцінного ставлення в соціумі до їхньої соціальної позиції, оскільки, як передбачалося, рівень самооцінки визначає специфіку функцій використання ненормативної лексики.

Застосовувалася процедура, аналогічна тієї, котру Дж. Келлі практикував у своїх дослідженнях особистісних конструктів. Зокрема була складена матриця (репертуарні грати), що містила групу триад, побудованих таким чином, що до них належали два представники однієї статусної групи й один відмінний від них (інша статусна група). Випробувані повинні були визначити подібність двох схожих і відмінність третього, відмінного від них за допомогою прикметників, іменників, дієслів. Одночасно дотримувалася анонімність, досліджувані могли використовувати як нормативну так і ненормативну лексику.

Отримані матеріали були проаналізовані в кількісному і якісному відношенні. Для визначення ступеня зв'язку ціннісних орієнтацій студентів й учнів ми використовували коефіцієнт рангової кореляції за Спірменом, а для визначення відмінностей – критерій Стюдента.

Як зазначалося раніше, розроблений нами перелік запитань дозволяв визначити співвідношення соціального статусу та лояльності до вживання ненормативної лексики молоддю. Це склало основне завдання цього етапу дослідження.

Пропоновані запитання були розподілені таким чином:

- демографічні характеристики;
- відношення до ненормативної лексики;
- інтенсивність застосування ненормативної лексики;
- зони застосування;
- мотиви використання;
- гендерні відмінності;
- використання ненормативної лексики батьками;
- ненормативна комунікативна поведінка опосередкована паралінгвістичними засобами;

– ступінь впливу ЗМІ на характер, інтенсивність, варіативність уживання ненормативної лексики.

За підсумками пілотажного дослідження було відібрано три групи учнів Бердянського машинобудівного ліцею та три групи Бердянського державного педагогічного університету. Соціально-демографічні показники досліджуваних груп подано в табл. 2.5.

Як видно в таблиці, в опитуванні брали участь респонденти з міста та із сільської місцевості. Важливу роль мала інформація про склад родини. 33% учнів ліцею виховуються в неповних родин.

Таблиця 2.5

Соціально-демографічні характеристики досліджуваних груп

№		Бердянський державний педагогічний університет		Бердянський машинобудівний професійний ліцей	
		Місто	Село	Місто	Село
1.	Місце проживання	63%	36%	94,2%	5,7%
2.	Виховується у неповній сім'ї	19,7%		33%	
3.	Мав проблеми із законом	2,8%		15,9%	

Неповна родина може бути як благополучною, так і неблагополучною. Це позначається на мовній поведінці індивіда, тому що в більшості випадків у неблагополучних родинах діти більш схильні до вживання ненормативної лексики.

Сім'я – це перший стійкий колектив у житті кожної людини. У процесі формування особистості сім'я відіграє значну роль. Тут дитина здобуває вміння й навички в спілкуванні та людському взаєморозумінні, формується моральний вигляд і відбувається професійне самовизначення.

Основним механізмом соціалізації на ранніх етапах розвитку є наслідування. Дитина імітує та відтворює особливості життєдіяльності дорослих, які живуть поруч. Так, якщо вона перебуває в неблагополучному середовищі, де відсутня система життєвих цінностей, і дитина надана сама собі, то незабаром повторюватиме всі її недоліки та засвоїть модель соціально несхвалюваної поведінки.

Середовище неблагополучної родини травмує психіку дитини та визначає якісно іншу лінію його психічного розвитку. Мотиваційна сфера, що становить ядро особистості, у дитини з такої родини недостатньо розвинена та потерпає негативні зміни.

Як показують соціально-психологічні дослідження, у підлітків з неблагополучних родин мають місце гедонічні установки. Вони бажають постійно розважатися, відчувати незвичайний стан, що активно підтримується сьогодні західним кінематографом і суспільною толерантністю. Побутове вживання ненормативної лексики в присутності дітей розглядається як щось природне, характерне для нашої культури й не знаходить у суспільстві особливого осудження. Тому в подібних родинах формується стійке позитивне відношення до вживання ненормативної лексики в різних ситуаціях, крім того, для неповнолітніх підлітків лихослів'я виступає як ознака дорослості.

У результаті опитування були отримані відомості про досвід порушень закону й залучення до відповідальності. Так, 15,9% учнів ліцею мали проблеми із законом. Більшу частину правопорушень становлять крадіжки (35), хуліганство (19), бродяжництво (3). Варто виділити групу газоелектрозварювальників, у якій 30% учнів, тобто 1,3 від загальної кількості групи мали проблеми із законом. Показово, що ця група виявила найбільшу лояльність до вживання ненормативної лексики.

Наступний етап дослідження полягав у визначенні інтенсивності вживання ненормативної лексики студентами Бердянського державного педагогічного університету та учнями Бердянського машинобудівного ліцею. Узагальнені результати порівняння подано в табл. 2.6.

Дані таблиці показують, що вживання ненормативної лексики має місце як серед студентів БДПУ, так і учнів БМПЛ, проте респонденти БМПЛ частіше застосовують ненормативну лексику. Причина – середовище спілкування, обмеженість інтересів, рівень вихованості й освіченості, а також рівень культури.

Проведене опитування дало можливість частково визначити та сформулювати психологічні функції вживання ненормативних мовленнєвих конструктів у суб'єктивному уявленні респондентів. Існує багато причин, за яких людина може звернутися до використання ненормативних висловлювань.

Таблиця 2.6

Інтенсивність уживання випробуваними ненормативної лексики

№	Питання	БДПУ	БМПЛ
1.	Постійно вживають ненормативну лексику в повсякденному житті	21,7%	39,1%
2.	Не вживають ненормативну лексику взагалі	10%	2,8%
3.	Уживають ненормативну лексику, але рідко	69,5%	57,9%

Ми поділяємо думку, відповідно до якої вживання ненормативної лексики несе психологічну функцію, ця лексика може бути визначена як емоційно-експресивна.

«Експресивність це сукупність семантико-стилістичних ознак мовної одиниці, які забезпечують її здатність виступати в комунікативному акті як засіб суб'єктивного вираження відношення мовця до змісту або адресата мови» [187, с. 685].

Респондентам було запропоновано наступні варіанти можливих причин використання ненормативної лексики:

- приховування інформації;
- для розваги;
- бажання здаватися більш виразним.

Результати опитування подано в табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Мотиви вживання ненормативної лексики

№	Причини вживання ненормативної лексики	БДПУ	БМПЛ
1.	Приховати інформацію	4,3%	7,2%
2.	Для забави	20%	30,4%
3.	Для виразності мовлення	16,6%	10%
4.	Свій варіант вживання ненормативної лексики	56,4%	57,9%

Як видно з таблиці 2.7, більша частина респондентів запропонувала свій варіант мотивів вживання ненормативної лексики. Вивчення цих варіантів дозволило нам виділити кілька груп, пояснення яких логічно вписуються в традиційно виділювані в літературі функції – експресивну, образливу.

Проте були й такі мотиви, які вписувалися в традиційну класифікацію. Ми їх виділили в окремі групи за рідкістю та ситуативністю, відповідно назвали останні як ситуативні або поліфункціональні. Наприклад, ненормативна лексика вживається з метою:

- розлютити супротивника;
- відповісти на фізичне насильство;
- продемонструвати перевага.

Самостійний інтерес викликає питання про особливості невербальної комунікації. Паралельно з мовними експресивними засобами використовуються численні паралінгвістичні засоби: темп мовлення, тембр голосу, міміка, жести, що сприяють посиленню мовлення. Експресивність тісно пов'язана з емоційною оцінкою в цілому, зокрема, з особливостями вираження емоцій людини. Зупинимося нижче на функції жестів – невербальному вживанні ненормативної лексики. Жести в процесі спілкування не тільки супроводжують мовлення: з ними можна укласти про відношення людини до якої-небудь події, особи, предмету, про бажання людини, про його стан. Жести можуть містити як нормативність, так і ненормативність, вони можуть бути довільними та мимовільними, типовими для певної людини й зовсім не характерними для нього, що виражають стан. Жест несе інформацію не стільки про модальність психічного стану, скільки про інтенсивність його переживання.

У наш час серед молоді досить поширене використання паралінгвістичних засобів у процесі ненормативної комунікативної поведінки. Як видно з таблиці (див. табл. 2.8), більша частина студентів університету й учнів ліцею використовує ненормативні паралінгвістичні засоби в комунікативній поведінці.

Таблиця 2.8

Використання паралінгвістичних засобів

№		Університет		Ліцей	
1.	Використовують паралінгвістичні засоби	66,1%		52,1%	
2.	Використовують паралінгвістичні засоби юнаки та дівчата	Юнаки	Дівчата	Юнаки	Дівчата
		40%	26,1%	32,1%	20%

Проведення опитування мало завданням з'ясувати: «чи застосовують батьки інвективну лексику в присутності дітей?». Результати опитування подано в табл. 2.9.

Відповіді на запитання: «Де й з ким Ви можете дозволити собі застосування ненормативної лексики?» подано у вигляді схеми (див. рис. 2.13.).

Таблиця 2.9.

Використання ненормативної лексики батьками

№		Університет	Ліцей
1.	Використовують ненормативну лексику у присутності дітей	11,5%	20,3%
2.	Не використовують ненормативну лексику у присутності дітей	68,5%	66%
3.	Не використовують ненормативну лексику взагалі	20%	13,7%

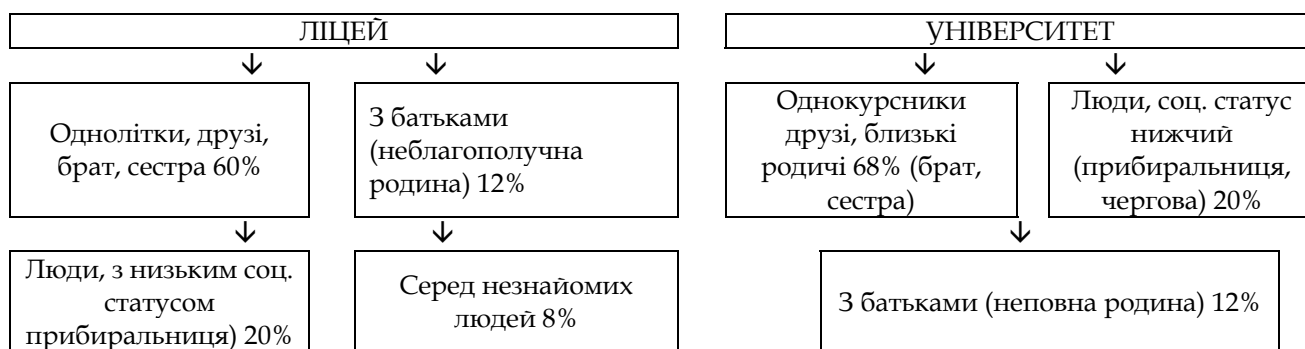


Рис. 2.13. Зони застосування ненормативної лексики респондентами

Показово, що одна й та ж особа в різних соціальних групах або ситуаціях, керується неоднаковими критеріями, що регулюють зміст мовлення й мовленнєвої поведінки. Студенти університету більш лояльні до вживання сленгів, жаргонів, менш – до вживання інвективної лексики; учні ліцею однаково лояльні до вживання жаргонів, сленгів, інвективи.

У своїх відповідях респонденти також зазначили, що дуже часто, навіть якщо вони й не «лаються» вголос, то промовляють «лайку» про себе, у такий спосіб виражаючи свій емоційний стан, одержуючи тим самим психологічне розвантаження (95,7% студентів, 91,3% учнів промовляють лайку про себе).

Одним із завдань нашого опитування було з'ясування відношення респондентів до мовленнєвої агресії. До соціальних причин мовленнєвої агресії можна віднести ріст злочинності, випадки асоціальної поведінки, пропаганду насильства в ЗМІ, перекручування у свідомості людей духовних цінностей. Серед психологічних причин, насамперед, необхідно відзначити психофізіологічну кризу підліткового віку, що супроводжується підвищенням схильності до агресії.

За даними опитування 18,8% студентів БМПЛ схильні до мовної агресії, 18% – ніколи не зверталися до мовленнєвої агресії, і для 21,7% студентів мовленнєва агресія не перешкоджає спілкуванню, а, навпаки, допомагає.

Що стосується студентів БДПУ, то 20,2% опитаних схильні до мовленнєвої агресії, і 18,8% учням мовленнєва агресія допомагає в спілкуванні, і 60,8% учнів ставляться до мовленнєвої агресії негативно, вона перешкоджає їхньому мовленнєвому спілкуванню.

У підсумку ми можемо зазначити, що послаблення рівня мотиваційної регуляції спричиняє тимчасове послаблення впливу соціально-бажаних форм поведінки. У результаті провокується мовленнєва агресія, що сприймається суб'єктом як адекватна реакція.

За даними спостереження за мовленнєвою поведінкою студентів БДПУ (І-ІІ курси), для студентського середовища характерна агресія без ворожості, коли людину кривдять, не відчуваючи до нього агресивних почуттів (наприклад, коли дразнять або придумують прізвиська через незвичайне прізвище).

Одним із завдань опитування було з'ясування відношення респондентів до інвективної лексики. Як ми вже зазначали, інвективна лексика – це мова лайок й образ 58% студентів БДПУ та 33,3% учнів БМПЛ вважають, що «матірня лайка», «лихослів'я» згубно впливають на нашу рідну мову й треба відмовлятися від уживання інвективної лексики. Інші учасники

опитування дотримуються іншої думки: 42% студентів БДПУ й 66,6% учнів БМПЛ позитивно ставляться до вживання ненормативної лексики.

Загальновідомо, що лихослів'я – негативний приклад для наслідування й не знаходить виправдання, але, як показує практика, – звести вживання «лайок» до мінімуму можна, проте викоринити всі випадки вживання є малоімовірним.

Чи зв'язане використання ненормативної лексики з рівнем культури людини? У наш час це питання особливо актуальне. За результатами нашого опитування 30,4% студентів університету й 33,3% учнів ліцею вважають, що вживання ненормативної лексики є показником поганого виховання й відсутності культури людини. Вихована, поважаючи себе людина ніколи не буде, на їхню думку, застосовувати «лайливу» лексику. На їхню думку, люди, «що лаються матом», можуть належати тільки до низьких соціальних шарів.

За результатами дослідження А. Бондаренко люди, які ніколи не лаються матом, – це люди особливого щиросердного складу й з ними найчастіше пов'язане питання про значення в житті людини соціального походження. Тривалий час аристократичному класу приписувався вищий рівень розвитку культури, шляхетності. У дійсності йдеться про такий культурний простір і про таке матеріальне забезпечення, що дозволяє розширити можливості підвищення рівня освіти, варіативність вибору в процесі самовизначення. Варто мати умови, за яких роками вироблявся певний стиль спілкування, традиції родини, класу тощо. Не зайвим буде згадати представників духовного сану, світогляд і життєва філософія яких не допускають ненормативні мовленнєві конструкти в комунікативній поведінці.

Одночасно 69,6% учнів ліцею й 66,6% студентів університету мають іншу думку щодо цього питання. Вони вважають, що людина вправі використовувати будь-яку лексику як нормативну, так і ненормативну, але «у розумних межах», за певних обставин, при цьому не є показником відсутності культури, вихованості, освіченості й гарних манер, і не говорить про низький інтелектуальний рівень людини.

Саме по собі лихослів'я нічого не визначає й не є показником бездуховності особистості. А. Бондаренко, вважає, що можна ніколи не лаятися матом і бути поганою людиною, і, навпаки, – іноді дозволяти собі вжити «лайливе висловлення» і бути відмінною людиною. Відсутність і наявність «лайок» у лексиці конкретної людини не є ні необхідною, ні достатньою умовою його особистої зрілості.

Черговим завданням опитування було визначення, як сучасні засоби масової інформації впливають на частоту вживання ненормативної лексики. Так, 85% учнів БМПЛ й 59,3% студентів університету вважають, що засоби масової інформації сприяють розширенню вживання ненормативної лексики. Перегляд деяких телепередач, прослуховування різних станцій «Радіо FM», читання бульварної літератури як художньої, так і публіцистичної в деяких випадках впливає на молодих людей і стимулює застосування ненормативної лексики.

Як показують результати дослідження, для мовлення молоді характерна значна активізація сленгових маніфестацій розмовної мови: молодіжного, професійного й кримінального жаргону.

На особливу увагу заслуговує питання про молодіжний жаргон. Мовлення молоді далеке від нормативного. Розвиток творчої експресії мовлення визначається здоровою самоіронією, що можливе лише в духовно розвиненій людини. Звертає увагу той факт, що жарт не завжди перетворюється в брутальність, тому що це вже недолік смаку, чуття й такту. Для порівняння: злодійський жаргон будується за тими ж лінгвістичними принципами, але з прямо протилежною орієнтацією на перекручування норм мовлення, а не на розвиток закладених творчих можливостей. Те, що молодь відкриває, злодійське мовлення приховує.

У молодіжному середовищі жаргон завжди займав видне місце. Мовлення сучасної молоді можна охарактеризувати в такий спосіб – воно оптимістичне, енергійне й має творчий характер. У сучасних умовах відродження української мови, жаргон у молодіжному середовищі може виконувати функцію тимчасового заміщення ще не засвоєних мовних норм української мови та форм в російській мові, що втрачаються.

Актуальність дослідження проблеми жаргону в сучасному соціумі визначається необхідністю постановки питання про джерела, що підтримують жаргон, про виникнення сленгу, про продуктивні словотворчі моделі й звичайно про функції жаргону. Особливо це важливо зараз, коли зразки такого «словотворчості» попадають на сторінки друкованих видань, звучать із телеекранів, а іноді стають офіційною мовою різних медіа-джерел. З одного боку, це відбиває сучасні реалії життя мови, дійсно існуючу субкультуру. З іншого боку, повага до друкованого слова поширюється й на жаргон. Можна навіть сказати, що преса сприяє поширенню та легалізації жаргону та сленгу, одночасно знімаючи романтичну напівзакритість і таємничість, тим самим, прискорюючи знищення конкретного жаргону або цілого шару мови в цілому.

Молодіжний жаргон розглядається як явище соціальне продуктивне та психологічно з'ясовне. Тому не менш важливим є й те, як самі студенти університету й учні ліцею ставляться до жаргонного висловлювання й пояснюють їхнє виживання в мовленні. Із цією метою нами було проведено коротке дослідження. В опитуванні брало участь 230 учнів БДПУ та БМПЛ. Їм було запропоновано питання з відповідями:

1. Чи вживаєте ви жаргон у повсякденному житті?

Так – 72%. Ні – 15%. Рідко – 13%.

Варто звернути увагу на те, що більшість випробуваних, проживають у гуртожитку. Більш тверді соціальні умови сприяють частому використанню студентами ненормативної лексики, цьому також сприяє більша інтеграція студентів у гуртожитку. Під твердими соціальними умовами мається на увазі, з одного боку – депривація від родини, з іншого боку – більша демократичність, відсутність соціального контролю родини.

2. Для чого Ви використовуєте жаргонну лексику? Мета?

а) сховати інформацію від інших – 9%;

б) не відставати від інших – 16%;

в) для розваги – 30%;

г) здаватися більш виразним, і зробити висловлення більш вагомим – 40%;

д) не знаю – 5%.

У результаті проведеного дослідження, ми можемо зробити висновок, що в основному студенти вживають нормативну лексику, а жаргонні висловлювання використовують в обмежених випадках: на вечірках, в умовах неформального спілкування.

Спостерігаючи за способом життя й спілкуванням студентів у гуртожитку, було відзначено, що в даних умовах використання ненормативних висловлювань відбувається найчастіше на кухні або під час «міжкімнатного» спілкуванні. Основним мотивом використання ненормативних висловлювань серед студентів є бажання яскравіше висловити своє відношення до життя. Студентами було зібрано 280 жаргонних висловлювань, і тільки 30 з них виконували номінативну функцію (наприклад, «зима хилієт» – прийшла зима).

Не лише важливе значення в студентському жаргоні має інтонація, що надає слову особливої експресії: «Ну, ти й Клава!» (мається на увазі дурний учинок); «И здесь такой прикол», «И здесь такая фишка» – поворот подій.

Спостерігаючи за спілкуванням студентів й учнів БМПЛ, нами було зібрано приклади «оригінальних» жаргонних слів і висловлювань. Спробуємо дати пояснення деяким з них.

Відомо, що в основі жаргонної лексики лежить лексика літературної мови, але з іншою семантикою. Так, наприклад, найпоширеніше слово серед студентів й учнів «крутой» виражає оцінку та замінює велику кількість літературних слів: «сильный», «модный», «умный», «интересный», також може бути й «резкий», «упертый», «своевольный». «Простий» у різних випадках може позначати й «обычный», «дурной», «нахальный», «нудный», «безцеремонный». Як правило, значення таких слів визначається за контекстом.

Частим випадком у вживанні жаргонів є семантичне зрушення. Наведемо деякі приклади. «Грузить» – багато говорити; «закосить» – пропустити; «канать под кого либо» –

наслідувати; «*левый*» – незаконний; «*втирать*» – пояснювати; «*оторваться*» – відпочивати; «*тащиться*» – захоплюватися; «*упаковываться*» – модно одягатися; «*песня*» – безглузде мовлення; «*тянуть*» – ображати; «*забить*» – призначити, домовитися; у вираженні «*забить на это дело*» – знехтувати чим-небудь, «*шифроваться*» – ховатися, «*галимый*» – поганий.

Під час утворення жаргонних висловлювань використовуються різні моделі, наповнювані різним лексичним матеріалом, ідіоматичні звороти. Наприклад, висловлювання «*не так-то просто*», на думку учнів ліцею, можна висловити наступними фразами: «*это тебе не фиги воробьям крутит*», «*это тебе не пирожки с полки красть*». Ланцюжок цих висловлювань може бути продовжено.

Для утворення жаргонів студенти використовують також словотворчі моделі, властиві кодифікованій літературній мові. Дуже поширені утворення іменників від дієслів: *отпад*, *пролёт*, *прикид*, *прикол*, *наезд*, *выхлоп*.

Багато фразеологізмів створюються на основі звукових асоціацій: «*замочить Чайковского*» – попити чаю, «*причпокнуть ксивы*» – пробити талони; «*устроить шабаши*» – привести що-небудь до безладу; «*ехать на пешкарусе*» – їти пішки.

У ході бесід зі студентами й учнями, ми зробили висновок, що мотивом розширення діапазону використання жаргонів і сленгу є продуктивне введення в мовлення англіцизмів. Сленг має в цей час тенденцію до збільшення. Слова іншомовного походження також широко використовуються в тюремно-табірному жаргоні, виконуючи функцію ідентифікації та контролю. У словнику з позначкою «іншомовне» поміщено такі слова, як «*бас*», «*дефус*» (відбиток ключів на пластичному матеріалі), «*дец*» (голова), «*гутенморген*» (крадіжка з квартири ранком). Джерело виникнення деяких слів не викликає й так сумніву («*блеки*» – африканці). Часто вживається в молодіжному жаргоні такі слова: «*перцы*» – батьки; «*фейс*» – обличчя; «*импосибилія*» – обурювання; «*хаус*» – дім; «*синема*» – кіно; «*хайр*» – зачіска; «*шузняк*» – взуття.

Учні ліцею відзначають ще одне джерело поповнення жаргонної лексики – міський фольклор. Наприклад, «*не долго мучилась старушка в высоковольтных проводах*» – рядок з «*садистського куплета*» так званої «*чорної серії*».

За нашими спостереженнями, серед студентів й учнів дуже поширені фразеологізми: «*Мозги компостировать*» – говорити не по суті; «*Не в кайф*» – погано; «*Выуплять глаза*» – дивуватися; «*Сделать финт ушами*» – викрутитися, хитро вийти зі скрутного стану; «*поздняк метаться*» – час ухвали рішення пройшло, упущено; «*обезьяний период*» – дівчата називають час, поки відросте пострижене волосся.

Як правило, у таких висловлюваннях проявляється гумор і вони вживаються для того, щоб висловлювання було не шаблонним і що запам'ятовується. Однакову думку висловлюють різними ідіомами: «*Поздняк метаться*», «*Поздно пить боржоми, когда почки отпали*», «*Уплыли ваши тазики*».

У результаті проведеного опитування, ми прийшли до висновку, що жаргонні висловлювання відбивають атмосферу життя студентів, їхні запити, смаки, звички, закони. Це вплив цілком природний. Поява ненормативної лексики в мовленні студентів й учнів – це психологічний феномен соціальних факторів і механізмів, серед яких одним з найважливіших є твердження серед однолітків, у референтній групі прояв дотепності, бажання творчості. Використання жаргонної лексики дуже популярне й, до деякої міри, дуже зручне. Іноді величезні мовленнєві конструкції можуть бути замінені жаргонними висловленнями, і зміст сказаного цілком зрозумілий і, можливо, навіть має більше експресивне забарвлення. У деяких випадках, за допомогою жаргону, можна висловити більш чітко свої думки, почуття, відношення до тих або інших подій.

На думку респондентів, уживання жаргонної лексики не завжди і скрізь доречне. Як правило, це відбувається за неофіційних обставин, у дружньому колі, однолітків.

Підводячи підсумки нашого дослідження про сфери вживання й рівень поширеності жаргону, ми можемо зробити висновок, що жаргон – явище соціальне. Уживання жаргонної

лексики відбиває вплив психологічних і соціальних факторів, а також потребу учнів самоствердитися в соціумі.

Результати опитування дозволили нам одержати більш чітке уявлення про те, як студенти університету та ліцею ставляться до використання ненормативної лексики. Для одержання більше змістовної характеристики нами було проведено додаткове дослідження, що має завдання визначити індивідуально-психологічні особливості випробуваних, які виявили найбільшу лояльність до вживання ненормативної лексики. Зокрема, йдеться про типи акцентуації характеру. Із цією метою ми обрали 85 респондентів (університет, ліцей), які вважали використання ненормативної лексики за норму. Був використаний питальник К.Леонгарда-Шмишека, який призначений для діагностики типу акцентуації особистості. Усі риси особистості можуть бути розділені на основні та додаткові. Основні риси характеризують особистість у цілому, у випадку впливу несприятливих факторів вони можуть здобувати патологічний характер, руйнуючи структуру особистості. Особистості з яскраво вираженими основними рисами відносять до акцентуованих, що не відхиляються від норми. Акцентуовані особистості потенційно здатні як до соціально позитивних, так і соціально негативних реакцій.

Для дослідження було відібрано 85 осіб, котрим властива більша лояльність до ненормативної лексики. Завдання полягало у визначенні їхнього типу акцентуації та зв'язків його з мовленнєвою поведінкою. Проаналізувавши отримані дані, ми прийшли до висновку, що найбільш часто проявляються такі типи акцентуації, як: гіпертимний – 41%, демонстративний – 20% та епілептоїдний – 39%. Акцентуовані студенти гіпертимного та демонстративного типу – екстраверти (застосовують ненормативну лексику часто, емоційно, не надаючи значення змісту «лайки»). Третій тип епілептоїдний – інтроверти (застосовують ненормативну лексику рідше, з підвищеною озлобленістю та більш усвідомлено).

На підставі результатів проведеного опитування було виявлено наступні психологічні функції вживання ненормативної лексики в мовленнєвій поведінці:

- прагнення привернути до себе увагу;
- шляхом образ і лайливих висловлювань принизити гідність іншого з метою показу своєї переваги;
- захист у відповідь на напад;
- спроба самоствердження в гурті однолітків;
- конформізм;
- нестабільність емоційно-вольової сфери (гнів, лють, агресія);
- соціальні особливості значущої для підлітка групи (щоб зробити мовлення незрозумілим для інших). Наприклад: блатний жаргон, феня, арготизми.

Узагальнивши результати опитування, ми прийшли до наступного висновку. Ненормативна лексика вживається як у студентському середовищі, так і серед учнів ліцею, але останні демонструють більшу лояльність до використання ненормативної лексики. Різний рівень активності та частоти, а також мотивації вживання ненормативної лексики. У вибірці учнів інтенсивність, активність і рівень виразності брутальності під час використання ненормативної лексики більше виражена половою диференціація. У вибірці студентів половою диференціація менш виражена. Загальний, етико-культурний, освітній рівень в університеті набагато вищий, ніж у ліцеї. Застосування ненормативної лексики носить експресивний характер, лексичний запас студентів більший, ніж в учнів, тому функція заміщення не виражена.

Отримані результати опитування дозволили визначити деякі функції ненормативних мовленнєвих конструктів у комунікативній поведінці учнівської молоді:

- емоційно-експресивна функція;
- привертання уваги;
- образа співрозмовника;
- демонстрація домінування;

- самоствердження в гурті однолітків.
- захист у відповідь на напад;
- для «забави» (ігрова);
- корпоративна функція;
- демонстрація дорослості;
- заміна фізичного насильства;
- психологічне розвантаження;
- соціальні особливості значущі для рецепієнтів групи (блатний жаргон, феня, арготизми).

Використання ненормативної лексики серед учнів носить часто образливий характер. Студенти частіше вживають жаргони та сленги. Учні більш лояльні до застосування інвективної лексики.

Результати дослідження дозволяють зробити наступні висновки:

Отриманий у дослідженні матеріал дає серйозні підстави вважати підтвердженою висунуту гіпотезу, отже, і досить обґрунтованими розроблені та верифіковані досвідченим шляхом інструментальні засоби діагностики.

Проведений аналіз й узагальнення досвіду дослідження в психологічній літературі дозволили окреслити, визначити та конкретизувати ту соціально-психологічну реальність, що прямо або опосередковано впливає на мотивацію вживання учнівською молоддю ненормативної лексики.

Одержало підтвердження, сформоване припущення щодо особливостей і регулярності використання ненормативних мовленнєвих конструктів у комунікативній поведінці учнівської молоді. Зокрема показано, що 21,7% студентів університету та 39,1% учнів ліцею постійно використовують ненормативні мовленнєві конструкти, і лише 10% студентів і 2,8% учнів не звертається зовсім до зазначеної лексики.

Здійснений емпіричний аналіз соціально-психологічних детермінант використання учнівською молоддю ненормативної лексики в процесі комунікації дозволив уточнити структуру, функції й комплексний характер останньої. До зазначеного комплексу відносяться: статус особистості в групі, соціокультурний розвиток, система ціннісних орієнтацій, рольова позиція, належність до певної соціальної групи (студентство, учні).

Установлено, що представники всіх статусних груп учнів ліцею (високо-, середньо - низькостатусні) більш лояльні до використання ненормативної лексики, у порівнянні з аналогічними представниками студентської молоді. Належність до високостатусних у студентському колективі супроводжується більш високим самоконтролем щодо вибору ними мовленнєвого репертуару, а також форм комунікативної поведінки. Випадки використання ненормативної лексики мають місце в ситуаціях «face to face».

Показано, що упереджене ставлення соціуму щодо статусу ПТУ впливає на самооцінку учнів, тим самим, послаблюючи механізм самоконтролю й упевненості в собі, які компенсуються неадекватними засобами – шляхом активного вживання ненормативної лексики, включаючи й відверті інвективи.

У процесі дослідження встановлено значущі відмінності у використанні ненормативної лексики студентами й учнями. Виявлено, зокрема, специфічні особливості мотивації вживання ними ненормативної лексики.

Зазначається, що викладений у дослідженні матеріал не претендує на повне висвітлення й остаточне рішення досліджуваної соціально-психологічної проблеми. У зв'язку з цим перспективним вбачається звернення до лонгитюдної стратегії, що дозволить одержати відповідь на питання про співвідношення соціального й особистісного в аспекті толерантності-інтолерантності відношення до ненормативної лексики в процесі мовленнєвого розвитку особистості, а також на питання щодо розробки більш ефективних засобів оптимізації мовленнєвої комунікативної компетентності учнівської молоді в процесі її професійної підготовки в установах середньої та вищої освіти

РОЗДІЛ III. ГЕНЕЗА ОСОБИСТОСТІ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ

3.1. АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Людина, котра проходить процес історико-еволюційного розвитку як частина суспільного життя, тісно пов'язана з формуванням соціуму в цілому. Генеза людини в філософських науках розглядається у процесі формування її сутності, духовних цінностей, пріоритетів, матеріальних потреб і сукупності відносин та взаємозв'язків. Так, дитина, що набуває перший соціальний досвід спілкування та соціальної взаємодії, – сприймає себе, відрефлексовуючи відчуття, отримані від соціуму.

Соціальні взаємодії закріплюють у дитини позитивне чи негативне самосприйняття в перший рік життя. Незадоволення психофізіологічних потреб супроводжується «первинним криком» як формою звернення до соціуму. У разі, коли звернення позитивне, дитина отримує заспокоєння, комфорт, тобто вміння довіряти світу. Ця первинна навичка часто виступає основою успішної соціальної адаптації в ранньому і дошкільному віці, де стає передумовою успішного соціального досвіду.

Особистість не може формуватися поза соціумом. Так, впродовж життя дитина підсвідомо накопичує форми реагування, шаблони відповідей і вчинків, застосовує й випробовує методи, які були позитивно сприйняті оточенням, намагається діяти так, як від неї очікують.

У наслідок включення до спільної діяльності та спілкування з батьками, братами та сестрами, вихователями та однолітками формуються первинні уявлення дитини про існування й ієрархічні зв'язки в середовищі. Тому важливим завданням є сформулювати в дитини конструктивні вміння фіксувати власний соціальний досвід.

Для того, щоб дитина відчувала себе щасливою, добре адаптованою та прагнула легко долати труднощі, психологи повинні допомогти сформувати та закріпити позитивне уявлення про себе та середовище. Якщо дитина на ранніх стадіях онтогенезу відчує ворожість, страх, біль від різних форм соціальної взаємодії – це стає руйнівним для подальшого соціального розвитку. Виявиться недовіра до взаємодій, сформується захисна потреба до усамітнення, віртуальних соціальних контактів або асоціальності.

Онтогенетична стратифікація також включає систему пов'язаних із віком соціально-психологічних очікувань та санкцій. У реальності це виявляється в тому, що, з одного боку, суспільство повсякчас «керує» перерозподілом індивідів певного віку відповідно до соціальних систем і ролей, а з іншого – соціалізація спонукає індивіда до засвоєння на кожному віковому етапі нових соціальних ролей та відмови від попередніх. Узагальнено етапи соціалізації українські дослідники Н. Лисенко, Н. Кирста пропонують співвіднести їх з віковою періодизацією життя людини, у якій особливе місце посідає дошкільний період [193, с. 128].

В одному із перших досліджень Ф. Мюррей враховувалася гіпотеза Дж. Смедслунд, що розкривала комунікативні конфлікти як когнітивний процес, що впливає на соціальну взаємодію між дітьми та розвитком соціального вміння, підтверджуючи уявлення, що важливим посередником для інтелектуального зростання дитини є соціальний досвід. Отже, соціальний розвиток постає не лише в потребах для функціонування емоційної сфери дитини, а й інтелектуального розвитку дитини [297].

Розвиток рівноваги між соціальним та індивідуальним є важливим завданням соціального виховання, як і розвиток адекватної соціальної активності, що сприятиме повноцінному багатогранному спілкуванню між дітьми в дошкільному віці є основою гармонійного майбутнього.

Кожна людина бажає, щоб її адекватно сприймали інші. У ранньому дошкільному віці такою значимою формою, яка формує та підкріплює соціальне уявлення про себе дитини, є родина та дитячий колектив. Новоутворенням дошкільного віку є відчуття власної значимості в системі образу «Я», що проявляється саме в розрізі взаємозв'язків. Первинні соціальні уявлення можна прослідкувати в питаннях дитини про себе. Аналізуючи фактори успішного соціального розвитку, варто вказати на три складові, які виступають важливими для аналізу соціального розвитку, а саме:

- успіх у діяльності, відчуття компетентності;
- відчуття своєї значимості;
- соціальна оцінка.

Ці основні характеристики визначаються та засвоюються у процесі міжособистісної взаємодії в соціокультурному середовищі. Це характерно для всіх сторін життя дитини, її фізичного розвитку, соціальних навичок, емоційного тону тощо [36].

Соціальна компетентність дітей дає можливість ускладнювати поняття соціальної адекватності в поведінці та поглиблювати інтелектуальні основи розуміння суспільного життя, формує розуміння амбівалентності взаємодій, зокрема дитині важко сприйняти маму, яка жаліє та карає. Опис базових критерій соціального розвитку варто враховувати і при аналізі формування особистості в дошкільному віці. Ці критерії використовуються в системі спостережень за соціальним розвитком при консультативних зверненнях та зборі анамнезу в батьків. Розглянемо ці критерії більш детально:

1. Прийняття всіх членів сім'ї.
2. Вільне та комфортне перебування в знайомому середовищі.
3. Комунікативна сміливість.
4. Здатність приймати допомогу.
5. Здатність проявляти соціальну зацікавленість.
6. Соціальна емпатія та співчуття.
7. Виказувати емоційну ідентифікацію.
8. Доводити гендерну ідентифікацію.
9. Здатність виявляти потребу в спільній діяльності.
10. Здатність здійснювати обмін емоціями.
11. Здатність формування невербального контакту з оточенням.
12. Тематична різноманітність в ігрових сюжетах.
13. Бажання отримувати позитивну оцінку.
14. Здатність сприймати та реагувати на критику.
15. Здатність дотримуватись соціальних правил.
16. Спостереження за соціальними діями інших.
17. Прояв ініціативи у соціальних взаємодіях.
18. Стимулювання інших до соціальної активності.
19. Імітація соціальної взаємодії у внутрішніх діалогах.
20. Формулювання висновків із соціального досвіду взаємодій.
21. Прагнення до схожості з дорослими.
22. Порівняння себе з іншими.
23. Наміри здійснювати обмін інформацією.
24. Прояви підпорядкування та домінування у грі.
25. Ідентифікація себе із певними соціальними ролями.

Соціальний розвиток виступає організаційною програмою психіки людини, починаючи з першого досвіду спілкування, і набуває конкретного змісту, динаміки, мотивів під впливом соціальних факторів.

Так, соціальними утвореннями є:

- а) система соціальних цінностей, що визначає інтенціональність поведінки суб'єкта;
- б) психосоціальний образ;

в) психосоціальна дія.

Психосоціальний образ – це умови і продукт перетворення проблемної ситуації, у якій на основі попереднього досвіду формується щось нове, раніше невідоме. Саме в цьому полягає його продуктивність. Соціальність психосоціального образу зумовлена тим, що він є породженням не лише індивідуальної творчості особи, а виникає спершу як «інтерпсихічний», перетворюючись згодом на «інтрапсихічний» механізм прийняття реальності. У цій новій якості психосоціальний образ функціонує на основі механізмів і мотивів діяльності суб'єкта. Соціальність як властивість цього образу – це багатство і повнота відчуттів, різноманітність чуттєвого досвіду, що виникає у процесі розпредмечування людської сутності [235].

У вивченні закономірностей пізнавальної діяльності людини психологія виходить із положення про взаємозв'язок спілкування й узагальнення, комунікації та мислення. Спілкування передбачає узагальнення, що залежить від спілкування, яке являє собою продукт інтеріоризації інтерпсихічної діяльності. Так, єдність процесів мислення і комунікації розкривається, зокрема, в соціальному розвитку. Узагальнення виступає відправною точкою засвоєння дитиною соціальних шаблонів, норм, правил, стереотипів, а спілкування – інструментом, який допомагає розвитку пізнання. Конкретним втіленням цього взаємозв'язку спілкування і узагальнення є психосоціальний образ, продуктивність якого – це соціальне узагальнення особливого типу. Узагальнення психосоціального образу має абстрактно-понятійний характер і втілюється у психосоціальних діях.

Психосоціальна дія «інструментальна», і на відміну від психофізіологічної дії, що є продуктивною, має опосередкований характер.

«Інструментальність» психологічної дії людини полягає в підпорядкованості програмі соціальної активності, що передбачає виконання ряду операцій, які засвоєні на основі соціального досвіду. Засвоєння «обхідних», опосередкованих операцій продиктоване необхідністю досягти принципових змін у об'єкті дії, реалізація яких надає дії ознак продуктивності.

Різнманітні типи та способи соціального контакту можуть бути розглянуті з точки зору використаних семіотичних засобів у різних ситуаціях спілкування. Таке положення дуже важливе як теоретична передумова формування корекційних програм, пов'язаних із подоланням деструктивних соціальних стереотипів у дітей дошкільного віку.

Наступне поняття, яке важливо розглянути під час аналізу ефективного соціального досвіду, – це психосоціальний мотив, який характеризується опосередкованістю, символічністю, продуктивністю та соціальністю. Мотив – це потяг, що іде і від предмета, і до нього. Він постає у його «субститутах», змінних. Аналогічно тому, що розумовий образ є засобом комунікації, ми можемо його трансформувати як у знакову систему, так і психосоціальну дію (сигнал, який спонукає до виконання окреслених операцій).

Мотив людини у плані засобів комунікації розглядають як символізацію соціального досвіду. Таким чином, нормативні адаптовані соціальні мотиви пропонується використовувати як корекційні при ознаках та проявах соціальної дезадаптації з метою формування основ просоціальної поведінки в дошкільному віці.

Важливо зазначити, що психосоціальний мотив спонукає до формування психосоціальної мотивації, яка в людини обумовлюється потребою постійного вдосконалення по відношенню до еталонних соціальних моделей у суспільстві. Задоволення одного інтересу веде не до редукції, а до проявів нових мотивів, спричиняючи розвиток соціальних мотивів. Вони з'являються і функціонують у процесі засвоєння й усвідомлення соціальних цінностей. Розвиток соціальних мотивів особливо важливий у дошкільному віці, коли соціальні цінності знаходяться на стадії зародження. Психосоціальний мотив – це процес розпредмечування та опредмечування конкретних культурно-історичних цінностей, що і виступає базою проявів соціальної мотивації.

Аналіз становлення психосоціальних категорій, які описують соціально зумовлений рівень активності поведінки, дозволяє намітити основні опорні моменти. Так Л. Виготський

вказував на зміни співвідношення природного та набутого, соціального й біологічного в онтогенезі психіки людини. Основний вектор змін – зростання ролі набутого досвіду в організації поведінки дитини. Набутий досвід розглядається як продукт привласнення суспільних цінностей: дій, мотивів, знань, тобто здобутих ознак соціальності. І, хоча за Л. Виготським, дитина з самого початку є соціальною істотою (а не біологічним індивідом, що соціалізується), він не знімає питання про динаміку взаємовідносин біологічного і соціального (біопсихічних і соціопсихічних детермінант). Намагання узагальнити ці детермінанти в систему взаємозв'язків між спілкуванням і соціальною активністю і виступає процесом формування соціального досвіду у грі, діяльності. Характер цих взаємодій представлено на рис. 3.1.

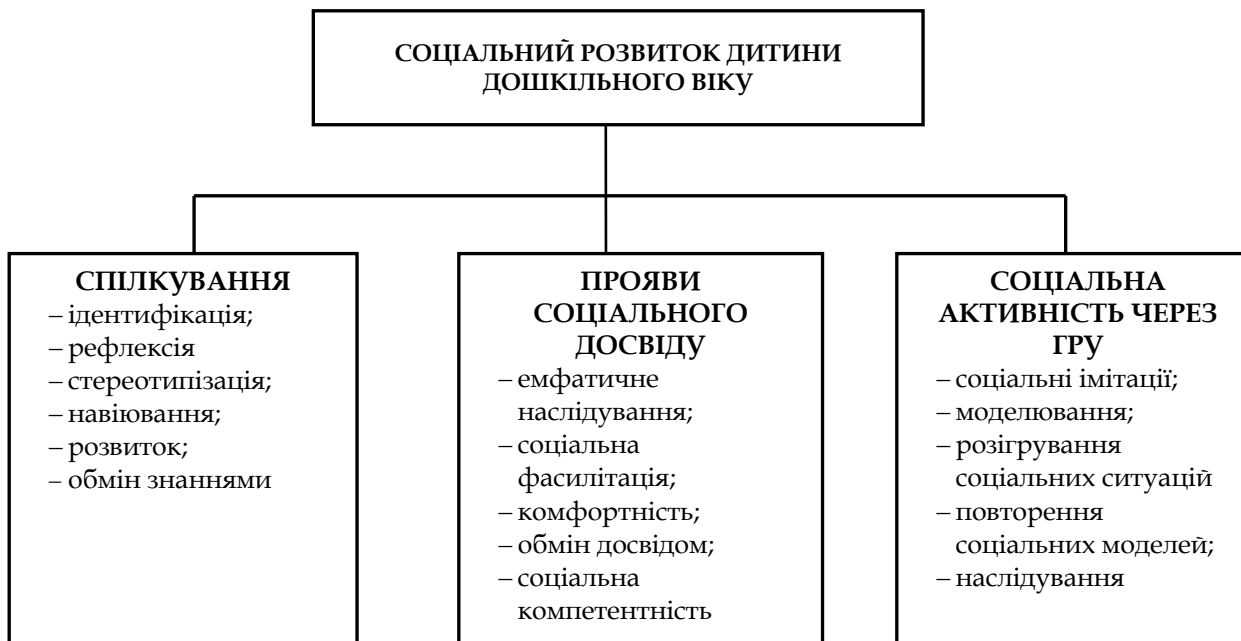


Рис. 3.1. Змістовні складові розширення соціального досвіду дитини дошкільного віку

Функціональне застосування змістовних складових розширює соціальний досвід дитини дошкільного віку і є інструментами змін від біопсихічних до соціопсихічних детермінант. Л. Виготський наголошував на важливості функціонування базових структур для «забезпечення» умов домінування вищих психічних функцій. Основне положення при вивченні вищих психічних функцій – це встановлення «природної» основи культурних форм поведінки. Культура нічого не змінює, вона тільки видозмінює природні дані у відповідності з цілями людини [82].

Отже, дослідження взаємозв'язку біопсихічних і соціопсихічних детермінант поведінки передбачає висвітлення широкого кола проблем: про динаміку їх взаємозв'язку, властивих домінуючих типів розвитку, методів та одиниць їх дослідження, систему категорій, що фіксують типи детермінант. Історико-теоретичні і конкретно-експериментальні дослідження значною мірою розкривають сутність цих взаємозв'язків. Динаміка «взаємин» біопсихічних і соціопсихічних детермінант розкривається повніше, коли в контексті вивчення проблеми розкривається сутність особистісної зумовленості поведінки. Значення дослідження взаємозв'язку рівнів детермінації психіки (для практичного оволодіння ними) важлива як теоретична значимість розробки цієї проблеми, так і аналіз поведінки) забезпечує психолога уявленнями про форми соціального реагування, сформовані та закріплені стереотипи, прояви соціальної компетентності та тенденції до просоціальності як передумови моралі.

Теоретичний підхід до соціально-психологічної концепції інтелекту дитини експериментально підкріплений перетворенням теоретичної гіпотези Ж. Піаже, Дж. Міда і Л. Виготського, відповідно до якої процеси соціальної взаємодії відіграють істотну роль в інтелектуальному розвитку дитини. Разом із тим, посилаючись на ці ідеї, вже на початковому етапі розробки цієї загальнометодологічної гіпотези А.-Н. Перре-Клермон співвідносить уявлення про ролі соціальних взаємодій у процесах мислення та переваги соціального середовища, що прирівнюється до факторів, які впливають разом із визріванням та індивідуальним досвідом на розвиток інтелекту дитини. Сутність цього впливу полягає в тому, що стадії розвитку інтелекту можуть прискорюватися чи загальмовуватися залежно від культурного й освітнього середовища дитини, причому включення індивіда в соціальну сферу визначається загальним законом «рівноваги не тільки індивідуальних, але й міжіндивідуальних дій» [401].

Ситуація соціальної взаємодії (зустріч «одного з іншим») і є тією особливою комунікативно-знаковою сферою, яка буде визначати найближчий етап розвитку дитини. Ця позиція також підтверджується А.-Н. Перре-Клермон, яка відповідає концепціям культурно-історичної теорії [263].

Л. Виготський надавав вирішального значення саме ситуації взаємодії дорослого й дитини, неопосередкованому й опосередковане формуванню соціального (через знак) ставлення до інших. Соціальний розвиток є основним соціокультурним механізмом передачі зразків дій від дорослого до дитини. Взагалі людський спосіб регуляції поведінки і психіки Л. Виготський пов'язував із використанням знаків і символів, які виступали в функціях засобів управління діяльністю. Будова й використання особливих знакових об'єктів складає, з його точки зору, необхідну умову формування вищих психічних функцій. Підхід Л. Виготського дає ясне уявлення про те, чому далеко не всі форми взаємодії дорослого і дитини породжують нові дії. Важливе саме врахування зони найближчого розвитку при організації соціального контакту дорослого й дитини. Тому значимо показати, які саме форми взаємодії дорослого і дитини є джерелом розвитку [82].

Форма організації суспільної діяльності (конкретні способи взаємодії) повинна відповідати певному змісту, а суспільна активність забезпечує розуміння цього змісту кожним учасником, що є важливим у використанні соціальних взаємодій у корекційному процесі. Відповідно, питання суспільної діяльності як основи генези нових дій у дитини та її пізнання, визначається необхідністю членів суспільства у спілкуванні. М. Лісіна запропонувала критерії виявлення в дитини потреби у спілкуванні:

1. Увага, інтерес до іншої людини, який виражається в розгляді її обличчя, фігури, спостереженні за її діями.
2. Емоційне ставлення до партнера, тобто яскраво виражене задоволення від зустрічі й контакту з ним.
3. Бажання дитини відповідати на адресовані їй дії, взаємодіяти з іншою людиною.
4. Чутливість до ініціативи партнера.

Тільки наявність усіх чотирьох критеріїв може свідчити про те, що в дитини сформувалася потреба у спілкуванні.

Розглядаючи суспільну діяльність у зв'язку з проблемою генези пізнавальної дії, потрібно враховувати якості цієї дії, насамперед особливості, пов'язані з опосередкованістю її предметних і операційних компонентів. Важливо розуміти наступні аспекти соціальних дій: по-перше, пізнавальна дія виникає й функціонує в ситуації опосередкованих, тобто взаємозамінних, суб'єкт-об'єктних (S-O) відношень; по-друге, пізнавальна дія визначається зворотними динамічними трансформаціями двох типів структур – предметних, які задаються якостями об'єктів, і операційних, що задаються операціями з цими об'єктами; і по-третє, генеза пізнавальної дії обумовлена неможливістю поєднувати ці структури й відповідно до цього необхідністю утворення спеціальних засобів їх співкоординації; по-четверте, у пізнавальному акті суб'єкт виробляє і використовує особливі знакові прояви (знаки об'єктів і операцій), що фіксують якості відповідних структур і їх взаємопереходи.

Таким чином, при розгляді суспільної діяльності і генези пізнавальних процесів слід зауважити, що, виділяючи соціальну ситуацію як ситуацію генези і розвитку пізнавальних дій дитини, необхідно співвідносити предмет і механізм власне пізнавальної діяльності. Психічний досвід дитини стає більш різноманітним, спонукає роботу уяви при набутті нових знань і вмінь, формує інтелектуальні задатки й розвиває мислення дитини. Дитина від народження має рефлексорну здатність до соціального орієнтування. Перша спонтанна посмішка дитини та утримування предметів в руці розглядається як рефлексорна соціальна реакція. Подальший розвиток соціальних дій – це безумовна гра дитини. В ігрових діях важливим є фактор соціального дозрівання дитини, стереотипи оточення, які може спостерігати дитина. Гра як форма соціальної активності посідає важливе місце в формуванні соціального досвіду. За умов цілеспрямованого виховання для дітей дошкільного віку стає актуальним поняття «соціальна активність», яку дослідники визначають як здатність дитини включатися до специфічної для певного віку діяльності з розв'язанням суспільних завдань, виявляти такий рівень психічної активності, який би сприяв отриманню результатів, значимих для інших і для себе дій (у плані становлення соціально значимих рис особистості). В. Маралов вважає, що змістовно соціальна активність також виявляється в готовності виконувати обов'язки, виявляти ініціативу, що супроводжується прийняттям на себе певної міри відповідальності, яка характеризується відповідним рівнем самостійності й усвідомленості.

Найважливішими умовами поведінки та діяльності, що характеризуються соціальною активністю, є організація діяльності, побудованої за принципом групової відповідальної залежності (К. Мудзібаєв); посилення значимості ситуації через актуалізацію соціальних емоцій та емоційної уяви (О. Запорожець, Я. Неверович); включення самосвідомості особистості (С. Якобсон). Отже, розширення смислового поля діяльності за рахунок уведення соціально забарвленої мотивації, формування позитивно й конструктивно критичного ставлення до себе, розвиток елементів відповідальної залежності – усе це виступає чинниками сприяння розвитку та прояву соціальної активності. У вітчизняних дослідженнях В. Абраменкової, Л. Божович, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Кононко, І. Кулагіної межа, що розділяє дошкільне та шкільне дитинство, означена кризою семи років, коли втрачається безпосередність і спонтанність в активності, натомість набувається довільність та опосередкованість, поведінка дитини стає багатоплановою: диференціюються плани предметний та взаємний, реальний та уявний, усвідомлюються почуття (В. Абраменкова, С. Литвиненко) [1, с. 122].

Самосвідомість дитини, як і її інтелектуальність, розвивається безпосередньо під впливом взаємодії із соціальним середовищем. У випадку, коли діти не можуть спостерігати конструктивні соціальні відносини в мікросередовищі, це негативно відображається на всіх рівнях розвитку дитини, та особливо це помітно в порушеннях пізнавальних та емоційно-вольових процесів. Соціальний досвід у родині формується краще та значно швидше внаслідок постійної взаємодії із дорослими, старшими та молодшими дітьми, формуючи ланки розвитку самосвідомості.

Перша ланка структури самосвідомості являє собою ідентифіковане з тілесною і духовною індивідуальністю. У дошкільному віці дитина починає усвідомлювати, що вона має індивідуальне ім'я. У сім'ї вона любить своє ім'я, бо постійно чує ніжне звертання до себе. Їй подобаються всі домашні варіанти її дитячого імені, вона вже знає, як її будуть називати, коли вона стане дорослою. Ім'я дає можливість дитині представити себе як окрему виняткову людину. Дитина органічно, починаючи з раннього віку, ідентифікує власне ім'я із собою тілесним. За нормальних умов дитина постійно вправляється в різноманітних рухах і діях. Численні вправи, якими дитина займається разом із дорослим, являють собою не просто мускульну роботу (скорочення і розслаблення), а й формують складні інтеграційні зв'язки між мускульною роботою, зором, дотиком, тілесним почуттям рівноваги і координації в просторі, а також загальним результатом усіх зусиль і переживань. Роль

дорослого, який емоційно й фізично сприяє тілесному розвитку дитини, охороняє його від імовірних травм, чим сповнює його впевненістю в безпеці. Дорослий захоплюється успіхами дитини, підтримує і розвиває в ній почуття самоцінності. Дитина із задоволенням опановує тілесні вправи, що лягають в основу її особистості.

Друга ланка структури самосвідомості – зазіхання на визнання – одна із найзначніших людських потреб. Вона ґрунтується на прагненні дістати високу оцінку своїх досягнень, що відповідають соціальним вимогам суспільства. Проявляється в тому, що дитина постійно слідкує за дорослим – скільки уваги приділили їй. Зазіхання на визнання може виявлятися й у прагненні бути кращою, ніж інші. Це прагнення створює мотиви успіху, є однією з умов розвитку волі й формування рефлексії, тобто здатності усвідомлювати власні переваги й недоліки, і, безумовно, відіграє значну роль у формуванні особистості дитини.

Третя ланка структури самосвідомості містить ціннісні орієнтації на свою стать як на соціальну роль, а також фізичну і психічну сутність. Статева ідентифікація – ототожнення себе з фізичною і психологічною статтю чоловіка чи жінки і прагнення відповідати прийнятим у культурі, насамперед у родині, стереотипам чоловічої чи жіночої поведінки. Позиція дитини як представника своєї статі визначає специфіку розвитку самосвідомості. Усвідомлення статевої приналежності має надзвичайно важливе значення для розвитку особистості: почуття тотожності зі своєю статтю, прагнення підтримати «престиж» своєї статі в рамках соціальних очікувань визначають основні позитивні досягнення в розвитку особистості.

Четверта ланка структури самосвідомості несе в собі ціннісні орієнтації на індивідуальний життєвий шлях людини. У цьому випадку йдеться про психологічний час особистості, як індивідуальне переживання фізичних і духовних змін протягом часу, представленого в самосвідомості особистим минулим, сьогоденням і майбутнім. У дошкільному віці дитина тільки лише відкриває для себе існування свого індивідуального минулого, сьогодення і майбутнього. Образ пам'яті й уяви сприяють утворенню феномена психологічного часу.

П'ята ланка структури самосвідомості несе в собі ціннісні орієнтації на соціальний простір, представлений у суспільній свідомості правами й обов'язками. Соціальний простір – умови розвитку й буття людини, що визначаються значеннями і змістом прав і обов'язків людини. Опановуючи обов'язки і права, накопичуючи певні знання про них, дитина ще довго не усвідомлює їх значення для себе як людини, що належить до певної культури. Практично права й обов'язки для дитини дошкільного віку психологічно відчужені від її особистості, існують поза нею, при цьому обов'язки виступають у її свідомості як акт насильства, а права розчинені десь у соціальному просторі й існують як деяка абстракція. Особистість формується у процесі активної взаємодії з навколишнім світом, опанування соціального досвіду, суспільних цінностей. На основі відображення людиною об'єктивних відносин відбувається формування внутрішніх позицій особистості, індивідуальних проявів психічного складу, характеру, інтелекту, ставлення до оточуючих і самої себе. Першим навколишнім світом дитини, початковою одиницею суспільства є родина, де і закладаються основи особистості. Дитина, насамперед, бачить оточуючих її близьких людей: тата й маму, бабусю й дідуса, братів і сестер, тому створення духовної основи особистості є метаю і змістом сімейного виховання. І. Вешловський і А. Бодолів виділяють два протилежних способи виховання дитячого «Я». Усі інші – у проміжку між цими крайностями. Щось ближче до одного полюса, щось – до іншого [178].

Дитячий психолог В. Зенковський зауважив, що соціальний досвід дитини формується на базі двох полюсів особистості: відчуття слабкості та процесу засвоєння традицій. Важливу роль у розвитку особистості відіграє відчуття слабкості та певної залежності, це є центром переживань та створення бажання пристосуватися до середовища. Адаптація, підпорядкування, повторювання дій та реакцій, обмеження асоціальних бажань, запобігання конфліктних ситуацій – увесь цей процес є засвоєнням традицій і формою

активності. Дитина з перших днів вчиться соціального орієнтування, вона досить швидко визначає, яку форму поведінки необхідно обрати для певного дорослого.

Одночасне існування двох полюсів психічного розвитку має великий сенс. Неповноцінність особистості виникає в разі розвитку одного полюсу за рахунок іншого. Це виявляється через егоцентричність, деспотичність, конфліктність, якщо в неї слабо розвивається інший психічний полюс, вона не враховує особливості соціального середовища, особистість стає вразливою, втрачає сили, творчий потенціал, здатність до прояву ініціативи, не може себе відстояти. Соціальне середовище повинне сприяти розвитку індивідуальних сил організму та навичок соціального характеру, забезпечуючи нормальний розвиток дитини в майбутньому. Особистість може розвиватися в будь-яких соціальних умовах, однак інтернатні заклади й неблагополучні сім'ї не забезпечують відповідність взаємодії двох полюсів, тому в такому середовищі спостерігається два види соціальної дезадаптації.

Наявність двох полюсів психічних переживань пояснює зростання самосвідомості дитини, яка на початкових етапах онтогенезу усвідомлює себе частиною соціального середовища, не виключає себе з нього, оцінює себе, спираючись на судження інших, дивиться на себе очима дорослого як на об'єкт соціальних зв'язків. Дитина сприймає себе залежно від думки інших, формує самосвідомість від думки оточуючих. Відсутність позитивних і реальних оцінок у дошкільному віці, байдужість до дитини або постійні негативні оцінки розвивають асоціальність та хибне уявлення про себе, що в подальшому спричиняє проблеми із впевненістю в собі, порушенням рівня домагань. Недостатність стимулів соціального характеру, спрямованих на дитину, заважає їй об'єктивно визначити думку про себе та скласти індивідуальний соціальний досвід [129].

Формування первинних структурних елементів соціального досвіду таких як: «Я» – діти», «Я» – дорослі», «Я» – вулиця», «Я» – магазин», «Я» – транспорт складає базову основу комунікативних взаємодій у подальшому розвитку дитини. Особливо це важливо для дітей із затримкою психічного розвитку, які з різних причин не можуть до кінця провести аналіз ситуації, особливо тієї, яка потребує прийняття рішення.

Дошкільний вік є ланкою, що допомагає спроектувати певні соціальні образи та вирішити для себе прийняття певного стереотипу поведінки в запропонованій ситуації. Прояви соціального досвіду в такій формі можна спостерігати, коли діти подають інформацію про себе, відтворюючи навіть інтонаційне забарвлення почутого про себе.

На проективній стадії дитина вже виділяє себе з оточуючого середовища, але все ж таки оцінює себе через інших, починає повторювати дії оточуючих людей, оскільки вони є об'єктом уваги дитини й емоційно збуджують її. Залежно від рівня розвитку проективної стадії навколо створеного центру самосвідомості починають групуватися емоції та переживання, які створені переважно самостійною активністю.

Настає друга стадія, яку Д. Болдвін називає суб'єктивною, де відбувається накопичення соціального матеріалу, формування самосвідомості, недоступного іншим внутрішнього світу, який складається із первинних уявлень про світ та основні форми взаємодій з ним. На даній стадії настає усвідомлення себе в соціальному середовищі. Дитина перестає вважати себе такою, як усі. Самосвідомість створює подвійний образ людини: один, який вона пізнає із оцінок інших, і другий – який створює для себе сама.

Фіксація соціального й особистісного образів формують досвід на все життя. Особистість ніколи не створюється поза соціальним середовищем. Кожна поведінкова реакція підсвідома й оцінюється з двох позицій: очима інших та самосвідомістю. Досить часто в дорослому житті ми не здатні піднятися над проективною самохарактеристикою. Людина переважно хворобливо сприймає те, як оточення прийматиме її вчинки та дії, а це і є соціальний тиск, до якого людина дуже чутлива, хоча й не усвідомлює цього.

Найбільш яскравим симптомом соціального тиску є дуже гостре відчуття соціального сорому. Люди бояться суспільного засудження. Така висока чутливість до оцінок оточуючих

доводить, що проєктивна форма самосвідомості не втрачає з віком своїх домінуючих позицій.

Потрібен тривалий процес особистісного зростання, надзвичайна сила індивідуальності, щоб зберегти самоповагу в той час, коли суспільство заперечує переконання певної особи. Витримати соціальний конфлікт – складне випробування для психічного здоров'я людини.

Процес формування соціального сорому починається з раннього дитинства, коли дорослі, концентруючи увагу дитини на оцінках оточуючих, намагаються змінити поведінкові реакції, тим самим соціально тиснучи на розвиток індивідуальних якостей дитини. У більшості випадків незначні корективи поведінки дитини дають позитивний результат. Надмірне та постійне покарання, хоча б мовленнєве, не обов'язково фізичне, спонукає дитину вступити в соціальний конфлікт із середовищем. Прояви непокорі, агресії є формами протесту соціальному тиску.

Необхідною умовою проведення діагностичної роботи із соціально дезадаптованими дітьми є врахування фактору соціального тиску на дітей в групі. Особистість не може формуватися окремо від соціуму, вона підсвідомо накопичує форми реагування, шаблони відповідей та вчинків, які позитивно сприймаються оточенням, намагається діяти так, як від неї очікують, усі вище викладені характеристики є складовими соціального досвіду, який набуває дитина, виховуючись у певному середовищі.

Основним завданням педагогічної та психологічної роботи є розвиток позитивних якостей соціального досвіду, а для цього необхідно використовувати як буденні взаємодії з дитиною, так і спеціальні заняття виховного, дефектологічного та психологічного напрямків. Доцільним буде цілеспрямовано формувати в дітей конструктивні навички суспільної взаємодії. Правильність розуміння людей, вчинків, явищ у більшості випадків залежить від соціального досвіду, а бідність та обмеженість соціального досвіду спотворює розуміння інших. На думку соціолога Г. Зіммеля, наше ставлення до людей залежить не від розуміння соціальної сторони, а від розуміння поза соціальної сторони людського буття. Нерозуміння один одного в ранньому дитинстві призводить до незначних суперечок, які у більшості випадків вирішують дорослі, але при вступі в доросле життя виникають конфлікти, які необхідно долати самому. Помилкове розуміння є основою для непорозуміння, у родині більшість конфліктів визначається неможливістю зрозуміти пріоритети соціального життя. Живий соціальний досвід, його багатство роблять людей соціально далекозорими, здатними до правильного соціального орієнтування, індивідуальна свідомість дитини розвивається лише у взаємодії із середовищем; оточення є необхідним фактором розвитку індивідуальної самосвідомості та стимулом активності. Особистість амбівалентна в саморозумінні й соціальній активності, вона працює і на себе, і на соціальне середовище однаковою мірою. Людина розуміє власні мотиви, бажання, потреби настільки добре, наскільки добре вона розуміє соціальне середовище. Діти внаслідок об'єктивних і суб'єктивних причин не можуть вивчити повноту соціальних відносин, набуваючи недостатнього соціального досвіду.

Нормативний розвиток індивідуальної й соціальної сторін особистості формує соціальну групу індивідів, які цікавляться суспільним життям, знаходять необхідну енергію для ведення соціальної діяльності, сприяють прогресу. Інша група характеризується надмірним розвитком індивідуального за рахунок соціального. Виховуючи дітей у вузькому соціальному середовищі, вони формують обмежені навички спілкування, соціальну інертність, егоцентричне спрямування; суспільство отримує черствих, байдужих людей, які мають деформоване сприйняття потреб і бажань інших. Їх характеризує недорозвиненість моральних почуттів, здатності допомогти іншому, отримувати задоволення від спілкування з людьми.

Розвиток рівноваги між соціальним та індивідуальним є важливим завданням соціального виховання, разом із розвитком адекватної соціальної активності, яка сприятиме

повноцінному багатогранному спілкуванню між дітьми в дошкільному віці, вона є основою гармонійного майбутнього. Починати навчати дітей позитивно й адекватно взаємодіяти в дитячому колективі, необхідно на елементарному рівні буденних заходів: вітатися, дякувати, ввічливо просити, доброзичливо ділитися іграшкою, приймати нового члена до гри, спільно проводити вільний час – такі вправи допоможуть дитині вирішувати два основних завдання. Перше завдання – це здобути необхідні комунікативні навички, розширити соціальний досвід, а друге – профілактика групових конфліктів.

Спостереження за деструктивними взаємодіями в соціальному оточенні спонукають розвитку протистояння між членами групи, формуючи когнітивний конфлікт. Прояви цього конфлікту відрізняються залежно від спрямованості особистості, її соціального досвіду та вміння доводити власні бажання та потреби.

Таким чином, можна зробити висновок, що соціальний досвід зростає по мірі розвитку соціальних взаємодій у групі та стає поштовхом для онтогенезу дитини в середовищі. Чим краще діти обізнані в соціальних бажаннях інших та знайомі з позитивними шаблонами соціального реагування – тим вище рівень їх соціальної компетентності, яка дає можливість ускладнювати поняття, суспільної адекватності в поведінці та поглиблювати інтелектуальні засади розуміння соціального життя.

Корекційні програми для попередження й подолання соціальної дезадаптації у дітей, які в разі патопсихологічного розвитку мають стійкі зміни в особистості, спрямовані на виконання певного завдання, що забезпечує розвиток комунікативних функцій, набуття соціального досвіду та сприяє гармонізації поведінки та внутрішнього стану дитини в групі.

Виконання корекційних умов роботи та сталість психологічної допомоги позитивно сприятимуть подоланню емоційно-вольових порушень.

Соціальний розвиток дитини на ранніх етапах розвитку починає формуватися як стійкий інтерес до взаємодії різного характеру. Соціальний розвиток дитини та оптимальні умови допомагають їй на всіх етапах соціалізації, тому так важливо проаналізувати найперші психологічні ознаки соціального розвитку дитини в певному середовищі. Так, першим етапом соціального розвитку є емоційна залежність від значимого дорослого. У більшості випадків ним є мати дитини. Цей етап триває приблизно до трьох років, і на зміну емоційній залежності від матері приходить етап формування соціальних навичок за допомогою гри.

Розглянемо механізми психологічного супроводу дитини на первинних етапах формування її соціального розвитку.

1. Етап емоційного реагування :

1.1. З'являється перша неусвідомлена посмішка (1 міс.)

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____

індивідуальні особливості _____

1.2. Дитина заспокоюється на руках у дорослого (1 міс.);

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____

індивідуальні особливості _____

1.3. Зосереджує погляд при лагідному зверненні дорослого (2 міс.)

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____

індивідуальні особливості _____

1.4. Швидко засинає на руках у дорослого (2–3 міс)

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____

індивідуальні особливості _____

1.5. У дитини з'являється «соціальна посмішка», усвідомлена позитивна реакція; (2-3)

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____

індивідуальні особливості _____

1.6. Під час активності часто і легко виникає «комплекс поживлення»

Голосно сміється на емоційне спілкування з нею. Розглядає обличчя дорослого (3-4 міс);

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____

індивідуальні особливості _____

1.7. Голосно сміється, коли до неї звертаються, формується «комплекс пожвавлення» (4–5 міс.);

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____

індивідуальні особливості _____

1.8. Тягнеться до добре знайомої людини (5–6 міс.) ;

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____

індивідуальні особливості _____

2. Етап первинної взаємодії

2.1. Постійно супроводжує поглядом значимого дорослого (ефект соняшника)

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____

індивідуальні особливості _____

2.2. Починає плакати, коли її не взяли на руки (перші ознаки образливості (6 міс.).

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____

індивідуальні особливості _____

2.3. По-різному поводить себе зі знайомою та незнайомою людиною (6–7 міс.)

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____

індивідуальні особливості _____

2.4. Починає наслідувати дії дорослого (робить «ладусі») (7 міс.)

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____

індивідуальні особливості _____

2.5. Шукає у приміщенні знайомого дорослого та намагається звернути його увагу агуканням або плачем (7–8 міс.)

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____

індивідуальні особливості _____

2.6. Довго й цілеспрямовано розглядає людину, яка її цікавила дією, спостерігає (8–9 міс.)

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____

індивідуальні реакції _____

3. Етап прямої взаємодії

3.1. Дитина проявляє зацікавленість до дорослого або дитини, однак інтерес вибірковий, сталий (9–10 міс)

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____

індивідуальні реакції _____

3.2. Підновляє до дорослого або дитини для прямої взаємодії, розглядає, торкається, зосереджує увагу (10–11 міс.)

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____

індивідуальні реакції _____

3.3. Грається із дитиною спільним предметом (10–11 міс.)

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____

індивідуальні реакції _____

3.4. Здатна до аутоспостереження, дитина розглядає свої кінцівки, спостерігає їх рухи, прислуховується до відчуттів (10–11 міс.)

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____

індивідуальні реакції _____

3.5. Проявляє інтерес і зацікавленість до певної особи, віддає іграшку, емоційно супроводжує дії (10–12 міс)

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____ в залежності від ситуації _____

3.6. Уважно спостерігає за розмовою та взаємодією інших

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____ в залежності від ситуації _____

4. Етап соціальних контактів

4.1. Дитина використовує різні форми поведінки для різних осіб (1 рік–1 рік 3 міс.)

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____ в залежності від ситуації _____

4.2. Демонструє реакції задоволення та незадоволення від спілкування із дорослими і дітьми (1 рік–1 рік 3 міс.)

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____ в залежності від ситуації _____

4.3. Проявляє сором'язливість при зверненні до незнайомого дорослого

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____ в залежності від ситуації _____

4.4. Не бере іграшку або їжу з рук дорослого (1 рік–1 рік 3 міс.)

завжди _____, інколи _____, ніколи, _____ в залежності від ситуації _____

Поступово відбувається ускладнення соціальних реакцій дитини, їх трансформація в соціальний досвід. На другому і третьому році життя формуються основи соціальної компетентності дитини, можливість адекватно реагувати на різні соціальні ситуації. Важливим психологічним компонентом раннього віку є прив'язаність до соціально значимого дорослого. У першій половині другого року життя відбувається самоусвідомлення дитини, сприйняття власних бажань і можливостей, що є важливим показником соціального становлення дитини. У процесі психологічного супроводу визначаються і домінуючі соціальні потреби дитини. В анкеті «Соціальні потреби дитини» проводиться чітка диференціація пізнавальних, емоційних і безпосередніх контактів.

Анкета

з вивчення соціальних потреб дітей дошкільного віку

А. (Спілкування) Потреба в спілкуванні.

1. Дитина спілкується з однолітками.
2. Дитина проявляє інтерес до спілкування з друзями й товаришами.
3. Дитина проводить дозвілля, спілкуючись із самим собою. *
4. Дитина прагне спілкуватись з однолітками.
5. Дитина часто ставить запитання до дорослих.
6. Дитина уважно слухає оповідача й розповіді.
7. Дитина будує спрощені логічні зв'язки.
8. Дитина в розмові добирає варіанти відповідей і запитань.
9. Дитина розповідає вигадані історії. *
10. Дитина просить, щоб її слухали.

В. (Увага) Потреба уваги дорослого.

1. Дитина потребує, щоб давали позитивну оцінку її діяльності.
2. Дитина потребує уваги з боку батьків.
3. Дитина потребує уваги дорослих знайомих та незнайомих.
4. Дитина потребує уваги однолітків.
5. Дитина потребує уваги зі сторони братів та сестер.
6. Дитина потребує оцінки зовнішніх факторів.
7. Дитина хоче, щоб її визнали кращою.
8. Дитина потребує оцінки своїх надбань.
9. У дитини є потреба конкуренції з іншими дітьми.
10. Дитина без слів потребує уваги до себе підвищеною активністю.

С. Розвиваючо-пізнавальні потреби.

1. Дитина грається в різні розвиваючі ігри.
2. Дитина поступово ускладнює свою діяльність.
3. Дитина самостійно виконує задачі, які собі ставить.
4. Дитина намагається подолати труднощі при виконанні завдання.
5. Дитина задає багато запитань.
6. Дитина довгий час може гратися чи виконувати завдання.
7. Дитина зосереджується, коли отримує нову інформацію.
8. Дитина активно й творчо грається.
9. Дитина використовує в щоденній діяльності побутові вміння та навички.
10. Дитина об'єктивно оцінює завдання, що може чи не може виконати.

Д. Неопосередковано-емоційні потреби.

1. Дитина постійно проситься на руки.
2. Дитина переважно сама просить її попестити.
3. Дитина дуже любить цілуватися та обніматися.
4. Дитина спить з батьками чи з кимось з батьків.
5. Дитина просить, щоб її тримали за руку.
6. Дитина боїться залишатися самою.
7. Коли дитина плаче, то потребує, щоб її заспокоїли.
8. Дитина використовує будь-яку можливість для тілесного контакту.
9. Дитина при засинанні себе загойдує.
10. Дитина постійно ховається за дорослими.

Дошкільний вік

Схема соціального розвитку дитини

1. П.І. дитини _____ вік _____
2. Діагноз педіатра _____
3. Діагноз невропатолога _____
4. Показники соціального розвитку _____
- 4.1. Самосприйняття _____
- 4.2. Сприйняття однолітків _____
- 4.3. Сприйняття дорослих _____
- 4.4. Сприйняття соціального середовища _____
5. Показники соціальних контактів _____
- 5.1. Здатність до самостійної діяльності (ігрової) _____
- 5.2. Здатність до взаємодії із однолітками _____
- 5.3. Характер взаємодій із дорослими _____
- 5.3.1. з родичами _____
- 5.3.2. зі знайомими _____
- 5.3.3. незнайомими _____
- 5.4. Особливості взаємодій _____
6. Характеристика соціальних потреб _____
- 6.1. Потреби у спілкуванні _____
- 6.2. Потреби в увазі дорослого _____
- 6.3. Потреби в пізнанні й розвитку _____
- 6.4. Потреби в безпосередньому тактильному контакті _____
- 6.5. Особливості проявів соціальних потреб _____
- Висновок _____
- Рекомендації _____

3.2. СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Важливою проблемою початкової ланки освіти на сучасному етапі є забезпечення психічного, в тому числі сенсорного розвитку школярів, адже інформація про різноманітні властивості предметів і відносини між ними стає тією основою, на базі якої здійснюється навчання та формується індивідуальний досвід. Актуальність зазначеної проблеми аргументує О. Савченко, констатуючи, що саме через недооцінювання сенсорного розвитку особистості початкова школа втрачає багато можливостей для формування навчальної діяльності учнів; до того ж, як відзначає вчена, на час вступу до школи перцепція дитини не є завершеною і потребує цілеспрямованого вдосконалення [317, с. 231].

Розробка ефективної системи дидактичних впливів на чуттєву сферу молодших школярів обов'язково передбачає з'ясування механізмів функціонування сприймання. У

визначенні психологічних засад сенсорного розвитку учнів і полягає мета нашого дослідження, яку конкретизуємо в таких завданнях: проаналізувати наукові підходи до вивчення сенсорики особистості; виявити сутність і чинники чуттєвого розвитку дитини; схарактеризувати сенсорне вміння як одиницю формування перцепції учнів загальноосвітніх закладів I ступеня.

Сприймання предметів і явищ дійсності належить найважливіша роль у психічній діяльності людини, оскільки сенсорні враження складають незамінне джерело її знань про зовнішній світ і саму себе. Тому перцептивні процеси були і є предметом багатьох наукових досліджень, зокрема тих, що створюють *психологію сприймання* – сукупність різноманітних концепцій щодо пізнання принципів, закономірностей і властивостей чуттєвого відображення людиною матеріальної дійсності у процесі безпосередньої взаємодії з оточенням.

Аналіз психологічних праць (В. Барабанщиков, А. Бехтель, Е. Бехтель, О. Брусенко-Кузнецов, М. Варій, Б. Величковський, Л. Венгер, О. Винославська, В. Ганзен, О. Гусев, В. Зливков, В. Любімов, Л. Обухова, О. Первушина, О. Петровський, І. Рок, С. Рубінштейн, Х. Шиффман, Д. Шульц, С. Шульц, М. Ярошевський та ін.) дозволяє виокремити два традиційні підходи в дослідженні перцептивних процесів – структурний і функціональний – та констатувати становлення нового – системно-генетичного підходу.

Структурний підхід до вивчення сприймання особистості реалізований у теоріях (атомістичних і цілісних), переважно присвячених з'ясуванню походження, властивостей і конструкції чуттєвих образів.

Атомістична (аналітична) точка зору на природу сприймання полягає у визначенні його вихідних елементів і з'ясуванні принципів їх поєднання у складних психічних актах і утвореннях. Найбільш послідовно цей методологічний принцип реалізовано *асоціативною психологією*, відомими представниками якої в різні періоди були Аристотель, О. Бен, Дж. Берклі, Т. Браун, В. Вундт, Д. Гартлі, Г. Гельмгольц, Т. Гоббс, Р. Декарт, Г. Еббінгауз, Дж. Локк, Дж. Мілль, Дж. Ст. Мілль, І. Мюллер, І. Павлов, Дж. Сьоллі, І. Сеченов, Г. Спенсер, Б. Спіноза, Е. Тітченер, Д. Юм та ін. і яка набула найсуттєвішого впливу в другій половині XIX ст. Згідно з матеріалістичною лінією асоціативної теорії (Д. Гартлі) психіка складається з первинних елементів – найпростіших відчуттів; неподільні елементи поєднуються у вторинні складні психічні утворення (уявлення, думки, почуття) за допомогою асоціацій; умовою виникнення асоціацій є суміжність двох психічних процесів; закріплення асоціацій обумовлене активністю асоційованих елементів і частотою повторення асоціацій у досвіді [371, с. 28]. Найціннішим надбанням розглянутого напрямку світової психологічної думки було введення поняття асоціації (від лат. *associatio* – з'єднання) – закономірного зв'язку між психічними явищами, за яким актуалізація одного з них спричиняє появу іншого; закладення основ генетичного вивчення сприймання; намагання здійснити причинне пояснення психічної діяльності.

З позицій *біхевіоризму* (від англ. *behavior* – поведінка), що виник на початку XX ст. (К. Лешлі, С. Міллер, Б. Скіннер, Е. Толмен, Е. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Халл та ін.), постулюється таке: елементарними одиницями сприймання є сенсомоторні акти поведінки, об'єднані в пари (відношення, кореляції) за формулою «стимул – реакція»; оскільки між стимулами і реакціями існує закономірний зв'язок, то, усвідомлюючи причини цього зв'язку і те, які саме стимули викликають певні реакції, можна передбачити набуття суб'єктом нових форм поведінки, зокрема в процесі перцептивного навчіння. Основне значення біхевіоризму для розвитку психології сприймання полягає в розробці категорії дії в аспекті її проявів через зовнішні, тілесні реакції; посиленні природничо-наукових основ дослідження психічних явищ; надзвичайному розширенні класу досліджуваних об'єктів, інтенсивному вивченні психіки тварин, немовлят; збагаченні окремих розділів психології, пов'язаних, перш за все, із проблемами навчіння, утворення навичок [371, с. 43].

Цілісний (синтетичний) методологічний принцип дослідження сенсорної сфери особистості характеризується визнанням образу сприймання як первинного цілого утворення, що не зводиться до суми окремих відчуттів.

Такий підхід у психології сприймання було відображено в теорії *гештальта* (від нім. *Gestalt* – образ, структура, цілісна форма). Як наукова школа гештальтпсихологія виникла в Німеччині в першій чверті XX ст. (М. Вертгеймер, К. Гольдштейн, К. Дункер, В. Кюлер, К. Коффка, К. Левін, Г. Фолькельт, Ф. Хайдер та ін.). Її пояснювальним принципом були положення про те, що: процес сприймання визначається не одиничними найпростішими елементами, а всім «полем» подразників, які діють на організм, структурою ситуації в цілому (гештальтами); цілісні образні структури функціонують за законом прегнантності (від лат. *praegnans* – змістовний, повний, багатий), тобто тенденції психічного поля свідомості індивіда до утворення простих, урівноважених, симетричних і замкнених фігур; найголовнішими їх ознаками є константність, стійкість, певний ступінь розчленованості; образи сприймання існують ще до народження, не залежать від попередньої предметної діяльності людини, її знань і досвіду, пояснюються електрохімічними процесами в мозку індивіда, характеризуються ізоморфною (взаємно-однозначною) відповідністю між предметами об'єктивної дійсності та психічними явищами; уроджена детермінованість сприймання проте не виключає його наступного вдосконалення в ході онтогенезу: позитивні зміни сенсорних процесів можуть бути наслідком дозрівання нервової системи, спеціального навчання, що призводить до розчленування вихідних, утворення нових структур і набуття ними нових значень [287, с. 70]. Безсумнівним досягненням гештальтпсихології було доведення цілісності дитячого сприймання, думки про те, що внутрішня, системна структура цілого визначає властивості та функції утворюючих його частин; введення понять фігури і фону, вивчення залежності образу предмета-фігури від його фону, явища реконструювання (раптового бачення нових відносин між елементами – «інсайту», тобто осяяння). Ці та інші ідеї виявилися досить евристичними і значною мірою вплинули не лише на теорію сприймання, а й на дослідження проблем мислення, пам'яті, сприяли виникненню ряду психологічних напрямків.

Функціональний підхід до вивчення сенсорної сфери особистості об'єднує ряд прогресивних концепцій, у яких досліджено активний характер сприймання, процес його генетичного становлення, формування перцептивних алфавітів, зміну станів суб'єкта при сприйманні, доведено необхідність цілеспрямованого сенсорного розвитку в процесі навчання.

Певний науковий інтерес у зазначеному аспекті становлять роботи К. Бюлера – представника Вюрцбурзької школи психології мислення (початок XX ст., Німеччина), автора теорії трьох стадій розвитку поведінки дитини – інстинкту, дресури, інтелекту [384]. Не створюючи послідовної концепції, учений розглядає такі окремі проблеми сенсорного розвитку дитини: сприймання є активним процесом, спрямованим на обробку агрегатів відчуттів, які складають первинний зміст свідомості; його дитина засвоює поступово, шляхом «самодресури» у грі, оволодіваючи процесам бачення (довільна установка погляду, навмисний пошук предмета) і активного дотику (схоплювання предметів); комплекси відчуттів слугують матеріалом для уявлень про предмети і виникають у результаті синхронного впливу речей на органи чуття під час розглядання і хапання; обробка чуттєвої інформації здійснюється відповідно до життєвих цілей організму, полягає у відборі, розчленуванні та перетворенні отриманих вражень і призводить до надання їм усвідомленого значення. Отже, К. Бюлеру вдалося дійти висновку про те, що сприймання – це не «річ», а процес; перцептивний образ будується за допомогою певних форм активності; вони (а не лише зміст образів) розвиваються і вдосконалюються в онтогенезі.

Схожі положення сформульовані в теорії *клітинних ансамблів і фазових послідовностей*, розробленої канадським психофізіологом Д. Хеббом (кінець 40-х років XX ст.) [393].

Спираючись на генетичні, клінічні, експериментально-психологічні та фізіологічні дані, учений дійшов висновку, що: основу сприймання утворюють клітинні ансамблі – функціональні об'єднання коркових нейронів; порядок активації окремих клітинних ансамблів визначається векторами рухів очей і загальною моторною активністю суб'єкта; удосконалення сприймання здійснюється у фазовій послідовності: прості ансамблі поєднуються за принципом тимчасової консолідації в складні ієрархічні структури, які, проте, не зводяться до суми елементів; сенсорні образи теж виникають послідовно – від вибіркового сканування окремих частин об'єкта до його цілісної ідентифікації; сприймання не є вродженим, а являє собою прижиттєво сформовану навичку, якій треба навчатися. Таким чином, Д. Хебб вважав сприймання активним, структурованим процесом, тісно пов'язаним із нейронними механізмами головного мозку, функціонування яких забезпечує людині адекватне оперування інформацією про зовнішнє оточення.

Плідними для розуміння сенсорного розвитку особистості були роботи засновника Женевської школи *генетичної психології* Ж. Піаже [401] і його співробітників – Б. Інельдер, М. Ламберсьє, Є. Шеминського та ін. (40–60-ті роки XX ст., Швейцарія). Хоча наукові дослідження були в цілому присвячені вивченню дитячого інтелекту, виникла необхідність розглядати його у взаємозв'язку із сенсорним розвитком, що і спричинило експериментальний аналіз останнього. Виходячи загалом з ідей гештальтпсихології про примат цілісних чуттєвих структур, Ж. Піаже увів у науковий обіг поняття перцептивних дій (своєрідних об'єднань результатів одномоментних сприймань); виокремив залежно від характеру таких об'єднань основні різновиди перцептивних дій (дослідження, перенесення, транспозиція, уміщення в перцептивні координати, антиципація); припустив, що в процесах сприймання можуть брати участь певні узагальнення – перцептивні схеми (пізнавальні структури, які зв'язують у єдине ціле різноманітні елементи образу, є умовою інваріантності сприймання, забезпечують категоризацію, упізнавання і розуміння зовнішньої інформації); довів, що вдосконалення перцептивних дій є наслідком уточнення і координації їхніх моторних компонентів (із віком дослідні рухи стають більш систематизованими, набувають високого ступеня автоматизації); обґрунтував загальний прогрес сприймання, з одного боку, позитивними змінами перцептивних дій унаслідок вправ або тенденції до врівноваження, з іншого – впливом інтелектуального розвитку особистості (інтелект орієнтує сенсорні процеси, оцінює значення отриманих даних, спрямовує вправи, позначається на формуванні перцептивних схем, не замінюючи при цьому перцептивних дій і не включаючи в них свої структури); установив специфічну форму перцептивної активності – перцептивну діяльність (є включеною у контекст більш широких видів активності, орієнтується загальною діяльністю дитини).

Слід зауважити, що дослідження представників генетичної психології та вітчизняних учених проводились паралельно, тому цілком природним було виявлення як споріднених, так і відмінних ідей у розумінні перцептивного розвитку особистості. На думку Б. Величковського, Л. Венгера, П. Гальперіна, В. Зінченка та інших авторів, концепція Ж. Піаже, хоч і містить принципово відмінні положення (припущення про вроджений характер елементарних перцептивних структур, зведення механізмів побудови образів до фізіологічного аспекту, недооцінка регулюючої функції сприймання відносно діяльності тощо), є найбільш розробленою в зарубіжній психології сприймання і багато в чому близькою до теоретичної системи, поширеної у вітчизняній науковій думці.

Теорія розвитку сприймання шляхом формування перцептивних дій, розроблена в 50–60-ті роки XX ст. у СРСР (В. Аванесова, Л. Венгер, О. Запорожець, В. Зінченко, О. Леонтьєв, М. Лісіна, Т. Мухіна, М. Поддьяков, О. Проскура, А. Рузьська, Н. Сакуліна, О. Усова та ін.), ґрунтується на діалектико-матеріалістичному розумінні психіки і поєднує чотири основні лінії досліджень: вивчення рефлексивної природи психічних процесів; установлення структури діяльності; розкриття інтеріоризації зовнішніх форм діяльності у внутрішні;

розробку концепції психічного розвитку дитини як присвоєння певних форм суспільного досвіду [66, с. 49]. Генеральною ідеєю цієї теорії є положення про те, що розвиток сприймання дитини являє собою процес формування і вдосконалення перцептивних дій, за допомогою яких здійснюється обстеження предметів і явищ дійсності, побудова образів, що орієнтують і регулюють поведінку особистості.

Основи фізіологічного та рефлексологічного аналізу перцептивних процесів було закладено в працях М. Ланге, І. Сеченова, розвинуто П. Анохіним, М. Бернштейном, М. Введенським, І. Павловим, О. Ухтомським і продовжено в суто психологічній розвідці, присвяченій вивченню пошукової активності суб'єкта (Б. Ананьєв, Л. Веккер, М. Вергілес, В. Запорожець, В. Зінченко, О. Леонтьєв, Б. Ломов, О. Мітькін, Л. Чистович, А. Ярбус, А. Ярмоленко та ін.). Наслідком цих досліджень стало, по-перше, визначення найголовніших функцій чуттєвих процесів у біологічній взаємодії суб'єкта із зовнішнім світом (розрізнення умов поведінки і регулювання дій); по-друге, незаперечне доведення рефлексорної природи сприймання (виявлено багаторівневу будову рефлексорних механізмів, яку створюють елементарні одиниці – безумовні адаптаційні та орієнтувальні рефлексі – та більш складні системи реакцій, пов'язані з довільним регулюванням поведінки); по-третє, формулювання О. Леонтьєвим гіпотези «уподібнення», згідно з якою відтворення в чуттєвих образах якостей зовнішнього впливу здійснюється за умови уподібнення цим якостям динамічних процесів рецепторних систем (наприклад, змінення частоти коливання голосових зв'язок під час розрізнення висоти звуків, параметрів рухів пальців у ході дотикового сприймання форми або рухів очей за контуром предмета тощо).

Ключового значення для розробки проблем сенсорного розвитку особистості набула теорія діяльності (Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.), за якою генетичною основою психіки людини, зокрема її сприймання, є практична, матеріальна діяльність; перцептивні процеси, які беруть участь у здійсненні різних видів діяльності, розглядаються як специфічні дії; вони спрямовані на вирішення певного завдання, включеного в загальну практичну або пізнавальну діяльність суб'єкта; перцептивні дії, як і дії практичні, мають власний операційний склад, детермінований умовами завдання, що постає перед індивідом.

Обґрунтування механізму походження перцептивних дій із практичних пов'язане в цілому з процесом інтеріоризації (від лат. *interior* – *внутрішній*) зовнішніх форм діяльності у внутрішні, схарактеризовані у концепції формування розумових дій (Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Н. Талізін та ін.). Проте в аспекті функціонування відчуттів така інтеріоризація має певні відмінності та розглядається як послідовний перехід від практичної дії до перцептивної, а далі – як перехід від розгорнутих форм перцептивної дії, яка здійснюється за участю активних рухів рецепторних апаратів, до її згорнутих форм, що не містять зовнішніх рухів (Б. Ананьєв, В. Запорожець, О. Лурія та ін.).

Не менш важливою лінією психологічних досліджень перцептивного розвитку є вирішення питання його соціальної детермінації. За висунутою О. Запорожцем гіпотезою, сприймання опосередковується сенсорними еталонами – суспільно виробленими і певним чином систематизованими зразками чуттєвих ознак зовнішніх предметів і явищ (системи мовленнєвих і музичних звуків, спектральних кольорів, геометричних площинних форм і об'ємних тіл тощо). Засвоєні сенсорні еталони забезпечують обстеження об'єктів сприймання, виокремлення, класифікацію та оцінку їхніх властивостей, упорядковують сенсорний досвід людини. Ціком природним при цьому було позитивне вирішення проблеми навчання в розвитку сприймання. На думку вітчизняних учених, лише таким шляхом можливе засвоєння дитиною соціального досвіду, формування в неї перцептивної активності, адекватної загальнолюдської діяльності, утіленій у відповідних досягненнях культури [66, с. 71].

Отже, теорія формування перцептивних дій безпосередньо пов'язана з ідеєю культурно-історичного розвитку чуттєвого відображення і значно відрізняється від інших

концептуальних підходів тим, що співвідносить перцепцію як із самим суб'єктом, так і з формами його взаємодії з оточенням. У руслі цієї теорії продуктивно вивчається залежність сприймання від характеру предметно-практичної діяльності людини, формування перцептивних процесів в умовах цілеспрямованого навчання.

Помітного впливу на активізацію досліджень сенсорної сфери особистості надав стрімкий розвиток *екологічної психології*, заснованої Дж. Гібсоном (60–70-ті роки XX ст., США) [46]. Цю теорію складають кілька концепцій, об'єднаних загальною спрямованістю на виявлення стимульної структури середовища, що оточує індивіда (Р. Баркер, С. Беляєв, М. Генле, Дж. Гібсон, Е. Гібсон, С. Дерябо, Д. Лі, Т. Ломбардо, А. Льовочкіна, У. Мейс, В. Панов, О. Рудоміно-Дусятська, В. Скребець, М. Турвей, М. Черноушек, Р. Шоу, Г. Юханссон, В. Ясвін та ін.).

Фундаментальні положення екологічного наукового напрямку групуються навколо двох постулатів: єдності організму і середовища та безпосередності сприймання стимульної інформації. Згідно з першою ідеєю екологічної психології суб'єктом сприймання є живий організм як частка природи; між організмом і середовищем існує рухлива рівновага, яка постійно порушується і відновлюється внаслідок цілеспрямованої активності суб'єкта; перцепція реалізує пристосувальну функцію організму, забезпечуючи збір інформації про зовнішнє середовище, потрібної для орієнтування і регулювання поведінки; оскільки середовище і живі істоти постійно рухаються, основною одиницею інформації стають не окремі предмети або їхні властивості, а цілісні динамічні події: вираз обличчя співрозмовника, поведінка супротивника або партнера в спортивному змаганні, транспортні потоки тощо; динамічна подія об'єктивна, має власну хроноструктуру, спричиняється як змінами середовища, так і активністю індивіда (його органів чуття), уключена в більш широкі події та сама складається із природних одиниць – дрібних подій. Відповідно до другої позиції сенсорні системи організму активуються стимуляцією – організованими потоками енергії (світлові та звукові коливання, механічні дії тощо), у які «занурений» суб'єкт; ці енергетичні потоки несуть інваріантні (стійкі, незмінні) структури, що містять необхідну інформацію про динамічні події; завдяки спеціалізованим детекторам, налаштованим у результаті еволюції і навчання на реєстрацію різного роду енергетичних інваріантів, корисна інформація безпосередньої (тобто без будь-яких перетворень) стає надбанням суб'єкта [28, с. 68–70]. Новизну аналізованого наукового напрямку пояснено запровадженням принципу екологічної валідності (вивчати сприймання в тих умовах, у яких воно існує в повсякденному житті); поширенням тенденції натуралізації експериментальних досліджень, відновленням значення методу спостереження; повнішим урахуванням особистісної специфіки суб'єкта сприймання; перенесенням акценту із формальних аспектів перцепції на змістові, на повсякденне оточення людини, її конкретне фізичне, соціальне і культурне середовище, так званий «життєвий простір».

У цей же період – 60–70-ті роки XX ст. – у США суттєвого значення набуває *когнітивна психологія*, на становлення якої радикально вплинуло широке застосування електронно-обчислювальної техніки, методів математичного моделювання, розвиток теорії інформатики, кібернетики та штучного інтелекту. Дослідження сприймання здійснювалось представниками цього напрямку (М. Айзенк, Дж. Андерсон, Р. Аткинсон, І. Бідерман, Д. Бродбент, Дж. Брунер, Б. Величковський, П. Ліндсей, Д. Марр, Дж. Міллер, У. Найссер, Д. Норман, А. Ньюелл, Г. Саймон, Р. Солсо, Дж. Сперлінг, Р. Стернберг, Дж. Шоу та ін.) у контексті встановлення аналогії між процесами переробки інформації людиною й обчислювальними приладами: аргументувалось, що пізнавальна сфера індивіда, подібно до комп'ютера, приймає, зберігає і використовує отримані відомості про навколишній світ.

У функціонуванні сприймання психологи виокремили два етапи. На першому етапі створюється іконічний або ехоїчний образ реальності – сенсорний зліпок стимуляції, яка

впливає на органи чуття. При цьому доводиться, що зв'язок фізичних характеристик середовища і сенсорних вражень реалізується завдяки діяльності спеціалізованих каналів, або детекторів, налаштованих на виділення заданих властивостей (поряд із детекторами окремих якостей припускається існування детекторів більш високого порядку, спрямованих на відображення складних структур середовища, які містять комплекси елементарних властивостей). Наслідком спільної роботи каналів є попередній аналіз і синтез інформації, що надходить, її утримання в сенсорних регістрах пам'яті. На другому етапі здійснюється розпізнавання образу, тобто порівняння стимулу з тією інформацією, яка отримана раніше і зберігається в довготривалій пам'яті в закодованому вигляді. За процедурою порівняння настає процес прийняття рішення – вибір із багатьох актуалізованих кодів того, який більше відповідає цьому стимулу. Надалі стимульна інформація інтегрується, селекціонується і включається в контекст загальної події, що сприймається [28, с. 65–66]. Позитивну в цілому оцінку когнітивної психології вчені пов'язують із збагаченням традиційних аспектів сенсорної організації людини проблемами розпізнавання образів, формування різних когнітивних структур; упровадженням нових експериментальних методів і модифікацією вже існуючих методик дослідження сприймання, наприклад, процедури реєстрації рухів очей, голови і рук, аналізу викликаних потенціалів; ясністю і наочністю вихідної теоретичної моделі, її здатністю до впорядкування різноманітних експериментальних даних; моделюванням перцептивних процесів; виявленням операційного складу і мікроструктури сприймання, вивченням його швидкоплинних актів.

Дослідження перцептивних процесів, виходячи із характеристик суб'єкта, що сприймає, зокрема його стимуляційно-мотиваційної сфери – потреб, інтересів, станів тощо, було здійснено в аспекті *теорії фіксованої установки*, розробленої у 60–70-ті роки ХХ ст. грузинськими вченими (Й. Бжалава, Ш. Надирашвілі, Р. Натадзе, О. Прангішвілі, Д. Узнадзе, Ш. Чхартішвілі та ін.). Перцептивну установку вчені розглядають як готовність індивіда до певних форм реагування на зовнішні подразники, організацію наявних сил і засобів для задоволення вихідної сенсорної потреби [42, с. 11]. Доведено функціонування різних форм перцептивної установки: первинна (формується і розвивається в самому процесі сприймання; зумовлена поставленим перцептивним завданням; має спочатку дифузний характер, відповідає глобальному відображенню ситуації; поступово диференціюється і конкретизується, реагуючи на зміни ситуації; переходить після виконання своєї функції в латентний стан, тобто стає елементом сенсорного досвіду особистості); фіксована (продукт попереднього навчання; розгортається автоматично, діє оптимальним шляхом і максимально швидко; під час актуалізації забезпечує ті образи і форми активності, які в ній зафіксовані; робить процес відображення більш економним і оперативним). Безумовно, урахування особистісних характеристик суб'єкта сприймання має принципове значення для розуміння перцептивного процесу: з'являється можливість пов'язати сприймання із мотивами, минулим досвідом, оцінкою, відношенням; дослідити інтегральні властивості перцепції, які відсутні в кожному окремому акті сприймання або фазі чуттєвого образу; виявити умови спрямованого сенсорного розвитку.

З огляду на багатоаспектність і певну автономність існуючих теорій сприймання на межі ХХ–ХХІ століть почав формуватися альтернативний підхід, який отримав назву *системно-генетичного* (К. Абульханова-Славська, В. Барабанщиков, К. Бардін, В. Белопольський, А. Брушлинський, Ю. Забродін, Д. Завалишина, Н. Завалова, Ю. Індлін, О. Логвиненко, Б. Ломов, А. Мірадян, О. Мітькін, В. Носуленко, В. Пономаренко, Я. Пономарьов та ін.). Концептуальні засади цього підходу найбільш послідовно сформулював В. Барабанщиков. Учений постулює два принципові положення, на яких ґрунтується системно-генетичне дослідження перцептивних процесів: використання генетичних схем аналізу, які враховують єдність суб'єкта й об'єкта сприймання, їхній розвиток у ході самого перцептивного акту та застосування методологічного

інструментарію системного підходу, згідно з яким явище сприймання розкривається як деяка якісна одиниця (органічна система), наділена атрибутами багатомірності, багатоплановості, багаторівневості, системної детермінованості, динамізму [29, с. 86]. Предметом аналізу обрано не чуттєвий образ або його окремі властивості, не перцептивні реакції чи дії, не власне характеристики стимульної інформації, а цілісна *подія життя* індивіда, спричинена необхідністю отримання ним певних чуттєвих вражень. Перцептивна подія має відносно незалежне буття (онтологічний статус), є внутрішньо диференційованою, розгорнутою в просторі та часі та включеною в ланцюг інших подій.

Вихідною одиницею сприймання визначено *перцептивну систему* – функціональне ціле, у межах і за законами якого здійснюється для індивіда чуттєва даність наявних умов його буття. Полярними компонентами перцептивної системи вважаються суб'єкт сприймання (індивід, який виконує акт чуттєвого сприймання), об'єкт сприймання (різнорідні елементи організму і середовища, узяті в певному відношенні до суб'єкта), а структурою – взаємодія між ними (обмін змінами, взаємоперетворення). Перцептивній системі притаманні саморегуляція та саморозвиток, вона суб'єктоцентрична; її центральним системоутворювальним фактором є відображення суб'єктом функціонально необхідних властивостей і відношень дійсності [29, с. 86–87].

У ході взаємодії суб'єкта сприймання з об'єктом стан перцептивної системи закономірно змінюється за *стадіями*: зародження (виникнення перцептивної системи з попередньої, синтез вихідних передумов отримання індивідом чуттєвої інформації); формування (досягнення новою перцептивною системою більш високого ступеня своєї організації); функціонування (набуття самостійності, здатності забезпечувати необхідне орієнтування і регулювання індивіда в середовищі); перетворення (позбавлення перцептивної системи свого актуального існування і розвитку, згортання і перехід у латентний стан, обрання статусу передумови для нової перцептивної системи). Послідовна зміна цих стадій являє собою самостійний цикл розвитку сприймання, який за умови безперервної взаємодії людини з природним оточенням кожного разу відтворюється і на змінній основі приймає форму спіралі [29, с. 153–154].

Залежно від масштабу перцептивної системи виокремлено певні *рівні* її організації. Перцептивна система мікрорівня – елементарна одиниця, «цеглинка» сприймання – укладається для відображення окремої властивості або відношення дійсності та передбачає найпростішу взаємодію (контакт) суб'єкта сприймання з його об'єктом. Перцептивна система макрорівня ширше розгорнута в просторі та часі; її становлення стимулюється більш загальним сенсорним завданням, вирішення якого опосередковується впорядкованою сукупністю контактів між суб'єктом і об'єктом сприймання. Перцептивна мегасистема розкривається як гранично широке утворення, яке охоплює всю сферу сенсорних процесів. Рух мегасистеми ініціюється потребою індивіда в чуттєвій інформації, опосередковується взаємодією суб'єкта й об'єкта сприймання, яка розгортається протягом усього життя людини; результат цього руху – чуттєве відтворення сукупного наявного буття індивіда. Відносно систем нижчого рівня мегасистема є їхнім інтегративним утворенням, носієм норми (константи) сприймання та задає спосіб функціонування мікро- і макросистем [29, с. 155].

Зміст і спосіб функціонування перцептивних систем схарактеризовано в різних *площинах*: цілого (взаємодії між суб'єктом і об'єктом сприймання) як акту життєдіяльності, основи процесу чуттєвого відображення; компонента (суб'єкта) як системи внутрішніх умов сприймання; субкомпонента (перцептивного образу) як феномену сприймання. Кожна площина розкриває певні сторони перцептивної події.

Із позиції цілісності аналізується вся сукупність об'єктивних умов (детермінантів) виникнення, формування і перетворення чуттєвої даності у свідомості суб'єкта. У такому аспекті процес сприймання розкривається як вирішення перцептивного завдання, поведінковий акт, орієнтовно-досліджувальна дія (діяльність), перцептивне навчіння [29,

с. 89, 166]. При цьому наголошується, що жодна форма існування перцептивної системи не є визначальною: усі вони відтворюють процес взаємодії суб'єкта й об'єкта сприймання в особливому ракурсі, а відтак по-своєму важливі та необхідні, є злитими в часі, тотожними один одному і водночас різняться.

Дослідження перцептивної системи в аспекті її суб'єкта ґрунтується на характеристиці його як конкретного індивіда, наділеного мозком, органами чуттів, здатного орієнтуватися і діяти в середовищі, як носія чуттєвого відображення дійсності і відповідних форм активності. Загальна характеристика суб'єкта сприймання названа перцептивним комплексом. Він містить такі взаємопов'язані компоненти: мотиваційний (перцептивні потреби у відображенні того чи іншого елемента середовища, ставлення й оцінки того, що сприймається); когнітивний (способи організації інформаційного змісту сприймання); виконавчий (перцептивний план як стратегія і тактика пізнавальної активності суб'єкта; власне перцептивні операції – чуттєвий аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, порівняння, вимірювання; пристосувально-перцептивні операції – рухи очей при огляді місцевості, поворот голови у бік джерела звуку, прислуховування до шереху, наближення до елемента середовища тощо); диспозиційний (перцептивна установка як готовність індивіда сприймати певні властивості предметів дійсності та співвідношення між ними). Підкреслено ієрархічність структури перцептивного комплексу, відтворюваність ним стадій формування перцептивної системи в цілому, здатність до самоорганізації та саморозвитку [29, с. 90, 236].

Головну увагу в дослідженні образу сприймання приділено встановленню його своєрідного й унікального значення в чуттєвому відображенні дійсності. Перцептивний образ розглядається в єдності інформаційного змісту сприймання (матеріалу, з якого «конструюється» образна модель об'єкта) і форми організації отриманих відомостей (форма презентації об'єкта сприймання, яка задається будовою перцептивного образу – ядро і периферія, елементарний або складний образ; перцептивна схема – головні й типові властивості наявної ситуації; перцептивний план – хроноструктура пізнавальної активності, проект формування сенсорного образу) [29, с. 182]. Як бачимо, в руслі системно-генетичного підходу зроблена успішна спроба поєднання локальних концепцій і теорій чуттєвого процесу, ідеальна модель якого доводить, що сприймання включає в себе досить широке коло явищ, має різні форми вираження і є складним інтегрованим утворенням.

Отже, для сучасного етапу розвитку психологічного знання не характерні одномірні лінійні схеми аналізу: перцептивні процеси розглядаються на різних рівнях організації, у різних системах відношень. Тому співіснування багатьох напрямів і способів вивчення сприймання є фактом природним, зумовленим усім розмаїттям чуттєвих феноменів. Ураховуючи відсутність у цілому антагоністичних протиставлень між провідними науковими концепціями (винятком може бути лише постулат про вроджену детермінованість перцепції), підтримаємо думку вчених про тенденцію їхнього синтезу. Спільними для більшості теорій є положення про те, що сприймання – це, по-перше, активна взаємодія суб'єкта з дійсністю, наслідком чого є створення її образу; по-друге, соціально детермінований процес переробки людиною чуттєвої інформації; по-третє, система орієнтовних дій, які формуються в онтогенезі стихійно або організовано, проте в умовах спеціального навчання таке формування стає ефективнішим.

Конкретизуємо далі *сутність, властивості, чинники* сенсорного розвитку особистості, його *прояви* в молодшому шкільному віці. Сенсорний розвиток дитини є складовою її психічного розвитку, який разом із фізичним і соціальним складає цілісну, структурно організовану систему індивідуального розвитку, або онтогенезу. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях простежуються схожі тенденції щодо розуміння сутності розвитку особистості як родового поняття (табл. 3.1):

Таблиця 3.1

Сутність розвитку особистості як психолого-педагогічної категорії

Автори	Визначення категорії «розвиток особистості»
Л. Виготський	Неперервний процес саморуху, який характеризується передусім невинним виникненням і утворенням нового, чого не було на минулих рівнях, єдністю матеріальної і психічної сторін, суспільного і особистого при сходженні по щаблях розвитку [78, с. 248]
В. Давидов, О. Запорожець, Б. Ломов	Послідовні, прогресивні (хоча і з окремими моментами регресу) і в цілому незворотні кількісні та якісні зміни психіки живих істот [287, с. 306]
Г. Костюк	Кількісні і якісні зміни людського індивіда як живої системи і притому зміни необхідні, а не випадкові, внутрішньо пов'язані між собою і прогресивні. Це – рух живої системи від нижчих до вищих, від простіших до складніших форм її існування, її взаємовідношень з середовищем, це – структурне і функціональне її вдосконалення. Людський індивід розвивається як біологічна істота, як представник людського виду живих істот і водночас як член людського суспільства [166, с. 7, 11]
В. Лозова, А. Троцько	Ряд зовнішніх і внутрішніх, кількісних і якісних змін, які характеризують рух людської істоти від нижчих до вищих рівнів її життєдіяльності (від безпорадних і невпевнених рухів до рухів керованих, точних, координованих; від незнання до знання; від копіювання до оригінальної творчої роботи тощо) [196, с. 8]
Г. Люблінська	Тривалий, складний і нерівномірний процес, у якому чергуються більш або менш тривалі періоди непомітних кількісних накопичень із більш або менш різкими якісними перебудовами [203, с. 18]
В. Поліщук	Закономірна зміна психічних процесів у часі, що визначається в їх кількісних, якісних і структурних перетвореннях [275, с. 89]
О. Поляков	Незворотні, спрямовані і закономірні зміни, які призводять до виникнення кількісних, якісних і структурних перетворень психіки і поведінки людини [276, с. 17]
О. Савченко	Закономірна зміна психічних процесів у часі, яка виявляється в кількісних, якісних і структурних перетвореннях; відбувається під впливом внутрішніх і зовнішніх, керованих і некерованих чинників. Основні джерела розвитку: спілкування та діяльність. Основні джерела розвитку: спілкування та діяльність [317, с. 496]
О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук	Складний процес, у якому змінюються одночасно, системно та нерівномірно різні сфери людського буття: почуття, інтелект, поведінка, свідомість [73, с. 57]

Аналіз наведених визначень свідчить, що розвиток індивіда вчені характеризують щонайменше в чотирьох аспектах: по-перше, розвиток – це специфічний і неперервний процес саморуху, закономірних змін психіки від нижчих до вищих її щаблів; по-друге, показниками прояву розвитку є кількісні та якісні, структурні та функціональні перетворення психічних процесів і властивостей особистості; по-третє, розвиток відбувається під впливом різних чинників, об'єднаних у групи (природних і соціальних, керованих і некерованих, зовнішніх і внутрішніх); по-четверте, результатом розвитку є виникнення певних новоутворень, удосконалення на цій основі форм і способів життєдіяльності людини. Виходячи із цього та враховуючи тлумачення терміна «сенсорний» (від лат. *sensus* – *відчуття* – той, що належить до чуттєвого рівня відображення реальності [290, с. 318]), під сенсорним розвитком дитини будемо розуміти *процес закономірних змін її чуттєвої сфери, які виявляються в кількісних і якісних, структурних і функціональних перетвореннях відчуттів, сприймань і уявлень; відбуваються під впливом біологічних і соціальних, керованих і некерованих, зовнішніх і внутрішніх чинників; забезпечують побудову адекватних образів об'єктів дійсності.*

Усвідомлюючи спрямованість сенсорного розвитку на вдосконалення всіх трьох форм чуттєвого відображення світу – відчуттів, сприймань, уявлень, – визначальну роль серед них

ми відводимо процесам сприймання. Для обґрунтування цього висновку зробимо стислий аналіз зазначених категорій і встановимо між ними смислові відношення. У психологічній літературі відчуття розглядається як відображення окремих властивостей предметів і явищ світу при їх безпосередньому впливі на відповідні рецептори, сприймання – як цілісне відображення у свідомості людини предметів і явищ дійсності за умови їх безпосереднього впливу на органи чуття [290, с. 62, 336]. Взаємозв'язок між цими рівнями пізнання полягає в тому, що сприймати предмет у цілому можна, тільки відчуючи його властивості. На думку Г. Костюка, перехід від відчуттів до сприймань – це перехід до складнішого і повнішого відображення: «повніше відображаючи предмети і явища навколишньої об'єктивної дійсності, сприймання дає більше для орієнтування в цій дійсності, пристосування до неї і активної її зміни» [295, с. 144]. Уявлення – це образи конкретних предметів і явищ, які в певний момент безпосередньо не впливають на органи чуття людини [290, с. 373], це результат сприймання [211, с. 156], підсумок чуттєвого відображення, досвід, надбання кожної особистості [371, с. 562]. Порівняно з образами сприймання, уявлення характеризуються деякою неповнотою і фрагментарністю, проте вони зберігають сталі, істотні, узагальнені ознаки об'єктів і стають тому оперативними одиницями пізнання (сенсорними еталонами).

Ми поділяємо точку зору психологів на сприймання як синтез відчуттів і досвіду людини, зафіксованого в її уявленнях (Л. Долинська, П. Гончарук, Г. Костюк, С. Максименко, З. Огороднійчук, В. Рибалка, О. Скрипченко, О. Степанов, Ю. Трофімов, В. Шапар та ін.). Не можна в образі предмета відокремити те, що виникає в даний момент, від того, що додається за рахунок минулого досвіду. У нас не буває сприймань, які вичерпувалися б тільки враженнями, що безпосередньо одержуються від їх об'єктів. Активізація попереднього досвіду відіграє позитивну роль у сприйманні. Вона прискорює процес виділення його об'єктів, розпізнавання їх особливостей, збагачує зміст сприймання, підносить його повноту й точність», – відзначає Г. Костюк [35, с. 150]. Отже, у сприйманні певним чином інтегровані взаємовідношення всіх рівнів чуттєвого пізнання дійсності, тому саме зміни перцептивних процесів складають, на нашу думку, сутність сенсорного розвитку особистості. На цій підставі терміни «сенсорний розвиток» і «перцептивний розвиток» будемо вважати синонімічними.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних джерел (В. Барабанщиков, П. Блонський, Л. Божович, Дж. Брунер, К. Бюлер, Л. Виготський, А. Гезелл, В. Давидов, У. Деймон, О. Дусавицький, Е. Еріксон, М. Заброцький, Л. Занков, О. Запорожець, І. Зимня, Д. Ельконін, Г. Костюк, К. Коффка, Г. Крайг, О. Леонт'єв, О. Лурія, Г. Люблінська, С. Максименко, Т. Марцинковська, М. Матюхіна, Н. Менчинська, В. Мухіна, Н. Непомняща, Л. Обухова, В. Поліщук, О. Поляков, Ж. П'яже, В. Репкін, С. Рубінштейн, О. Савченко, О. Скрипченко, В. Степанов, Б. Теплов, Ю. Трофімов, Д. Фельдштейн, Ю. Швалб, В. Штерн та ін.) дає змогу визначити загальні властивості сенсорного розвитку особистості: безперервність, незворотність, нерівномірність, асинхронність, індивідуальні та типологічні відмінності його розгортання.

Безперервність розвитку чуттєвої сфери особистості вчені пов'язують із кількісними і якісними змінами її перцептивних процесів. Кількісні зміни виявляються в дозріванні аналізаторних механізмів, збільшенні утворюваних асоціацій, зростанні кола уявлень про зовнішні властивості предметів. Ці зміни зумовлюють виникнення якісно нових властивостей сприймання, наслідком чого стає більш адекватне і повне відображення дійсності у свідомості дитини, можливість запам'ятовувати, відтворювати та перетворювати образи об'єктів оточення [72, с. 30].

Для розкриття *незворотності* сенсорного розвитку слід констатувати, що одного разу пройдені стадії, етапи формування перцепції індивіда (і його психічної діяльності в цілому) вже не повторюються. Це спричинено неодмінними структурно-динамічними змінами, які притаманні чуттєвій сфері особистості. Структурність сенсорної системи закономірно

зумовлюють її компоненти: змістовий – еталонні уявлення про певні якості предметів і явищ; операційний – перцептивні дії з обстеження об'єктів дійсності на основі засвоєних еталонів; мотиваційний – комплекси спонукань особистості до перцептивної діяльності. Динамічність сприймання полягає в незворотній послідовності всіх його компонентів, коли «генетично пізніші структури виникають із раніших і включають їх у себе в зміненому вигляді» [72, с. 32]. Так, удосконалення еталонних уявлень здійснюється як перехід від предметних передеталонів, які відображають властивості одиничних реальних предметів, до узагальнених і абстрактних загальноприйнятих еталонів, а далі – до засвоєння їх систем з усіма нормативними міжелементними взаємозв'язками. Ускладнення сенсорних операцій пов'язано з їх відокремленням від зовнішніх практичних дій, регульованих образами предметів; поступово процеси сприймання набувають відносно самостійного значення, перетворюються у специфічні перцептивні дії, які спочатку мають розгорнений, хаотичний характер, потім – згортаються, упорядковуються, стають більш універсальними та економними. Спонукальну сферу сенсорного розвитку вчені характеризують як полімотивовану, пояснюючи це широким спектром відношень індивіда із середовищем [29, с. 179–180]. При цьому паралельні перцептивні потреби виникають і задовольняються не автономно, а як елементи єдиного цілого, хоча одна з них, найбільш значуща для поведінки, підпорядковує та організує інші, тобто є провідною. Взаємозв'язок мотивів сприймання виявляється в узгодженому досягненні проміжних цілей, у послідовному наближенні до задоволення вихідної потреби. Результатом таких структурно-динамічних перетворень є неухильне «прирощення», функціональне вдосконалення образів сприймання: на ранніх етапах розвитку вони мало диференційовані, згодом стають більш розчленованими, наближуються до дійсності. Звичайно, прогресивна схема розвитку перцепції не є суворо прямолінійною: цілком можливі повернення до початкових етапів, до повторення, відтворення деяких чуттєвих операцій, проте завжди на новій основі, тому процес сприймання нагадує рух за спіраллю [29, с. 269; 72, с. 32].

Нерівномірність (хвилеподібність) удосконалення сприймання характеризується чергуванням фаз прискорення й уповільнення, при цьому останнє зовсім не означає застій, зупинку, а скоріше є нагромадженням сил, що призводить до дальшого прискорення [72, с. 29]. На думку багатьох психологів, надзвичайно інтенсивний розвиток сенсорних механізмів відбувається в перші півроку життя, створюючи елементарні форми майбутніх орієнтувальних реакцій організму [73, с. 93], та у період шкільного дитинства, коли перед учнями ставляться спеціальні перцептивні завдання, у яких необхідно «здобувати чуттєві дані про зовнішній вигляд об'єктів, виділяти їх ознаки, розкривати їх зв'язки, створювати образи цих об'єктів, передавати їх словесно і графічно» [166, с. 22]. Водночас становлення чуттєвих процесів визначається певною *асинхронністю*: вважається, що зорове і слухове сприймання дещо випереджують у своєму формуванні тактильно-кінестетичну перцепцію [73, с. 94].

У сенсорному розвитку особистості специфічно виявляються *індивідуальні та типологічні відмінності*. Неповторність, індивідуальна своєрідність сприймання зумовлена функціонуванням органів чуття конкретної дитини, її досвідом, знаннями та навичками, особливостями нервової системи. Проте розмаїття перебігу відчуттів може бути зведено до невеликої кількості класифікаційних типів. Наприклад, за провідним сенсорним каналом виокремлюють учнів аудіального, візуального і кінестетичного типів отримання зовнішньої інформації. Для учнів синтетичного типу сприймання характерним є цілісне відображення об'єктів, без докладного виділення їхніх деталей; учні аналітичного типу виділяють у предметах насамперед дрібниці. Залежно від різного співвідношення двох сигнальних систем розрізняють дітей художнього типу сприймання, які, розповідаючи про сприйняте, обмежуються фактичною його стороною; і мислительного типу, які обов'язково намагаються пояснити те, що бачили і чули. Деякі школярі відзначаються об'єктивністю, точністю перцепції, вони відображають явища так, як вони існують у дійсності; сприймання

ж інших учнів характеризується суб'єктивністю та емоційністю, вони не стільки говорять про об'єкт, скільки про викликані ним емоції, своє ставлення до сприйнятого [122, с. 145–146; 292, с. 159; 316, с. 6].

Сенсорний розвиток визначається різними чинниками, до яких психологи відносять біологічну спадковість, природне і соціальне середовище, організоване навчання, перцептивну активність особистості.

Ураховуючи біосоціальну природу людини, дослідники передусім класифікують зазначені чинники на *біологічні* (спадкові можливості індивіда) та *соціальні* (природне і соціальне середовище, організоване навчання). *Біологічними* передумовами функціонування перцептивних процесів є будова органів чуття – своєрідних анатомо-фізіологічних апаратів, розташованих на поверхні тіла або на внутрішніх органах, які приймають дію певних подразників із зовнішнього і внутрішнього середовища [122, с. 111], – а також наявність певної суми закріплених у мозку нервових зв'язків, що виявляються в безумовно-рефлекторних актах. Спеціалізовані сенсорні системи, визначені генотипом і пристосовані до сприймання окремих видів енергії – світлової, звукової, механічної, хімічної та ін., утворюють лише задатки, природні потенції виникнення і розвитку перцепції. Своїх специфічних властивостей (предметність, цілісність, структурність, константність, осмисленість, апперцепція тощо) сприймання набуває в соціальних умовах життя індивіда за допомогою засобів, створених суспільством [72, с. 34]. Приклад, який ілюструє цей висновок, наводить В. Мухіна: «Від природи дитина отримує будову слухового апарату і відповідних ділянок нервової системи, придатну для розрізнення мовленнєвих звуків. Проте сам мовленнєвий слух розвивається лише у процесі засвоєння тієї чи іншої мови під керівництвом дорослих, причому мовленнєвий слух стає пристосованим до особливостей рідної мови» [230, с. 32]. *Середовище* як фактор сенсорного розвитку обов'язково включає природне і штучне предметне оточення людини. Матеріальні речовини, знаходячись у різних агрегатних станах, маючи механічні, акустичні, оптичні, гравітаційні, просторово-часові та інші властивості, стають для індивіда об'єктами сприймання, що безпосередньо регулюють актуальну поведінку, діяльність і спілкування. При цьому вчені відзначають, що предметним середовищем є не вся об'єктивна дійсність, а тільки та її частка, з якою особа вступає в активний зв'язок, що відкривається їй лише певною стороною і певним чином впливає на її життєдіяльність [29, с. 141]. Проте середовище перцептивного розвитку – це не тільки предмети та явища дійсності, оперування якими забезпечує формування особистісного чуттєвого досвіду, це також суспільно-історичний досвід, зафіксований у сенсорних еталонах. У ході онтогенезу дитина поступово оволодіває системами таких загальноприйнятих перцептивних одиниць, застосовуючи їх як своєрідну «мову» сприймання [90, с. 11], «вузлові» характеристики зовнішніх властивостей предметів, «мірки» для аналізу оточення й упорядкування власних уявлень.

Суспільного досвіду не можна набути шляхом біологічного наслідування, ані в результаті індивідуального пристосування до наявного оточення. Він передається дітям дорослими людьми у процесі спілкування, сумісної діяльності, через *організоване навчання*, яке визнається у вітчизняній психології та педагогіці як вирішальний чинник розвитку особистості. «Поза навчанням і без нього немає розвитку», – стверджує Г. Костюк [166, с. 15].

З'ясовано, що керівництво сенсорним розвитком здійснюється за двома провідними напрямками: ознайомлення із сенсорними еталонами; вироблення перцептивних операцій, тобто способів застосування засвоєних еталонів у аналізі предметів і явищ дійсності (звідси, на нашу думку, впливає необхідність обрання одиницею вдосконалення чуттєвої сфери дитини сенсорного вміння як інструменту виконання певних операцій, дій з обстеження об'єктів). Реалізація першого напрямку полягає у формуванні в суб'єкта чітких уявлень спочатку про основні різновиди якостей об'єктів сприймання, а пізніше – про відносини між ними. Найважливішою умовою створення еталонних уявлень психологи вважають організацію обстеження дітьми тих зовнішніх властивостей, які мають набути еталонного

значення. Таке обстеження зазвичай включає: застосування раніше сформованих перцептивних дій, побудову на їхній основі нових перцептивних образів; закріплення цих образів шляхом стереотипізації повторюваних актів обстеження одного і того ж змісту. Суттєвого значення у формуванні сенсорних еталонів учні надають засвоєнню дітьми слів-назв відповідних ознак предметів. Другий напрямок сенсорного навчання ґрунтується на використанні різних форм орієнтувальних дій: спочатку еталони даються дитині у вигляді реальних об'єктів, і вона навчається порівнювати їх із якостями обстежуваних предметів, виконуючи необхідні просторові маніпулювання; потім предметні зіставлення замінюються відповідними перцептивними операціями, які здійснюються лише у плані сприймання, а саме за еталонами-уявленнями, коли дорослий керує процесом обстеження предметів [90, с. 13–14]. Підвищенню ефективності сенсорного розвитку, окрім суто специфічних, сприяють і такі загальні умови організації навчання, як відбір його змісту і методів, багаторазове вправлення у пізнавальних діях, поступове ускладнення пропонуваного завдання, орієнтування на зону найближчого розвитку перцептивних операцій, алгоритмізація учіння, програмування дидактичного процесу, застосування проблемних ситуацій, індивідуалізація і диференціація навчання, реалізація особистісного підходу до учня [85, с. 383; 166, с. 18, 40; 203, с. 31; 317, с. 128].

Слід зазначити, що сенсорний розвиток не може бути зведений лише до навчання і не вичерпується його прямими результатами. Удосконалення перцептивних процесів завжди визначається переробкою, систематизацією, узагальненням інформації, засвоєної як у процесі навчання, так і в інших дійових взаємозв'язках дитини із природним і соціальним середовищем – його фізико-географічними, соціокультурними факторами; предметами і засобами ігрової, пізнавальної, трудової та іншої діяльності; дорослими людьми – носіями суспільного сенсорного досвіду. Завдяки цим зв'язкам постійно розширюється обсяг сприймання, з'являються можливості для подальшого навчання, засвоєння нового, більш складного матеріалу перцептивного спрямування. Отже, сенсорний розвиток здійснюється в єдності чинників *керованих* (цілеспрямоване навчання) і *некерованих* (неорганізоване, стихійно діюче середовище).

Зважаючи на те, що для виникнення адекватного образу середовища потрібний не лише його вплив на органи чуття індивіда, а і процес «назустріч» – від індивіда до середовища, – учні поділяють чинники сенсорного розвитку на *зовнішні* (об'єктивні), до яких відносять соціальні умови життя і цілеспрямоване навчання, та *внутрішні* (суб'єктивні) – генотипні особливості дитини, її активність як суб'єкта сприймання. Спираючись на діалектико-матеріалістичну теорію розвитку людської особистості та розроблений С. Рубінштейном філософсько-психологічний принцип детермінізму [308], Г. Костюк дав вичерпну характеристику таких чинників психічного розвитку особистості: «Зовнішні умови – це умови природного й суспільного середовища, потрібні для існування індивіда, його життєдіяльності, навчання, освіти і праці, для реалізації можливостей його розвитку. Зовнішні умови завжди діють на цей процес через внутрішні умови, що є в самому індивіді, у суб'єкті. Від природи індивіда, його потреб та інших суб'єктивних властивостей залежить, що саме із зовнішнього, об'єктивного середовища є для нього значущим, впливає на нього і стає фактором його активності» [72, с. 45]. Взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх умов психічного розвитку вчений пояснював тим, що як протилежності ці умови переходять одна в одну, а саме: зовнішнє, об'єктивне, засвоюючись індивідом, стає внутрішнім, суб'єктивним його надбанням, що визначає нові його ставлення до зовнішнього світу.

Для з'ясування особливостей зовнішніх і внутрішніх умов сенсорного розвитку, визначення його рушійних сил доцільно, на наш погляд, розкрити значення таких категорій, як «суб'єкт сприймання» та «перцептивна активність». Під *суб'єктом сприймання* у психології розуміють складне, багатомірне ціле, яке характеризується різноманітними якостями і властивостями – від задатків (наприклад, порогів сенсорної чуттєвості) і здібностей сприймання (наприклад, оцінки пропорції або окоміру) до спрямованості

особистості (зокрема, схильності до художнього відображення дійсності) і рис характеру (сприйнятливості до певної інформації, спостережливості тощо). Разом із чуттєвим досвідом (образами, перцептивними навичками, уміннями і звичками) названі властивості утворюють потенціал і ресурси сприймання людини, її *перцептивну компетентність* [28, с. 104]. Очевидно, що така складна психологічна організація суб'єкта сприймання зумовлює внутрішнє «переломлення» всіх зовнішніх впливів, визначає специфіку перцептивної активності.

Перцептивна активність – це вплив суб'єкта сприймання на його об'єкт, взаємодія між ними, спрямована на перетворення об'єкта суб'єктом; це спосіб розв'язання протиріччя між суб'єктом і об'єктом сприймання, форма існування і прояву їхньої єдності [28, с. 121]. Як загальна ознака діяльності та поведінки людини перцептивна активність характеризується, по-перше, значущістю потреб суб'єкта у сенсорній інформації, особливостями його внутрішнього стану (мотиваційний бік сенсорного розвитку); по-друге, – актуалізацією способів і засобів обстеження об'єктів сприймання (операційний і змістовий бік сенсорного розвитку). Між цими ознаками перцептивної активності існує певне розходження: мотиваційна сторона випереджає, як правило, операційну і змістову [72, с. 46], утворюючи тим самим *внутрішню суперечність, рушійну силу* сенсорного розвитку особистості. Подолання внутрішніх суперечностей реалізується шляхом вироблення нових способів дій, формування досконаліших операцій, узагальнених прийомів перцептивної діяльності. Зняття одних суперечностей сприяє виникненню інших, які знову потребують переборення труднощів, саморуху особистості.

Психологами встановлено, що перцептивна активність складається з окремих, відносно самостійних *актів*, розгортання яких здійснюється в такій послідовності: виникнення потреби індивіда в чуттєвій інформації; утворення перцептивної мотивації; антиципація, тобто прогноз можливих результатів; вироблення рішення про те, що саме (хоча б у загальних рисах), де (зона пошуку) або як (принциповий шлях) має бути сприйнято; формування мети сприймання; побудова програми досягнення поставленої мети, вироблення критеріїв очікуваного результату; актуалізація відповідних засобів і способів змінення ситуації; досягнення результату; його контроль і корекція [29, с. 164–165]. Зазначені процеси, виконуючи особливі функції, є ланками єдиного ланцюга; можуть бути усвідомлюваними (довільними) і неусвідомлюваними (мимовільними); переходити один в одного і перериватися; відбуватися автоматично і включати креативні моменти; залежно від рівня організації сприймання мати різний масштаб і зміст; узгоджуватися в разі паралельного розгортання кількох активностей одного і того ж рівня. При цьому центральне місце серед них займає відношення «мотив – мета», яке визначає напрямок перцептивної активності, організовує сукупність зусиль, засобів і можливостей індивіда в єдине ціле [29, с. 169].

Розглянуті властивості та чинники вдосконалення перцептивної сфери особистості специфічно виявляються на різних етапах її онтогенезу. У зв'язку з цим загальноновизнаною в науці є думка про *періодичний характер сенсорного розвитку*. За визначенням Г. Костюка, період – це відрізок життєвого шляху індивіда, певний ступінь його розвитку як особистості з властивими для нього відносно стійкими якісними особливостями [72, с. 50]. Відповідно до періодизації, прийнятої у вітчизняній психології та педагогіці, молодшим шкільним віком називається час життя дітей із 6 (7) до 10 (11) років, пов'язаний із початковою ланкою навчання і виховання.

Анатомо-фізіологічну основу перцепції в молодшому шкільному віці створюють процеси дозрівання нервової системи: вага мозку, особливо лобних долей, наближається до ваги мозку дорослої людини; внутрішня структура мозку, його аналітико-синтетична діяльність стає значно досконалішою, ніж у дітей дошкільного віку; збільшується рухливість нервових процесів, що дає можливість молодшим учням швидко змінювати свою перцептивну діяльність відповідно до вимог учителя; підвищується пластичність нервової системи, тобто

її здатність фіксувати впливи середовища і реагувати на них; зростає роль другої сигнальної системи в аналізі та синтезі вражень від зовнішнього світу, утворенні тимчасових зв'язків, виробленні нових дій і операцій, формуванні динамічних стереотипів; добре розвинені всі органи чуття. Разом з тим, виявляються недостатніми процеси регулювання і гальмування впливів кори на підкоркові структури, тому учні легко відволікаються, не здатні до тривалого зосередження на об'єктах сприймання [72, с. 140–141; 73, с. 118; 316, с. 4].

Соціальна ситуація сенсорного розвитку молодшого школяра пов'язана передусім із його вступом до загальноосвітнього навчального закладу і характеризується видозмінами перцептивного середовища, самої дитини, способів взаємодії між ними. По-перше, збільшується коло об'єктів сприймання, урізноманітнюються їхні типи, зв'язки і відношення, визначаються напрямки потенційного розширення їхнього діапазону. По-друге, динаміка вдосконалення сенсорної сфери учня зумовлюється наявністю в нього потреб, намірів, оцінок, установок, минулого досвіду, здібностей, які у своїй сукупності складають внутрішні умови сприймання. По-третє, розгортання перцептивного процесу, у ході якого здійснюється взаємодія школярів із предметним оточенням, вимагає відбору конкретного змісту сприймання, способів і форм організації, забезпечення певного рівня повноти і деталізації.

Провідною діяльністю, у контексті якої здійснюється сенсорний розвиток учнів молодшого шкільного віку, стає навчальна діяльність, особливо ті її продуктивні види, до структури яких уключені пізнавальні завдання «на сприймання» (наприклад, попереднє ознайомлення дітей із об'єктом перед його зображенням, зі зразком кінцевого продукту діяльності, співвіднесення наданого зразка із наявними матеріалами тощо). Ці завдання можуть бути виділені з конкретної діяльності та подані у вигляді самостійних ігрових і навчальних занять. У зв'язку з цим перед дидактикою початкової школи постають принаймні дві важливі проблеми: визначення найдоцільніших типів ігор і вправ, їх змістового диференціювання і такої послідовності, яка б максимально враховувала загальні закономірності формування дитячого сприймання; обґрунтування умов ефективного застосування спеціального навчального обладнання – наборів об'єктів (геометричних фігур і тіл, паличок різної довжини; брусків, що різняться за товщиною, шириною, висотою); реконструйованих мозаїк для перетворення геометричних фігур; матеріалів для побудови моделей і відтворення властивостей зразка; пристосувань із освітленими із середини «віконцями», які можуть закриватися світлофільтрами однакового або різного забарвлення; кольорових матриць для пошуку заданого елемента та знаходження його місця в системі відтінків; приладів з автоматичною сигналізацією про правильність виконання завдань тощо [66, с. 333–337].

Віковими новоутвореннями сенсорної сфери учнів початкової школи є загальне піднесення пізнавальної ефективності сприймання, набуття ним довольного, цілеспрямованого і категоріального характеру. Дослідники відзначають, що у молодшому шкільному віці відбуваються такі процеси: зростає точність зорового та дотикового розрізнення геометричних форм, обізнаність учнів з їхніми назвами; удосконалюється диференціація кольорів та їх відтінків за світлотою, збільшується кількість відповідних словесних означень; швидко розвивається музичний (особливо – звуковисотний) і фонематичний слух. Виявлено також статеві відмінності сенсорних процесів – дівчатка дещо точніше, ніж хлопчики, відчують і відтворюють кольори та звукові сигнали. Водночас, молодшим школярам важко сприймати розміщення предметів у просторі, графічно передавати перспективу, називати об'ємні геометричні тіла. Школярі можуть «перевернуто» писати деякі цифри і букви; охоплюють лише загальний вигляд знака, випускаючи його окремі елементи [72; 31; 316].

Отже, розвиток перцептивної сфери дитини є різноаспектним, багатокомпонентним і полідетермінованим процесом, що характеризується загальними ознаками онтогенезу і будується, водночас, за специфічними внутрішніми законами.

Ураховуючи той факт, що одиницею сенсорного розвитку школярів є *сенсорне вміння*, схарактеризуємо його як специфічну категорію, встановимо відповідно до складу чуттєвого відображення дійсності *класифікаційні різновиди* таких умінь, розкриємо їх *структуру* та *механізм формування*.

Визначення феномена «сенсорне вміння» доцільно здійснити на підставі тлумачення вихідного поняття «вміння» (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Сутність уміння як психолого-педагогічної категорії

Автори	Визначення категорії «вміння»
Н. Волкова	Здатність свідомо діяти на основі засвоєних знань і навичок [75, с. 246].
В. Давидов, О. Запорожець, Б. Ломов	Одна зі складових діяльності людини, яка спонукається її мотивом і співвідноситься з певною метою [287, с. 84].
Д. Дубравська	Вироблена на основі знань і навичок система психічних і практичних дій, які забезпечують успішне виконання певного виду діяльності [111, с. 201].
С. Максименко	Готовність людини успішно виконувати певну діяльність, що ґрунтується на знаннях і навичках [211, с. 80].
С. Максимюк	Свідомо дія, спрямована на застосування знань [212, с. 73]
І. Малафійк	Заснована на знаннях готовність людини виконувати ту або іншу діяльність [213, с. 149].
А. Петровський	Засвоєна людиною система прийомів свідомої побудови результативної дії [264, с. 212].
Є. Рапацевич	Засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, забезпечений сукупністю набутих знань і навичок [332, с. 804].
О. Савченко	Засвоєний суб'єктом спосіб виконання практичних і теоретичних дій на основі знань і життєвого досвіду; формується вправлінням, передбачає застосування у звичних і змінених умовах [317, с. 498].
О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук	Здатність людини усвідомлено застосовувати набуті знання адекватно новим обставинам діяльності [122, с. 288].
В. Шапар	Довільна навмисна опосередкована активність, спрямована на досягнення усвідомлюваної мети [371, с. 97].

Наведені дефініції свідчать, що в сучасній психолого-педагогічній літературі вміння переважно розглядається як здатність (готовність) учня успішно діяти на підґрунті засвоєних знань і навичок або як виконання певних дій на зазначеній основі. Протиставлень між цими підходами немає, оскільки «вміння потенційно існує у людини і тоді, кола вона не діє, актуально ж воно виявляється у відповідній йому діяльності», – вважає Г. Костюк [165, с. 18]. Проте другий підхід точніше, на наш погляд, відображає сутність уміння як «знання в дії» й тому приймається нами як провідний. Важливим у розкритті сутності вміння є визнання вченими того факту, що, по-перше, воно може включати не одну, а кілька дій, вибір і реалізація яких спричинені метою та умовами поставленого завдання; по-друге, «окремі дії, повторюючись і автоматизуючись, стають операціями; у людини виробляються навички їх здійснення» [165, с. 19]. Ураховуючи окреслені положення, визначимо вміння як *виконання учнями системи дій з розв'язання певного класу завдань на основі засвоєних знань і навичок*.

Очевидно, для формулювання поняття «сенсорне вміння» потрібно з'ясувати, які саме дії входять до його складу, на вирішення яких завдань ці дії спрямовані та на основі чого вони здійснюються. Як компонент діяльності сприймання, тобто перцепції, сенсорне вміння реалізується через систему перцептивних дій з відображення об'єктивних властивостей

предметів і явищ дійсності. Перцептивна дія являє собою своєрідний саморегулюючий процес пошуку й переробки інформації, детермінований завданням живої системи і такий, що володіє механізмом зворотного зв'язку. У результаті здійснення перцептивних дій формуються перцептивні моделі об'єктів, адекватні завданням діяльності та предметного світу. На основі цих моделей відбувається орієнтація в ситуації і регуляція поведінки [132, с. 54]. Генетично перцептивні дії походять від практичних: практична діяльність висуває перед дитиною вимоги орієнтування в предметній ситуації, відволікання від одних і звертання уваги на інші її аспекти. Поступово це призводить до того, що елементи перцептивного орієнтування, наявні в практичній дії, відокремлюються від неї, стають самостійними, спеціально спрямованими на вирішення завдань сприймання.

Оскільки джерелом образів сприймання завжди є відчуття, то відповідно до складу їх аналізаторів можна виокремити досить широке коло різновидів перцептивних дій – зорові, слухові, дотикові, больові, температурні, смакові, нюхові, голоду і спраги, кінестетичні, статичні та інші [211, с. 144]. Спираючись на думку О. Леонтьєва про найважливіше значення серед усіх сенсорних систем людини зору, слуху та дотику [192, с. 162], а також ураховуючи традиційну спрямованість початкової освіти на формування в учнів цих видів сприймання, оберемо предметом подальшого аналізу саме зорові, слухові й дотикові перцептивні дії.

За своєю нейрофізіологічною природою зазначені дії є *кільцевими рефлекторними актами*: нервові імпульси від збудження рецепторних зон органів чуття передаються у відповідні відділи мозку; зазнавши певної обробки, ці імпульси повертаються до рецепторів, змінюючи їхній функціональний стан і активізуючи моторні зони; унаслідок таких коректив оптимізується процес уведення інформації, регулюється рівень чутливості до діючих подразників; інформація про характер пристосувальних реакцій разом із зовнішньою стимуляцією знов надходить до центральної нервової системи [293, с. 209]. Так, основу зорових перцептивних дій складає діяльність зорового аналізатора, орієнтованого на відбиття коливань електромагнітних хвиль різної довжини і функцією якого є ахроматичний (некольоровий), хроматичний (кольоровий) зір та просторове бачення (розрізнення форми, розміру, рельєфу предметів, просторових відношень між ними, віддалі) [14, с. 82; 292, с. 74]. Важливе значення в утворенні зорових образів, зокрема просторових, мають рухи очей з обстеження видимого контуру предметів (наведення, переміщення, сакади, фіксування, тремор, ністагм, дрейфування, тобто повільне «сповзання» погляду тощо), а також рухи, які виходять за межі зорової системи – повернення тулуба й голови [292, с. 183–184].

Джерелом слухових перцептивних дій є відображення слуховим рецептором коливання звукової хвилі певної частоти, амплітуди, форми та часової характеристики, що спричиняє сприйняття людиною висоти, голосності, тембру, тривалості звуків. За змістовим наповненням виділяють слух фонематичний, ядром якого є відчуття тембру, абстрагованого від висоти звука, та музичний, спрямований на розрізнення висоти звука безвідносно до його тембру [14, с. 84]. Кожний вид слухового сприймання реалізується специфічними моторними компонентами: в першому випадку це рухи артикуляційного апарату (беззвучне промовляння), у другому – рухи голосового апарату (беззвучна вокалізація), проте однаково необхідними для фонематичних і музичних перцептивних дій є рухи голови, які забезпечують локалізацію, тобто знаходження об'єкта в просторі, визначення напрямку та дистанції джерела звука [192, с. 209].

Підґрунтя дотикових перцептивних дій утворює контакт механічних подразників зі шкірою – тиснення на неї та, як наслідок, її деформація. Слід зазначити, що в психології дефініцію «дотик» тлумачать як поєднання тактильних відчуттів із кінестетичними [292, с. 130], а залежно від міри рухового контролю над діяльністю тактильного аналізатора розрізняють дотик пасивний і активний (гаптика). Пасивний дотик виникає в умовах однобічного переміщення предмета відносно спокійної руки; провідну роль у ньому

відіграє шкірний аналізатор, який збуджується сигналами тертя предмета по поверхні рецептора. Ця форма дотику здійснюється всією шкірою людського тіла, але найбільш тонке і точне пасивно-дотикове розрізнення властиве кінчикам пальців руки, особливо вказівного пальця. Активний дотик має більші пізнавальні можливості, він реалізується в процесі рухів руки по обстежуваному предмету; у сполученні шкірного та кінестетичного подразників, що задіяні в такій формі дотику, значне місце посідають кінестетичні почуття рук [13, с. 196]. Проте, за О. Леонтьєвим, виокремлення двох видів дотику має умовний, емпіричний характер, оскільки пасивного дотику в прямому значенні цього слова не буває. Це надає вченому можливості не розділяти значення термінів «дотикове» і «тактильне» сприймання і вживати їх як синоніми [192, с. 162, 167]. На дотик людина розпізнає фізико-механічні властивості речовин (твердість, м'якість, міцність, пружність, пластичність, шорсткість, гладкість, вологість, сухість, густину, в'язкість, текучість, температуру тощо), просторові ознаки предметів (форму, величину, об'єм, розміщення у просторі, віддаленість), відчуває біль.

Отже, перцептивні дії є комбінованими утвореннями і забезпечуються кількома взаємодіючими аналізаторами. Провідна (сигнальна) функція в таких взаємодіях належить зоровому, слуховому та шкірному аналізаторам; кінестетичний компонент відіграє при цьому роль необхідного підкріплення.

Відповідно до схарактеризованих різновидів перцептивних дій доцільно виокремити три групи сенсорних умінь, якими мають оволодіти учні початкової школи: *зорові* – виконання зорових перцептивних дій з відображення кольорових і просторових ознак предметів і явищ; *слухові* – виконання слухових перцептивних дій з відображення фонематичних і музичних явищ; *дотикові* – виконання дотикових перцептивних дій з відображення фізико-механічних і просторових властивостей речовин (табл. 3.3). Зауважимо, що ці визначення мають досить узагальнений характер і будуть конкретизовані далі.

Таблиця 3.3

Класифікація сенсорних умінь молодших школярів за видами сприймання

Групи сенсорних умінь	Підгрупи сенсорних умінь	Зміст сенсорних умінь
• зорові	кольорові	сприймання ахроматичних і хроматичних кольорів, їх відтінків
	просторові	сприймання форми, розміру предметів, їх розміщення у просторі
• слухові	фонематичні	сприймання мовленнєвих звуків
	музичні	сприймання музичних звуків
• дотикові	фізико-механічні	сприймання фізико-механічних властивостей предметів (твердості, пружності, пластичності, шорсткості, вологості, густини, в'язкості, текучості, температури тощо)
	просторові	сприймання форми, розміру, просторового положення предметів

Як рефлексорні за своїми механізмами перцептивні дії не зводяться суто до фізіологічних реакцій, оскільки жодна схема рефлексу не спроможна пояснити суб'єктивність чуттєвих образів, зумовлених мотивами, емоціями, установками особистості. Специфіка цих дій завжди визначається змістовою взаємодією людини з дійсністю, тобто належить до психічної, а не фізіологічної сфери особистості. «Сприймають не органи відчуттів, а людина за допомогою органів відчуттів», – констатує О. Леонтьєв [274, с. 40].

Для розкриття психологічних закономірностей функціонування перцептивних дій розглянемо їхню загальну структуру, яку складають завдання, тобто мета сприймання в

наданих умовах, засоби побудови і впізнавання образів об'єктів, операції – раціональні способи обстеження предметів і явищ, способи застосування засобів здійснення перцептивних дій у виявленні зовнішніх ознак об'єктів сприймання. Провідним структурним компонентом учені вважають завдання, пояснюючи це тим, що саме вони визначають предмети та їх властивості, які необхідно виділити для здійснення тієї чи іншої дії, однаково вони детермінують засоби і способи аналізу цих властивостей [274, с. 59]. Принципово важливим у конкретизації структури сприймання є виокремлення в його розгорнутій, нередукованій формі двох типів дій: ознайомлювальних і розпізнавальних [66, с. 86; 132, с. 17], які різняться за своєю метою і мають тому певні конструктивні відмінності (Б. Беспалов, Л. Веккер, Б. Величковський, Л. Венгер, М. Вергілес, В. Глезер, В. Гордон, Р. Грановська, Р. Грегорі, О. Запорожець, В. Зінченко, Т. Зінченко, Н. Кіреєва, Б. Ломов, А. Подольський, А. Потапова, В. Рубахін, С. Смирнов, М. Шехтер, А. Ярбус та ін.).

Ознайомлювальна дія спрямована на формування цілісного образу об'єкта сприймання на підґрунті пошуку, знаходження «пускової» інформації із загального потоку стимулів, розрізнення їх різноманітних видів, ідентифікації таких, які набувають сигнального значення [66, с. 80]. Засобами здійснення такої дії є створені її ефекторними компонентами моторні копії, уподібнені за своєю формою особливостям об'єкта сприймання й скореговані в ході багаторазового співвіднесення з оригіналом. Отже, функція моторики (рухів очей по контуру предмета; рухів руки, яка обмацує предмет; рухів гортані з відтворення почутого звуку й т. ін.) не окреслюється лише забезпеченням оптимальних умов роботи аналізаторних систем (на це ми вказували раніше), а й полягає у безпосередній участі в побудові психічних образів. До операційного складу аналізованої дії належать знаходження об'єкта, виділення адекватних завданню інформативних ознак, ознайомлення з виділеними ознаками [274, с. 63]. Можливість знаходження об'єкта закладена в анатомо-фізіологічній структурі апаратів сприймання й пов'язана з виокремленням цілого ряду властивостей, які розрізняються не досить виразно. Але в процесі подальшого ознайомлення суб'єкт починає виділяти одну або декілька властивостей як найбільш інформативні. Наприклад, при сприйманні форми об'єкта таким є його контур, кольору – кольоровий тон, музичного звуку – його висота, мовленнєвого звуку – вільне проходження струменя видихуваного повітря через ротову порожнину або наявність характерної перешкоди тощо. Процес ознайомлення з уже виділеним перцептивним змістом більш організований у порівнянні з першими операціями: спостерігається певна динаміка розвитку прийомів і способів ознайомлення з тими чи іншими ознаками об'єктів, ці способи стають більш економними й ефективними, будується образ, який М. Шехтер називає базовим [373, с. 186].

Після створення перцептивного образу стає можливим здійснення *розпізнавальної дії*, метою якої є віднесення пред'явленого об'єкта до відомого, зафіксованого в пам'яті класу (категорії) на основі відображення об'єктивної природи зовнішніх властивостей і відношень предметів, включаючи їхню кількісну та якісну характеристику [66, с. 83]. Спрямованість ознайомлювальної та розпізнавальної дії на вирішення різних завдань зумовлює відмінності між ними на змістовому, інструментальному та операційному рівнях.

У змістовому аспекті виконання ознайомлювальної дії значною мірою детерміноване особливостями об'єкта й ґрунтується на виділенні в ньому ознак, необхідних для створення цілісного образу; у процесі ж розпізнавання виокремлюються лише ті ознаки, які є важливими з точки зору раніше сформованого образу, при цьому увага спостерігача акцентується на окремих відмінних ознаках об'єкта, які й дозволяють віднести його до відповідного класу. Значно змінюються засоби реалізації розпізнавальної дії: моторні копії предметів поступово втрачають свій зовнішньоруховий малюнок, оперативними одиницями сприймання стають сенсорні еталони. Ці вироблені суспільством і засвоювані кожною людиною нормативні зразки чуттєвих властивостей і відношень предметів складають певні системи, у яких взаємовідношення елементів підпорядковане принципам класифікації (від лат. *classis* – клас – сукупність предметів, що мають спільні ознаки, однакові

якості; розряд, підрозділ) та серіації (від лат. *series* – *ряд* однорідних або споріднених за спільною ознакою предметів).

Установлено, що система кольорових тонів побудована за принципом класифікаційних груп (групи основних і похідних, «тепліх» і «холодних», контрастних і споріднених кольорів; групи відтінків кожного кольорового тону), система світлот – за принципом серіаційного ряду (для ахроматичного ряду – чорний, темно-сірий, сірий, світло-сірий, білий; для хроматичного ряду – темно-зелений, зелений, світло-зелений). Система площинних геометричних форм уміщує класифікаційні групи і підгрупи, побудовані за різними ознаками (криволінійні й прямолінійні форми; правильні й неправильні багатокутники; трикутники, чотирикутники, п'ятикутники тощо; квадрати та інші прямокутники тощо), причому в межах кожної групи існують такі класифікаційні (тупокутні, прямокутні, гострокутні трикутники) та серіаційні підрозділи (серія подібних трикутників, серія прямокутників з різним відношенням сторін) [66, с. 102]. Співвідношення предметів за розміром мають характер серіації: довший – однаковий за довжиною – коротший, ширший – однаковий за шириною – вузьчий, товщий – однаковий за товщиною – тонший, вищий – однаковий за висотою – нижчий.

Система фонем української мови ґрунтується в цілому на класифікаційній основі. За функціональними, артикуляційними й акустичними ознаками всі мовні звуки поділяються на голосні (утворюють склади: кількість складів у слові зумовлена кількістю голосних у ньому; вимовляються без долання перешкоди на шляху повітряного струменя; є тональними) та приголосні (не виконують складотвірної функції, а лише входять до складів, прилягаючи до певного голосного; артикулювання супроводжується побудовою певної перешкоди та її доланням повітряним струменем; у звучанні обов'язково наявний шум або тільки шум). У цих групах здійснюється поділ інших рівнів. Наприклад, голосні класифікуються за місцем творення на звуки переднього і заднього ряду; за ступенем піднесення язика – низького, середнього та високого підняття; за участю губ – лабіалізовані та нелабіалізовані; залежно від місця наголосу в слові – наголошені та ненаголошені. Приголосні звуки розмежовуються за участю голосу й шуму на сонорні та шумні (дзвінкі й глухі); за місцем творення – губні, язикові (передньоязикові, середньоязикові, задньоязикові), глотковий; за способом творення – проривні, фрикативні, аффрикати, зімкнено-прохідні, вібранти; за звучанням і акустичним вираженням – шиплячі та свистячі; за ступенем палаталізації – тверді та м'які (м'які, або палатальні; пом'якшені, або палаталізовані; напівпом'якшені, або напівпалаталізовані) [107, с. 26–31]. Щодо серіаційного впорядкування звуків мовлення, то, на нашу думку, подібні взаємовідносини спостерігаються між деякими голосними та їх позиційними варіантами (відтінками): [e] – [e^h], [и] – [и^h]; логічно припустити, що стійкі акустичні пари, які складають дзвінкі й глухі ([б] – [п], [д] – [т], [д'] – [т'], [з] – [с], [з'] – [с'], [дз] – [ц], [дз'] – [ц'], [ж] – [ш], [дж] – [ч], [г] – [к], [г] – [х]), тверді й м'які ([д] – [д'], [т] – [т'], [з] – [з'], [с] – [с'], [дз] – [дз'], [ц] – [ц'], [н] – [н'], [л] – [л'], [р] – [р']), шиплячі й свистячі приголосні звуки ([ж] – [з], [ч] – [ц], [ш] – [с], [дж] – [дз]), є двоелементними серіаційними рядами (цей висновок ми робимо на тій підставі, що парні звуки виявляються дуже схожими, спорідненими між собою за місцем і способом творення і відрізняються лише однією ознакою – наявністю або відсутністю голосу, додатковим підняттям середньої спинки язика, характерним шумом).

У системі музичних звуків відповідно до їх основних властивостей можна виділити окремі підсистеми взаємовідношень елементів – за висотою, тембром, гучністю (силою) та тривалістю. За ознакою висоти музичні звуки класифікуються на дві групи: з невизначеною висотою (наприклад, звуки барабанів) і визначеною (які мають абсолютну висоту, вимірювану кількістю коливань вібратора). Звуки другої групи називаються тонами, фіксуються як ноти (до, ре, мі, фа, соль, ля, сі), утворюють у порядку зростання або спадання висоти двоелементні серіаційні ряди із кроком у півтон (до – до-дієз; ре – ре-бемоль, ре – ре-дієз; мі – мі-бемоль; фа – фа-дієз; соль – соль-бемоль, соль – соль-дієз; ля – ля-

бемоль, ля – ля-дієз; сі – сі-бемоль). Утім на рівні сприймання звуки різняться відносним положенням стосовно один одного, складають висхідні та низхідні ряди із заданим сполученням інтервалів. За тембровим забарвленням звуки музики класифікуються на групи вокальних звуків (дитячих, жіночих та чоловічих голосів) і звуків музичних інструментів (струнних, духових, пневматичних, ударних, електричних, електронних), причому в кожній підгрупі існують більш дрібні диференціювання. Гучність, маючи абсолютне значення, на слух виявляється як умовне співвідношення сили звучання, тому за цією властивістю звуки систематизуються в динамічний ряд із такими нюансами: fortissimo – forte – mezzo-forte – mezzo-piano – piano – pianissimo (або у зворотному порядку). Абсолютна тривалість звуків вимірюється в часі (секунди, хвилини і т. д.); відносна тривалість визначається метро-ритмічними співвідношеннями зі специфічною одиницею – цілою нотою, яка відповідно дорівнює двом половинним, чотирьом четвертним, восьми восьмим і т. д. [328].

Фізико-механічні властивості природних речовин у своїй більшості мають певну шкалу вимірювання, але ж за відчуттям оцінюються як відносна серіація з досить обмеженими градаціями, наприклад: предмети тверді – середньої твердості – м'які; пластичні – середньої пластичності – крихкі; поверхня шершава – середньої шершавості – гладка; рідина гаряча – тепла – холодна; повітря вологе – середньої вологості – сухе й т. ін.

Безумовно, характер та особливості оволодіння такими складними системами сенсорних еталонів прямо впливають на якість виконання операцій розпізнавальної дії, до яких учені відносять порівняння отриманої при сприйманні інформації зі слідами пам'яті, тобто засвоєними еталонами, категоризацію та називання обстежуваної властивості [274, с. 301]. Базовий перцептивний образ, створений у процесі ознайомлювальної дії, як інтегральна одиниця починає зіставлятися з набором еталонів, зафіксованих у пам'яті – виконується операція порівняння, у результаті якої встановлюється факт відповідності чи невідповідності між слідами пам'яті та перцептивною інформацією. За результатами цього порівняння здійснюється процес прийняття рішення про клас базового образу, тобто операція категоризації: після зіставлення з еталонами дуже широких і, очевидно, мало визначених класів (класифікаційна ідентифікація) відбувається оцінка ряду ознак базового образу (деталізуюча ідентифікація) та їх інтегрування в одну одиницю, яку, в свою чергу, потрібно порівняти з еталоном підкласів. Чи буде цей рівень категоризації достатнім, залежить від поставленого перед спостерігачем завдання [373, с. 199–200]. Висновок про належність стимулу, що сприймається, до визначеного класу виявиться в називанні цього стимулу й актуалізації інших компонентів знання, пов'язаних з цим класом.

Очевидно, що сенсорне вміння як система перцептивних дій з відображення об'єктивних властивостей предметів і явищ дійсності включає всі розглянуті елементи (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Структура сенсорного вміння

Структурні елементи	Перцептивні дії	
	ознайомлювальна	розпізнавальна
1	2	3
1. мета	формування цілісного образу об'єкта сприймання	віднесення пред'явленого об'єкта до зафіксованого в пам'яті класу (категорії)
2. завдання	пошук, знаходження, розрізнення, ідентифікація сигнальних стимулів	відображення об'єктивної природи зовнішніх властивостей і відношень предметів, включаючи їхню кількісну та якісну характеристику
3. засоби	моторні копії об'єктів сприймання	системи сенсорних еталонів

1	2	3
4. операції	знаходження об'єкта, виділення в ньому інформативних ознак, ознайомлення з виділеними ознаками	порівняння отриманої при сприйманні інформації з еталоном, категоризація (класифікаційна ідентифікація – вибір класу I рівня конкретизації – деталізувальна ідентифікація – процеси інтеграції образу більш високого рангу – вибір класу II рівня конкретизації), називання обстежуваної властивості
5. результат	базовий образ	адекватний образ

Для визначення *механізму* згортання сенсорного вміння, його перетворення в миттєве відображення об'єкта звернемося до однієї з найважливіших категорій психології – поняття інтеріоризації, тобто формування внутрішніх структур психіки шляхом засвоєння символів зовнішньої соціальної діяльності [371, с. 184]. Спираючись на вчення Л. Виготського про природу вищих психічних процесів (мови, пам'яті, уваги) як специфічних операцій чи дій, аналогічних діям зовнішнім, практичним, О. Леонтьєв дає таке визначення інтеріоризації: «перехід, у результаті якого зовнішні за своєю формою процеси із зовнішніми ж предметами перетворюються в процеси, які протікають у розумовому плані, у плані свідомості; при цьому вони підлягають специфічній трансформації – узагальнюються, вербалізуються, скорочуються й, головне, стають здібними до наступного розвитку, який переходить за межі можливостей зовнішньої діяльності» [191, с. 95]. Важливо, що виявлена закономірність має, на думку вченого, універсальне психологічне значення і властива не лише вищим, опосередкованим, а й так званим нижчим, неопосередкованим процесам, зокрема сприйманню.

О. Запорожець, урахувавши специфіку функціонування перцептивних дій, конкретизує сутність їхньої інтеріоризації. На *першому етапі* проблема вирішується в практичному плані, за допомогою зовнішніх матеріальних дій з предметами. Це, звичайно, не означає, що такого роду дії виконуються наосліп, без усякої попередньої орієнтації в завданні. Але оскільки остання базується на попередньому досвіді, а завдання ставляться нові, ця орієнтація виявляється недостатньою, і необхідні корективи вносяться в процес неопосередкованого зіткнення з матеріальною дійсністю, у ході виконання практичних дій. На цій генетичній стадії починає складатися зовнішній, матеріальний прототип майбутньої ідеальної перцептивної дії. На *другому етапі* сенсорні процеси, перебудовані під впливом практичної діяльності, самі перетворюються у своєрідні перцептивні дії, які реалізуються за допомогою рухів рецепторних апаратів і випереджають наступні практичні операції. На *третьому етапі* перцептивні дії згортаються, час їх перебігу скорочується, їхні ефекторні ланки гальмуються і сприймання починає справляти враження пасивного, бездіяльного процесу. Зовнішня орієнтувально-дослідна дія перетворюється в ідеальну, в рух уваги полем сприймання (проте слід зазначити, що в дотиковому обстеженні зовнішні рухи остаточно не редукуються; припинення впливу сигналів на руку означало б унеможливлення цього виду рецепції взагалі) [128, с. 116–118].

Дослідження, які дозволили встановити механізм утворення перцептивних дій, проводилися переважно на матеріалі зорового сприймання кольорових і просторових властивостей предметів (З. Богуславська, Л. Венгер, Т. Данюшевська, О. Запорожець, В. Зінченко, В. Котирло, Т. Лаврентьєва, М. Поддяков, О. Проскура, А. Рузьська, В. Сохіна, В. Холмовська та ін.). Схожі результати були отримані також під час дослідження процесів сприймання інших модальностей. Так, у формуванні фонематичного слуху старших дошкільників і молодших школярів (Д. Ельконін, М. Жинкін, Л. Журова, В. Репкін та ін.)

застосовувались матеріалізовані звукові схеми і спеціальні фішки, які моделювали складонаголошувальну структуру слова, кількість звуків у слові й у кожному складі, властивості голосних і приголосних звуків. Послідовно промовляючи й інтонаційно підкреслюючи звуки слова, дитина заповнювала клітинки схеми відповідними фішками. На наступних етапах практична дія скорочувалась, діти поступово переходили від голосного промовляння слова до його шепотіння і далі – до виключно розумової дії [321, с. 216]. Висока ефективність розвитку звуковисотного та метро-ритмічного музичного слуху (Н. Ветлугіна, Ю. Гішпенрейтер, Т. Єндовицька, О. Леонт'єв, М. Лісіна, Т. Мухіна, О. Овчиннікова, Т. Рєпіна, Б. Теплов та ін.) досягалась шляхом підстроювання голосу до висоти наданого звука, моделювання висоти і тривалості звучання різноманітними рухами – переміщенням руки вгору і вниз, переведенням пальця з одної зображеної «сходинок» на іншу, короткими або довгими рухами руки вправо по горизонталі, плесканням ритмічного рисунка вслід звучанню, відтворенням ритму за уявленням тощо [321, с. 211].

Наведені дані дозволяють стверджувати, що узагальненим механізмом формування сенсорних умінь як системи перцептивних дій є інтеріоризація зовнішніх орієнтувальних дій, які складаються на основі розгорнутої практичної діяльності з предметами (моделями) у тісному зв'язку з виконавчою частиною і лише поступово набувають відносної самостійності та ідеальної форми.

З'ясувавши сутність, структуру і механізм формування перцептивних дій, конкретизуємо визначення сенсорного вміння як особливої категорії. На нашу думку, сенсорне вміння – це *виконання системи інтеріоризованих ознайомлювально-розпізнавальних перцептивних дій на основі засвоєних еталонів і навичок їх застосування в обстеженні зовнішніх властивостей об'єктів сприймання*. Таке визначення сенсорного вміння, так само як його структура і механізм утворення, є справедливими щодо кожного виду сенсорних умінь, з тією різницею, що *зорове вміння* – це виконання системи зорових інтеріоризованих перцептивних ознайомлювально-розпізнавальних дій на основі засвоєних еталонів і навичок їх застосування в обстеженні кольорових і просторових властивостей предметів; *слухове* – виконання системи слухових інтеріоризованих перцептивних ознайомлювально-розпізнавальних дій на основі засвоєних еталонів і навичок їх застосування в обстеженні фонематичних і музичних явищ; *дотикове* – виконання системи дотикових інтеріоризованих ознайомлювально-розпізнавальних дій на основі засвоєних еталонів і навичок їх застосування в обстеженні фізико-механічних і просторових властивостей речовин.

Зауважимо, що в методиці початкового навчання сенсорні вміння відносяться до групи загальнопізнавальних умінь і розглядаються як компонент ключової компетентності молодших школярів – вміння вчитися.

Проведене дослідження дозволяє зробити певні висновки.

По-перше, сенсорні процеси є предметом багатьох досліджень, що створюють психологію сприймання, у межах якої виокремлюються три підходи до пізнання закономірностей чуттєвого відображення дійсності: *структурний* (присвячений з'ясуванню походження, властивостей і конструкції чуттєвих образів); *функціональний* (спрямований на вивчення генетичного становлення сприймання, механізмів формування перцептивних алфавітів, доведення необхідності цілеспрямованого сенсорного розвитку в процесі навчання); *системно-генетичний* (ґрунтується на поєднанні локальних концепцій чуттєвого процесу). Спільними для більшості теорій є положення про те, що сприймання – це активна, соціально детермінована взаємодія суб'єкта із дійсністю, наслідком чого є створення її образу; така взаємодія може формуватися в онтогенезі стихійно, проте в умовах цілеспрямованої організації стає ефективнішою.

По-друге, сенсорний розвиток молодшого школяра – це процес закономірних змін його чуттєвої сфери, що виявляються в кількісних і якісних, структурних і функціональних перетвореннях відчуттів, сприймань і уявлень; відбуваються під впливом різноманітних чинників; призводять до побудови адекватних образів об'єктів дійсності. Загальними

властивостями сенсорного розвитку є безперервність, незворотність, нерівномірність, асинхронність, індивідуальні та типологічні відмінності розгортання. До його найвпливовіших чинників належать: біологічна спадковість (будова анатомо-фізіологічних апаратів, які приймають дію певних подразників із зовнішнього і внутрішнього середовища; наявність закріплених у мозку безумовнорефлекторних нервових зв'язків); природне і соціальне середовище (предмети та явища дійсності, оперування якими сприяє формуванню особистісного чуттєвого досвіду; суспільно-історичний досвід, зафіксований у сенсорних еталонах); організоване навчання (формування в учнів чітких уявлень про зовнішні якості та відношення об'єктів сприймання, вироблення перцептивних операцій з їх сприймання); перцептивна активність особистості (взаємодія індивіда із середовищем, що характеризується потребою в сенсорній інформації, мотивацією перцептивної діяльності, актуалізацією способів і засобів обстеження оточуючих об'єктів).

По-третє, одиницею формування в молодших школярів процесів сприймання є сенсорне вміння – виконання учнями системи інтеріоризованих перцептивних ознайомлювально-розпізнавальних дій на основі засвоєних еталонів і навичок їх застосування в обстеженні зовнішніх властивостей об'єктів сприймання. У процесі початкового навчання учні мають оволодіти трьома основними групами перцептивних умінь: *зоровими* – з відображення кольорових і просторових ознак предметів, *слуховими* – з розрізнення якостей мовленнєвих і музичних звуків, *дотиковими* – з обстеження фізико-механічних і просторових властивостей об'єктів реальності. Структуру сенсорного вміння складають: *мета* (формування цілісного образу об'єкта сприймання на основі віднесення пред'явленого об'єкта до зафіксованого в пам'яті класу); *завдання* (пошук, знаходження, розрізнення, ідентифікація сигнальних стимулів, відображення об'єктивної природи зовнішніх властивостей і відношень предметів, включаючи їхню кількісну та якісну характеристику); *засоби* побудови і впізнавання образів об'єктів (моторні копії об'єктів сприймання, системи сенсорних еталонів); *операції* – раціональні способи обстеження предметів і явищ (знаходження об'єкта, виділення в ньому інформативних ознак, ознайомлення з виділеними ознаками, порівняння отриманої при інформації з еталоном, категоризація, називання обстежуваної властивості); *результат* (базовий, а після операцій категоризації і називання – адекватний образ сприймання). Узагальненим механізмом утворення сенсорних умінь є інтеріоризація зовнішніх орієнтувальних дій, які складаються на основі розгорнутої практичної діяльності з предметами (моделями) у тісному зв'язку з виконавчою частиною, послідовно згортаються, скорочуються і набувають ідеальної форми.

Подальша розвідка аналізованої проблеми пов'язана з розробкою та впровадженням у педагогічний досвід дидактичної системи сенсорного розвитку молодших школярів.

3.3. РОЗВИТОК «Я-КОНЦЕПЦІЇ» МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В ПРОЦЕСІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ

Україна вступила в третє тисячоліття з проблемами, без розв'язання яких вона не зможе не тільки нормально розвиватися, але й існувати. Однією з цих проблем є кризовий стан природного середовища, що пояснюється дією різних факторів, але, без сумніву, одним з основних є низька екологічна культура громадян нашої країни. Довести до кризового стану природне середовище в змозі лише люди, які не розуміють своєї єдності з природою, у яких відсутня внутрішня установка її збагачувати, охороняти і відтворювати. З огляду на те, що ці люди, навчаючись в школі, були охоплені різноманітними освітньо-виховними природозберігаючими заходами, у нас є підстава стверджувати, що існуюча система формування екологічної культури школярів не достатньо спроможна формувати охоронне ставлення школярів, а з часом і дорослих людей до природи. Отже, є нагальна необхідність відмовитись від неї або ж вдосконалити її.

Проблема формування мотивів охоронного ставлення школярів до природи може бути успішно розв'язаною тільки за умови, що сформовані в школі мотиви будуть

спонукати до охорони природи людину не тільки в її дитячі роки, але й в дорослому житті. З урахуванням цього, ми зосередилися на формуванні таких психічних утворень молодшого школяра, з якими він із школи «входить» в доросле життя. Таким утворенням є його «Я». Саме через це формування бережливого ставлення до природи дорослої людини може бути здійснене шляхом організації психолого-педагогічного впливу на формування та удосконалення «Я» молодшого школяра.

Мета – з'ясування генезису становлення і розвитку мотивів природоохоронної діяльності у молодших школярів, визначенні факторів, що впливають на цей процес.

У процесі дослідження перевірялася гіпотеза, згідно з якою підвищення дієвості мотивів природоохоронної діяльності у молодших школярів буде досягнуто за умов:

- розкриття учням особистісної значущості охоронного ставлення до природи;
- створення психологічних передумов розвитку мотивів природоохоронної діяльності молодших школярів;
- набуття молодшими школярами індивідуального досвіду самопізнання, самооцінки і самотворчості у сфері природоохоронної діяльності.

При аналізі публікацій, предметом дослідження яких є зміст основних теоретичних положень та практичних рекомендацій вчених і практиків щодо організації екологічної освіти у школі, в початкових класах зокрема (Т. Баранова, Л. Бобильова, Л. Дорошко, А. Захлебний, Б. Іоганзен, П. Капінос, Л. Кудояр, Є. Кудрявцева, Г. Кулікова, В. Маркін, Н. Панасенко, К. Пашканг, Н. Пустовіт, М. Родзевич, Л. Салєєва, І. Суравєгіна та ін.), ми дійшли висновку, що у них відсутня єдність поглядів на сутність природоохоронної діяльності та її спонукання. Для одних ця діяльність полягає в системі заходів, які забезпечують раціональне використання природних ресурсів і відтворення екологічних умов життя людини, інші розуміють її як систему міжнародних і громадських заходів, спрямованих на відтворення та захист природного середовища. З різних теоретичних позицій дослідники розглядають і проблему формування мотивів охоронного ставлення школярів до природи. У наукових розробках мають місце твердження, що ця проблема розв'язується виключно за рахунок спілкування школярів з природою, в процесі збагачення їх знань про природу, норми та правила поведінки в ній, під час формування в учнів природоохоронних переконань, становлення екологічної відповідальності.

Становленню екологічної культури школярів присвячені праці багатьох дослідників (Т. Баранова, П. Завітаєва, З. Запорожан, А. Захлебний, І. Зверев, Б. Іоганзен, П. Капінос, Г. Каропа, З. Кирилов, Н. Коваль, Л. Кудояр, В. Кузнецов, А. Кухта, Л. Нарочна, В. Пакулов, Н. Панасенко, Є. Писарчук, Н. Пустовіт, І. Родзевич, А. Салєєва, І. Суравєгіна, Т. Тарасов, Л. Тихонова та ін.). Більшість науковців поділяють точку зору К. Ушинського про те, що безпосередньому спілкуванню учнів з природою належить суттєва роль під час формування їхньої свідомості, що знання про природу, правила поведінки в ній, розуміння її цінності для людей сприяють становленню високої екологічної культури школярів. Їх уявлення про психологічний механізм становлення мотивів охоронного ставлення людей до природи відображає схема: «екологічна освіта – знання про природу, її цінність, правила поведінки в ній – практична природоохоронна діяльність». У цих же публікаціях є спільна риса – в більшості з них формування екологічної культури учнів зводиться до психолого-педагогічних заходів, організованих дорослими та ігнорується проблема власного вибору школярами форм практичної взаємодії з природою, їх відповідальності за результати такого вибору.

З різних теоретичних позицій дослідники розглядають і проблему формування мотивів охоронного ставлення школярів до природи. У наукових розробках мають місце твердження, що ця проблема розв'язується виключно за рахунок спілкування школярів з природою, в процесі збагачення їх знань про природу, норми та правила поведінки в ній, під час формування в учнів природоохоронних переконань, становлення екологічної відповідальності.

У теоретичних концепціях природоохоронної діяльності школярів та її мотивів недооцінюється підхід до учня як до суб'єкта цієї діяльності, екологічна самотворчість школярів, їх власна відповідальність за результати практичного ставлення до природи. Залишається нез'ясованою роль екологічної самодіяльності школяра в природі. Під самодіяльністю ми розуміємо таку практичну взаємодію людини з природою та явищами дійсності і з самим собою, суб'єктом якої, її активним началом виступає людське «Я».

Загальновідомо, що позитивне ставлення школярів до природного середовища має бути детерміноване їхніми психічними утвореннями (потребами, установками, інтересами, знаннями, цілями, світоглядними принципами життя тощо). Для задоволення потреб, досягнення мети чи реалізації своїх принципів учень знаходить у природі велику кількість предметів цих потреб, шляхів їх набуття і способів задоволення, тому він постійно змушений «приміряти» на себе і вибирати необхідніші йому предмети потреб і відповідні саме йому способи їх набуття та користування. В психології існує думка, що вирішальний вплив на цей вибір має не тільки актуальний мотив суб'єкта діяльності, але і потреби його власного «Я» (В. Демиденко, А. Орлов, Д. Узнадзе). Все це є підставою для висновку, що мотивації охоронного ставлення молодшого школяра до природи має передувати його залучення до самопізнання, оцінки та розвитку себе самого, власного «Я».

Проблема «Я», «Я-концепції» і образу «Я» в останні десятиріччя займає чільне місце в психології та педагогіці, теоретичних концепціях сучасного людинознавства (Р. Бернс, І. Бех, І. Кон, Г. Костюк, С. Рубінштейн, З. Фрейд, К. Юнг ін.). З урахуванням їхніх поглядів на проблему ми вважаємо, що «Я» людини є цілісним ідеально-матеріальним утворенням, структурними елементами якого виступає, з одного боку, сам суб'єкт, його ідеальне «Я», за допомогою якого індивід виділяє себе з маси інших людей як автономного суб'єкта вільного спілкування і діяльності і, з іншого боку, матеріальні та ідеальні фактори, які знаходяться поза ним і при цьому є умовою його власного існування та розвитку.

«Я» людини є продуктом її власної самопізнавальної діяльності, ім'ям, що вона вибирає для самої себе. Воно подвійне за своєю природою, його структурними елементами є: 1) слово (ідеальне начало) «Я»; 2) все те, що людина цим словом позначає в собі, з чим (з ким) себе ототожнює (матеріальне начало). Отже, «Я» відноситься до ідеально-матеріальних утворень людської культури.

Терміном «матеріальне «Я» ми позначаємо предмети, явища природи і культури, тіло людини, які в своїй системній єдності та цілісності утворюють предметно-речову субстанцію людського «Я», що забезпечує її існування в просторі й часі як живої природно-культурної істоти. До кола матеріальних утворень «Я» відносяться: 1) організм; 2) соціальні утворення (сім'я, групи, етноси, нації, суспільство, тощо); 3) культура (матеріальна та духовна); 4) природа.

Всі ці утворення різноякісні, належать різним системам людського існування, але мають спільні ознаки: 1) кожне із них виступає предметом людських потреб, 2) кожне із них бере участь у забезпеченні функціонування людини, як живого соціального індивіда, 3) стосовно кожного із них людина може сказати «мій», «моя», «моя» і «мої»; 4) оскільки ці утворення є структурними утвореннями «Я» людини, вона, підкоряючись вимогам потреби самозбереження і самовідтворення, змушена охороняти і відтворювати всі ці структурні елементи власного «Я».

Терміном «ідеальне «Я» (духовне «Я») ми позначаємо саме *слово* «Я», систему відчуттів та переживань людиною себе самої як цілісної ідеально-матеріальної істоти. Ідеальне «Я» – це те утворення психіки, для позначення якого одні вживають термін «Образ «Я» (І. Кон), інші – «Я-концепція» (Р. Бернс). Саме таке ідеальне (духовне) «Я», представлене у внутрішньому світі людини, виступає її представником у стосунках з предметами і явищами зовнішнього світу. У наукових дослідженнях є різні думки стосовно ролі цього «Я» в житті людини. Наприклад, що такому «Я» належить функція бути суб'єктом активності (А. Петровський), бути «регулюючою субстанцією» в самій людині (В. Віллонас, І. Кон), духовним елементом особистості, що пізнає (В. Джемс).

Уявлення про «Я» людини буде не повним без з'ясування ролі та місця ідеального «Я» і матеріального «Я» в життєдіяльності індивіда. В психології існують різні погляди, але переважає точка зору, що вирішальну роль в житті індивіда відіграє ідеальне «Я». Такої позиції дотримуються вчені, які вважають внутрішнє «Я» суб'єктом діяльності особистості (В. Вілюнас, Л. Виготський, У. Джеймс, В. Сатир, Г. Олпорт). Р. Бернс так висловив цю думку : «Напевно, можна сказати, що успіхи в школі , на роботі та в житті взагалі не менше залежать від уявлень дитини про свої здібності, ніж від самих цих здібностей. Коли учень заявляє «Я цього ніколи не зможу опанувати», це набагато більше свідчить про нього, ніж про засвоюваний предмет».

«Я» людини характеризується рядом особливостей:

1. «Я» людини є цілісним багатофакторним, синтетичним утворенням людської культури, яке досягається єдністю суспільного індивіда з предметами та явищами об'єктивної дійсності і його суб'єктивного світу, що в своїй цілісності та системності виступають умовами і засобами його життя. Структурними елементами «Я» людини є її *організм, природа, соціальна сфера, матеріальна культура, суспільна свідомість і слово (ім'я) «Я», що ним вона називає себе.*

2. Структурні утворення «Я» можна об'єднати в такі блоки: 1) предмети і явища об'єктивної дійсності (природа і культура); 2) внутрішній психічний світ (душа) людини, в якому відображаються ці предмети і явища дійсності (відчуття, знання, почуття; переживання смислів, цінностей, подій тощо); 3) Займенник «Я» як ім'я для позначення цієї цілісної системи об'єктивних і суб'єктивних факторів людського життя.

Отже, природа людського «Я» складається із тіла, душі та імені.

3. Я є продуктом самопізнання і самовизначення;

4. Умовами формування «Я» є здатність індивіда бути одночасно суб'єктом і об'єктом пізнання, мати досвід здійснення рефлексивної психічної діяльності;

«Я» – ім'я (Слово) є продуктом не тільки мислення людини, скільки результатом діяльності всієї людської психіки – її відчуттів, почуттів, інтуїції, духовних переживань, мислення тощо. Воно є *ідеальним конструктом внутрішнього світу людини, змістом якого є відчуття нею своєї єдності з умовами і засобами природного існування та культурного буття, емоційне ставлення до них, відчуття, знання, розуміння та переживання їх цінності та значимості для себе, власної відповідальності за все, стосовно чого (кого) вживаються слова «мій», «моя», «моє», «мої».* Ці умови та засоби життя представлені в «Я» – імені людини як природні та культурні фактори її життя, як складові її «Я». При цьому їх наявність в «Я» – імені залежить від самої людини – її здатності здійснювати самопізнання, відчувати, розуміти та співпереживати свою єдність з факторами власного життя. Для прикладу: є люди, що не визнають природу структурним елементом власного «Я», і в своєму практичному ставленні до неї керуються психологією завойовника і поневолювача. І це при тому, що без повітря, води, рослинного та тваринного світу, без землі і Сонця, інших природних елементів люди не в змозі існувати.

Стосовно «Я» – імені (Слово «Я») є потреба сказати, що в практичному спілкуванні з собою та іншими люди користуються Словом «Я» як власним іменем, хоч при цьому вкладають в це ім'я різне значення (залежно від того, з ким або з чим вони себе ототожнюють, як вони відчують, розуміють і переживають себе самого). Це означає, що «Я» – ім'я є образом (істинним, повним чи хибним, неповним) «Я» як ідеально-матеріальної системи, ідеальним продуктом психічної діяльності індивіда, в якому вона відображається. У психології для позначення цього ідеального продукту вживаються терміни «Образ «Я» і «Я-концепція» Промовляючи «Я», індивід вкладає в це слово знання (відчуття, розуміння, переживання, уявлення) про самого себе, матеріальні та ідеальні підвалини свого буття. Тому «Я» – ім'я (образ «Я», «Я-концепція») виступає образом не тільки «Я» як матеріально-ідеальної системи, але і образом здатності людини пізнати себе і визначитися з самою собою. Здатність людини розуміти і конструювати себе саму знаходить своє відображення в повноті, глибині та істинності її «Я». Залежно від цієї здатності «Я» бувають:

1. «Я» *істинне*. Це «Я» притаманне тим людям, які в своє власне «Я» включають предмети і явища природи, культури та самосвідомості, що в своїй єдності необхідні людині для забезпечення її природного існування, культурного буття та розвитку (організм, земну природу, соціальну сферу, матеріальну культуру, суспільну та індивідуальну свідомість). Такі «Я» ми називаємо *істинними, повними «Я»*. Істинне (повне) «Я» є надбанням не всіх дітей, воно притаманне тим, які мають індивідуальний життєвий досвід самопізнання, самовизначення і самотворчості. Але такий досвід і такі успіхи вони в змозі набуті за допомогою цілеспрямованої відповідної навчально-виховної роботи з ними дорослих.

2. «Я» *неістинне* («Я» неповне, «Я» хибне»). Це «Я» притаманне людям, в «Я» – імені яких відсутні відчуття, знання, розуміння переживання залежності та єдності із структурними елементами свого існування і розвитку. Причиною цього є те, що процес становлення «Я» таких дітей відбувається стихійно, неорганізовано.

Тому є люди з різним рівнем повноти «Я», різним ступенем домінування його структурних утворень. Одні ототожнюють себе з тілом, інші своє «Я» обмежують сім'єю, роботою, матеріальними речами тощо. Є такі, що ототожнюють себе з предметами і продуктами власного мислення і фантазування, живуть в світі абстракцій та мрій. «Я» таких людей можна назвати *неповними, хибними, неістинними «Я»*. Серед них слід виділити такі типи:

1. «Я» *біологічне*. Воно притаманне людям з установкою на те, що основу «Я» людини складає її власний організм, переконанням (усвідомленим чи неусвідомленим), що в фундаменті життя людини лежить її фізичне існування. З огляду на те, що таке «Я» зводить людину до рівня тварини чи рослини, його можна віднести до неістинних, хибних «Я».

2. «Я» *соціальне*. Воно притаманне людям, в фундаменті світогляду яких лежить віра в переваги соціального начала перед особистісним, в повну залежність індивіда від суспільства. Ця світоглядна позиція робить індивіда уважним та щедрим до інших, неуважним і скупим до самого себе, тому соціальне «Я» також належить до «Я» хибних, неістинних.

3. «Я» *речове* (від слова – *речі*). Воно притаманне людям з вірою в те, що показником цінності людини виступають предмети матеріальної культури (квартира, будинок, магазин, машина, рахунок в банку, одяг, взуття, власність тощо), а не її інтелектуальні чи духовні надбання, що сенсом життя є нагромадження речей та капіталу. Ця світоглядна позиція орієнтує людину переважно на піклування про матеріальне збагачення. З огляду на значну позитивну роль речового «Я» в житті людини, його слід розглядати не як *хибне*, а як *недосконале «Я»*.

4. «Я» – *природне*, яке характеризується вірою у вирішальний вплив на життя людей природного (географічного) середовища, переконанням, що практичне ставлення людей до світу регулюється системою природних потягів і рефлексів. З огляду на односторонність такого погляду, заперечення цінності інших структурних утворень «Я», її не можна вважати абсолютно істинною, тому «Я» – природне також належить до «Я» недосконалих.

«Я» людини виконує низку важливих функцій, серед яких можна відзначити *інтегруючу (синтезуючу, об'єднальну)* функцію; функцію *вибору* життєвої дороги, *регулятора* та *спрямовувача* практичної життєдіяльності людини; функція енергетичного *джерела* вчинків і практичних діянь людини, їх спонуки і мотиватора; функція *самооцінки і самотворчості*.

Людина за своєю природою є істотою самотворчою. Тому вона, щоб вижити, змушена постійно займатися самопізнанням, самооцінкою та самовдосконаленням, критичним аналізом себе самої, своїх дій та вчинків. До цього спонукають потреби її «Я», основними із яких є:

- потреби в забезпеченні та збереженні власної цілісності;
- потреби в самоактуалізації;

– потреби в пошуках і реалізації смислу життя.

Ці потреби виступають джерелом мотивів практичних дій та вчинків кожної людини, і саме ці потреби «Я» ми вважаємо визначальними мотивами будь-яких її дій та вчинків. З позицій обраної нами методології можна пояснити мотивацію практичної життєдіяльності людей, зміст та соціальну орієнтацію їх практичної діяльності.

«Я» людини – духовно-матеріальна жива система, що володіє рядом потреб, основними з яких є потреба в забезпеченні та збереженні власної цілісності; потреба в самоактуалізації та в пошуках і практичній реалізації смислу життя. З огляду на таку сутність, структуру і потреби людського «Я» ми маємо підставу слідом за Д. Узнадзе стверджувати, що психологічний аспект природоохоронної діяльності молодших школярів може бути досліджений тільки за умови віднесення такої діяльності до проявів самодіяльності школяра, способів задоволення потреб його «Я».

Дослідженням було передбачено здійснити теоретичний аналіз проблеми мотивів взагалі та мотивів природоохоронної діяльності зокрема. При виконанні цього завдання ми зіткнулись з відсутністю в сучасній психології загальновизнаного тлумачення мотивів, їх природи, процесу становлення, вдосконалення та розвитку.

З урахуванням сутності, структури і вирішального впливу «Я» людини на її практичне ставлення до світу і самої себе ми запропонували таке визначення мотивів: *мотиви* – це психічні образи ціннісно значущих зв'язків «Я» з предметами і явищами об'єктивної дійсності, які виступають причиною певної практичної взаємодії людини з предметами потреб її «Я», надають цій взаємодії смислової значущості в конкретній життєвій ситуації.

Таке визначення мотивів вказує не тільки на їх сутність, але й на основні функції, що визнаються дослідниками мотивів: 1) бути причиною практичного ставлення людини до середовища, спонукати її до взаємодії з ним; 2) надавати смисл; 3) спрямовувати та регулювати практичні дії та вчинки.

Поклавши в основу класифікації мотивів їх смислову та ціннісну функції, можна вказати на існування таких груп мотивів: 1) мотиви збереження власної цілісності; 2) мотиви самоактуалізації; 3) мотиви пошуків смислів життя.

При класифікації мотивів природоохоронної діяльності ми враховували роль природи в житті людини, виходячи з того незаперечного факту, що людина є істотою *природною* і, отже, в своїй практичній діяльності мотивується потребою у самозбереженні. Однією зі сторін задоволення цієї потреби є прагнення людини забезпечити свою єдність із природним середовищем, зберегти цілісність системи «організм-природа». Ми керувалися також тим, що природа здатна бути «соціальним тілом» людини, тим, що окремі дослідники називають «*образом рідного дому*». Ця функція притаманна таким структурним утворенням суспільного буття людини, як її будинок, населений пункт, її власні речі та знаряддя, місцевість, де вона народилася і зросла, клімат, інші окультурені природні елементи. Піклування про «рідний дім», його захист та примноження, як правило, супроводжується захистом та відтворенням рідного краю, виступає своєрідною формою самоствердження людей. І, нарешті, ми враховували і той факт, що природа причетна до формування духовності людини, пошуків смислу людського життя. Запропонована класифікація мотивів, роль і місце природи в житті людини уможливили виділити такі групи *мотивів природоохоронної діяльності*: мотиви збереження цілісності «Я» у формі захисту і відтворення природного середовища; мотиви самоактуалізації способом захисту і примноження природи; мотиви пошуків смислу життя через духовне спілкування та взаємодію з природою.

Констатуючий експеримент був спрямований на вивчення думки молодших школярів про місце і роль природи у власному житті, дослідження їхніх ціннісних установок стосовно природи та її окремих компонентів. Для досягнення цієї мети ми використали різноманітні методи: спостереження за особистим розвитком молодших школярів, індивідуальні бесіди з учнями, їх батьками та вчителями, анкетування тощо. Це дало нам можливість одержати

об'єктивні дані про рівень екологічної культури 113 молодших школярів загальноосвітніх шкіл міста Бердянська, які ми поклали в основу формуючого експерименту.

Результати експерименту дають підстави для висновку про невисоку ефективність природоохоронної освіти та виховання молодших школярів у сучасній школі, про поверховість і несистемність їхніх знань про природу, її складові та проблеми. Саме цим можна пояснити той факт, що найціннішими та найкориснішими рослинами всі респонденти анкетування вважають ті, які мають відношення до задоволення їхніх потреб в харчуванні та оздоровленні, а до найцінніших та найкорисніших тварин віднесли одомашнених або ж тих, які постійно проживають в регіоні. Про це засвідчує і домінування прагматичного підходу молодших школярів до оцінки самої природи: 49% респондентів наголосили на її здатності поставляти людям продукти харчування, надавати сировину для виробництва, створювати умови для відпочинку. Майже половина респондентів звернула увагу на здатності природи бути місцем їх перебування, оточення, фоном життєдіяльності. Слід відзначити, що 36% учнів, які брали участь в опитуванні, відзначили корисність природи для суспільства, і тільки 13 – для самих себе.

Констатуючий експеримент засвідчив, що абсолютна більшість респондентів (82%) не розуміє специфіки природоохоронної діяльності, ототожнює її з охороною культурних рослин від бур'янів та шкідників на присадибних ділянках, дачах і городах. Отже, її «охоронне» ставлення до природи мотивується не бажанням допомогти природі, а інтересами сім'ї, батьків та рідних, які спрямовують і спонукають дітей до господарчої діяльності. З огляду на це можна зробити висновок, що у молодших школярів відсутні мотиви істинно охоронного ставлення до природи, що їхнє практичне ставлення до неї здійснюється під впливом соціальних, а не екологічних мотивів, відсутня внутрішня спрямованість на особистісну участь у збереженні та відтворенні природного середовища. 86% наших респондентів вважають, що піклування про природу є справою дорослих людей, 5% – спеціалістів служби охорони природи, а 8% вважають, що природа сама має потурбуватися про себе. На превеликий жаль, ніхто із респондентів не назвав себе самого відповідальним за стан природи, хоч всі вони визнали, що природу потрібно зберігати та відтворювати.

Значне місце в роботі відведено розкриттю специфіки психологічного механізму становлення і розвитку образу «Я» учнів початкової школи. Аналіз публікацій, предметом дослідження яких є особистісний розвиток молодших школярів, дає підстави для висновку, що, по-перше, образ «Я» молодшого школяра відноситься до спонукальних та регулюючих утворень його психіки, і що, по-друге, молодші школярі знаходяться в стані особистісного становлення та удосконалення, маючи достатні потенційні можливості для цього. Зумовлено це тим, що вік молодшого школяра характеризується зародженням у дитини інтересу до самої себе та активним проявом потреби в самопізнанні, самооцінці та самотворчості. Завдяки цьому проблема розробки психологічного механізму формування «Я» школяра молодшого віку відноситься до актуальних і значущих.

У літературі домінуючою є думка, що на становлення дитячого «Я» вирішальний вплив має спілкування дітей між собою та дорослими (І. Кон), гра (Дж. Мід), самостійне переміщення їх у просторі (І. Чеснокова), притаманна людині властивість розвиватися і самовдосконалюватися (пропріум) (Г. Олпорт) тощо. Серед таких механізмів велике значення має практичне (оздоровче, естетичне, виробниче) спілкування школярів з природою. Домінує ж у наукових дослідженнях думка, що найефективнішою формою «входження» природи в самосвідомість учнів є екологічна освіта школярів, збагачення їх знань про природу, правила та норми поведінки в ній.

Ми вважаємо, що до перерахованих механізмів слід додати й такий як самопізнання і самотворчість молодших школярів, організація їх роботи над формуванням та вдосконаленням власного «Я». З позиції обраної нами методології структурними елементами такого механізму є *самопізнання, екологічна освіта, осмислення знань про вплив*

природи на індивідуальну долю кожного, самозбереження через охоронне та відтворювальне ставлення до природного середовища. Програма формуючого експерименту виконана на базі саме такого бачення механізму становлення екологічної культури молодших школярів. Значне місце в ній посідають уявлення та обґрунтування психологічних механізмів «входження» природи в дитяче «Я», процес її інтеріоризації. До них можна віднести описану Ж. Піаже схильність дітей одухотворяти природу, приписувати їй здатність допомагати людям, працювати на них та існувати заради них. Природа «входить» у самосвідомість школярів і через критичну оцінку ними своєї зовнішності, від краси, стану та здоров'я свого організму, відкриття залежності колективної думки про себе. Цей механізм забезпечує розуміння учнем свого місця в природі і своїх обов'язків відносно неї. В основу цього механізму ми поклали принцип діалектичної єдності положення «Людина – частина природи», до якого учні приходять в процесі *пізнання природи*, і положення «Природа – частина мого «Я», що формується в процесі *самопізнання*.

Експериментальне дослідження формування мотивів природоохоронної діяльності молодших школярів полягало у розробці та здійсненні програми експериментального дослідження, осмисленні, оцінці і узагальненні його результатів, формулювання висновків та пропозицій. З огляду на те, що мета цього дослідження полягала у обґрунтуванні переваги авторської методики формування мотивів природоохоронної діяльності перед традиційною методикою, були окреслені такі завдання:

1. Реалізувати дві програми формування мотивів природоохоронної діяльності молодших школярів: *традиційну й авторську*.
2. Виявити характерні духовні утворення цілісного та адекватного «Я» молодшого школяра, які мотивують його охоронне ставлення до природи.
3. Здійснити порівняльний аналіз двох підходів, двох шляхів формування мотивів природоохоронної діяльності молодших школярів.

Для чистоти експерименту, одержання об'єктивної інформації про психолого-педагогічний потенціал обох методик формування мотивів охоронного ставлення до природи програмою передбачено досягнення єдності підходів і принципів реалізації обох програм; виключення випадків перетину двох методик; використання одних і тих же методик для визначення рівня сформованості мотивів природоохоронної діяльності школярів. Формуючим експериментальним дослідженням було охоплено 74 учня трьох четвертих класів ЗОШ №10 м. Бердянськ.

Для здійснення порівняльного аналізу результатів двох програм ми використали методику «Вивчення мотиваційної структури діяльності», яку запропонували автори методичного посібника «Діагностика моральної вихованості школярів» І. Зверева, Л. Коваль, П. Фролов, адаптувавши її до потреб нашого експерименту. За цією методикою учням пропонується оцінити значимість дев'яти мотивів охоронного ставлення до природи (1. Бажаю бути корисним природі. 2. Відчуваю відповідальність за природу. 3. Зробити по-іншому не дозволяє совість. 4. Бажаю бути розвинутою людиною. 5. Робити по-іншому – означає не поважати себе. 6. Хочу завоювати авторитет. 7. Мене змушують це робити. 8. Роблю для того, щоб мене похвалили. 9. Цього вимагають обставини.) від 0 до 6-ти балів. Ці мотиви характеризують як ставлення учнів до природи, так і рівень сформованості у них самостійності (творчості, незалежності та ініціативності). Методика передбачає співставити кожен з мотивів вчинками природоохоронного змісту: 1. Зберігаю та примножую природу. 2. Вимагаю від інших обережного ставлення до природи. 3. Допомагаю дорослим охороняти природу. 4. Систематично читаю літературу про природу та охоронне ставлення до неї. 5. Беру участь в роботі гуртка юних захисників природи. 6. Організую друзів та знайомих для захисту і відтворення природи. Учням пропонується занести свої оцінки в таблицю. Сума балів в кожному стовпчику таблиці показує «силу» окремого мотиву.

Метою авторської методики формування мотивів охоронного ставлення до природи молодших школярів було обґрунтування безпосереднього впливу самосвідомості «Я» та

«Я-концепції» молодшого школяра на становлення у нього потреби здійснювати охоронне ставлення до природи, на підкріплення свого власного здоров'я у формі збереження здоров'я природного середовища.

Програма дослідження включала одержання інформації про участь молодших школярів у збереженні природи. З цією метою ми запропонували 113 школярам відповісти на запитання: «Хто повинен зберігати і охороняти природу?» 86% наших респондентів назвали основними захисниками природи дорослих людей, 5% – спеціалістів природоохоронної служби (лісників, егерів, рибоводів, природолюбів), 8% вважають, що таку роботу має виконувати сама природа. Але жоден із 113 наших співбесідників не вважав за потрібне зарахувати себе самого до друзів і захисників природи! Хоч всі вони на запитання «Чи повинен кожен із нас захищати природу?» відповіли ствердно.

З позицій нашої методології слідує, що однією з причин цього є відсутність в «Я – імені («Я-концепції»)» знань, уявлень і емоційних переживань залежності школярів від природи. Для обґрунтування цієї думки ми зробили спробу вивчити вплив повноти і цілісності їх «Я» на систему мотивів охоронного ставлення до природи. Для цього ми запросили школярів до участі у навчанні самопізнання, самооцінки і самотворчості в «школі «Я». Заняття в «школі» здійснювалися в формі теоретичних уроків та вправ, метою яких було формування «Я- концепції» молодших школярів. їхній зміст був спрямований на збагачення знань школярів про себе, ознайомлення з внутрішніми джерелами і регуляторами власних дій та вчинків. При цьому акцент був зроблений на перетворення кожного молодшого школяра в активного суб'єкта самопізнання і самотворення, створення умов для набуття ним індивідуального досвіду роботи над власним удосконаленням та розвитком.

Програмою школи передбачено вивчення таких теоретичних тем: 1. Що таке «Я»?; 2. Що входить в моє «Я»?; 3. Що я знаю про себе?; 4. Що означає розвивати своє «Я»?; 5. Про основні показники самостійності; 6. Я і природа. Практичні заняття включають таку тематику: 1. Я очима однокласників; 2. Яким я буду в дорослому житті?; 3. Я удосконалюю себе; 4. Моє «Я» в різних життєвих ситуаціях (вправи).

Реалізація програми сприяла формуванню повної і цілісної «Я-концепції» молодших школярів, підтвердженням чого може стати досконале розуміння молодшими школярами сутності свого «Я». На першому ж уроці їм було запропоновано відповісти на питання «Що таке моє «Я»?». Їх відповіді продемонстрували низький рівень самосвідомості, абсолютне нерозуміння і незнання проблеми «Я». В них учні вказували на свої статеві ознаки («Я – хлопчик», «Я – дівчинка»), характеризували своє тіло («Я-високий» (79%)), або ж розповідали про свій соціальний статус («Я – учень (-ця)» (86%)). 15 школярів із 28 (54%) відповіли: «Я» – це «Я», а 22 (79%) – «Я» – це моє ім'я». У відповідях школярів, як бачимо, має місце отождення себе з власним організмом і людьми, що свідчить про переважну більшість «Я» – біологічних і «Я» – соціальних серед молодших школярів. Такі ж структурні елементи «Я» як природа, речі та внутрішній світ школярів залишилися поза їх увагою. «Я-концепція» молодших школярів на перших етапах навчання в школі «Я», отже, характеризувалася неповнотою та незрілістю.

Зовсім по іншому учні оцінили своє «Я» на останньому занятті в школі «Я». Серед структурних утворень власного «Я», які необхідно збагачувати та зберігати, молодші школярі назвали: організм (7%), власний внутрішній світ (89%), природа (64%), речі (11%), люди (86%).

Ці дані дають підстави для висновку, що на місце «Я» біологічних і «Я» – соціальних, які переважали серед молодших школярів на початку їх навчання в школі «Я», «прийшли» учні з «Я» повним (цілісним, істинним). За час експерименту, як бачимо, думки молодших школярів про структуру свого «Я» зазнали позитивних змін. Так, наприклад, на першому уроці ніхто із школярів не вказав на зв'язок свого «Я» з природою і внутрішнім світом, на останньому ж занятті про це заявили відповідно 64 і 89% учнів. Про людей як частинку свого

«Я» на початку заняття заявили одиниці, а в кінці – 86% респондентів. За цей час змінилося ставлення школярів до таких структурних утворень «Я» як організм і речі. Якщо на початку роботи школи «Я» абсолютна більшість молодших школярів (86%) ототожнювали своє «Я» з організмом, а про речі ніхто із них навіть не згадав, то в кінці її роботи на причетність організму до «Я» вказали тільки 7, а речей – вже 11% школярів.

Наші дослідження засвідчили, що зростання серед молодших школярів учнів з повним та істинним «Я» супроводжувалося зміною сили мотивів їх охоронного ставлення до природи. Оцінюючи результати експерименту за програмою формування мотивів природоохоронної діяльності молодших школярів через становлення та збагачення їх «Я», ми маємо підстави для висновку, що у формуючому експерименті молодші школярі одержали індивідуальний практичний досвід самопізнання, самооцінки і самотворчості, досвід самостійного розв'язання життєвих проблем. За час експерименту суттєво змінився обсяг їхніх знань про «Я» людини, його структуру, основні функції, механізми удосконалення та розвитку. Все це сприяло становленню культури самосвідомості молодших школярів, їх здатності розуміти себе та довіряти собі, прогнозувати, планувати і творити своє майбутнє, приймати рішення і відповідати за них. У процесі реалізації цієї програми здійснювалась актуалізація духовно-естетичних чинників самооцінки та самотворчості молодших школярів (їх честі, совісті, гідності, гордості, почуття прекрасного, досконалого тощо); новим змістом наповнювались такі поняття як «екологічна культура», «самосвідомість», «Я», «природа», «природоохоронна діяльність» та ін. Найважливішим результатом експерименту ми вважаємо досягнення учнем розуміння своєї залежності від природи, відчуття необхідності охоронного ставлення до неї заради забезпечення власного існування та розвитку. Це пояснюється динамікою «сили» мотивів природоохоронної діяльності в контрольному та експериментальному класах, яка за час експерименту має такий вигляд (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Зміна середньої цінності мотивів природоохоронної діяльності молодших школярів
при використанні авторської методики**

Класи	Кіль-ть учнів	Мотиви								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Контрольний	26	+1,8	+1,6	+0,7	+0,7	+0,5	+0,6	+0,4	+0,4	+2,1
Експериментальний	28	+4,9	+4,5	+3,8	+4,4	+5,6	-4,0	-11,5	-8,4	-7,9

Порівняльний аналіз динаміки сили мотивів у двох класах за час експерименту засвідчує співпадання спрямованості динаміки перших 5-ти мотивів і різновекторність динаміки решти мотивів у цих класах. Відмінності мають місце в динаміці сили мотивів № 6 («Хочу завоювати авторитет»), №7 («Мене змушують це робити»), №8 («Роблю для того, щоб мене похвалили») і №9 («Цього вимагають обставини»). Зменшення сили цих мотивів в експериментальному класі є показником становлення самостійності учнів, свідченням їх соціального та особистісного зростання, проявом розвитку та удосконалення їх «Я» та «Я-концепції». Разом з цим здійснився приріст «сили» перших 5-ти мотивів, особливо мотивів №1 («Бажаю бути корисним природі» – ріст на 4,9 бала) та №2 («Відчуваю відповідальність за природу» – ріст на 4,5 бала).

Досягнення такого стану самосвідомості та самооцінки молодших школярів є доказом повноти і цілісності їх «Я», об'єктивності та істинності їх «Я-концепції». Все це уможливило дійти висновку, що розвиток самосвідомості молодших школярів, їх «Я» та «Я-концепції» є не тільки проявом особистісного розвитку учнів початкової школи, але і доказом сформованості у них мотивів охоронного та відтворювального ставлення до природи.

Результати формуючого експерименту дозволили зробити такі висновки:

1) формування «Я» і «Я-концепції» молодших школярів сприяє зміні ставлення до себе та свого практичного ставлення до дійсності, природи також;

2) становлення, корекція і розвиток «Я» і «Я-концепції» молодших школярів є разом з цим способом формування і розвитку мотивів їх природоохоронної діяльності.

Для виявлення виховного потенціалу традиційної методики «Формування мотивів природоохоронної діяльності молодших школярів через збагачення знань про природу, способи і форми взаємодії з нею» нами була розроблена та реалізована в експерименті система психолого-педагогічних впливів на формування мотивів природоохоронної діяльності у молодших школярів. Її основні складові такі: 1) екологічна експертиза курсу природознавства; 2) сюжетно-рольова гра «Робінзон»; 3) духовно-естетичне спілкування з природою; 4) пошукова гра «Природа рідного краю»; 5) конкурс на кращі домашні оранжерею та живий куточок; 6) організація молодших школярів до участі в різноманітних практичних формах охоронного ставлення до природи. Психолого-педагогічна цінність виконаної роботи полягала в тому, що вона збагатила екологічні знання молодших школярів, озброїла їх навичками дослідницької роботи в природі, зробила їх причетними до розв'язання практичних проблем захисту природи рідного краю.

Наш експеримент відзначив потенціал традиційної методики, про що свідчить динаміка «сили» мотивів в експериментальному класі за час експерименту (табл.3.6).

Таблиця 3.6

Зміна середньої цінності мотивів природоохоронної діяльності молодших школярів при використанні традиційної методики

Класи	Кіль-ть учнів	Мотиви								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Контрольний	26	+1,8	+1,6	+0,7	+0,7	+0,5	+0,6	+0,4	+0,4	+2,1
Експериментальний	30	+4,4	+5,3	+2,9	+3,9	+3,4	+2,2	+3,4	+2,1	+2,8

Нами було заплановано здійснити порівняльний аналіз двох підходів, двох шляхів формування мотивів природоохоронної діяльності молодших школярів. Кількісний та якісний аналіз даних формуючого експерименту надав можливість простежити динаміку «сили» мотивів учнів, що брали участь у ньому (табл.3.3).

Таблиця 3.7

Зміна середньої цінності мотивів природоохоронної діяльності молодших школярів у формуючому експерименті при використанні авторської і традиційної методик

Класи	Мотиви								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Контрольний клас	+1,8	+1,6	+0,7	+0,7	+0,5	+0,6	+0,4	+0,4	+2,1
Клас традиційної методики	+4,4	+5,3	+2,9	+3,9	+3,4	+2,2	+3,4	+2,1	+2,8
Клас авторської методики	+4,9	+4,5	+3,8	+4,4	+5,6	-4,0	-11,5	-8,4	-7,9

За час експерименту відбулися певні зміни в «силі» всіх 9 мотивів охоронного ставлення до природи у молодших школярів, які були залучені до нього. Порівняльний аналіз сили перших двох мотивів, які безпосередньо пов'язані з охоронним ставленням школярів до природи, не дає підстав для висновку про переваги авторської методики перед традиційною: приріст «сили» мотиву №1 за час експерименту переважає цей показник в класі з використанням традиційної методики на 0,5 бала, але поступається на 0,8 бала приросту «сили» мотиву №2. Різниця незначна і, на перший погляд, вона більше свідчить про рівність психолого-педагогічних можливостей методик, ніж про переваги однієї із них. Якщо ж врахувати, що в класі з традиційною методикою акцент робився на збагачення

знань і уявлень учнів про природу, а в класі з використанням авторської методики – на самопізнання і самотворчість учнів, такий висновок не можна вважати кінцевим і незаперечним.

Визначальним доказом переваги авторської методики перед традиційною ми вважаємо її спрямованість на особистісне зростання молодших школярів, залучення їх до самопізнання та самотворчості. Зокрема, це виявилось у тому, що в учнів експериментального класу набагато зменшилася залежність від думок та оцінок дорослих, послабилося бажання звернути на себе увагу дорослих, школярі стали дорослішими, самостійнішими і самокритичнішими. Такий висновок ми зробили, керуючись як власними дослідженнями, так і думками батьків та класоводів стосовно динаміки самостійності молодших школярів за час експерименту. Відповідаючи на питання анкети, батьки учнів класу, де використовувалась традиційна методика, вказали, що «приріст» таких показників самостійності дітей, як незалежність за цей час склав 6,2%, творча ініціатива – 6,2%, самокритичність – 3,1%, у той час, як батьки класу з використанням авторської методики вказали відповідно на 14,3%, 10,7% і 10,7%. Класоводи відмічали, що в класі з традиційною методикою незалежність складає 6,2%, творча ініціатива – 3,1%, самокритичність – 6,2%, з авторською методикою – відповідно 16,7%, 10,7% і 17,8%. Водночас помітно підвищилась і екологічна культура молодших школярів.

Формуючий експеримент довів психолого-педагогічну доцільність впровадження авторської методики формування мотивів природоохоронної діяльності молодших школярів у навчально-виховний процес сучасної школи, продемонстрував її здатність забезпечити досягнення не тільки високого рівня екологічної культури учнів початкової школи, але і її безпосереднє відношення до розв'язання інших завдань навчально-виховної роботи в сучасній школі.

Результати дослідження надають можливість зробити висновки:

1. Існуюча система екологічної освіти та виховання учнів, яка базується переважно на інформаційній основі, не є достатньо ефективною. Вона не розв'язує повністю проблеми мотивації діяльності, спрямованої на охоронне та відтворювальне практичне ставлення до природного середовища.

2. Формування мотивів природоохоронної діяльності молодших школярів є разом з тим розвитком їх «Я-концепції».

3. Формування мотивів природоохоронної діяльності молодших школярів у формі збагачення їх «Я-концепції» можливе за умови якісного оновлення методологічного та методичного забезпечення процесу екологічної освіти молодших школярів.

4. Формування мотивів природоохоронної діяльності молодших школярів відбувається при забезпеченні психолого-педагогічних умов для ефективної роботи школярів над становленням і вдосконаленням власного «Я», самопізнанням і самотворчістю.

5. Основним засобом формування мотивів природоохоронної діяльності молодших школярів з позицій прийнятої нами методології є моделювання ситуацій самопізнання і самотворчості, знаходження виходів із певних життєвих ситуацій, самостійного розв'язання учнями початкових класів життєвих та екологічних проблем.

6. Одним із показників сформованості мотивів природоохоронної діяльності молодших школярів є їх самостійність – здатність приймати і реалізувати рішення із захисту природи без впливу дорослих.

7. Запропонована методика формування мотивів природоохоронної діяльності молодших школярів за своїм психолого-педагогічним потенціалом продуктивніша й ефективніша порівнянно з традиційною методикою екологічного виховання учнів.

8. Авторська методика формування мотивів природоохоронної діяльності молодших школярів за своєю сутністю є методикою самопізнання та самотворчості молодших школярів. Тому її основним досягненням є особистісне зростання учнів, прискорення темпів їх дорослішання. Саме такий школяр і мотивований до охоронного ставлення до природи. З

таким же успіхом він мотивований і до інших форм практичної діяльності. Це дає підстави для висновку, що запропонована нами методика може бути використана при розв'язанні цілого ряду проблем навчально-виховної роботи в сучасній школі.

Здійснений теоретичний аналіз та наведене теоретичне узагальнення проблеми, запропоноване нове вирішення проблеми формування мотивів природоохоронної діяльності у молодших школярів, результати експериментального дослідження підтвердили висунуту гіпотезу.

3.4. АДАПТАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОЛЕКТИВАХ ХУДОЖНЬОЇ САМОДІЯЛЬНОСТІ

Нові умови життя сучасного суспільства кардинально змінили сутність активності особи, уявлення про професійне й особистісне самоствердження та самореалізацію, що можливі не лише у професійній діяльності, зокрема навчанні, а також у колективах творчої спрямованості, де формується творча особистість.

Молодший шкільний вік – надзвичайно важливий етап розвитку дитини стосовно формування її соціальної поведінки, особистісного ставлення до навколишнього середовища, до самої себе, а також ототожнення себе із соціумом. Повноцінному розвитку дитини сприяє участь у різноманітних колективах художньої самодіяльності, які є важливою сферою особистісного самовизначення дитини, її самовираження, задоволення її потреб у творчій самореалізації. Участь у роботі таких колективів сприяє здобуттю дітьми додаткових знань, умінь, навичок за інтересами, різнобічному розкриттю їх творчого потенціалу, підвищенню їх соціально-психологічного статусу, допомагає дитині успішно адаптуватись до нових умов, призводить до її комфортного існування в суспільстві.

Попри актуальність проблеми соціально-психологічної адаптації в творчому колективі, вона залишається недостатньо дослідженою. Вирішення її дало б можливість розробити та впровадити в практику новітні технології виховного процесу в позашкільній освітній роботі.

Мета дослідження полягає у визначенні умов, які впливатимуть на процес соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку в колективі художньої самодіяльності

В основу дослідження покладено припущення про те, що рівень соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку в колективі художньої самодіяльності залежить від комплексу чинників, зокрема від «Я-образу» дитини, позитивній динаміці емоційно-ціннісних характеристик якого сприяє особливе ставлення педагога-творчого керівника до дітей, яке передбачає високий ступень прийняття.

Успішності реалізації означених чинників сприяє впровадження у практику спеціально розробленої комплексної програми розвивально-корекційної роботи як з дітьми, так із керівниками творчих колективів.

Згідно з метою та припущенням дослідження сформульовано такі завдання:

1. На основі теоретичного аналізу проблеми розробити модель соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку в колективі художньої самодіяльності.
2. Дослідити та охарактеризувати наявні рівні соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку в колективі художньої самодіяльності.
3. Визначити зв'язок між рівнем соціально-психологічної адаптації, емоційно-ціннісними характеристиками «Я-образу» дітей та особливостями ставлення педагога – творчого керівника до учасників колективу.
4. На основі моделі розробити розвивально-корекційну програму сприяння соціально-психологічній адаптації дітей молодшого шкільного віку в колективі художньої самодіяльності
5. Апробувати розвивально-корекційну програму сприяння соціально-психологічній адаптації дітей молодшого шкільного віку в колективі художньої самодіяльності.

Вивчення і аналіз наукової літератури свідчать, що проблема адаптації особистості протягом тривалого часу перебуває в центрі уваги науковців різних галузей. Так, наукові дослідження (філософські, біологічні, психологічні, педагогічні) проблеми адаптації дозволяють розкрити її як явище біологічної, психічної та соціальної природи, а також пояснити зв'язок між її різними аспектами (Г. Балл, Ф. Березін, У. Кеннон, А. Налчаджан, Г. Осборн, Ж. Піаже, І. Полякова, Л. Плато.)

Дефініція адаптації в науковому просторі вживається у декількох значеннях і в цілому відтворює основні закономірності, що забезпечують життєдіяльність і розвиток різних систем при взаємодії внутрішніх і зовнішніх умов їхнього існування. Аналіз підходів до розуміння адаптації різних авторів (О. Авцин, Ю. Александровський, Ф. Березін, І. Зотова, В. Казначев, І. Мілославова та інші) дозволив виділити найбільш загальні характеристики адаптації, які відрізняють її від інших процесів життєдіяльності, а саме: адаптація – системний процес, спрямований на підтримку оптимального функціонування системи організму; адаптація – результат функціонування системи; адаптація забезпечує активність пристосування системи до неадекватних умов середовища за рахунок зміни системи; адаптація характеризує як актуальні, так і потенційні можливості функціонування системи; адаптація – динамічний процес, який визначається збільшенням протиріч, передусім протиріччями між характером норм, вимог, зумовлених новою соціальною роллю, і внутрішньою готовністю особистості до їх виконання, між очікуваннями, домаганнями особи та її реальними можливостями.

Проведений теоретичний аналіз показав, що нині спостерігається еволюція розуміння явища соціально-психологічної адаптації, відбувається подальше розмежування понять пристосування і власне адаптації.

Соціально-психологічну адаптацію вчені розглядають як взаємодію, взаємозв'язок особистості і соціального оточення в процесі діяльності, активне пристосування особистості до нового оточення, до тієї ролі, яку доводиться виконувати в незнайомих умовах (Ю. Александровський, Т. Дичев, В. Паригін, А. Реан, Г. Царегородцев та інші), з одного боку, з іншого – як рух від пасивного пристосування до побудови системи продуктивної взаємодії особистості й середовища; від гомеостатичної рівноваги та відсутності конфліктів до кінцевої мети – самоактуалізації і самореалізації особистості в реальному соціальному оточенні (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, А. Налчаджан, С. Максименко, Б. Паригін, А. Реан та інші). Особливості соціально-психологічного вивчення адаптації полягають у тому, що, по-перше, стосунки індивіда й суспільства розглядаються як опосередковані малими групами, членом яких є індивід, по-друге, мала група сама стає однією із сторін, що беруть участь в адаптаційній взаємодії, утворюючи нове соціальне середовище – сферу найближчого оточення, до якого пристосовується людина.

Аналіз підходів до розуміння адаптації різних авторів (А. Авцин, Ю. Александровський, Березін, А. Георгієвський, І. Зотова, В. Казначев, І. Мілославова та інші) дозволив виділити найбільш загальні характеристики адаптації, які відрізняють її від інших процесів життєдіяльності: адаптація – системний процес, спрямований на підтримку оптимального функціонування системи організму; адаптація – результат функціонування системи; адаптація забезпечує активність пристосування системи до неадекватних умов середовища за рахунок зміни системи, а не реалізації додаткових внутрішніх ресурсів (інформаційних, енергетичних та інших); адаптація характеризує як актуальні, так і потенційні можливості функціонування системи; адаптація – динамічний процес, який визначається розширенням суперечностей, зокрема протиріччями між характером норм, вимог, зумовлених новою соціальною роллю, і внутрішньою готовністю особистості до їх виконання між очікуваннями, домаганнями особи та її реальними можливостями.

У пропонованому дослідженні ми спирались на концепцію розвитку особистості в онтогенезі, розроблену А. Петровським, згідно з якою, розвиток особистості у відносно стабільному середовищі здійснюється через проходження трьох фаз:

- 1) *адаптації* до норм та форм взаємодії й діяльності, що є прийнятими у цій спільноті;
- 2) *індивідуалізації* як задоволення потреби індивіда в максимальній персоналізації, прояві власної індивідуальності, її фіксації;

3) *інтеграції*, яка визначається суперечністю між бажанням бути ідеально представленим власною індивідуальністю та потребами групи прийняти лише ті прояви індивідуальності, які сприяють груповому розвитку.

При розгляді особливостей психологічного розвитку дітей молодшого шкільного віку на основі досліджень М. Боришевського, Л. Виготського, Я. Коломинського, О. Кононко, В. Мухіної, Е. Панько визначено психологічні новоутворення молодших школярів, важливі для нашого дослідження, а саме: формування довільної поведінки, вміння контролювати себе в різних ситуаціях; поява бажання здійснювати соціально значущу діяльність, прагнення визнання; диференціація зовнішнього та внутрішнього життя, самоусвідомлення себе в колективі; формування самооцінки, рефлексії, рівня домагань. Такі новоутворення сприяють розвитку творчих здібностей дитини, зокрема музичних, хореографічних, акторських, які дитина може реалізувати за умови успішної адаптації в колективах художньої самодіяльності.

Дослідження з питань діяльності позашкільних закладів освіти (С. Букреевої, В. Вербицького, О. Глух, Л. Ковбасенко, В. Мачуського, Л. Островської, В. Пострілюного, Г. Пустовіта, А. Сиротенка, Т. Сущенко, Н. Тернової та інших.) дали можливість визначити специфіку роботи колективів художньої самодіяльності, яка полягає в добровільному включенні дитини у діяльність на основі її особистісних інтересів, схильностей, сприйнятті самої діяльності як бажаної, що зумовлює готовність дитини до прийняття вимог групи та керівника колективу. Не менш значимою особливістю є сприйняття самої діяльності як бажаної, а також самореалізації особистості в ній.

Не менш значимою особливістю є сприйняття самої діяльності як бажаної, а також самореалізації особистості в ній.

Позашкільні заклади освіти, у структуру яких входить робота колективів художньої самодіяльності, стають невід'ємним компонентом освітньої культури та сприяють всебічному, гармонійному розвитку особистості дитини, освоєнню нею соціальних норм та ролей, доповнюють академічне навчання, створюючи новий соціально-психологічний простір для творчого розвитку дитини.

Творча самореалізація дитини в обраній діяльності залежить від того, як та ставитиметься до колективу, вимог керівника, труднощів, що виникають у процесі оволодіння творчістю, та тісно пов'язується з успішністю адаптації дитини в колективі. Успішна адаптація виявляється у зацікавленості дитини, бажанні оволодіти діяльністю, забезпечує задоволення потреб дитини самоствердженні, самореалізації, створює умови для подальшої індивідуалізації та інтеграції творчого самовиявлення дитини в колективі.

Процес соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку в колективі художньої самодіяльності відрізняється від адаптації дітей у шкільному колективі, де дитина має перебувати і навчатись іноді всупереч своїм бажанням та інтересам. Творчий колектив у цьому випадку є середовищем, в якому дитина може компенсувати невдачі в навчанні досягненнями у творчості.

Теоретичний аналіз наявних в психології концепцій соціально-психологічної адаптації, психологічних особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку, а також особливостей роботи колективів художньої самодіяльності дав підстави для розробки власної моделі соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку в колективі художньої самодіяльності (див. рис. 3.2). До структури соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку входять дві взаємопов'язані складові. З одного боку – дитина зі своїми особистісними якостями, здібностями та потребами: у *самореалізації*, що є здійсненням особистісних можливостей «Я» і сприяє розвитку позитивного «Я-образу», самооцінки, рівня домагань; у *компенсуванні невдач* в інших сферах (зокрема компенсації шкільних невдач досягненнями в творчій діяльності).

З іншого боку – творчий колектив як група людей, що мають спільні інтереси, мету в процесі оволодіння певним видом мистецької діяльності. В цій групі важливу роль відіграє керівник, робота якого спрямована не тільки на організацію діяльності, а й на пробудження інтересу дітей, розвитку і розкриттю в них здібностей і схильностей до певного виду творчості.

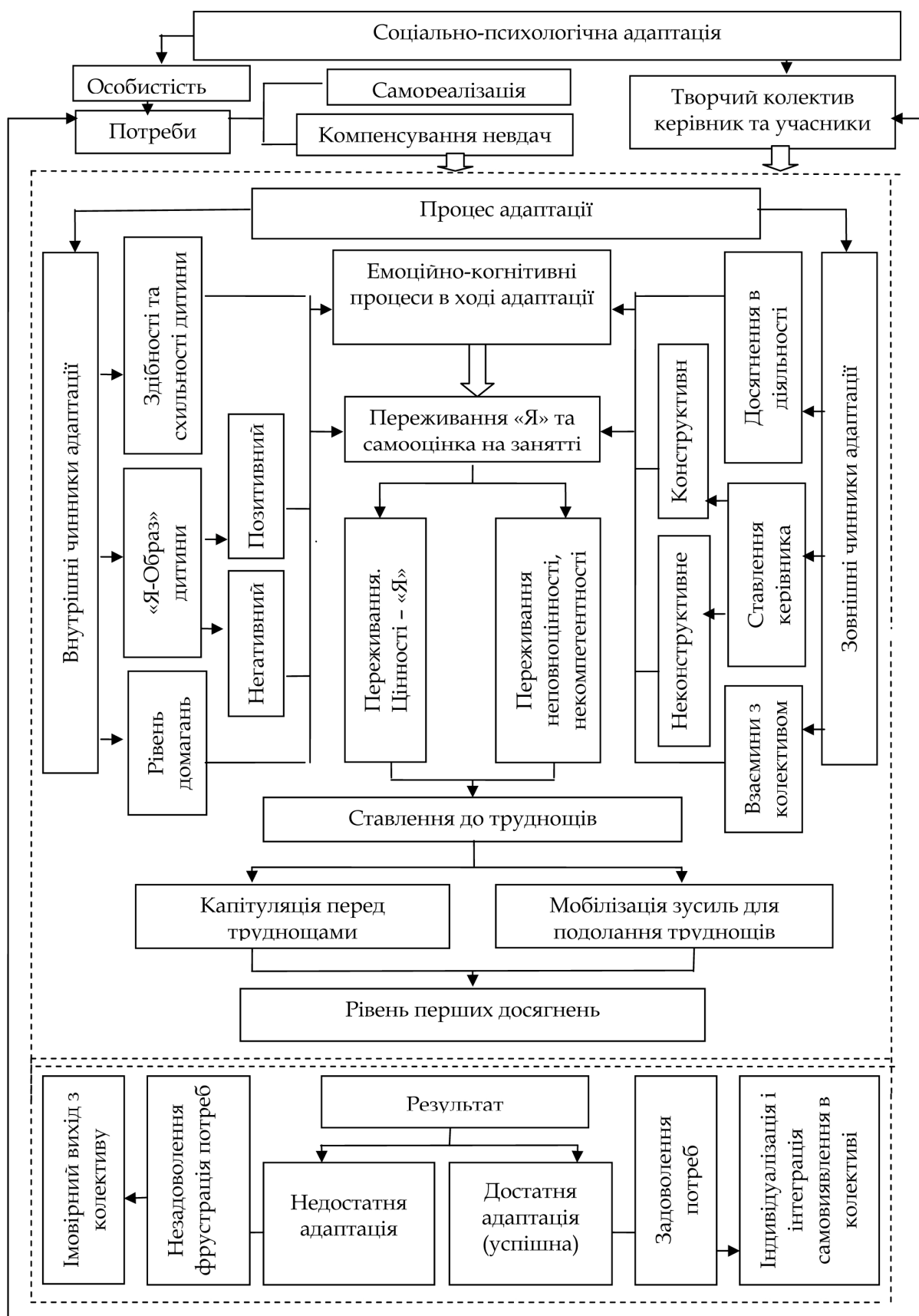


Рис. 3.2. Модель соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку у колективі художньої самодіяльності

Успішність процесу соціально-психологічної адаптації дитини у колективі художньої самодіяльності залежить від комплексу внутрішніх і зовнішніх чинників, які є сукупністю умов чи обставин, що визначають рівень, темп, а також стійкість і результат адаптації:

– *внутрішні* – задоволення обраною діяльністю, «Я-образ», емоційний стан, рівень домагань, здібності і схильності дитини;

– *зовнішні* – досягнення в обраній діяльності, взаємини з колективом, особливо з керівником.

З комплексу чинників ми виокремили найважливіші, на наш погляд, з огляду на молодший шкільний вік: «Я-образ» та ставлення керівника до учасників колективу (яке, в свою чергу, має імовірний вплив на становлення «Я-образу» дітей). «Я-образ» тісно пов'язаний з більшістю внутрішніх чинників (емоційний стан, рівень домагань, усвідомлення власних здібностей тощо) і має такі основні характеристики: стійкість (сталість чи мінливість уявлень дитини про себе і власні можливості), упевненість у собі (відчуття перспективи досягнення поставленої перед собою мети), самоповагу (усвідомлення себе як особистості). Позитивний «Я-образ» формується завдяки усвідомленню дитиною власних творчих можливостей, реалізація яких зміцнює її соціальну позицію. Функції «Я-образу» полягають у мотивуванні «Я» щодо розширення соціально-психологічного простору, спрямування та регуляції поведінки, активізації чи гальмування власних переживань, мобілізації зусиль для подолання труднощів у оволодінні обраною діяльністю. «Я-образ» молодшого школяра переважно визначає його успіхи в навчанні та взаємини з однолітками: цей образ є «фільтром», через який він пропускає оцінні судження про себе, зауваження, спонування до вияву певних видів власної активності. Функціонує він як особистісна настанова дитини щодо самої себе і має яскраво виражене емоційне забарвлення, тобто оцінка дитиною будь-якої власної якості, що входить до «Я-образу», завжди має емоційний характер. Переживання дитиною цінності або знецінення власного «Я» на занятті впливають на хід адаптації і мають зворотній вплив на «Я-образ» у майбутньому. Тому процес адаптації в колективі художньої самодіяльності тісно пов'язаний і становленням «Я-образу».

Під час занять можлива як позитивна так і негативна динаміка емоційно-ціннісної складової «Я-образу». У результаті цих змін особистість стає або здатною до подолання труднощів та оволодіння діяльністю, або схильною до капітуляції, до відмови від труднощів і занять. Від цього залежать перші досягнення в діяльності та емоційний настрій дитини. Оскільки зовнішні умови впливають через внутрішні, виокремлений нами з комплексу зовнішніх чинників, чинник «ставлення керівника до дітей» є важливим з огляду на особливості розвитку дитини молодшого шкільного віку. Дослідження вчених на матеріалі шкільної адаптації свідчать про те, що вона залежить від взаємин із педагогом-керівником значно більше ніж від взаємин з однолітками, а також про те, що ставлення педагога до дитини впливає на ставлення до нього дітей (Л. Виготський, Я. Коломинський, О. Кононко, В. Мухіна, Е. Панько).

За умови недостатньої особистісної децентрації керівника, що виявляється у зниженні емпатійних тенденцій, у підвищених показниках ворожості, егоцентричних настановах, адаптація відбувається за рахунок психологічного здоров'я дитини. І навпаки керівник з високими показниками особистісної децентрації сприяє більш успішній адаптації дитини, емпатійно ставлячись до неї, враховуючи її емоційні стани в будь-яких ситуаціях. Він допомагає дитині успішно подолати труднощі адаптаційного періоду.

Отже, залежно від особистісної децентрації, ставлення керівника до дітей може бути більш або менш конструктивним, і це спричинює різний спектр емоційних переживань дитини на занятті. Від забарвлення, змісту переживань залежить (позитивна або негативна) динаміка її «Я-образу», також результативність процесу адаптації. Таким чином, вплив ставлення педагога на рівень соціально-психологічної адаптації не є прямим, він опосередковується внутрішніми переживаннями дитини.

Результатом охарактеризованого процесу є досягнутий рівень соціально-психологічної адаптації та зумовлений ним ступінь задоволення потреб дитини. Оцінювання рівня

соціально-психологічної адаптації відбувається за критеріями, під якими розуміють умовний показник, на основі якого визначається міра пристосування особистості до умов середовища.

У нашому дослідженні це *когнітивний, емоційний, поведінковий*, які стосуються емоційної, когнітивної та поведінкової сфер становлення особистості молодшого школяра. Означені критерії адаптації в колективі художньої самодіяльності визначають:

1) когнітивний – особливості самооцінювання, почуттів «Я», розуміння і сприйняття соціальної дійсності;

2) емоційний – забарвлення емоційних реакцій, особливості переживань та почуттів, ступінь емоційного комфорту;

3) поведінковий – соціальна прийнятність поведінки, гнучкість та швидкість реагування, адекватність докладених зусиль, щодо подолання труднощів в діяльності.

За вираженістю критеріїв ми можемо охарактеризувати рівні адаптації: високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький.

До достатньої адаптації можна віднести високий, вище середнього, середній рівні, до недостатньої адаптації – нижче середнього і низький. У разі недостатньої соціально-психологічної адаптації потреби дитини у самореалізації і компенсації фруструються, отже, існує високий ризик виходу дитини із колективу. У разі достатньої соціально-психологічної адаптації потреби дитини задовольняються, створюються умови для подальшої індивідуалізації та інтеграції самовиявлення дитини в колективі.

Представлена теоретична модель соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку в колективі художньої самодіяльності ґрунтується на основі головної гіпотези нашого дослідження – рівень соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку в колективі художньої самодіяльності, залежить від комплексу чинників, зокрема:

- емоційно-ціннісних характеристик «Я – образу» дитини;
- особливостей ставлення творчого керівника до дітей, що мають прояв у достатньому або недостатньому рівнях прийняття учасників колективу.

Успішності реалізації означених чинників сприяє впровадження в практику спеціально розробленої комплексної програми інформаційно-корекційної роботи як з дітьми, так і з керівниками творчих колективів. Це дозволило сформулювати й окремі супровідні припущення які репрезентують головну гіпотезу дослідження: діти- новачки в колективі художньої самодіяльності за однаковий проміжок часу можуть досягти різних рівнів адаптації;

- позитивний «Я-образ» молодшого школяра є чинником його успішної соціально-психологічної адаптації в колективі художньої самодіяльності;
- особливості ставлення керівника до дітей, впливаючи на динаміку (позитивну або негативну) «Я-образу» дитини, є важливим чинником соціально-психологічної адаптації учасників колективу.

Перевірці даних припущень присвячено подальше емпіричне дослідження.

Дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку містило: різні види спостереження, бесіди, інтерв'ювання, анкетування, аналіз результатів діяльності, тестові та проєктивні методики, а також групу методів обробки даних, ранжування, кореляційний аналіз, статистичну обробку результатів.

Вирішення завдань емпіричного дослідження здійснювалося в чотири етапи:

3 метою вивчення особливостей стану соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку в колективі художньої самодіяльності і визначення її рівнів на етапі входження дитини в нове соціальне середовище нами було проведено емпіричне дослідження, яким було охоплено 390 осіб: 200 дітей – учасників колективів, 160 батьків, 30 керівників колективів художньої самодіяльності.

Для виявлення наявного рівня соціально-психологічної адаптації у дітей – учасників колективів нами було використано методики: «Малюнок творчого колективу» (модифікація тесту «Кінетичний малюнок сім'ї»), «Колірний тест ставлення» (КТС) О. Еткінда, М. Люшера, а також розроблено анкети для батьків, дітей і керівників.

Отримані результати дозволили виокремити і схарактеризувати п'ять рівнів соціально-психологічної адаптації дітей у колективі художньої самодіяльності:

високий рівень – діти охоче відвідують заняття, діяльність, колектив, вимоги керівника не викликають у них напруження, страху, з дітьми в колективі складаються добрі стосунки, бажання піти з колективу не виникає, є досягнення в діяльності;

вищий за середній – діти переважно позитивно сприймають як діяльність, так і колектив, позитивні емоції переважають, у дітей наявні певні досягнення в діяльності, з дітьми і керівником складаються гарні взаємини;

середній – діти працюють у колективі нерівно, іноді охоче, коли без особливого бажання, під час занять переживають як негативні, так і позитивні емоції, мають невисокі досягнення в творчій діяльності, з дітьми і з керівником майже завжди знаходять спільну мову;

нижчий за середній – діти часто переживають негативні емоції щодо діяльності, рідко відчують задоволення, досягнення в творчості не виражені, спільну мову знаходять лише з окремими учасниками колективу, вимоги керівника приймають частково, періодично виникає бажання піти з колективу;

низький рівень адаптації -- діти незадоволені діяльністю, якою займаються, відчують дискомфорт, часто виникає бажання піти з колективу, інтерес до діяльності виражений слабо, досягнення в творчості незначні, дитина не знаходить спільної мови з дітьми, не завжди сприймає вимоги керівника.

Після опрацювання результатів використаних нами методик (анкетування «Колірний тест ставлення» А. Еткінда, малюнковий тест «Малюнок творчого колективу») ми розподілили дітей за рівнями адаптації у відсотковому співвідношенні таким чином (див табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Розподіл дітей за рівнями адаптації

Рівні адаптації	Процентне співвідношення за методиками			
	Анкетування	Колірний тест А. Еткінда	Малюнковий тест	у %
1. Високий	27,5%	24,5%	26%	26%
2. Вищий за середній	35%	34%	30%	33%
3. Середній	11%	16%	20,8%	15,8%
4. Нижчий за середній	20%	19%	14,5%	17,8%
5. Низький	6,4%	6,5%	8,5%	7,2%

Здійснене нами вивчення стану соціально-психологічної адаптації дітей у колективі художньої самодіяльності засвідчило, що незважаючи на особливості організації діяльності творчих колективів, які відрізняють їх від шкільних (добровільність відвідування, нерегламентованість занять, вибір діяльності за інтересом і за здібностями), у досліджуваних колективах є діти які мають низький та нижчий за середній рівні соціально-психологічної адаптації.

Другий етап дослідження полягав у вивченні «Я-образу» дітей – учасників колективу, з метою виявлення зв'язку позитивності його емоційно-ціннісних характеристик з рівнем соціально-психологічної адаптації. Дослідження здійснювалося у двох групах дітей, які на попередньому його етапі показали достатній рівень соціально-психологічної адаптації (високий, вищий за середній, середній) та недостатній рівень соціально психологічної адаптації (нижчий за середній, низький).

Для вивчення «Я-образу» (визначення рівня самооцінки, самоповаги, адекватності сприймання себе і своїх можливостей, оцінки загального «Я» і «Я –на занятті» та різниці між ними) застосовувались: методика самооцінки (Дембо-Рубінштейн), шкала самоповаги (М. Розенберг), модифікація методики семантичний диференціал (Ч. Осгуд).

Отримані дані дозволили схарактеризувати чотири типи емоційного забарвлення «Я-образу» дітей – учасників колективів:

- *позитивний* – високий рівень самооцінки, самоповаги, адекватне сприймання себе і власних можливостей; оцінка загального «Я» і «Я на занятті» є переважно позитивною, різниця між показниками незначна;

- *суперечливий з тенденцією до зростання позитивності на занятті* – середній або низький рівень самооцінки, самоставлення, оцінка «Я на занятті» є позитивною, спостерігається тенденція до зростання позитивності «Я» на занятті;

- *суперечливий з тенденцією до зниження позитивності на занятті* – високий або завищений рівень самооцінки, самоставлення, «Я на занятті» оцінюється досить низько. Різниця між оцінкою загального «Я» і «Я на занятті» значна. «Я» на занятті має негативне емоційне забарвлення;

- *негативний* – низький рівень самооцінки, самоставлення, недостатньо позитивне сприймання себе, власних досягнень, можливостей. Низька оцінка як загального «Я», так і «Я на занятті».

В групі з достатнім рівнем соціально-психологічної адаптації виявилось: 30% – дітей з позитивно забарвленим «Я-образом»; 30,4% – суперечливим з тенденцією до зростання позитивності на занятті; 21,2% – суперечливим з тенденцією до зниження позитивності на занятті; 11,4% – негативно забарвленим «Я-образом». У групі з недостатнім рівнем соціально-психологічної адаптації 17% дітей мають позитивний «Я-образ»; суперечливий з тенденцією до зростання позитивності на занятті – 22,6%, суперечливий з тенденцією до зниження позитивності на занятті – 36,6%, негативний – 23,5%.

Кореляційний аналіз результатів дослідження дозволив підтвердити статистичну значущість різниці між кількістю дітей з позитивним і негативним «Я-образом» у групах з різними рівнями соціально-психологічної адаптації (χ^2 – критерій прийняв значення 14,08 при критичному значенні $10,80$ $p \leq 0,01$).

Отже, в процесі занять, у зв'язку з переживаннями дитини змінюються емоційно-ціннісні характеристики «Я-образу». Рівень адаптації дитини залежить від позитивності її «Я-образу». Для дітей з достатнім рівнем соціально-психологічної адаптації характерний позитивний «Я-образ»; або суперечливий із зростанням позитивності на занятті «Я-образ»; для дітей з недостатнім рівнем соціально-психологічної адаптації характерний суперечливий «Я-образ» з тенденцією до зниження позитивності на занятті, або негативний «Я-образ».

Третій етап констатувального емпіричного дослідження полягав у вивченні впливу особливостей ставлення педагога-творчого керівника до дітей, передусім рівня прийняття ним учасників колективу, на емоційно-ціннісні характеристики «Я-образу» учасників колективу.

Обстежено 30 керівників різних колективів художньої самодіяльності Центру дитячої і юнацької творчості м. Бердянська. За основу визначення типу ставлення було взято рівні прийняття керівником дітей як особистостей із сформованими у них на етапі входження в новий колектив індивідуальними якостями, творчими здібностями.

Для визначення рівнів прийняття керівниками дітей використані такі методики: семантичний диференціал (Ч. Осгуд), колірний тест ставлення (О. Еткінд, М. Люшер) модифікація тесту А. Варги, В. Століна «Батьківське ставлення», тест «Класифікація суджень» (М. Зеленова), бесіда, спостереження.

З'ясовано, що керівники, котрі цінують в учасниках адаптивну, рольову поведінку, виконання всіх вказівок, інструкцій, вимог і віддають перевагу, на свідомому або неусвідомленому рівні дисциплінованості, ретельності, успіхам дитини, не приділяють увагу особистісному розвитку дитини, її самореалізації, творчих досягненнях, характеризуються недостатнім рівнем прийняття дитини. Водночас керівник, орієнтований на високий рівень прийняття розглядає досягнення й успіхи дитини в контексті розвитку її

особистості, самореалізації, індивідуального творчого росту, а не як цінність, заради якої можна нехтувати фізичним і психологічним здоров'ям дитини. Крім того, у керівників з недостатнім рівнем прийняття дітей, спостерігається амбівалентне ставлення до дітей, розрив між оцінкою реального учасника колективу і ідеального образу учасника. А у керівників з високим рівнем прийняття розрив між реальним та ідеальним образами учасників колективу є незначним.

Узагальнені дані за використаними методиками в процесі визначення рівня прийняття керівником дітей – учасників колективу відображено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Результати розподілу керівників за рівнями прийняття

Співвідношення за методиками в середньому у відсотках			
Методики Рівні прийняття	Особистісний диференціал	Колірний тест ставлення, А. Еткінда	Тест батьківського ставлення А. Варга, В Століна
Високий рівень прийняття	46,6, %	53,3%	63,3%
Середній рівень прийняття	43,4%	46,6 %	23,4%%
Низький рівень прийняття	10%	6,6%	13,3%

Високий рівень прийняття дітей виявився (за всіма використаними методиками) у 44,6% керівників колективів, середній – у 48,7%, недостатній – у 6,6%.

Аналіз даних (отриманих також і на попередніх етапах дослідження) засвідчив, що позитивне забарвлення «Я-образу на занятті» в учасників колективу найчастіше спостерігається у керівників з високим рівнем прийняття дітей – 84%; у керівників з недостатнім рівнем прийняття – 48%. Натомість в останніх більше дітей з негативно забарвленим «Я-образом на занятті» – 52%, водночас у керівників з високим рівнем прийняття лише 16% таких дітей. Також у керівників з високим рівнем прийняття виявлено незначну кількість дітей з недостатнім рівнем соціально-психологічної адаптації (табл. 3.10).

В групі з достатнім рівнем соціально-психологічної адаптації виявилось: 30% – дітей з позитивно забарвленим «Я-образом»; 30,4% – суперечливим з тенденцією до зростання позитивності на занятті; 21,2% – суперечливим з тенденцією до зниження позитивності на занятті; 11,4% – негативно забарвленим «Я-образом». У групі з недостатнім рівнем соціально-психологічної адаптації 17% дітей мають позитивний «Я-образ»; суперечливий з тенденцією до зростання позитивності на занятті – 22,6%, суперечливий з тенденцією до зниження позитивності на занятті – 36,6%, негативний – 23,5%.

Для перевірки достовірності різниці між кількістю дітей з позитивним і негативним «Я- образом» у колективах керівників з різним рівнем прийняття використали χ^2 -критерій.

Таблиця 3.10

Розподіл дітей за типами «Я-образу» в колективах керівників з різним рівнем прийняття

Типи «Я- образу»	Особливості ставлення керівників до дітей			
	Високий рівень прийняття		Недостатній рівень прийняття	
Позитивний	60%	84%	18%	48%
Суперечливий з тенденцією до зростання позитивності на занятті	24%		25%	
Суперечливий з тенденцією до зниження позитивності на занятті	10%	16%	42%	52%
Негативний	6%		10%	

Обчислене значення χ^2 – критерію набуло значення 4,2 за ступеня свободи 1, рівні значимості 0,05% за критичного його значення 3,8 підтверджує припущення, що рівень

прийняття керівником дітей – учасників колективу впливає на становлення в них позитивно емоційно-забарвленого «Я-образу».

Статистичну значущість названих відмінностей підтверджує значення критерію $\chi^2 = 4,4$ при критичному значенні 3,8. $p \leq 0,01$.

Результати здійсненого нами емпіричного дослідження засвідчили, що успішність соціально-психологічної адаптації залежить від особливостей «Я-образу» дитини, позитивній динаміці емоційно-ціннісних характеристик якого сприяє високий рівень прийняття педагогом-творчим керівником дітей - учасників колективу.

Тому постала необхідність розробки комплексної програми, яка б сприяла підвищенню рівня соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку в колективі художньої самодіяльності, а створення програми сприяння соціально-психологічній адаптації дітей молодшого шкільного віку в колективі художньої самодіяльності є одним із завдань нашого емпіричного дослідження.

При розробці програми ми виходили з результатів теоретичного аналізу і констатувального етапу емпіричного дослідження, що дозволило виокремити п'ять рівнів соціально-психологічної адаптації дітей у колективі художньої самодіяльності, а також показали зв'язок між рівнем адаптації дитини та особливостям «Я-образу», зокрема ситуативного аспекту «Я на занятті», який формується під впливом емоційного стану дитини протягом заняття. При цьому одним із важливих чинників формування позитивно забарвленого «Я на занятті» виступає рівень прийняття педагога – творчого керівника учасників колективу, котрий безпосередньо на занятті впливає на «Я» дитини, внаслідок чого «Я-образ» у ситуації заняття стає більш або менш позитивно-забарвленим, ніж у повсякденному житті, залежно від особливостей ставлення керівника до дітей.

Отже, необхідною умовою для успішної адаптації є психологічна готовність дорослих, зокрема творчих керівників, до прийняття дитини такою, якою вона є, на етапі входження до нового для неї колективу, а також позитивний вплив на становлення «Я-образу» дитини. Якщо дорослі не готові до цього, то вони не сприяють творчому самовираженню в діяльності, вимагають від дитини насамперед слухняності й дисципліни або, навпаки, дозволяють свавільне деструктивне самовираження та уникнення відповідальності за свої вчинки. У такій ситуації, створеній дорослим, процес соціально-психологічної адаптації гальмується й ускладнюється попри якісну роботу з самими дітьми. На цей факт не можемо не зважати і саме тому, одним із етапів програми стала консультативна робота з керівниками.

При створенні програми виникли певні труднощі, зумовлені особливостями організації діяльності колективів художньої самодіяльності, а саме проведення занять лише кілька разів на тиждень та спілкування з керівником переважно на занятті стосовно діяльності. Тому організовувати окрему тренінгову групу дітей, які мають недостатній рівень соціально-психологічної адаптації, виявилось недоцільним з низки причин:

1. Діти перебувають в тому віці, коли на заняття їх водять батьки, у яких обмежений вільний час, і додатково приводити дитину в тренінгову групу можуть не всі.

2. При створенні окремої тренінгової групи, в якій заняття проводить психолог, не змінюється зв'язок дитини з керівником, іншими учасниками, керівник не вдосконалює навички конструктивного спілкування з дітьми, не поглиблює свої знання та здатність до розуміння дитини.

Це дало змогу дійти висновку, що в роботі не слід обмежуватись тренінгами, які проводить фахівець-психолог, необхідне співробітництво психолога та керівників задля ознайомлення їх зі специфікою тренінгової роботи, надання їм консультативно-інформаційної допомоги в доборі методів корекційного впливу на дітей – учасників колективу, а також поглиблення психологічних знань щодо особливості дітей молодшого шкільного віку.

Програма побудована із врахуванням особливостей організації діяльності колективів художньої самодіяльності (невимушене спілкування й самовиявлення, вільний вибір

діяльності, використання форм і методів на свій розсуд, керуючись внутрішніми мотивами) та включала в себе два етапи:

- 1) інформаційно-консультативна робота з керівниками творчих колективів;
- 2) розвивально-корекційна робота керівників (у співробітництві з психологом) з дітьми – учасниками колективу.

Перший етап мав за мету привернути увагу керівників творчих колективів до особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку, своєрідності їх потреб, прагнень, здібностей, а також мотивувати керівників до розвивально-корекційної роботи з дітьми. У роботі з керівниками використовувались такі форми: міні лекції, консультації, групові обговорення складних питань, практичні заняття.

Другий етап програми передбачав самостійну розвивально-корекційну роботу керівників з дітьми, яка входить до плану звичайних творчих занять колективу. Особлива увага в цій роботі приділялась становленню позитивного «Я-образу» дитини. У цьому контексті пропонувались вправи та ігри, спрямовані на розвиток саморегуляції, комунікативних, креативних здібностей. Робота здійснювалась керівником упродовж першого півріччя (48 занять).

Вправи проводились безпосередньо на різних етапах заняття з усім колективом, що дозволило створити адекватне розвивальне середовище, а не обмежуватись парціальним впливом на особистість.

Програму було впроваджено у роботу колективів художньої самодіяльності Центру дитячої і юнацької творчості м. Бердянськ Запорізької області, Центру дитячої і юнацької творчості Володарського району Донецької області, Школи мистецтва м. Новоазовськ Донецької області, ПК «Современник» м. Бердянськ Запорізької області.

З метою перевірки ефективності розробленої розвивально-корекційної програми сприяння соціально-психологічній адаптації ми спостерігали за двома групами дітей та їх керівниками, які брали участь у констатувальному дослідженні.

Експериментальну групу склали 65 осіб (з них – 32 дівчинки, 30 хлопчиків та 3 керівники), контрольну групу склали 67 осіб (33 дівчинки, 31 хлопчик та 3 керівники). За даними констатувального дослідження обрані колективи (групи) були подібні за характеристиками (за віком та родом діяльності) і мали приблизно однакові результати за констатувальним дослідженням, тобто відповідали критерію еквівалентності.

Ефективність програми перевірялась за допомогою контрольного дослідження експериментальної та контрольної груп після апробації програми й зіставлення результатів з даними констатувального дослідження. Тобто доцільність використання програми в роботі колективів перевірялась шляхом порівняльного й багатовимірного статистичного аналізу: рівнів соціально-психологічної адаптації до і після впровадження програми, рівнів прийняття керівником дітей, позитивності «Я-образу» учасників колективу.

При контрольному дослідженні виявились зміни щодо розподілу дітей за типами «Я-образу». В експериментальній групі спостерігалось зростання кількості дітей з позитивним «Я-образом» (від 30,6% до 35,4%), із суперечливим з тенденцією до зростання позитивності на занятті (від 38,7% до 49,3%) та зниження кількості дітей з негативним «Я-образом» (від 8% до 3,2%) та суперечливим з тенденцією до зниження позитивності на занятті (від 22,5% до 12%). Натомість у контрольній групі відбулося незначне зростання кількості дітей з позитивним «Я-образом» (від 31,2% до 32%), а також із суперечливим з тенденцією до зростання позитивності на занятті (від 39% до 42%) та зменшення кількості дітей з суперечливим із тенденцією до зниження позитивності на занятті (від 20,3% до 19,7%) і негативним «Я-образом» (9,3% до 6,2%).

Шість керівників, які брали участь у контрольному дослідженні, на констатувальному етапі емпіричного дослідження мали однакові показники прийняття дітей, а саме: в експериментальній групі один керівник мав високий рівень прийняття, два – середній; у контрольній групі два керівники мали високий рівень прийняття, один – середній. Під час

контрольного дослідження виражені зміни (за методиками особистісного диференціалу та колірним тестом ставлення) спостерігались лише у двох керівників із середнім рівнем прийняття, які належали до експериментальної групи. У інших керівників зміни були мало виражені. Зміни, які відбулися в рівнях соціально-психологічної адаптації в обох групах, аналізувалися із застосуванням методів математичної статистики.

З огляду на багатовимірність процесу соціально-психологічної адаптації статистичний аналіз здійснювався за декількома напрямками: попередня обробка статистичних даних, багатовимірний регресійний аналіз, аналіз багатовимірних сукупностей, аналіз відстаней Магаланобіса між вибірками, аналіз багатовимірних середніх за критерієм Готелінга.

Обробка статистичних даних спиралась на дослідження 12 змінних соціально-психологічної адаптації двох груп (до апробації, після апробації), що показало статистично значущі відмінності у зростанні показників адаптації в експериментальній групі та несуттєвість змін в контрольній групі. Дані змін відображено на рис. 3.3, 3.4.

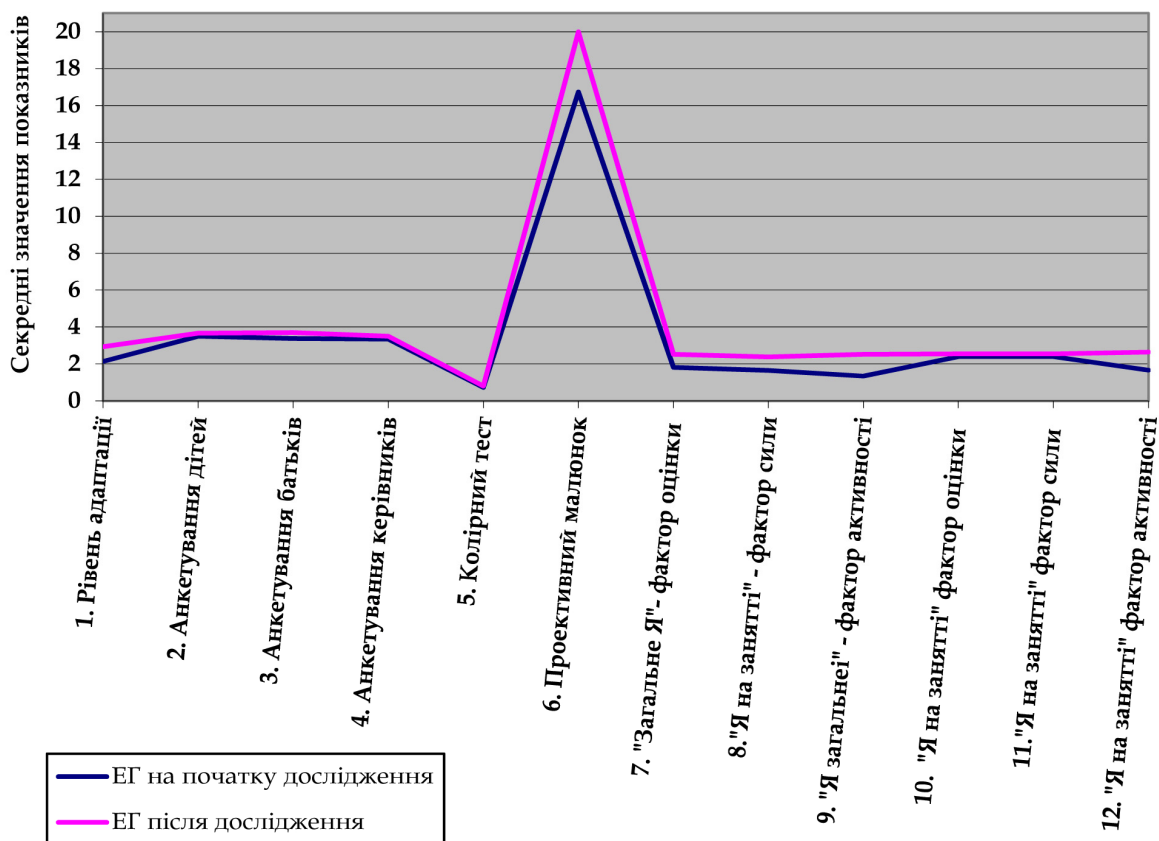


Рис 3.3. Графік змін середніх значень показників соціально-психологічної адаптації експериментальної групи

Отже, для експериментальної групи підтвердилася основна гіпотеза ($H_1: \bar{V}_1 \neq \bar{V}_2$ – значущість змін соціально-психологічної адаптації «до» і «після» апробації програми), а для контрольної групи – нульова ($H_0: \bar{V}_1 = \bar{V}_2$ – статистично незначущі зміни показників соціально-психологічної адаптації).

Підсумовуючи результати дослідження, зазначимо, що основні завдання виконано, припущення підтвердилося. Узагальнення отриманих результатів дозволило зробити загальні висновки та намітити перспективи подальшої роботи.

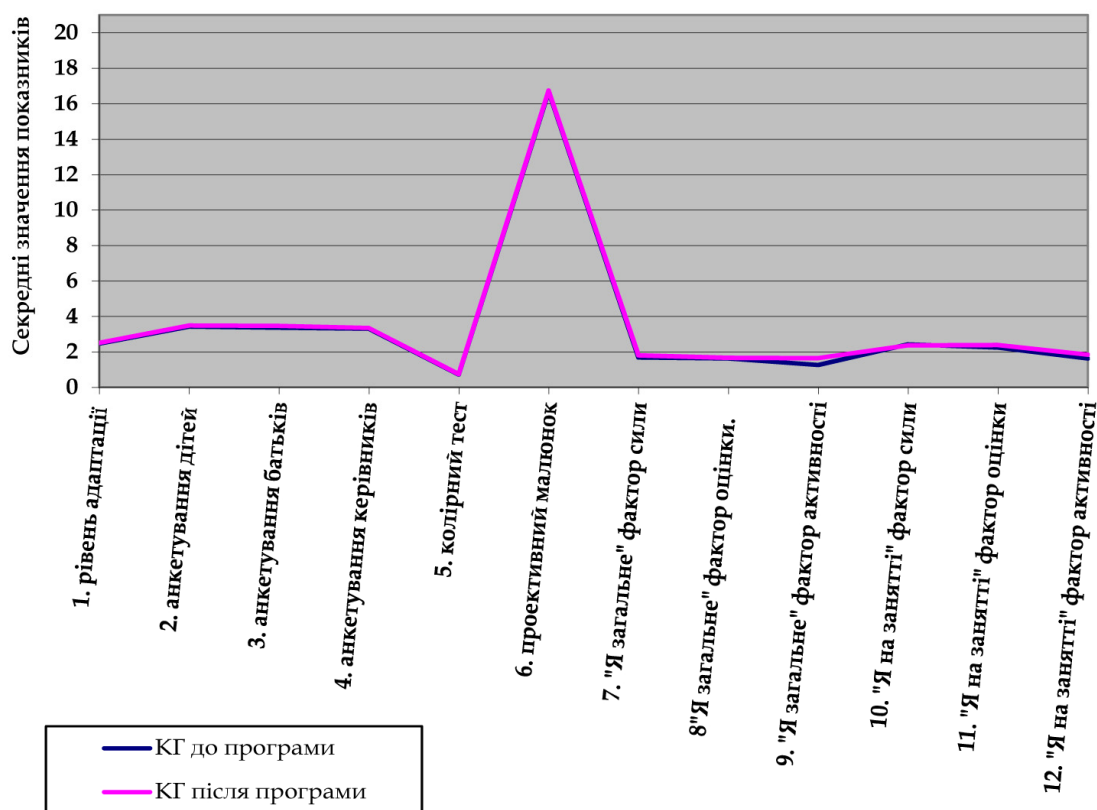


Рис 3.4. Графік змін середніх значень показників соціально-психологічної адаптації контрольної групи

На основі результатів дослідження проблеми соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку в колективі художньої самодіяльності було підтверджено висунуту гіпотезу та зроблено такі висновки:

Соціально-психологічна адаптація дітей у колективі художньої самодіяльності є пристосуванням особи до умов нової малої соціальної групи, засвоєння нею норм і цінностей, що склалися в даному оточенні. Цей процес зумовлюється розширенням соціально-психологічного простору дитини, залежить від сукупності зовнішніх і внутрішніх чинників, а про його результативність свідчить розвиток особистості дитини та оптимізація її взаємодії з новим соціальним оточенням. В сукупності чинників, що впливають на успішність соціально-психологічної адаптації дітей у колективі художньої самодіяльності важливими, з огляду на молодший шкільний вік, є «Я-образ», а також особливості ставлення педагога-творчого керівника до учасників колективу.

Результатом процесу адаптації є досягнутий рівень соціально-психологічної адаптації та зумовлений ним ступінь задоволення потреб дитини в самореалізації та компенсації.

На основі дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку в колективі художньої самодіяльності було визначено такі її рівні: *високий* (діти охоче відвідують заняття, діяльність, колектив, вимоги керівника не викликають у них напруження, страху, з дітьми в колективі складаються добрі взаємини, бажання піти з колективу не виникає, наявні досягнення в діяльності); *вищий за середній* (діти переважно позитивно сприймають як діяльність, так і колектив, позитивні емоції переважають, наявні певні досягнення в діяльності, з дітьми і керівником складаються гарні взаємини); *середній* (діти працюють у колективі нерівно, під час занять переживають як негативні, так і позитивні емоції, мають невисокі досягнення в творчій діяльності, з дітьми і з керівником майже завжди знаходять спільну мову); *нижчий за середній* (діти часто

переживають негативні емоції щодо діяльності, рідко відчують задоволення, досягнення в творчості невиражені, спільну мову знаходять лише з окремими учасниками колективу, вимоги керівника приймають частково, періодично виникає бажання піти з колективу); *низький рівень* (діти незадоволені діяльністю, якою займаються, відчують дискомфорт, часто виникає бажання піти з колективу, інтерес до діяльності виражений слабо, досягнення в творчості незначні, дитина не знаходить спільної мови з дітьми, не завжди сприймає вимоги керівника).

Соціально-психологічна адаптація пов'язана з особливостями розвитку «Я-образу» дитини, його емоційно-ціннісними характеристиками. Виявлено наступні типи емоційного забарвлення «Я-образу»: *позитивний* – високий рівень самооцінки, самоповаги, адекватне сприймання себе і своїх можливостей; оцінка загального «Я» і «Я на занятті» є переважно позитивною; *суперечливий з тенденцією до зростання позитивності на занятті* – середній або низький рівень самооцінки, самоставлення, водночас оцінка «Я на занятті» є позитивною, спостерігається тенденція до зростання позитивності «Я» на занятті; *суперечливий з тенденцією до зниження позитивності на занятті* – високий або завищений рівень самооцінки, самоставлення, водночас «Я на занятті» оцінюється досить низько (різниця між оцінкою загального «Я» і «Я на занятті» значна); *негативний* – низький рівень самооцінки, самоставлення, недостатньо позитивне сприймання себе, своїх досягнень, можливостей, відповідно низькі оцінки як загального «Я», так і «Я на занятті».

Діти з достатнім рівнем соціально-психологічної адаптації переважно характеризуються позитивним та суперечливим «Я-образом» з тенденцією до зростання позитивності на занятті. Тобто мають високий або середній рівень самооцінки, самоповаги, адекватне сприймання себе і власних можливостей. Оцінка загального «Я» і «Я на занятті» є переважно позитивною, різниця між показниками незначна, або оцінка «Я на занятті» є більш позитивною, ніж загального «Я». Діти з недостатнім рівнем соціально-психологічної адаптації мають переважно суперечливий «Я-образ» з тенденцією до зниження позитивності на занятті, тобто дитина може мати високий або завищений рівень самооцінки, переважно позитивне самоставлення, проте «Я на занятті» оцінюється нею досить низько. Також у дітей з недостатнім рівнем соціально-психологічної адаптації спостерігається негативно забарвлений «Я-образ»: низький рівень самооцінки, низька оцінка як загального «Я», так і «Я на занятті», негативне сприймання себе, власних досягнень і можливостей.

Успішність соціально-психологічної адаптації дитини в колективі художньої самодіяльності залежить від рівня прийняття педагогом – творчим керівником учасників колективу. Засвідчено, що в колективі, керівник якого характеризується високим рівнем прийняття дітей, порівняно з колективом, де керівник має недостатній рівень прийняття, більше учасників із позитивно забарвленим «Я-образом» і достатньою соціально-психологічною адаптацією (високий, вищий за середній, середній рівні).

На основі теоретичної моделі та з урахуванням результатів емпіричного дослідження розроблено комплексну розвивально-корекційну програму сприяння соціально-психологічній адаптації дітей у колективі художньої самодіяльності, яка включала інформаційно-консультативну роботу з керівниками творчих колективів та розвивально-корекційну роботу керівників (у співробітництві з психологом) з дітьми – учасниками колективу.

Особлива увага приділялась становленню позитивного «Я-образу» дитини. У цьому контексті пропонувались вправи та ігри, спрямовані на розвиток саморегуляції, комунікативних, креативних здібностей. Робота здійснювалась керівником упродовж першого півріччя (48 занять). Вправи проводились безпосередньо на різних етапах заняття з усім колективом, що дозволило створити адекватне розвивальне середовище, а не обмежуватись парціальним впливом на особистість.

Апробація програми засвідчує, що розвивально-корекційні заняття керівника з дітьми

сприяють позитивній динаміці «Я-образу» дітей та зростанню рівня їх соціально-психологічної адаптації в колективі художньої самодіяльності. Значне зростання показників соціально-психологічної адаптації внаслідок упровадження програми в роботу досліджуваних колективів художньої самодіяльності засвідчило її доцільність та ефективність.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів складної та багатопланової проблеми адаптації дітей молодшого шкільного віку в колективі художньої самодіяльності.

Перспектива подальшого дослідження полягає в розробці цілісної психологічно обґрунтованої концепції соціально-психологічної адаптації дітей в колективах позашкільних навчальних закладів. Подальшого опрацювання потребують також тренінгові програми, спрямовані на створення умов успішної адаптації в колективах художньої самодіяльності учасників різних вікових груп.

3.5. РОЗВИТОК ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ХУДОЖНЬО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ: СТАТЕВО-ВІКОВІ ТА ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ

Актуальність досліджень, спрямованих на вивчення психологічних закономірностей розвитку та самоактуалізації обдарованої особистості, зумовлюється необхідністю запобігання втратам творчого потенціалу обдарованих людей, подолання ціннісної дезорієнтації в процесі їх становлення. У психологічній науці проблема обдарованості та обдарованої особистості стала предметом уваги багатьох авторів (Б. Ананьєв, Д. Богоявленська, Е. Віннер, Х. Гарднер, О. Кульчицька, Н. Лейтес, О. Мелік-Пашаєв, В. Моляко, Ю. Полуянов, Д. Рензулі, Н. Рождественська, Р. Семенова, Б. Теплов та ін.). Водночас психологічна теорія художньо обдарованої особистості перебуває у стадії формування. Наша робота спрямована на вивчення психології художньо обдарованої особистості, особлива увага надається гендерному аспекту проблеми. Сучасні дослідження акцентують соціокультурні чинники у становленні людини як чоловіка чи жінки і дають різну інтерпретацію поняттям «стать» і «гендер». Стать розглядається як біологічно детермінована характеристика людського буття, а гендер – як сукупність соціально зумовлених очікувань стосовно поведінки, намірів, прагнень жінки та чоловіка, що визначаються суспільством і можуть змінюватися. Гендерні дослідження (С. Бем, Ш. Берн, К. Гіліган, Т. Говорун, П. Горностай, І. Кон, О. Кочарян, Л. Попова та інші) дають можливість виявити вплив соціально-психологічних очікувань від жінки чи від чоловіка на їх розвиток та самореалізацію. Особливо це стосується художньо обдарованої людини, творче самовиявлення якої вимагає поєднання екзистенційно-духовних аспектів жіночого та чоловічого. Фемінність та маскуліність у тих їх вимірах, які необхідні для здійснення творчого процесу, не можуть бути охоплені поняттями «стать» та «гендер», що, на нашу думку, вимагає введення терміну – «метагендер». Тобто, якщо поняття «стать» охоплює характеристики, які забезпечують відтворення людства на біологічному рівні, поняття «гендер» – характеристики, які забезпечують функціонування та відтворення людства на соціальному рівні, то «метагендер» охоплює характеристики, необхідні для існування людини і людства як індивідуального та колективного духовно-творчого суб'єкта. В такому ракурсі проблема художньої обдарованості у психологічній літературі не розглядалася. Крім того, поза осмисленням гендерних та метагендерних аспектів міжгалузеві теорії обдарованості та творчості не можуть бути повними. Нажаль, гендерні дослідження, трактування понять маскуліності та фемінності, з одного боку, і вивчення художньої обдарованості, з іншого, здійснюються вченими різної спеціалізації і майже не перетинаються. Наше дослідження видається важливим також з позиції розробки принципів психологічної підтримки обдарованих осіб, створення сприятливих умов художнього розвитку дітей, врахування гендерного аспекту становлення обдарованої особистості.

Мета дослідження: теоретична розробка та емпіричне обґрунтування концепції художньо обдарованої особистості з урахуванням гендерних аспектів її становлення та

самореалізації.

Відповідно до мети поставлено такі завдання дослідження:

- здійснити теоретичний аналіз проблеми художньо обдарованої особистості;
- охарактеризувати фемінність та маскуліність у психолого-естетичному вимірі;
- розробити концепцію художньо обдарованої особистості із висвітленням гендерних аспектів її функціонування;
- дослідити ціннісну сферу художньо обдарованих осіб у контексті проблеми їх психологічної своєрідності, порівняно з чоловіками та жінками контрольних груп;
- охарактеризувати особливості прояву в образотворчій діяльності жінок/чоловіків індивідуальних відмінностей, гендерно типових тенденцій та маркерів статі;
- дослідити зв'язок рівня художньої оригінальності образотворчих робіт із статтю їх авторів;
- проаналізувати відмінності в умовах самореалізації та професійного визнання художньо обдарованих жінок і чоловіків, окреслити принципи їх психологічної підтримки.

Теоретичний аналіз виявив універсальний характер проблеми художньо обдарованої особистості, дав змогу визначити історико-психологічну логіку її пізнання та акцентувати менш вивчені аспекти. Виокремлено та охарактеризовано основні підходи до трактування мистецтва та митця: 1) індивідуально-суб'єктний підхід, що акцентує роль індивідуальних якостей суб'єкта у творенні мистецтва – неординарних, що підносяться над нормою, або аномальних, що відхиляються від норми, – (концепції І. Канта, Ч. Ломброзо, З. Фрейда та їх послідовників); 2) метаіндивідуальний підхід, що зосереджується на творі мистецтва, причому аналіз може бути спрямований а) на «іншобуття» у творі психологічних характеристик митця або б) на надіндивідуальні закономірності структурування твору; в межах таких досліджень (праці структуралістів в літературознавстві, «Психологія мистецтва» Л. Виготського) концепції митця не формуються, але привертається увага дослідників до аспекту «іншобуття» художника в творі; 3) підхід, зосереджений на психологічному просторі «між суб'єктом та об'єктом» (концепції Р. Арнгайма, О. Леонтьєва та їх послідовників), зокрема, діяльнісний підхід, коли митець трактується передусім як суб'єкт продуктивної естетичної діяльності; 4) підхід, зосереджений на трансособовому досвіді митця; у психології митця акцентується його чутливість, сприйнятливість до трансіндивідуальних джерел мистецтва (теорії М. Гайдегера, П. Флоренського, К.-Г. Юнга та їх продовжувачів). Також можна відзначити такі трактовки митця, що склались від давнини до сучасності: 1) священний безумець; 2) майстер, віртуоз; 3) геній як людина з неординарними характеристиками; 4) психопатологічний індивід; 5) незріла у психосексуальному сенсі людина, яка в мистецтві знайшла спосіб сублімації; 6) той, через кого істина приходить у світ (медіум, пророк); 7) людина, що сама у себе провокує божевілля, суб'єкт «номадичного мислення» (шизоаналіз); 8) людина, що самоактуалізується у сфері мистецтва (гуманістична психологія); 9) скриптор, комбінатор текстів (постструктуралізм).

Основна заслуга глибинних психологів різних напрямків – в тому, що вони сформулювали проблему психології митця, акцентували її важливість, здійснили перші систематичні спроби її дослідження, запропонували пояснювальні схеми, моделі творчого функціонування художника. Представниками гуманістичної психології розроблено низку важливих в контексті досліджуваної проблеми понять (самоактуалізація, самореалізація, вершинні переживання, первинна та вторинна складові творчості), розширено та опрацьовано методологічні принципи активності та цілісності стосовно особистості.

У психологічній науці проблема обдарованості стала предметом уваги багатьох авторів, проте художньо образотворчу обдарованість досліджено недостатньо. Серед методичних підходів до цієї проблеми можна виокремити такі: 1) діагностично-компонентний; 2) типологічний; 3) психоаналітичний; 4) цілісно-особистісний. В руслі останнього підходу значний евристичний потенціал має концепція О. Мелік-Пашаєва, який

опрацював важливі для розуміння художньо обдарованої особистості концепти – «естетична позиція», «вище творче Я», «вертикальний вимір» розвитку, «зустрічі з собою».

Також важливими в контексті нашого дослідження є концепції фемінного та маскулінного аспектів творчості в теоріях російських філософів початку ХХ ст. (С. Булгаков, М. Бердяєв та ін.), в психоаналізі З. Фрейда, в аналітичній (К.-Г. Юнг, Е. Нойман) та гуманістичній психології (А. Маслоу, Д. Хілман, Д. Елкінз), в постструктуралізмі Р. Барта та ін.

Історико-психологічний аналіз дає змогу стверджувати, що хоча проблема жіночого/чоловічого у психолого-естетичному контексті (зокрема, питання про роль цих аспектів у творчому художньому процесі) привертала увагу філософів та теоретиків мистецтва, але не отримала достатньої розробки у психологічній науці.

Виходячи з теми та предмету дослідження, нами розглянуто такі поняття як «особистість», «образотворча діяльність», «художній образ», «естетичне переживання», «образотворча обдарованість», «гендер» та інші. Результати здійсненого аналізу можна підсумувати в таких визначеннях та міркуваннях.

Особистість ми розглядаємо насамперед як духовно-екзистенційне начало людини (особистісне начало), яке впродовж людського життя може розвиватись, збагачуватись, досягати розквіту, плідної зрілості, а може збіднюватись, деградувати, спотворюватись. За умови достатньої вираженості особистісне начало інтегрує та преображає також соціальні й природні характеристики індивіда, перетворюючи їх на свої ресурси. Рівень особистісної зрілості людини визначається глибиною її переживань та сенсів, домінуванням буттєвих цінностей, повнотою та унікально-індивідуальним характером їх творчого виявлення та утвердження в житті і культурі.

Образотворчу обдарованість (різновид загальнохудожньої) ми визначаємо як інтегральну властивість особи – багаторівневий поліаспектний комплекс схильностей та здібностей, мотиваційних та операціональних компонентів, що, розвиваючись, підпорядковуються естетично-творчій позиції особистості і забезпечують здатність людини до значущого внеску в ту чи іншу галузь візуального мистецтва. Своєрідність психологічного типу художника насамперед виявляється у властивому йому ставленні до світу, способі взаємодії з ним, особливих «вершинних» переживаннях, зокрема у здатності сприймати неповторні чуттєві форми явищ як вираження їх внутрішнього життя, спорідненого самій людині. У такому досвіді відкривається неосяжна єдність реальності, відбувається активізація Самості як осередку єдності із сущим, нейтралізуються неконструктивні тенденції індивідуального несвідомого, посилюється сприйнятливність Его до Самості. Діалог Его та Самості є виявом екзистенціювання як «відкритого назовні стояння всередині» (М. Гайдеггер), просвітлення сущого, розкриття вертикального виміру існування. Актуалізується потреба людини «стати собою» у вищому розумінні, реалізувати інтенції Самості, прояснюється голос покликання. Ця потреба стає провідною, значно сильнішою багатьох зовнішніх чинників, які здійснюють тиск на художника. Особливість психіки художника полягає в тому, що, виявляючи значну вибірковість та за необхідності опірність щодо зовнішніх вимог та соціальних очікувань, він довіряється потужному руху своїх переживань, не ухиляється від їх внутрішнього тиску.

Переживання можна розглядати як стан і як процес. Переживання виявляє в певному заломленні повноту індивідуального буття суб'єкта. Як процес індивідуальне переживання може бути еволюційно або інволюційно спрямованим, тобто сприяти зростанню або деградації особистості. Творче ставлення до переживання як стану (зокрема, до страждання) просвітлює, звільняє від егоцентричної поглинутості собою. Специфікою естетичного переживання як різновиду просвітленого стану є те, що в досвіді краси, за висловом С. Франка, відкривається неосяжна єдність реальності як такої, глибока спорідненість між світом людської душевності та тим, що виступає перед нами як зовнішній світ.

Художня образотворча діяльність – особлива взаємодія суб'єкта із світом, спрямована на задоволення творчої потреби, яка опредмечується в тому, «чого ще немає», але що

прояснюється в свідомості як задум; в процесі образотворчої діяльності відбувається виникнення (на основі естетично-творчої трансформації переживань суб'єкта) візуальних образів та втілення їх в об'єкті за допомогою специфічних засобів (світла, ритму, композиції, кольору, форми, пропорцій, об'єму та ін.).

Художньо обдаровану особистість охарактеризовано як таку, що відзначається особливою чутливістю, спрямованістю на актуалізацію своїх творчих можливостей, здатністю до екзистенціювання. Рівень розвитку та досягнення нею акме визначається глибиною її переживань, повнотою та унікальністю їх виявлення у світі художніх форм. Самоактуалізація обдарованої особистості як митця здійснюється в унікально-індивідуальному художньому втіленні екзистенції, тобто в процесі оригінального культуротворення, яке неможливе поза глибоким екзистенційним переживанням сутнісних людських проблем. Духовні відкриття митця втілюються у створених ним художніх образах, що стають здобутком людства, осмисленням його досвіду, чинником розвитку, що відображається в змінах культурного канону.

Різні виміри художньо обдарованої особистості та процесу образотворення можуть бути розглянуті в контексті гендерної проблематики.

Поняття «гендер» відображає, на відміну від поняття «стать» як біологічно детермінованої характеристики, складний соціокультурний процес становлення специфіки чоловічих і жіночих ролей, поведінки, психологічних характеристик та його результат – уявлення про фемінність та маскуліність – своєрідний для кожної культурної епохи, зі своїми особливостями для різних спільнот та соціальних прошарків.

Проблема статі на духовно-екзистенційному рівні, ідея двостатевості духу віддавна привертала увагу філософів та інших гуманітаріїв, але не отримала достатньої психологічної розробки. Для аналізу статі на цьому рівні недостатньо вищенаведених понять «стать» та «гендер». Відповідно до розуміння людини як цілісної біосоціодуховної істоти ми виокремлюємо три рівні детермінації психологічної фемінності та маскуліності: психобіологічний (статевий або субгендерний), що зумовлює характеристики, найбільш тісно пов'язані із дітонародженням, біологічним відтворенням роду; психосоціальний (гендерний), що зумовлює характеристики, пов'язані із специфікою чоловічих і жіночих соціальних ролей, значущі для соціальної адаптації особи, узгодженого функціонування та відтворення соціальної спільноти; психоекзистенційний (метагендерний), що зумовлює характеристики, значущі для потреб розвитку та творчості (метапотреб). Метагендерний рівень яскраво виявляється у психології художньо обдарованих осіб.

Для вивчення окремих аспектів проблеми застосовано процедури атрибутивного, функціонального, структурного, генетичного аналізу у їх взаємозв'язку. З допомогою цих процедур окреслено основні атрибути художньо обдарованої особистості, проаналізовано її фемінний та маскуліний аспекти; охарактеризовано два внутрішні механізми – естетичну інтроекцію та художню проекцію, що забезпечують інтегрованість особистості та збереження її основних властивостей у творчому циклі; також окреслено типи функціонування художньо обдарованої особистості, етапи її становлення, умови досягнення акме.

В результаті генетичного аналізу охарактеризовано п'ять типів функціонування художньо обдарованої особистості: наївно-цілісний; кризовий; канонічний; індивідуалізований; індивідуалізовано-всезагальний. Усі ці типи можуть виявлятися в одній особі в різні періоди її життя та творчості; або може переважати певний тип. Різні типи функціонування як тенденції можуть домінувати на різних етапах творчого процесу. Виокремлено такі стадії у становленні художньо обдарованої особистості: 1) дитяча цілісність; 2) соціокультурна адаптація; 3) особистісна та фахова індивідуалізація; 4) інтеграція. Проаналізовано умови переходу від кожної попередньої стадії до наступної, а також умови досягнення акме.

З метою побудови теоретичної моделі (як системи концептуальних положень і понять)

крім аналізу також застосовано методи систематизації, узагальнення та моделювання. Дано розгорнутий опис авторської концепції художньо обдарованої особистості, висунуто гіпотези емпіричного дослідження.

Згідно з нашою концепцією, художньо обдарованій особі властива психоекзистенційна андрогінність, тобто поєднання маскулінності та фемінності метагендерного рівня, спосіб зв'язку та взаємодію яких забезпечують механізми естетичної інтроєкції та художньої проекції. Як відомо, поняття «інтроєкція» означає втягування зовнішнього об'єкта всередину, в суб'єктивне коло інтересів, переживання частини реальності як суб'єктивно значущої. Поняття «проекція» означає вкладання суб'єктивного смислу в об'єкт, приписування своїх бажань, настановлень, переживань явищам зовнішньої реальності. Початково проекція та інтроєкція розглядались лише як примітивні механізми, властиві незрілій психіці. Згодом набуло визнання трактування проекції та інтроєкції як механізмів, що розвиваються в процесі життя людини та трансформуються в більш зрілі форми, а порушення їх розвитку стає чинником низки психологічних проблем (К.-Г. Юнг, П. Хайман та ін.). На нашу думку, домінування примітивних форм проекції призводить до егоцентричного, часом деструктивного, самовиявлення особи; домінування примітивних форм інтроєкції зумовлює потребу узалежнення, несамостійності, підпорядкованість впливу соціального оточення, гальмує розвиток індивідуальності. Водночас синергія зрілих форм інтроєкції та проекції забезпечує конструктивне самовираження особи, зокрема в процесі художньої творчості.

Зрілу форму інтроєкції в контексті художньої творчості визначено нами як естетичну. Вона тісно пов'язана із деєгоцентрацією в процесі «чистого споглядання» (яке, за А. Шопенгауером, вимагає повного забуття своєї особи та її інтересів), «буттєвого сприймання» (за А. Маслоу) і може бути розглянута як механізм фемінної складової творчого циклу. На думку Д. Судзукі, художник, прагнучи щось намалювати, припиняє усвідомлювати себе як відмінного від об'єкта споглядання та ототожнюється з ним, звільняючи свідомість від егоцентричних мотивів. Дія естетичної інтроєкції вмикається падінням внутрішньої напруги, дискомфортом переживанням пустки («штіль», – за висловом А. Модільяні, – це відчай, це катастрофа»). Гостра потреба у враженні зумовлює налаштування на їх потік (стан особливої відкритості), відбувається прийняття у свій психологічний простір частки світу (істоти або явища) та емпатійне єднання з нею. В результаті зароджується праобраз майбутнього твору; його позасвідомий розвиток зумовлює зростання внутрішньої напруги та завершення дії естетичної інтроєкції.

Зріла форма проекції уможливорює зняття внутрішньої напруги через часткову реалізацію інтенцій до перетворення зовнішнього світу відповідно до внутрішнього, подолання страху смерті шляхом утвердження власної індивідуальності в світі. Проекція тісно пов'язана з процесами подолання власної слабкості, а також індивідуалізацією самовиявлення. В контексті проблеми художньо обдарованої особистості нами виокремлено художній тип проекції та розглянуто його як механізм функціонування маскулінного аспекту, спрямований на подолання труднощів вираження унікального внутрішнього світу шляхом вибору відповідних собі (споріднених душі) художніх засобів, досконалого оволодіння ними, а також їх індивідуалізації, органічного оновлення та розвитку. Багато висловлювань художників відображають саме аспект індивідуальної творчої волі та самоподолання. Механізм художньої проекції вмикається зростанням внутрішньої напруги до болісного дискомфортного рівня – переживанням «важкості недоброї» та потреби звільнення. Функціонування фемінного та маскулінного аспектів у творчому циклі художньо обдарованої особистості відображено на рис. 3.5.

У художньому процесі первинною є роль метагендерної фемінності, завдяки якій здійснюється деєгоцентрація – концентрація на «не Я»; тимчасово втрачається усвідомлення «Я» як обмеженої структурованої цілісності, «Я» переживається тотожним із «не Я». В результаті такого єднання зароджується психічне утворення, яке несе в собі невідому нову інформацію одночасно про «Я» і «не Я». Це утворення («праобраз») переживається як «щось

в мені», має власну логіку розвитку, росту, критичні терміни виходу за межі «Я». Психоекзистенційна маскулінність виявляється в мобілізації ресурсів для вираження «праобразу» назовні, наданні йому форми твору (об'єкта), тобто переведенні в «не Я». Таким чином, знову відбувається взаємодія «Я» і «не Я», але на цьому етапі «Я» займає активну перетворювальну позицію.

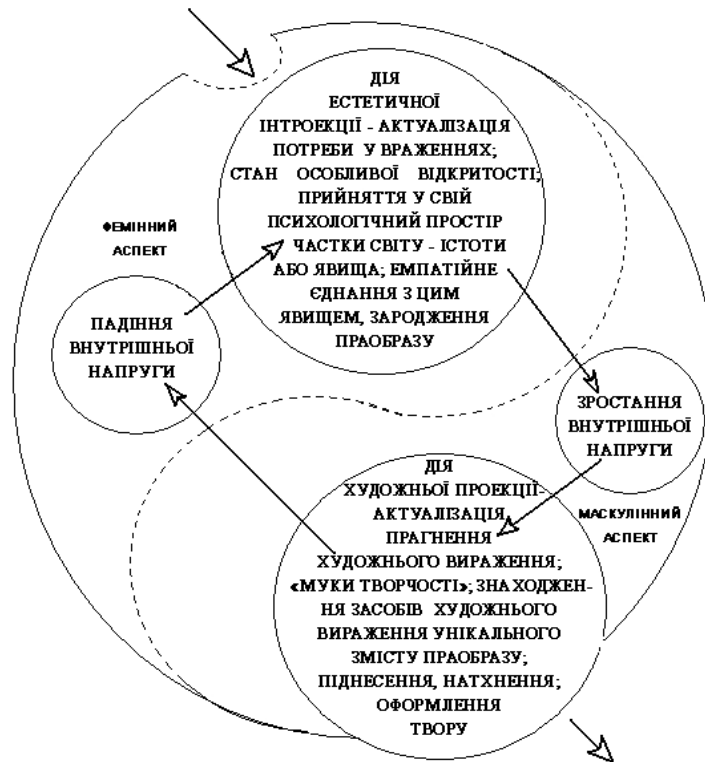


Рис. 3.5. Фемінний та маскулінний метагендерні аспекти в творчому циклі художньо обдарованої особистості

Інтеграція фемінних та маскулінних аспектів обдарованої особи знаходить вияв у естетично-творчому ставленні до світу, домінуванні мотивації художньої діяльності як власного покликання (в результаті зрощення особистісних та професійних мотивів), несвідомій та свідомій образотворчій активності, метафоризмі візуального мислення.

Психоекзистенційна андрогінність людини виявляється в особистісних цінностях, настановленнях та характеристиках образотворчої діяльності. Ціннісна сфера та психологічний профіль художньо обдарованих осіб значно відхиляються від гендерно типових.

Своєрідність жіночого (або чоловічого) існування у світі, зокрема соціальної ситуації дівчинки-дівчини-жінки (або хлопчика-юнака-чоловіка), накладає відбиток на формування особистості, її внутрішнього світу, особливостей самоствердження та самовираження, зумовлює певні типові внутрішні та зовнішні бар'єри на шляху розвитку обдарування, професійної самореалізації та досягнення акме, також відображається у змістових і формальних характеристиках художньої творчості.

Особливості досвіду жіночого та чоловічого існування зумовлюють відповідні тенденції в образотворчій діяльності як дітей, так і дорослих. Проте індивідуальні відмінності образотворення спостерігаються в ширшому діапазоні, ніж відмінності, пов'язані із статтю.

Якщо на екзистенційному рівні художньо обдарована особа, незалежно від статі,

характеризується андрогінністю, то на соціальному рівні існують гендерно специфічні чинники, які, залежно від статі особи, по-різному впливають на процес її професійного становлення. Молодий невизнаний художник, незалежно від статі, виступає в соціумі у вразливій фемінній ролі «потенційної матері майбутніх творів». Для нього багато важить моральна та матеріальна підтримка з боку родини, друзів, учителів, меценатів, держави. Обраний молодістю шлях художника по-різному узгоджується з соціальними очікуваннями від жінки або чоловіка. Відповідно, розвиток обдарованості, особливості професійної самореалізації та соціального визнання творчості художньо обдарованої особи залежать від гендерних чинників, зокрема, гендерних упереджень у фаховій сфері.

Окреслені теоретичні положення визначили зміст емпіричних гіпотез:

1. Художньо обдаровані жінки та чоловіки мають багато спільного у своїх психологічних характеристиках, зокрема, більш виражену, ніж у представників контрольних груп, орієнтованість на екзистенційні цінності та самоактуалізацію.

2. У візуальних образах, створених чоловіками та жінками, можна виокремити гендерно типові тенденції, але індивідуальні відмінності образотворчої діяльності спостерігаються в ширшому діапазоні, ніж відмінності, пов'язані зі статтю.

3. Існують гендерно зумовлені відмінності в умовах досягнення чоловіками та жінками соціального визнання їх творчості, проте немає підстав вважати стать автора чинником художньої якості твору.

Метою емпіричного дослідження було обґрунтування запропонованої нами концепції художньо обдарованої особистості, зокрема, необхідність перевірки гіпотез; відповідно було сформульовано завдання емпіричного дослідження. Дослідження здійснювалося упродовж 1995–2010 років. Досліджувалося кілька вікових груп учнів (середній і старший шкільний вік), студенти. Також як експерти та генератори імпліцитних концепцій про особистість митця в дослідженні брали участь професійні художники та мистецтвознавці. Базою емпіричного дослідження були КДШМ № 2 ім. М. Вериківського, ДХСШ ім.Т.Г.Шевченка, ЗОШ № 52, НАОМА, КНУ театру, кіно і телебачення ім. І.К. Карпенка-Карого, НГУУ «КПІ». Дослідження проводилося упродовж 1995–2010 рр. Дослідженням було охоплено 510 осіб. Основну групу склали особи, які не лише активно цікавились мистецтвом, але й на основі високих експертних оцінок художньої оригінальності робіт були визнані образотворчо обдарованими; а контрольну групу – відповідні за віком особи, що не виявляли художніх схильностей і через низькі експертні оцінки образотворчих робіт не могли бути зараховані до основної групи. Експертами виступали професійні художники та мистецтвознавці з досвідом відбору робіт на художні виставки. Експерти відзначали такі аспекти художньої оригінальності – автентичність, глибину образів, індивідуальність змісту та форми, оригінальність засобів вираження. Судження про художню оригінальність ґрунтується на естетичній оцінці, яка залежить від емоційно-інтуїтивних чинників, тісно пов'язаних із рівнем естетичного розвитку суб'єкта. Спроби уточнити зміст поняття художньої оригінальності шляхом виокремлення раціональних критеріїв та застосування математичних методів призводили до його звуженого розуміння лише як незвичайності формальних ознак, при цьому ігнорувався ціннісний аспект поняття. В дослідженні ми користувалися критерієм художньої оригінальності, враховуючи його обмеження.

Відповідно до завдань емпіричного дослідження застосовано комплекс методів – бесіда, спостереження, метод творчих завдань, опитувальні методи, метод семантичного диференціалу, проективний метод, аналіз продуктів діяльності, метод експертної оцінки, аналіз біографічних матеріалів та рефлексій митців.

З метою перевірки гіпотези №1 здійснено емпіричне дослідження психологічних особливостей художньо обдарованих осіб двох вікових груп (старшокласники, студенти) та проаналізовано його результати. Також узагальнено імпліцитні уявлення щодо своєрідності художньо обдарованої особистості за матеріалами бесід з професійними художниками.

Дослідження старшокласників проводилося за допомогою трьох груп методів:

спрямованих на вивчення специфічних щодо образотворчої діяльності психологічних характеристик (групування предметів, естетичні та образотворчі завдання), спрямованих на вивчення особливостей сновидінь учнів (бесіда, анкетування), спрямованих на визначення їх особистісних якостей (бесіда, тестування). При вивченні особистісних характеристик нас цікавили переважно ті з них, що пов'язані зі стереотипами фемінності-маскулінності (домінантність, агресивність, спрямованість на спілкування, конформність, тощо) та ймовірними особливостями художньо обдарованої людини (чутливість, розвинута уява, відкритість новому). Використовувалися бесіда, тестування за допомогою стандартизованих опитувальників (тест Р. Кеттелла, тест PEN Г. та С. Айзенків, анкета «Спрямованість особистості» Б. Басса, тест емпатійних тенденцій А. Меграбяна). Елементи бесіди мали місце впродовж всього часу спілкування експериментатора і досліджуваного: на початку роботи як залучення до співробітництва, у процесі роботи, зокрема, для уточнення висновків, отриманих іншими методами. Основна частина бесіди проводилася наприкінці дослідження, зокрема, для визначення ставлення досліджуваних до результатів тестування, в цьому контексті – до тих чи інших особистісних якостей як інструментальних цінностей, співвідносних з образами чоловіка, жінки та художника.

Дослідження показало, що у художньо обдарованих старшокласників – основної групи (ОГ) – вищі, порівняно з контрольною групою (КГ), показники «емоційного бачення», тобто здатності визначати емоційний зміст візуальних символів; такі старшокласники значно частіше, ніж їх ровесники, виявляють естетично-творчий принцип при групуванні предметів, рідше – функціональний; у них високі показники розвитку образотворчого мислення (виразність, індивідуалізованість, метафоричність); вони частіше бачать сни, краще їх пам'ятають, у них значно частіше бувають емоційно насичені, драматичні, а також незвичайні сновидіння, що свідчить про високу продуктивність неусвідомлюваного образотворення. Відмінності між юнаками ОГ та КГ виражено більше, ніж відмінності між дівчатами ОГ і КГ. Художньо обдаровані старшокласники, порівняно з ровесниками, менше орієнтовані на гендерні стереотипи. Показники за шкалами чутливості, емпатійності, відкритості новому у художньо обдарованих старшокласників більшою мірою ближчі до показників дівчат, ніж юнаків, за винятком показників нонконформізму, які у художньо обдарованих старшокласників, навпаки, ближчі до показників юнаків, ніж дівчат.

У дослідженні художньо обдарованих студентів основну увагу було приділено з'ясуванню їх особистісних цінностей, порівняно з контрольною групою. Особистісні цінності розглядалися як особливі смислові утворення, що мають свою специфіку і етапи становлення, в ході якого набувають стійкості та відносної автономності щодо початкових умов їх формування. У процесі свого становлення цінності змінюються за своїм змістом, мотиваційним статусом, роллю в житті людини. На нашу думку, ціннісний розвиток особи передбачає як соціалізацію індивіда (залучення до існуючих в даній культурі цінностей), так і індивідуалізацію (критичне осмислення існуючих цінностей, рух від цінностей нав'язаних, наслідуваних, запозичених до індивідуалізованих, формування власної ієрархії цінностей) та універсалізацію (вихід за межі цінностей даної культури, наближення до загальнолюдських універсалій). Використовувалися шкала цінностей методики Е. Шострома (модифікація Н. Каліної і А. Лазукіна – опитувальник САМОАЛ), методика М. Рокича, розроблені нами методики «Альтернативний вибір» та «Моральнісні судження».

Методика М. Рокича пропонувалася в стандартному варіанті, окрім однієї зміни – інструментальна цінність «чуйність» була подана як «доброта (чуйність)», оскільки дуже значуща для нашої культури цінність доброти у М. Рокича не представлена. Методику «Альтернативний вибір» (попарні порівняння) розроблено для визначення відносної значущості цінностей (милосердя, творчості, незалежності, обов'язку, могутності, внутрішнього спокою), ключових для низки світоглядних систем. Методику «Моральнісні судження» розроблено для виявлення цінностей і смислів, заради яких людина вважає виправданим порушення моральних норм, застосування аморальних засобів досягнення

мети. Оцінювалися рівні самостійності та гуманності моральнісних суджень.

Дані, отримані в дослідженні, порівнювалися в чотирьох підгрупах: жінки та чоловіки основної групи ОГ, жінки та чоловіки контрольної групи. За результатами дослідження можна зробити такі узагальнення. Значущими цінностями, спільними для чоловіків та жінок основної та контрольної груп, виявились дві термінальні цінності – здоров'я, наявність добрих та вірних друзів, а також одна інструментальна – відповідальність. Значні відмінності виявилися в цінностях чоловіків і жінок контрольної групи. Для жінок, порівняно з чоловіками, більш значущими є цінності любові, щасливого сімейного життя, чесності, доброти, охайності та терпимості; для чоловіків важливішими виявилися цінності життєвої мудрості, свободи, матеріально забезпеченого життя, твердої волі, сміливості в обстоюванні своєї позиції. За альтернативного вибору чоловіки частіше обирають незалежність, а жінки – милосердя. В своїх моральнісних судженнях чоловіки, порівняно з жінками, виявляють менше милосердя, їх позиція частіше буває групоцентричною або соціоцентричною (за межами гуманного ставлення – порушники закону, вороги). Жінки в своїх судженнях більш схильні до універсального загальнолюдського милосердя, проте частіше виявляють залежність від морально-релігійних авторитетів, нерішучість в ситуаціях самостійного моральнісного вибору. В цінностях художньо обдарованих чоловіків і жінок основної групи порівняно більше спільного, а відмінності виражені лише за двома позиціями (життєрадісність, вихованість). Для жінок основної групи більше, ніж для жінок контрольної групи, значать цінності творчості, свободи, краси природи і мистецтва, доброти, життєрадісності, високих життєвих запитів і менше – цінності здоров'я, щасливого сімейного життя, охайності, чесності, терпимості. За альтернативного вибору вони частіше обирають творчість, а в їх моральнісних судженнях частіше виявляється самостійність, невідповідність морально-релігійним авторитетам. Для чоловіків основної групи більше, ніж для чоловіків контрольної групи, значать цінності творчості, любові, краси природи і мистецтва, життєрадісності, доброти, високих життєвих запитів і менше – цінності матеріально забезпеченого життя, здоров'я, розваг, вихованості і самоконтролю; при попарному порівнянні (вибір із двох альтернатив) вони частіше обирають цінності творчості і милосердя, а в їх моральнісних судженнях більше виявляється універсальна гуманність. Загалом у художньо обдарованих осіб, порівняно з контрольною групою, більш виражена значущість екзистенційних цінностей; більша спільність в ціннісних орієнтаціях чоловіків та жінок, зокрема, незалежно від статі, для них важливими є цінності творчості, кохання, свободи, милосердя.

Отже, проведене дослідження свідчить про відносно високий рівень ціннісного розвитку художньо обдарованих осіб, при цьому особистісні цінності художньо обдарованих жінок, порівняно з ровесницями, більш індивідуалізовані; а цінності художньо обдарованих чоловіків, порівняно з ровесниками, більш універсалізовані.

Особистісні цінності тісно пов'язані із властивими людині психологічними якостями та настановленнями щодо їх бажаності. Такі настановлення можуть виявлятися у визнанні досліджуваними наявності в себе та бажаності певних якостей (або їх запереченні), намаганні репрезентувати себе певним чином, що виявлялось в обговоренні з досліджуваними результатів тестування. Тестування здійснювалось з допомогою стандартизованих опитувальників – тести Р. Кеттелла, Е. Шострома (модифікація Н. Каліної і А. Лазукіна), Б. Басса, А. Меграбяна, Б. Алтмейєра, Дж. Роттера, М. Ліндауєра та було спрямоване на визначення рівня характеристик, тою чи іншою мірою пов'язаних з імпліцитним уявленням про художньо обдаровану особистість (відкритість новому, настановлення на самоактуалізацію, чутливість тощо). Проводилися також бесіди з досліджуваними щодо отриманих даних.

Виявлено, що художньо обдаровані особи, порівняно з ровесниками, мають вищі показники естетичної чутливості, емпатійних тенденцій, спонтанності, відкритості новому, спрямованості на справу. Відмінності особистісних якостей (або настановлень на їх

бажаність) між художньо обдарованими чоловіками та жінками менші, ніж в різностатевих контрольних групах: статистично значущі відмінності середніх показників чоловіків та жінок основної групи спостерігаються за трьома позиціями (14,4%) із 21, а у чоловіків та жінок контрольної групи спостерігаються за десятьма позиціями (47,6%) із 21.

Показники особистісних якостей художньо обдарованих студентів, незалежно від статі, за деякими показниками (емпатійності, чутливості) ближчі до типових показників жінок, а за іншими (автономності, нонконформізму) – до типових показників чоловіків. Художньо обдарованих осіб також об'єднує низка характеристик, пов'язаних з естетично-творчими цінностями (естетична чутливість, креативність, розвинута уява, відкритість новому тощо). Виявлено, що пріоритетність цінності «творчості» (відповідно до її рангу за даними методики Рокича) корелює з високими показниками емпатійних тенденцій ($r = 0,52$ при $p < 0,01$), естетичної чутливості ($r = 0,41$ при $p < 0,05$), креативних настановлень ($r = 0,38$ при $p < 0,05$), спонтанності ($r = 0,39$ при $p < 0,05$), відкритості новому ($r = 0,53$ при $p < 0,01$), спрямованості на справу ($r = 0,37$ при $p < 0,05$). Тобто особи, орієнтовані на цінність «творчості», з чималою ймовірністю відкриті новому, спонтанні, чутливі, емпатійні, спрямовані на справу, відповідну їх цінностям, естетичним та креативним настановленням.

За даними проєктивних методик (модифікації тестів «Неіснуюча тварина», «Невідома планета»), для художньо обдарованих студентів, незалежно від статі, актуальні такі проблеми: власної інакшості – «інопланетянства», самотності, стосунків із соціальним оточенням, екології, забруднення планети, добра і зла, творчості і краси. Крім того жінки чутливі до таких проблем – байдужості соціального оточення; неухваленості в особистих стосунках; внутрішнього зла (руйнівні потяги, завдання болю). Для них характерні фантазії про взаєморозуміння та спільну творчість. Чоловіки більш чутливі до таких аспектів – ворожості, агресивності соціального оточення, любовних травм, насильства, смерті. Для них характерні мрії про перемогу, про кохання, а також спостерігаються фантазії про «андроїда», істоту з переважно чоловічими рисами, здатну до автономного (без участі іншої статі) продовження роду.

Виявлено чотири тенденції в моделюванні студентами жіночих/чоловічих ролей та взаємин між статями: стереотипності, абстрактності, недиференційованості, індивідуалізованості; при цьому у чоловіків спостерігається тенденція до абстрактності, яка не характерна для жінок; у жінок частіше, порівняно з чоловіками, виявляється тенденція до стереотипності; у художньо обдарованих осіб, порівняно з контрольною групою, незалежно від статі, більш виражена тенденція до індивідуалізованості, менше – до стереотипності. Гендерні стереотипи меншою мірою визначають настановлення художньо обдарованих студентів, взаємини між статями трактуються ними більш індивідуалізовано в тісному зв'язку з екзистенційними цінностями (розвитку, самовдосконалення, творчості, краси), частіше заперечуються приземлені стосунки між чоловіком та жінкою.

Дослідження художньо обдарованих студентів показало значущість для них, незалежно від статі, творчих мотивів, зокрема прагнення вбирати в себе і опрацьовувати враження, пізнавати себе та інших, виражати свої почуття, думки, творити «дзеркало» для людей, пробуджувати почуття краси та інші.

Це означає, що властива художньо обдарованим студентам цінність «творчості» зі значною ймовірністю виступає реально діючим мотивом (а не просто неефективною та нестійкою ціннісною орієнтацією наслідувальної генези), має тісний зв'язок з відповідними особистісними якостями, свідомими намірами та несвідомими настановленнями, тобто «творчість» в даному випадку має виразний статус особистісної цінності.

За матеріалами бесід з художниками (бесіди стосувалися таких питань: жіночого та чоловічого начал митця, психологічної своєрідності художника, відмінностей митця-жінки від митця-чоловіка, труднощів суміщення гендерних та професійних ролей) здійснено спробу узагальнення імпліцитних уявлень про художньо обдаровану особистість. Узагальнена імпліцитна концепція містить такі міркування. Своєрідність художньо обдарованої

особистості, незалежно від статі, виявляється у внутрішній свободі, непередбачуваності соціальним рамкам, стереотипам, звичному для більшості способу світобачення; здатності перебувати в «іншому світі»; домінуванні творчої мотивації, проникливості, інтуїції; чутливості та чуттєвості; здатності розуміти іншу творчу людину, незалежно від статі. Щодо відмінностей між художньо обдарованими жінками та чоловіками респонденти висловлювали різні думки, зокрема такі: відмінності існують лише на індивідуальному рівні – творча особистість перебуває понад матрицями жіночого/чоловічого; жінка частіше страждає від обставин, несприятливих для творчої самореалізації (дефіциту часу, перевантаженості родинними обов'язками); жінка-художник, яка всупереч несприятливим умовам розвинула себе як творчу особистість, часто виявляється сильнішою (за характером, духом) за тих, хто такого досвіду не мав.

Результати дослідження старшокласників та студентів не суперечать вище окресленим думкам художників (зокрема, в тому, що обдаровані особи, незалежно від статі, мають багато спільного у психологічних характеристиках, що відрізняє їх від більшості «нехудожників»). Дані вивчення ціннісної сфери та особистісних якостей студентів узгоджуються із гіпотезою № 1.

Для вивчення процесу та результатів образотворчої діяльності (малюнків, аплікацій) в різностатевих групах досліджуваних використовувалися методи творчих завдань, введення змістових та формальних обмежень у процес образотворчої роботи, спостереження, метод «міркування вголос», аналіз продуктів діяльності. Також до аналізу залучалися твори відомих митців, їх самоспостереження, коментарі. Дослідження засвідчило наявність гендерно типових ознак, а також широкого діапазону індивідуальних відмінностей, не пов'язаних зі статтю. Індивідуальні відмінності виявляються в підходах до трактування теми образотворчого завдання, в імпульсивності та рефлексійності стилю діяльності, в діапазоні пошуку рішення, в особливостях побудови образу, преференціях виразних засобів, у змістових характеристиках образу. У жінок частіше спостерігається ілюстративний підхід до трактування теми, а у чоловіків – спрощувальний. У художньо обдарованих осіб, незалежно від статі, переважають метафоричний та формально-акцентований підходи, порівняно з ілюстративним та спрощувальним. У візуальних метафорах жінок більше виражена суб'єктивно-психологічна тенденція, у чоловіків – об'єктивно-філософська. За формально акцентованого підходу у жінок переважає декоративно-структурна тенденція, у чоловіків – експериментально-інноваційна. Не залежить від статі перевага імпульсивної чи рефлексивної тенденції, широта пошуку рішення. Серед жінок дещо більше тих, хто добре володіє виразними можливостями кольору, а серед чоловіків – тих, хто добре володіє виразними можливостями форми. При створенні образу жінки частіше віддають перевагу округлим формам, плавним лініям, а чоловіки більше тяжіють до прямих ліній та жорстких форм. Художньо обдаровані особи, незалежно від статі, добре володіють виразними можливостями як форми, так і кольору, а при створенні образу часто використовують контрасти плавних і різких ліній, жорстких і округлих форм, теплих і холодних кольорів.

З метою вивчення особливостей розвитку образотворчої діяльності хлопчиків та дівчаток було проаналізовано близько 400 малюнків дітей у віковій динаміці від 1,5 року до 7 літ, проведено бесіди з їх матерями. Дослідження показало, що художній розвиток дітей характеризується значними індивідуальними відмінностями (ранній – пізній, загальмований – стрімкий, різнобічний – однобічний). В образотворчій діяльності дитини вже в дошкільному віці спостерігається індивідуальне співвідношення декоративно-структурного, експресивно-психологічного, схематичного та предметно-просторового компонентів. Таке співвідношення є відмінним у різних дітей і не має однозначного зв'язку зі статтю. Проте домінування експресивно-психологічного та декоративно-структурного компонентів частіше відзначається у дівчаток, а схематичного та предметно-просторового – у хлопчиків, і ця тенденція зберігається також у шкільному віці.

Аналіз образотворчої продукції дітей і дорослих дав змогу охарактеризувати гендерно

типові ознаки образотворення. Зокрема, створювана дівчатками та жінками фантастична істота – це, найчастіше, «гарненька іграшка», яка посміхається і має всім подобатися, а створювана хлопчиками та чоловіками – «страшне чудовисько», яке вишкірюється і має всіх лякати. Психологічне підґрунтя цих образів – дефіцієнтна цінність безпеки. Безпека досягається або через приваблювання та догоджання (жіночий стереотип) або через агресивне самоствердження, настрашення (чоловічий стереотип). В багатьох випадках, особливо поза сферою художньої освіти, спостерігається збіг гендерно типових рис образу та статі автора. Водночас мають місце і протилежні варіанти (перевага «маскулінних» ознак образу у жінок, «фемінних» – у чоловіків), поєднання гендерно типових рис, або їх слабка вираженість. Художньо обдаровані особи створюють неординарні, індивідуально виразні образи, в яких гендерно типові елементи представлені в рекомбінованих, перетворених формах.

Проаналізовано особливості візуального позначення жіночого/чоловічого в роботах, виконаних студентами, а також у творах відомих митців ХХ століття. Виокремлено як найбільш поширені такі означення «жіночого»: коло, плавність, пухнастість, граційність; «чоловічого»: квадрат, жорсткість форм, волохатість, масивність. Гендерні означення в малюнках студентів дуже варіюють і становлять цікавий проєктивний матеріал, що стосується гендерних настановлень та пов'язаних з цим психологічних проблем.

У візуально-художній репрезентації людей – жінок і чоловіків – у мистецьких творах виокремлено такі тенденції: андроцентричну, гіноцентричну, мізантропічну та соціально-критичну. Андроцентрична тенденція полягає в більшому інтересі художника до чоловічої тематики (в центрі уваги – чоловік, його діяльність, психологія тощо), гіноцентрична відповідно – до жіночої (в центрі уваги – жінка). Соціально-критична тенденція спрямована проти руйнівних для особистості соціальних ідеологем, настановлень, звичаїв, в сучасному мистецтві ця тенденція може мати антипатріархальну спрямованість. Мізантропічна тенденція акцентує потворне в людській природі, може мати мізогінне і/або мізандричне виявлення. Мізантропічну тенденцію ілюструють широко представлені в мистецтві ХХ століття образи людей-монстрів. При цьому в чоловічих образах підкреслюються сексуально-агресивний та садистичний аспекти (версії кентаврів, мінотаврів), у жіночих образах – відсутність інтелекту (маленька або пуста голова), бездуховність, тваринність або механічність (велике відразливе сексуально акцентоване тіло). У творчості жінок-митців, порівняно з чоловіками, частіше спостерігаються гіноцентрична та соціально-критична тенденції, рідше – андроцентрична та мізантропічна. Також в трактуванні людського тіла, еротики, материнства митцями чоловіками та жінками існують певні відмінності. Оскільки в силу історичних обставин чоловіками більше зроблено в мистецтві, різноманітні людські образи і теми ними ширше представлені; одночасно деякі аспекти (жіночих еротизму, творчості, материнства) жінки-митці осмислюють глибше. Слід відзначити, що художниці нерідко демонструють наслідувальні тенденції, орієнтуючись на усталені мистецькі авторитети, тоді як автентичне світобачення жінок, осмислення ними сучасності ще не знайшло свого багатобічного вияву в мистецтві.

Здійснено порівняльний аналіз рівня художньої оригінальності образотворчих робіт в різних статеві-вікових групах, у сфері та поза сферою спеціальної художньої освіти, охарактеризовано перепони на шляху фахової самореалізації чоловіків та жінок, визначено гендерні чинники оцінки художнього твору, сформульовано принципи психологічної підтримки художньо обдарованих осіб.

З метою перевірки гіпотези №3 було досліджено зв'язок рівня художньої оригінальності образотворчих робіт із статтю автора та проаналізовано зовнішні та внутрішні перепони на шляху професійної самореалізації художньо обдарованих жінок і чоловіків та досягнення ними соціального визнання їх творчості.

Середня художня оригінальність робіт визначалась на основі експертних оцінок в таких групах: учні 10–11 років, 14–15 років, студенти – як у сфері художньої освіти (художня школа, художній ВНЗ), так і поза цією сферою. Оцінку отримали роботи 456 осіб (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Статеві-вікові відмінності показників художньої оригінальності

Група	Середні показники художньої оригінальності			
	У сфері художньої освіти		Поза сферою художньої освіти	
Вік	Жіноча підгр.	Чоловіча підгр.	Жіноча підгр.	Чоловіча підгр.
10–11 р.	2,9 (n 46)	2,5 (n 30)	2,2 (n 38)	1,9 (n 38)
14–15 р.	3,3 (n 44)	3,2 (n 32)	2,4 (n 36)	2,0 (n 40)
17–25 р.	3,4 (n 40)	3,8 (n 36)	2,4 (n 35)	2,2 (n 41)

Порівняння показників художньої оригінальності в зазначених групах свідчить про таке: 1) відмінності середніх показників художньої оригінальності в різних вікових групах поза сферою художньої освіти є незначними; 2) у сфері художньої освіти зростання показників у жіночих групах спостерігається від середнього до старшого шкільного віку, а далі показники стабілізуються, в чоловічих групах спостерігається значне зростання показників від середнього шкільного до студентського віку; 3) поза сферою художньої освіти в усіх вікових групах показники в жіночих групах дещо вищі, ніж в чоловічих; 4) у сфері художньої освіти в середньому шкільному віці показники дівчат вищі, ніж хлопців, в старшому шкільному віці – приблизно однакові, в студентському – показники чоловіків вищі, ніж жінок.

Також середні показники художньої оригінальності було визначено у жінок і чоловіків у трьох студентських групах різної фахової спрямованості навчання: технічної, акторської, образотворчої. Порівняння показників художньої оригінальності свідчить, що найнижчі показники у студентів технічного ВНЗ (2,4 та 2,2), більш високі – у майбутніх акторів (3,0 та 2,8), найвищі – у студентів художнього ВНЗ (3,4 та 3,8); поза сферою художньої освіти середні показники жінок трохи вищі, ніж у чоловіків.

Останній факт можна пояснити тим, що більша кількість дівчат та жінок, порівняно з юнаками та чоловіками, виявляють естетичні інтереси та здібності до образотворчої діяльності. Те, що в сфері художньої освіти за показниками художньої оригінальності в шкільному віці домінують дівчата, а в студентському юнаки (чоловіки), може мати такі пояснення: 1) якщо в школі дівчата дещо випереджають хлопців у психофізіологічному розвитку, то в подальшому ця різниця нівелюється, і для студентів таке відставання чоловіків, порівняно з жінками, не характерне; нерівномірність психофізіологічного дозрівання відображається і на загальному розвитку і, певною мірою, на показниках образотворчої діяльності; 2) можливо, серед жінок, порівняно з чоловіками, більше «середньоздібних», а серед чоловіків – «малоздібних» та «високоздібних»; а в дорослому віці (починаючи із студентського), високоздібні чоловіки концентруються у професійній сфері; 3) чоловіки мають більш виражену, порівняно з жінками, мотивацію професійного росту.

З метою подальшої перевірки гіпотези № 3 було здійснено анкетування та проведено бесіди з професійними художниками та мистецтвознавцями про їх бачення внутрішніх та зовнішніх бар'єрів на шляху самореалізації художника, зокрема, гендерно специфічних.

Більшість опитаних вважає, що за інших рівних умов визнання легше досягається чоловіком, ніж жінкою, оскільки, крім однакових з чоловіками зовнішніх перепон самореалізації (фінансові проблеми, конкуренція), для жінок на перший план виступає дефіцит часу у зв'язку з виконанням родинних обов'язків, а також вияви сексизму та дискримінації у професійному світі. В мистецькій пресі більше уваги приділяється митцям-чоловікам, ніж жінкам; підхід до оцінки та інтерпретації їх творів більш індивідуалізований. Нині є підстави сподіватися, що ця тенденція змінюється в бік більшої гендерної рівноваги. Як зовнішні бар'єри для жінок також акцентується завантаженість побутом, фінансова залежність, сімейне неблагополуччя. Значні зовнішні перепони самореалізації жінок зумовлюють те, що вони частіше, ніж чоловіки, недооцінюють і не розвивають свої здібності,

залишаються в становищі аматорів або «талановитих невдах». Внутрішніми психологічними бар'єрами на шляху професійної самореалізації жінки, в першу чергу, виступають невпевненість в собі, слабкість волі, залежність від соціального оточення та авторитетів, недостатність мотивації професійного заробітку та самоствердження, для чоловіка – неадекватна оцінка (занижена чи завищена), деформації світогляду, недостатність мотивації самопізнання (відповідно – самокорекції), конфлікти із соціальним оточенням.

Також було досліджено залежність оцінки картини від 1) статі експертів; 2) заявленої експериментатором статі автора картини; 3) гендерно типових особливостей самої картини, тобто візуальних ознак жіночого та чоловічого авторства. Дослідження вимагало значної кількості експертів – ними виступили студенти НАОМА (152 особи), здійснювалося в кілька етапів, в яких брали участь різні групи експертів. На I етапі частину експертів просили визначити ймовірну стать авторів двох картин. Виявилось, що одна картина переважно сприймалася як чоловіча (80% експертів вважали більш ймовірним чоловіче авторство), друга картина сприймалася щодо статі автора по-різному, проте 60% експертів схилилося до жіночого авторства. Надалі ми умовно означимо ці картини як «маскулінна» і «фемінна».

На II етапі експертам (в ролі яких були студенти, які вперше бачили ці картини), треба було їх оцінити (поставити оцінку художньої оригінальності за п'ятибальною системою). Експертів було поділено на кілька груп. Одній з них експериментатор говорив, що автор «маскулінної» картини – Леся Скрипник, а «фемінної» – Олег Руденко, а іншій групі експертів повідомлялося навпаки, що автор «маскулінної» – Олесь Скрипник, а «фемінної» – Ольга Руденко. Обробка даних полягала у визначенні середніх оцінок художньої оригінальності обох картин разом, а також кожної картини окремо за різних умов. Результати оцінювання відображено у табл. 3.12.

Експерти-жінки схильні в цілому давати вищу оцінку, ніж експерти-чоловіки. Якщо заявлено, що автор – чоловік, то ймовірною є більш висока оцінка картини. Особливо значні відмінності оцінок в залежності від чоловічого/жіночого авторства спостерігаються тоді, коли картина сприймається як «чоловіча» (асоціюється з чоловічим світобаченням): у випадку жіночого авторства вона оцінюється значно нижче, ніж у випадку чоловічого, причому і експертами-жінками, і особливо експертами-чоловіками (в обох випадках відмінності є статистично значущими). Отримані дані узгоджуються з гіпотезою №3.

Охарактеризовано принципи психологічної підтримки художньо обдарованих людей із урахуванням особистісної своєрідності обдарованих жінок і чоловіків, типових зовнішніх та внутрішніх перешкод на шляху їх професійної самореалізації. Психологічна підтримка художньо обдарованої особи має ґрунтуватися на принципах гуманізму, концентрації на особистості, цілісності, індивідуальності, розвитку, партнерства, бути спрямована на усвідомлення нею власного неповторно-індивідуального шляху розвитку; осмислення своїх психологічних проблем (зокрема, власної «інакшості», невідповідності стереотипам) в контексті особистісного та творчого становлення.

Не слід допускати патерналістського нав'язування художньо обдарованій людині власних інтерпретацій її досвіду, намагання зробити її більш відповідною «правильним» моделям жіночої або чоловічої зрілості, що може завдати їй шкоди як творчій особистості. При опрацюванні психосоціальних та психосоматичних проблем художньо обдарованої людини, визначенні психологічних умов поліпшення загального самопочуття слід враховувати високу значущість для неї психоекзистенційних вимірів здоров'я, оскільки від них найбільшою мірою залежить її творча спроможність.

Таблиця 3.12

Гендерні чинники оцінки художнього твору

№	Чинники та їх комбінації	Середня оцінка

1	Картина «фемінна» (сприймається більшістю експертів як написана жінкою)	3,69
2	Картина «маскулінна» (сприймається більшістю експертів як написана чоловіком)	3,8
3	Експерти – жінки	3,85
4	Експерти – чоловіки	3,64
5	Експертів інформують, що автор картин – жінка	3,67
6	Експертів інформують що автор картин – чоловік	3,82
7	Експерти-жінки оцінюють «фемінну» картину	3,9
8	Експерти-чоловіки оцінюють «фемінну» картину	3,48
9	Експерти-жінки оцінюють «маскулінну» картину	3,8
10	Експерти-чоловіки оцінюють «маскулінну» картину	3,8
11	Експертів-жінок інформують, що автор «маскулінної» картини – жінка	3,6
12	Експертів-жінок інформують, що автор «маскулінної» картини – чоловік	4,0
13	Експертів-чоловіків інформують, що автор «маскулінної» картини – жінка	3,4
14	Експертів-чоловіків інформують, що автор «маскулінної» картини – чоловік	4,2
15	Експертів-жінок інформують, що автор «фемінної» картини – жінка	3,9
16	Експертів-жінок інформують, що автор «фемінної» картини – чоловік	3,9
17	Експертів-чоловіків інформують, що автор «фемінної» картини – жінка	3,75
18	Експертів-чоловіків інформують, що автор «фемінної» картини – чоловік	3,2
19	Експертів-жінок інформують, що автор картин – жінка	3,75
20	Експертів-жінок інформують, що автор картин – чоловік	3,95
21	Експертів-чоловіків інформують, що автор картин – жінка	3,58
22	Експертів-чоловіків інформують, що автор картин – чоловік	3,7

Підсумовуючи результати проведеного дослідження, можна сформулювати такі основні висновки, які засвідчують виконання поставлених завдань та досягнення мети дослідження.

1. Теоретичний аналіз виявив універсальний характер проблеми художньо обдарованої особистості, дав змогу визначити історико-психологічну логіку її пізнання та виокремити менш вивчені аспекти (зокрема, етнокультурні та гендерні), сформулювати позицію щодо важливих в контексті дослідження понять (художня обдарованість, образотворча діяльність, гендер та інші). Згідно із теоретико-методологічними засадами дослідження, художньо обдаровану особистість трактовано як таку, що характеризується особливою чутливістю, спрямованістю на актуалізацію своїх творчих можливостей, здатністю до екзистенціювання. Рівень розвитку та досягнення нею акме визначається глибиною її переживань, повнотою та унікальністю їх виявлення у світі художніх форм. Самоактуалізація обдарованої особистості як митця здійснюється в процесі оригінального культуротворення, яке неможливе поза глибоким екзистенційним переживанням сутнісних людських проблем.

Здійснений аналіз засвідчив недостатню опрацьованість проблеми жіночого/чоловічого в контексті досліджень психології митця, художньої творчості та мистецтва.

2. Виокремлено й охарактеризовано три рівні детермінації психологічної фемінності та маскулінності – відповідно до розуміння людини як цілісної біосоціодуховної істоти: психобіологічний (статевий або субгендерний), що зумовлює характеристики, найбільш тісно пов'язані із дітонародженням, біологічним відтворенням роду; психосоціальний (гендерний), що зумовлює характеристики, пов'язані із системою гендерних ролей, значущі для соціальної адаптації особи, узгодженого функціонування та відтворення соціальної спільноти; психоекзистенційний (метагендерний), що зумовлює характеристики, значущі

для потреб розвитку й творчості (метапотреб). Фемінні та маскулінні характеристики першого й другого рівнів пов'язані із дефіцітарними цінностями, адаптаційною мотивацією і є доцільними з позиції продовження роду, збереження генотипу, продовження існування (виживання) певного типу соціуму, збереження його внутрішньої структури – традиційних взаємин, тощо. Для аналізу статі на духовно-екзистенційному рівні нами введено термін «метагендер». Фемінні та маскулінні характеристики метагендерного рівня пов'язані із прагненням людини до екзистенційних цінностей, ґрунтуються на характеристиках першого й другого рівнів, але виходять за їхні межі й можуть домінувати. Метагендерний рівень яскраво виявляється у психології художньо обдарованих осіб.

3. Запропоновано концепцію, згідно з якою художньо обдарованій людині, незалежно від статі, властива психоекзистенційна андрогінність, тобто поєднання маскулінності та фемінності метагендерного рівня, спосіб зв'язку та взаємодію яких забезпечує узгоджене функціонування зрілих форм інтроєкції та проєкції. Психоекзистенційна (метагендерна) андрогінність людини виявляється в особистісних цінностях, настановленнях та характеристиках образотворчої діяльності. Ціннісна сфера та психологічний профіль художньо обдарованої особи значно відхиляються від гендерно типових; першорядну вагу для неї мають цінності екзистенційного рівня та самоактуалізація. Інтеграція фемінних та маскулінних аспектів метагендерного рівня у структурі образотворчої обдарованості знаходить вияв у естетично-творчому ставленні до світу, домінуванні мотивації художньої діяльності як власного покликання (в результаті зрощення особистісних та професійних мотивів), позасвідомій та свідомій образотворчій активності, метафоризмі візуального мислення. Взаємодія в художньому процесі психоекзистенційних фемінності та маскулінності уможливорює творення суб'єктом образотворчої діяльності художньо оригінального продукту.

Своєрідність жіночого (або чоловічого) існування у світі, зокрема соціальної ситуації дівчинки-дівчини-жінки (або хлопчика-юнака-чоловіка), накладає відбиток на формування особистості, її внутрішнього світу, а також відображається у змістових і формальних характеристиках художньої творчості. Водночас індивідуальні відмінності образотворення наявні в ширшому діапазоні, ніж відмінності, пов'язані із статтю.

На екзистенційному рівні художньо обдарована особа, незалежно від статі, характеризується андрогінністю (тому немає підстав пов'язувати рівень художньої обдарованості зі статтю), проте на соціальному рівні існують відмінності в узгодженні шляху художника із соціальними очікуваннями від жінки або чоловіка, що зумовлює особливості професійної самореалізації та соціального визнання творчості художньо обдарованої особи.

4. Визначено особистісні цінності художньо обдарованих осіб, порівняно з чоловіками та жінками контрольних груп. Для художньо обдарованих осіб, незалежно від статі, високу значущість мають екзистенційні цінності, зокрема творчості, краси, в них переважають спрямованість на справу, індивідуалізовані гендерні моделі. Показники особистісних рис художньо обдарованих осіб, незалежно від статі, за деякими шкалами (емпатійності, чутливості) ближчі до типових показників жінок, а за шкалою автономності – до типових показників чоловіків. Міжстатеві відмінності ціннісної сфери в групі художньо обдарованих осіб менші, ніж в контрольній групі. Значущість екзистенційних цінностей виражена більше, ніж у чоловіків та жінок контрольних груп.

5. Охарактеризовано індивідуальні відмінності образотворчої діяльності, окреслено гендерно типові тенденції образотворення та особливості візуально-образного позначення статі, зокрема в мистецьких творах, виокремлено найбільш поширені маркери (означення) «жіночого» та «чоловічого». Дослідження засвідчило наявність в образотворчій продукції гендерно типових ознак, «фемінних» (що переважають у жінок) та «маскулінних» (що переважають у чоловіків) візуально-образних стереотипів, а також широкого діапазону індивідуальних відмінностей, не пов'язаних зі статтю. Крім збігу гендерно типових ознак

образотворчих робіт та статі їх авторів спостерігаються й інші варіанти (перевага маскулінних – більш типових для чоловіків рис образотворення – у жінок, фемінних рис – у чоловіків, поєднання гендерно типових ознак або їх слабка вираженість). Художньо обдаровані особи створюють неординарні, індивідуально виразні образи, в яких гендерно типові елементи представлені в рекомбінованих перетворених формах.

6. Простежено неоднозначні зв'язки рівня художньої оригінальності образотворчих робіт із статтю. Поза професійною художньою сферою дівчата і жінки виявляють вищі середні показники художньої оригінальності, ніж хлопчики і чоловіки. У сфері художньої освіти 9–10-літні дівчатка демонструють вищі середні показники оригінальності, ніж хлопчики; 14–15-літні дівчата – приблизно однакові показники з юнаками; студенти-чоловіки – вищі показники, ніж жінки. Спостерігається широкий діапазон відмінностей показників як в жіночих, так і чоловічих групах. Отримані дані, хоча й відображають певні тенденції щодо досліджуваного зв'язку, не дають підстав вважати стать автора чинником художньої оригінальності твору.

7. Проаналізовано зовнішні та внутрішні перепони на шляху професійної самореалізації художньо обдарованих жінок та чоловіків. Важливим моментом самореалізації художника є досягнення ним професійного визнання. За однакових умов визнання легше досягається чоловіком, ніж жінкою, оскільки, крім спільних з чоловіками зовнішніх перепон самореалізації (фінансові проблеми, конкуренція), для жінок на перший план виступає дефіцит часу в зв'язку з виконанням родинних обов'язків, а також вияви сексизму та дискримінації у професійному світі. Зокрема, оцінка експертами художньої оригінальності картини вища, якщо повідомляється, що автор чоловік, і нижча, якщо – жінка (за винятком випадків, коли картина має типово фемінні ознаки і сприймається як «жіноча»). Внутрішніми психологічними бар'єрами на шляху самореалізації для жінки в першу чергу виступають невпевненість у собі, залежність від соціального оточення та авторитетів, недостатність мотивації професійного самоствердження; для чоловіка – неадекватна самооцінка, конфліктність, недостатність мотивації самопізнання (відповідно – самокорекції).

Таким чином, отримані в емпіричному дослідженні дані узгоджуються з положеннями вихідної концепції. На основі результатів дослідження окреслено принципи психологічної підтримки художньо обдарованих осіб із урахуванням психологічної своєрідності обдарованих жінок і чоловіків, типових зовнішніх та внутрішніх перешкод на шляху їх професійної самореалізації. Така підтримка має ґрунтуватися на принципах гуманізму, центрування на особистості, цілісності, індивідуальності, розвитку, партнерства, бути спрямована на усвідомлення художньо обдарованою особою власного неповторно-індивідуального шляху розвитку; осмислення своїх психологічних проблем (зокрема, власної «інакшості», невідповідності стереотипам) в контексті індивідуального творчого становлення.

3.6. ЕТНІЧНА СКЛАДОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Глобалізація світового простору інтенсифікувала міграційні процеси як в Україні, так і в усьому світі. Що ж загострило конкуренцію за реальні та символічні ресурси, блага, статуси? Уже з 1991 року збільшується кількість жителів великих міст України, у той час як загальна кількість населення України зменшується. Зростання кількості міських мешканців зумовлено насамперед внутрішньою міграцією у країні та міграцією з країн пострадянського простору, разом із тим посилюється потік мігрантів із країн Азії та Африки. Україна стала транзитним коридором між Східною та Західною Європою. За даними Державного комітету у справах національностей та релігій, 2001 року в Україні постійно проживало 168 тис. громадян інших країн, близько 83 тисяч – осіб без громадянства, 40 тис.

осіб, які не вказали громадянства. Зворотною стороною посилення міграційних процесів стає психологічна напруга між титульною нацією та національними меншинами.

Посилення напруження міжнаціональної взаємодії, що фіксується в усьому світі, стає потенційно небезпечними і для України. Одночасно з глобалізаційними процесами все більш важливими для людства стають індивідуальні та культурні особливості. Індивід як носій етнопсихологічного характеру робить спроби одночасно зберегти власну унікальність і водночас знайомий і надійний «свій» власний світ, окреслюючи суспільні межі, відокремлюючись від інших людей, і таким чином здобуває соціально-психологічні атрибути, які вимагають професійного аналізу і впливу. «Чужий», «інший» викликає й інтерес, і страх. Проте найчастіше у відношенні до «іншості» домінує нерозуміння, незнання особливостей «іншості», обережність, острах, що формує негативні стереотипи, упередження та дискримінаційні тенденції, які є складовими ксенофобії. Ксенофобія як соціально-психологічне явище виникає при взаємодії соціального середовища, особистості та групи. Для виникнення ксенофобії, необхідно поєднання негативних установок, актуалізації захисних інстинктів і загальносуспільних криз. Пошук шляху виходу тривожності підкріплюється психологічною маніпуляцією при виборі «чужого».

Елементи ксенофобних проявів у повсякденній свідомості у рамках аналізу даної проблеми акумулюють певний уніфікований колективний досвід, який сприяє більш простому орієнтуванню індивіда в житті і скеровує його поведінку. Міжнародні конфлікти, які широко висвітлюються в засобах масової інформації, підвищують рівень негативізму, страху, агресивності, недовіри стосовно представників інших етнічних груп. Це у поєднанні з певними негативними стереотипами впливає на сприйняття «інших» сучасною молоддю.

Властива більшості населення України терпимість до представників інших етносів є важливим компонентом ментальності нашої нації. Однак погіршення економічного стану держави, зниження рівня життя та політична напруга в соціумі здатні швидко вичерпати потенціал гармонійних міжнаціональних відносин. Зокрема, в нашому суспільстві фактично відсутні обмеження на створення етнічно-культурних об'єднань громадян та контакти із тими чужоземними організаціями, що підтримують національні меншини.

У цілому, ситуацію у просторі міжнаціональних відносин можна констатувати як благополучну. Всупереч цьому значна частина населення України остерігається міжетнічних конфліктів. Ця настороженість спричинює подвійні наслідки – відсутність масштабних міжнаціональних конфліктів та водночас – формування відчуженості від усіх «інших».

Особливістю ксенофобії як соціально-психологічного явища є поєднання архаїчних інстинктів, соціальних фобій і реакції особистості на суспільні кризи. Сучасні громадські норми, що функціонують в Україні, не підтримують демонстрацій етнічної нетерпимості. Такі настрої спонукають індивідів, для яких характерні етнофобії, приховувати власні упередження. Останні часто передаються завуальованими та прихованими, однак, загальноприйнятими судженнями, котрі можна аргументувати, спираючись не на упередження, стереотипи, а на щось інше, наприклад, як реакцію чи відповідь на певний вчинок «чужого». Відсутність відкритої міжетнічної конфронтації не виключає наявності латентної напруги, яка може бути виявлена у процесі масових опитувань, що мають на меті висвітлення думок відносно поширення дискримінації людей за етнічною ознакою [32, с. 29].

Опозиція «свій – чужий» у психології лежить в основі аналізу властивостей міжособистісного і міжгрупового сприймання. Помітними є результати досліджень у сфері взаємозалежності національної ідентичності й мови. Етнічний розвиток особистості можливий лише в процесі ідентифікації із соціально значимими національними категоріями буття людини. Засвоєння широкого кола правил, норм, знань, умінь певної етнічної категорії і формує у дитини національну самосвідомість. Така форма приналежності виступає важливою складовою формування національної спільноти.

Основними складовими національної свідомості виступають:

- сприйняття оточуючого світу та ставлення до нього;
- усвідомлення національно-етнічної належності;
- ставлення до історії та культури своєї національно-етнічної спільноти;
- ставлення до представників інших націй і національностей;
- патріотичні почуття та патріотична самосвідомість;
- усвідомлення національно-державної спільноти [74, с. 191].

Виокремлюють два рівні національної свідомості:

1) Буденна свідомість – багаторівневе, багатогранне, суперечливе і рухливе утворення, що є результатом синтезу природно-біологічного і соціального розвитку багатьох поколінь представників національно-етнічної спільноти. До структури буденної свідомості входять:

- повсякденні потреби, інтереси, система цінностей, установок, почуттів і настроїв тощо, які виявляються в національному характері людей;
- звичаї та традиції, у яких закодовано соціальну пам'ять народу і які виступають нормативами його діяльності, передаючись із покоління в покоління;

2) теоретична свідомість – узагальнена, науково обґрунтована, соціально-політично зорієнтована система поглядів про життєвий шлях, місце і цілі розвитку нації [18, с. 139].

Структура теоретичної свідомості містить: норми, цінності та зразки поведінки представників певної національно-етнічної спільноти; ідеологію нації; національну ідею.

В основі національної самосвідомості лежить соціоетнічний розвиток особистості – «відносно стійка, усвідомлена, що переживається як неповторна, система уявлень індивіда про себе як про представника певної нації» [32].

Сукупність поглядів, знань, оцінок, ідеалів, що відтворюють специфічний зміст, рівень та особливості уявлень етнофорів розвитку в минулому, сучасному і майбутньому, місце та призначення серед інших національних груп та характер взаємовідносин з ними, формує національну самосвідомість як більш зріле утворення [32, с. 189].

Національна самосвідомість має два рівні – першоджерела етнічної ідентифікації:

1) низький – емоційно байдуже співпереживання особистої єдності з іншими носіями етнічної спільноти (етнічна ідентичність);

2) високий – раціональне, ґрунтовне усвідомлення національної приналежності (національна ідентичність) [34, с. 59].

Усвідомлення особистістю належності до конкретної національної групи з власною назвою, історичною територією та пам'яттю, груповою громадською культурою, своєю мовою та економікою, узагальнюється терміном національна ідентичність як компонент національної самосвідомості, яка має три складові:

1) когнітивна – знання про національну групу та знання про себе як члена цієї спільноти;

2) емоційно-оцінна – національна гідність чи зневага, національна гордість тощо;

3) поведінкова – відповідні акти та вчинки, що зумовлені когнітивною та емоційно-оцінною складовими [338, с. 40].

Важливими психологічними механізмами виникнення національної самосвідомості є національна ідентифікація та рефлексія. Зміна національної самосвідомості передбачає виникнення таких національних почуттів: любові до рідної Батьківщини, народу, національної культури й рідної мови; почуття належності до етносу та народу, своєї держави; почуття національної гідності чи невдоволення; готовності й бажанні до виконання національної мети.

Поняття ідентичності стало предметом теоретичного та емпіричного вивчення зовсім недавно. Тільки в останні роки даний термін починає з'являтися на сторінках психологічної літератури, проте переважно залишається невідомим, малозрозумілим й не вписується в традиційний категоріальний апарат. Ідентичність формується у процесі розвитку та означає відчуття цілісності структури особистості. Вона допомагає індивіду реалізувати основну потребу етносу і віднайти свою соціальну нішу, що дасть йому змогу уникнути

страшного страждання – повної самотності чи ізоляції.

Етнічна ідентичність – елемент соціальної ідентичності людини, психологічна категорія, що стосується усвідомлення власної приналежності до певного етносу. У його будові зазвичай виділяють два базових компонента – когнітивний (знання, думки про особливості власної групи та розуміння себе як характерного члена цієї групи) і афективний (оцінка рис власної групи, відношення до членства у ній, важливість цієї події). Різні соціологічні школи трактують зростання національної ідентичності: а) відголосом відсталості у розвитку країн на етнокультурний поділ праці та економічну експансію більш розвинених народів; б) глобальною соціальною конкуренцією; в) зростанням впливу великих суспільних груп на економіку й політику і спрощенням процесів їх згуртування [74, с. 98].

Особливості соціального середовища та міжетнічні відносини в групі зумовлюють фактори, що відповідно впливають на формування та прояви національної ідентичності.

Серед суттєвих виділяють:

1) глобальні зміни у соціально-політичній царині і пов'язані з нею похідні у міжетнічних стосунках;

2) гетерогенність/гомогенність етнічної спільноти [34, с. 70].

Щодо першої групи факторів, то значимі події у соціальній сфері можуть сприяти інтенсифікації національної ідентичності всього народу. Яскравим прикладом є підвищення росту національної ідентичності титульних етносів незалежних країн пострадянського простору. І тут усвідомлення єдності, з одного боку, зі своїм етносом, з другого боку, з державою, доповнюють та підсилюють одне одного.

Важливо дослідити типи національної ідентичності. Позитивна етнічна ідентичність репрезентує такий баланс толерантності відносно власної та інших етнічних груп, що дає змогу розглядати її, з одного боку, за умови незалежного і постійного буття етнічної групи, з іншого – за умови мирної міжкультурної взаємодії – поліетнічності. Тому позитивна етнічна ідентичність приймає статус «норми». Цей еталон «норми», у своїй системі співвідносить позитивний образ своєї етнічної групи з позитивним оцінним ставленням до інших етногруп [32, с. 89].

«Правильна» етнічна ідентичність – це глобальна толерантність і готовність до міжетнічних контактів, як реальних, так і можливих. Позитивна етнічна ідентичність дитини припускає можливість наявності емоційного дуалізму у відносинах.

Індивіду з позитивною етнічною ідентичністю властива природна пріоритетність власних етнокультурних цінностей. Прагнення до позитивної національної ідентичності є необхідною передумовою збереження цілісності та унікальності етнічної групи. Однак, в той же час існують і відбуваються певні відхилення від «норми», наприклад такі, як етнічна індиферентність та гіперідентичність. Дисгармонійний розвиток етнічної ідентичності характеризується небажанням приймати власні етнокультурні цінності, що виражається у почуттях етнічної неповноцінності та сорому. Такі етнофори переважно проходять процес відчуження від власної групи та заперечення механізмів психологічного опору, що відповідно може активізувати агресивність [18, с. 140].

Гіперідентичність, у своїй основі – це гіпертрофоване прагнення позитивної національної ідентичності, специфічний етнічний нарцисизм. При такому розвитку типу ідентичності формою взаємодії стає насильство. Прагнення до етнічного домінування у міжетнічній взаємодії, виражається у різних проявах етнічної нетерпимості: від неприйняття як індивіда до фізичної розправи та юридичного обмеження прав [32, с. 64].

«Лояльним» проявом гіперідентичності є етнологізм, що проявляється як на вербальному так і на невербальному рівнях. Своєрідним еталоном сприйняття стає конструкт «мій етнос», який допускає напругу, роздратування у спілкуванні з іншими національними групами чи надання своєму етносу права вирішувати проблеми за рахунок будь-якої іншої національної спільноти [32, с.69].

Шкала оцінки трансформації національної ідентичності відповідає формуванню

етнічної самосвідомості у вигляді етноізоляціонізму. Що проявляється у переконанні домінації власного етносу, необхідності «культурної чистки» нації, ксенофобії тощо.

Радикальним проявом гіперідентичності є «національний фанатизм» – готовність жертвувати заради власного етносу, пріоритетність у використанні ресурсів і соціальних привілеїв та виправдання «етнічних чисток» в ім'я власного етносу [257, с. 89].

Усвідомлення власної етнічної приналежності залежить від поліетнічності чи моноетнічності вибраного суспільства. Поліетнічний соціум надає індивіду значні перспективи у сфері міжетнічного спілкування на отримання знань про свою та інші етнічні групи, активізує міжетнічне спілкування та розуміння. Проявами відсутності такої практики можуть бути як зниження бажання міжкультурного спілкування, так і зацікавленість у власній етнічній ідентичності. Відмінності між групами активізуються раніше, а етнічна ідентичність виразніше усвідомлюється, якщо соціум поліетнічний. Крім того, ці відмінності залежать і від того, чи індивід представник титульної нації, чи національної меншини. Роль ознак чи відмінностей у сприйнятті членів чужого етносу змінюється залежно від особливостей історичного становища та наявної етнічної ситуації, від стану консолідації нації [268, с. 98].

Елементи духовної культури найчастіше є результатом відображення етнодиференціальних ознак. Однак саме відображення може варіюватися від адекватного до помилкового. Наприклад, єдиний генезис членів сьогоденних етносів служить об'єднуючим фактором всередині групи, однак в той же час з тією самою територією можуть асоціювати себе декілька етнічних груп, що відповідно стає вже негативним фактором міжкультурної взаємодії.

Етнічна спільнота об'єднана спільними переконаннями за будь-якими ознаками, так званими символами єдності. У процесі розвитку особистості індивід цілеспрямовано формує позитивну етнічну ідентичність під впливом навколишнього середовища. Однак, в поліетнічній країні титульна нація може бути більш значущою або референтною для дитини, представника національної меншини. Це результат того, що процес етнічної ідентифікації не завершився усвідомленням етнофора як носія своєї нації та прийняттям групою індивіда як свого члена [257, с. 93].

Гармонійно розвинений представник етнічної групи характеризується моноетнічною ідентичністю, що зазвичай співпадає з формальною приналежністю індивіда. За сприятливих суспільно-історичних умов позитивна етнічна ідентичність характеризується відчуттями національного достоїнства, гідності, задоволеності, впевненості та патріотизму. Водночас в сучасних дослідженнях обґрунтовано взаємозв'язок позитивної групової ідентичності з міжетнічною толерантністю. Гіперідентичність характеризується етноцентризмом, упередженнями та уникненням фізичних, культурних контактів з чужими групами. Зміна національної ідентичності чи моноетнічної ідентичності можлива за умови надання чужій групі вищого статусу, ніж своїй. Моноетнічна ідентичність під впливом чужої етнічної групи призводить до асиміляції за умови прийняття чужих цінностей та традицій [32, с. 142].

Тісна ідентифікація з двома взаємодіючими групами спричиняє утворення біетнічної ідентичності. Носії даної ідентичності мають ознаки обох національних груп та відповідно усвідомлюють свою приналежність до цих культур.

У сучасному світі особистість переважно полі ідентична. Поєднання декількох ідентичностей допускає використання практики однієї групи на існування в другій, пізнання ще однієї культури без шкоди власній, що, відповідно, може зумовити або абсолютну гармонію або дисгармонію в існуванні індивіда. Усвідомлення та прийняття такого дуалізму сприятливо позначається на особистісному зростанні дитини [32, с. 115].

Однак, існує і також нечітко виражена національна ідентичність – маргінальна етнічна ідентичність. Особистість сформувалася без набуття норм і цінностей жодної етнічної спільноти, що призводить до внутрішньо-особистих конфліктів. Вирішення конфлікту ідентифікації відбувається крізь призму більш високого статусу групи. Головна стратегія

збереження особистісної гармонії носія маргінальної етнічної ідентичності – це заперечення значущості етнічного фактора у психологічному розвитку особистості.

Цінності, норми, принципи, інтереси, стереотипи, установки та власне сама поведінка залежать від типу ідентичності особистості. Людина – істота соціальна, а тому усвідомлення приналежності до певної соціальної групи та прийняття важливих групових цінностей, норм та установок складає соціальну ідентичність. Вибір провідної ідентичності індивідом залежить від конкретної ситуації в суспільстві і відповідної актуалізації всієї системи норм та цінностей. Переструктурована ієрархія цінностей втрачає свою константність, вона підпорядковується актуальній ідентичності та реалізується у відповідних поведінкових моделях. Такий спектр розгляду соціальної ідентичності розкриває її як один з механізмів генералізації поведінки. Особистість, вибираючи місце в суспільному просторі, відповідно актуалізує в собі необхідну ідентичність.

Інтенсифікація соціальних процесів сучасності продукує постійну зміну престижності наявного суспільного стану. Мінливість існування індивіда спричиняє актуалізацію найбільш стійкої групової приналежності – етнічної. Переживання такого вибору вимагає застосування індивідом певних особистісних категорій. Громадянська або космополітична ідентичність може слугувати основою формування соціальної ідентичності. Витіснення національної ідентичності із структури соціальної ідентичності генерує два прояви: втрату цілісності Я-образу та зв'язку з власною культурою. Проявами втрати національної ідентичності можуть бути такі деструктивні емоційні стани, як дезадаптація, тривога, нікчемність, відчай, меншовартість, невидимість. А тому вивчення етнічного фактору у процесі гармонійного розвитку особистості стає актуальним питанням сучасності [333, с. 239].

Гармонізація суспільного життя, збалансований розвиток міжнаціональних стосунків, профілактика проявів ксенофобії належать до розвитку національно-структуруючих процесів в Україні. Сучасні еволюційні процеси людства переважно характеризується негативно забарвленою інформацією, що підкріплюється міжетнічною ворожнечею, місцевими військовими конфліктами, відчуттям етнічної тривоги, невпевненості у завтрашньому дні народу, підвищенням темпу міжсоціальних змін. Людина стає носієм постійної стресової напруги. У зв'язку з цим набуває значення поняття психічної адаптації людини в усіх сферах її існування.

Етнічний фактор стає одним з основних у процесі розвитку особистості в умовах глобалізації сучасного світу. Аналіз етнопсихологічних досліджень показав, що адаптація системи життєдіяльності людини до зміни тих або інших етнічних умов переважно пов'язана з депресивними проявами, як ознаками її психічної дезадаптації (А. Александровський, Н. Лебедева, S. Bochner та ін.). О. Сухарев, розкриваючи етнофункціональний підхід до психічної адаптації людини, писав, що в теоретичному узагальненні елементи психіки розглядаються з точки зору їх етнічної функції [137, с. 74].

Отже, етнічна складова психіки в сучасному світі виходить на одне з основних місць соціогенезу індивіда (див. табл. 3.13).

Становлення людини як особистості відбувається шляхом гармонійного поєднання особистісного розвитку та самоствердження у соціумі. Особистісний розвиток, як процес, що триває протягом всього життя, змінюючись тільки за напрямом, характером, інтенсивністю та якістю, забезпечує можливість різних форм самоствердження на всіх стадіях самостановлення (Б. Ананьєв, Е. Еріксон, О. Запорожець та ін.) [351, с. 5].

Розглядаючи самоутвердження, як стійке прагнення людини до високої оцінки і самооцінки своєї особистості, що спонукає її до активної діяльності і поведінки, важливо зазначити вплив етносередовища на цей розвиток [250]. Домінування самоутвердження у поведінці людини створює особливу власну направленість діяльності, підпорядкованій реалізації самоутвердження індивіда в групі, є характерною ознакою технократичного суспільства, що відображається на психологічних проявах особистості.

Задоволення цієї потреби відбувається по-різному: в результаті підвищення дієвої активності і досягнення вагомих результатів у якійсь діяльності або лише імітацією досягнень, коли суб'єкт прагне виявити себе такою людиною, якою хотів би бути, хоч насправді не є таким [250]. Другий шлях веде до дисгармонійного розвитку особистості під час якого обмеженість світогляду провокує підвищену тривожність, яка у поєднанні з етнічною неприязню та урбанізацією може призвести до ксенофобії як деструктивного явища сучасного суспільства.

Таблиця 3.13

Розвиток соціогенезу індивіду

Вікова періодизація	Гармонійний розвиток особистості	Дисгармонійний розвиток особистості
<i>Ранній вік</i>	Формування базової довіри до світу.	Дефіцит емоційного спілкування призводить до зниження психічного розвитку.
<i>Дошкільний вік</i>	Розвиток основних психологічних можливостей, ініціативність, включення в колектив, прийняття себе як одиницю спільноти.	Пасивність, невпевненість, відчуття провини, соціальна дисфункція при спілкуванні, взаємодії.
<i>Молодший шкільний вік</i>	Віра в свої сили, впевненість, співчуття, моральність, просоціальність, соціальна компетентність.	Неповноцінність, відчай, втрата інтересу до навчання, підвищена тривожність, жорстокість.
<i>Підлітковий вік</i>	Освоєння нових способів соціальної взаємодії, розвиток самосвідомості, розширення меж свого буття.	Негативізм, шукає винних серед оточуючих, упередженість, деструктивна агресивна поведінка, соціальна ненависть.
<i>Юнацький вік</i>	Відчуття близькості, єднання, співробітництва, постійний особистісний розвиток, терпимість, толерантність.	Ізоляція, безпричинна агресивність, обмеженість світогляду, проекція недоліків на інших, соціальна ізоляція.

Аналіз останніх досліджень у вітчизняній науці визначається висхідною динамікою вивчення явища ксенофобії. Теоретичні основи дослідження соціально-психологічних проявів ксенофобії вивчені у працях таких науковців: А. Кельберг, О. Нагорна, В. Паніотто, Н. Паніна, О. Горбачова, Г. Крайг, А. Леонтьєв, М. Міріманова, В. Петровський, Е. Еріксон, В. Агєєв, Г. Андрєєва, Р. Берон, В. Зазикін, К. Лоренц, Г. Лебон, С. Московічі, В. Петренко, Б. Поршнєв, З. Сікевич, Ш. Тейлор, М. Уолцер та інші.

Ксенофобія – це негативне, емоційно насичене ставлення суб'єкта до певних груп та їх окремих представників – «чужинців», «інших», «не наших». Прояв ксенофобії, ірраціонального страху, який розгальмовує підсвідомі реакції, пошук шляху його нейтралізувати визначає відсторонення та спрямовану агресію до «чужого». Страх виникає із особливості психіки людини й тих навколишніх обставин і ситуацій, у яких вона перебуває в цей момент. Під час погіршення економічного стану країни та зниження рівня життя населення звинувачення «інших» у особистих проблемах стає частим явищем.

Наукові дослідження показують, що насправді ми маємо справу не стільки з конкретною конкуренцією за ресурси чи за соціальні й матеріальні блага, скільки за символічні ресурси і статуси [34, с. 66]. Проте суперництво існує, що в свою чергу, викликає сам страх перед «іншими», який є джерелом загальної напруги. Страх – це реакція на реальну чи уявну небезпеку, загрозу порушення функцій організму та діяльності, яка здійснюється. А оскільки головним поясненням причини страху перед представниками інших національностей є «не такі як ми», то можна припустити, що реальної загрози не

існує. Виникнення страху обумовлюється внутрішньою напругою та комплексами, які викликають проективну реакцію обґрунтованості дій.

Відчуття страху виникає у відповідь на акт загрозливого стимулу. У свою чергу, розуміння загрози формується у процесі індивідуального досвіду та міжособистісних відносин.

Переживання ірраціонального страху впливає на перебіг у нервових клітинах та корі головного мозку основних нервових процесів – збудження й гальмування, їхню динаміку та співвідношення. Нервові клітини переходять у так званий фазовий стан, унаслідок чого їхня реакція на подразники перестає бути адекватною. Перебуваючи у такому стані, людина перестає раціонально мислити, акцентуючи увагу на уявному ворогу – «чужому». Страх впливає на всі психічні процеси: сприйняття, увагу, пам'ять, мислення, почуття, волю. У стані страху вони можуть бути паралізованими або деформованими. Індивід перестає керувати своєю увагою, забуває прості речі, не може правильно оцінити звичну ситуацію, його дії і рухи виходять з-під свідомого контролю та стають невпевненими, імпульсивними [18, с. 659].

Ця перманентна настороженість та відчуженість від усіх «інших» призводить до формування психологічної напруги. А саме стабільне очікування небезпеки підживлює та посилює напругу.

Індивід відчуває психологічну напругу, викликану неприйняттям «іншості». Причинами виникнення напруження можуть бути фрустрації та конфлікти у сфері соціальних відносин. Суб'єктивно психічна напруженість виражається в переживанні загального дискомфорту, нервозності, тривожності чи страху. Психічна напруженість посилює механізми психологічного захисту [62, с. 219].

Особливо демонстративно це спостерігаємо в юнацькому віці, коли розвиток особистості, характеризується інтенсивною соціалізацією, становленням інтелектуальної системи, розвитком вищих психічних функцій (В. Чайка, А. Гройсман, В. Стоногіна та ін.) [351, с. 9].

Розвиток особистості може передбачати існування відхилень та порушень, які пов'язані з проявами соціальної дезадаптації чи соціальної некомпетентності. Фрустрації, постійні стреси, нервово-психічні навантаження – реалії нашого сьогодення, які позначається і на студентах. Фактором перешкоди особистісного розвитку студентів виступає тривожність (Г. Олпорт, К. Хорні, З. Фройд, К. Юнг та інші).

Підвищена тривожність особистості як носія соціальної ролі студента – результат дисгармонійного розвитку. Цьому сприяє також замкнутість індивіда, що вказує на проблеми у розвитку особистості, а саме на процес психічної дезадаптації.

Для дисгармонійної особистості характерні різні порушення емоційної, пізнавальної, поведінкової та моральної сфер: безпричинні страхи, невмотивована агресивність та ін. Такі порушення можуть зумовлювати гіперкомпенсації, неадекватні самооцінки і рівень домагань [62, с. 926]. Це відповідно призводить до ксенофобних реакцій. Адже, індивід намагається компенсувати власні свідомі чи підсвідомі недоліки шляхом приписування їх «іншим», тим, хто відрізняється за певними зовнішніми або внутрішніми ознаками.

Трансляція проявів особистості в способі життя, в образі соціального буття була розглянута М. Варієм [62, с. 215]. Так, при дисгармонійному розвитку особистість стверджує себе саме в негативних нормах та цінностях, які є в людській культурі.

При дисгармонійному розвитку особистості у індивідів виникає потреба виправдати свої особливості, в результаті вони починають перетворювати «вади у добродетності». У цих випадках «неузгодженість» між свідомістю і поведінкою залишається: у таких дітей постійно виникають конфлікти з навколишнім світом, сумніви і почуття незадоволеності, пов'язані з удаваною недооцінкою їхньою особистості. Інші діти продовжують засвоювати моральні цінності, що, перебуваючи у конфлікті з особливостями їхньої особистості, спричиняють у них постійний внутрішній розлад із собою. В результаті у дітей з

нездоланим афектом формуються особистості, які завжди перебувають не в злагоді з навколишніми, з собою і мають багато негативних рис характеру [62, с. 926].

У студентському віці такі особи є найбільш схильними до участі в об'єднаннях деструктивних субкультур та радикальних національних партій, що стає способом їх самовираження. Вікова психологія молоді характеризується незрілістю мислення, пошуками власного місця у світі, безвідповідальністю дій, конституюванням своєї соціокультурної «території», що сприяє стану фрустрації та акумулює намагання відокремлення від усіх «інших», «чужих», начебто ворожих.

Сучасна молодь виражає егоцентричну спрямованість, а тому дуже категорично розподіляє соціальне оточення на «своїх» і «чужих». Основною детермінантою конструювання цих відносин у студентському середовищі виступає етнічна приналежність, котра, з одного боку, сприяє внутрішній згуртованості групи, з іншого (у випадку неповаги до «іншості»), зумовлює небезпеку протиставлення її представникам «чужих».

Індивід відмежовує власну свідомість від негативних переживань, що можуть травмувати. При цьому бажання захистити себе від чинників, які тривожать психіку, виявляються на свідомому й несвідомому рівнях. Параметри системи захисної проекції задає зідеалізоване «Я», тому наслідком її діяльності притаманне ухилення від реальності. Характерною є також тенденція «знецінення» іншої людини («чужого»), ігнорування позитивних рис її особистості. Механізм ксенофобної реакції формується поза досвідом і спрацьовує поза сферою свідомості. В основі її формування – потреба індивіда в самоствердженні за будь-яку ціну. Класична проекція порушує раціональність і послідовність поведінки суб'єкта, посилюючи несприйняття в стосунках між ним та «чужим».

Вибір символу ворожості (ненависті) зумовлений, з однієї сторони, власною приналежністю суб'єкта і його виховання в дитинстві, коли формуються основні соціальні установки та стереотипи, а з іншої – ситуативними факторами, зокрема пропагандою [250].

Студентський вік сенситивний до основних суспільних процесів, і тому саме молодь найлегше піддається психологічним маніпулюванням за допомогою створення уявного штучного образу «ворога». Пошук спільного об'єкта ворожості деіндивідуалізує та створює ефект підміни власних бажань загальними, не завжди своїми. Це, відповідно, дає можливість використання студентів як легкого інструменту досягнення особистих цілей певними політичними силами. Дану реальність ми можемо прослідкувати як на прикладі власної держави, так і сусідньої. Майже завжди і скрізь представники цієї соціальної групи виступають як організована сила, здатна не тільки ставити, а й здійснювати соціально-політичні перетворення.

Специфічною ознакою студентів як соціальної групи є постійне циклічне оновлення її складу та формування групи з числа носіїв різних соціальних верств. Додамо, що студентству як особливій соціальній групі притаманні такі риси: відносна автономність особистостей, їх підвищена суспільно-політична активність, наявність власної субкультури, революційність мислення та, нерідко, брак поваги до чужих суджень [137, с. 15].

Студентський вік є суттєвим у процесі становлення людини. Адже саме в період навчання у вищій школі у молодій людини з особливою інтенсивністю виникають професійна й етична індивідуальність, моральні принципи, суспільні інтереси, політичні уподобання тощо. Досліджувана нами проблематика спонукає звернути увагу на те, що під час навчання у вищому навчальному закладі студент усе ще перебуває в пошуку особистої ідентичності. Це підтверджують результати наукового дослідження О. Передери: 31% студентів має сталу ідентичність; 51% – у стані пошуку свого «Я», болісних емоційних переживань; ще 2% перебуває у стані дифузії ідентичності. І лише 16% респондентів на час опитування завершило процес ідентифікації [4, с. 85]. Це свідчить про інтенсивне формування політичного світогляду й культури особистості й пов'язано з тим, що студент перебуває у сприятливому інтелектуальному та культурному середовищі. Це, як і вікові

особливості студентів, сприяє формуванню життєвих принципів, громадських ідеалів та професійних умінь і навичок. Крім того, у студентському віці особистість дозріває як фізіологічно, так і соціально-психологічно.

Водночас варто брати до уваги й хиткість і невпорядкованість умов існування індивіда. Розглядаючи процес його ідентифікації, слід враховувати фактори суб'єктності й відповідний рівень впливу ідеологічних настанов у межах відтворення реальних потреб людини, її приватного життя. Заслугує на увагу й те, що нові варіанти упорядкування соціальних зв'язків детермінують підвищення ролі ідентифікаційних механізмів саме у кризовому суспільстві [257, с. 37].

З огляду на особливості історичного розвитку України проблема ідентичності має паралельно із загальносоціальним досить яскраво виражене національне забарвлення. Наше твердження базується на урахуванні особливостей як минулого, так і сучасного етнополітичного процесу: на тлі провалу спроб формування так званої радянської людини в СРСР, з одного боку, усвідомлення ганебності тієї практики сучасниками, з іншого, – національний фактор почав відігравати помітну роль як у суспільно-політичному житті на пострадянському просторі, так і у світосприйнятті індивідом самого себе в поліетнічному середовищі. Такий статус-кво актуалізує соціальну роль студентів як соціальної групи: адже саме її представники в найближчому майбутньому залишатимуться визначальною силою у процесі збереження й подальшого розвитку національної державності. Відтак апріорі визначається актуальність завдання з'ясувати сприйняття «чужого» українською молоддю, зокрема тією її частиною, яка здобуває вищу освіту.

На наш погляд, одним із головних маркерів дихотомічних відносин «свій» – «чужий» на сучасному етапі в молодіжному середовищі виступає етнічна приналежність. Цей факт актуалізує проблему сприйняття студентами «іншості». Задля її з'ясування використаємо результати нещодавніх експертиз. За даними соціологічного дослідження, що проводилося восени 2008 року в рамках загальноукраїнської кампанії «Толерантність як шлях до Європи», 37,49% опитаної молоді вважає, що проживання людей інших поглядів та національностей у їхньому місті робить життя насиченим і цікавим. Водночас життєдіяльність поруч із представниками «чужих» є такою, що насторожує багатьох респондентів. Зокрема, їх турбує як співжиття з представниками різних культур, так й існування поруч з ними «іншого» в етнічному аспекті. Так, 65,23% опитаних вважає загрозу своїй безпеці та спокою в сусідстві з ромами, 20,95% – з афроамериканцями. Ще 37,15% респондентів виявило невдоволення в співіснуванні поруч із неформалами, 39,41% – з особами нетрадиційної сексуальної орієнтації. Особливу увагу соціологічного дослідження привертає те, що 63,8% опитаних констатувало наявність в Україні расової нетерпимості та ксенофобії [74]. Спроби індивіда відокремити «своїх і чужих» підкріплюють етнічну ідентичність та дають почуття усвідомлення приналежності до певної групи. Етнічна ідентичність сприяє відчуттю цілісності Я-образу індивіда, дає відчуття контролю та гармонії. Однак прагнення до позитивної етнічної ідентичності при дисгармонійному розвитку особистості призводить до упередження та негативних стереотипів щодо «чужих» – ксенофобії.

Враховуючи це необхідно визнаємо методичну превенцію ксенофобії, розробку й реалізацію комплексу заходів з її профілактики. Важливу роль у цьому контексті відіграють програми становлення толерантної свідомості у молоді. У зв'язку з цим актуальним завданням стає впровадження в освітній процес заходів, спрямованих на формування у молоді терпимості до національних меншин.

У цьому контексті важливими нам вважаються міркування О. Швачко: шлях до толерантності серед суб'єктів ідентифікації уможливорює об'єктивація певних зразків поведінки в соціальному світі, коли узагальнюються конкретні прояви «Я» стосовно «Іншого» (або «Іх») від побутового рівня існування до світоглядного, філософського. Реалізація цього завдання в контексті формування терпимості в суспільстві є фундаментальним, адже толерантне наповнення в його соціально-психологічному

означенні блокує потяг до ворожого реагування на чужинців або сторонніх, забезпечує реальність злагоди.

Толерантність на рівні адекватного сприйняття культурних відмінностей, рівноправності між «Я» й «не-Я» стимулюється процесом розкриття в іншій людині властивостей партнера. Утім у повсякденному житті реалізувати такий механізм мислення й світосприйняття непросто: індивіду, світогляду якого не властива система ліберальних гуманістичних цінностей з їх орієнтацією на визнання етнічних і культурних відмінностей тощо, нерідко важко дотримуватися таких канонів. Цьому, зрозуміло, можуть перешкоджати як прояви нетолерантності в суспільстві, так і потрапляння індивіда під вплив тих політичних сил, котрі трактують терпимість як аномалію. На сучасному етапі блоги й іншого роду продукцію такого типу без особливих проблем можна віднайти в Інтернеті. Це особливо небезпечно в суспільстві, в якому виникло так зване «клікове» мислення. Його носіями є переважно молодь, зокрема, і студенти. Ураження ж свідомості індивіда нетерпимістю в умовах кризових явищ економічного і політичного характеру є досить поширеним [257, с. 41].

Толерантне або нетолерантне ставлення до «чужого» виникає при оцінці наявності в іншій людини відмінних соціальних ознак. Індивідуальність характеризується сукупністю властивостей, що відображають особливі ознаки індивіда. Відповідно у процесі міжособистісного спілкування індивід сприймає «інших» крізь призму власної системи ідентифікації та цінностей. Констатуючи наявність в «іншого» різних особистісних властивостей, людина оцінює останнього як особистість, а в разі розбіжності між ідентифікаціями, індивід може проявляти нетолерантність.

Міркування над цією гіпотезою дозволяють нам висловити таке припущення: нетолерантна особистість може виявляти неповагу до «чужого» не тільки як один із механізмів штучного звеличення своєї нації, а й застосовувати такий прийом як інструмент власної ідентичності. У даному випадку свідоме чи несвідоме неприйняття культури «чужого» є одним із чинників протиставлення «Я» – «не-Я». При цьому найбільш виразною є свідомо зверхність щодо культури «іншого». У даному випадку принциповими є як її незнання, так і небажання пізнати культуру «чужого».

Толерантна свідомість передбачає сукупність певних особистісних якостей, що формуються в процесі навчання та виховання. Відтак, студент як об'єкт, на який упродовж кількох років постійно спрямовуються результати найкращих досягнень людства в різних сферах пізнання, повинен володіти інструментарієм сприйняття «іншості», навичками протиставлення панівним стереотипам тощо. Ті, хто здобуває вищу освіту, повинні стати носіями взірців плюралізму, готовими поважати «іншість» у різних її проявах (національну, конфесійну, політичну тощо), а отже будувати відносини з їх носіями на основі компромісу. Це, зрозуміло, є своєрідним еталоном випускників вишів та інтелігенції загалом.

Однак, на практиці нерідко виникають складні соціально-психологічні проблеми, зумовлені різними причинами, серед яких, насамперед, – складність руйнування усталених гетеростереотипів, обмеженість інформаційного простору, котрий би цілеспрямовано пропагував ідеали терпимості, нерідко – відсутність зразків для наслідування толерантної особистості, інколи – парадокс виховання, коли пропаганда патріотизму призводить до виникнення етноцентризму особистості і, як наслідок – нестачі / відсутності в неї терпимості до «інших».

З точки зору О. Швачко, світоглядному усвідомленню життєвої значущості постійного співвідношення при ідентифікації динамічних позицій «Я» та «не-Я» сприяє розвиток тактичних і стратегічних пошуків шляхів безконфліктної комунікації на рівні мікрогрупових, міжнаціональних або індивідуальних рівнів спілкування. Для того, щоб визначити «своїх» серед «усіх», треба навчитися переводити «Я» у множину, спочатку виконуючи диференціацію та синтез відносно до «Ти» [257, с. 81].

Водночас варто врахувати те, що сучасна студентська молодь нерідко виражає

егоцентричну спрямованість, а тому досить категорично розподіляє соціальне середовище на «своїх» і «чужих». Основним маркером конструювання цих дихотомічних відносин у молодіжному середовищі виступає етнічна приналежність, яка, з одного боку, сприяє внутрішній консолідації групи, з іншого ж (у випадку зневаги до «іншості») приховує небезпеку протиставлення її окремих представників носіям чужих культурних ресурсів.

Незважаючи на зростання наукового інтересу до проблеми соціальної диференціації за принципом «свій-чужий» у групах та на інтерперсональному рівні, спеціальних досліджень, присвячених вивченню соціально-психологічних механізмів формування образів «свій-чужий», немає.

Розвиток особистості – складний багаторівневий процес, який може передбачати існування відхилень та порушень, пов'язаних із проявами соціальної дезадаптації чи соціальної некомпетентності. Фрустрації, постійні стреси, нервово-психічні навантаження – реальні нашого сьогодення, які позначаються і на студентах. Використовуючи етнофункціональний підхід психічної адаптації індивіда, можна визначити зміст та методи навчання і виховання толерантності, а також розробляти концепції і методи профілактики ксенофобії як прояву дисгармонійного розвитку особистості. Вивчення даного питання не вичерпується представленим теоретичним дослідженням.

3.7. ЕТИЧНІ ЦІННОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Соціально-економічні зміни, що відбуваються в суспільстві, процеси демократизації, зростання інтересу до проблем людини вимагають підготовки фахівців, здатних надавати реальну допомогу в умовах професійної діяльності, життя й екстремальних ситуацій, характерних для стрімкого динамічного відновлення суспільства. Допомогти в цих умовах можуть, насамперед, кваліфіковані психологи, оскільки кожна людина зі своїми переживаннями в конкретній життєвій ситуації, нехай навіть типовій, одинична, унікальна й незахищена. Ані клієнт, ані психолог не можуть зупинити потік життя, змінити ситуацію, вони здатні просто констатувати її безвихідність. Звідси впливає зовсім інший рівень відповідальності психолога за тривання та результати консультативного та психотерапевтичного процесів. Її рівень піднімається часом до найвищої оцінки – людського життя, людської долі, що й ставить етичну проблематику на перше місце у професійній підготовці психологів, і це виявляється у вигляді необхідних для професії психолога професійних етичних норм, тобто у професійному «кодексі честі».

Етичні принципи відіграють істотну роль у діяльності психолога, бо закріплюють права й відповідальність сторін, тип відносин. Однак у психології на сьогодні немає єдиної системи етичних принципів, хоча спроби створення таких систем здійснювалися неодноразово (Професійний кодекс етики для психологів – ФРН, 1990; Професійний кодекс етики для психологів – Мадрид, 1990 та ін.). Існують специфічні нормативні документи – етичні або деонтологічні кодекси, в яких сформульовано основні моральні вимоги до професійної діяльності практикуючих психологів. Етичні закони дуже важливі для надання ефективної допомоги особистості в захисті її психічного здоров'я.

Створення психологічної служби в нашій країні за відсутності досвіду навчання фахівців для неї призвело до протиріччя між необхідністю підготовки та її якістю. Та справа не тільки в професійній підготовці: психолог у процесі своєї професійної діяльності повинен керуватися міркуваннями гуманності своєї місії, дотримуватися певних етичних норм.

Етика роботи практичного психолога ґрунтується на загальнолюдських моральних цінностях та на положеннях Конституції України, що захищають права людини. Етичні принципи та правила роботи психолога формують умови, за яких на перший план мають вийти професіоналізм, гуманність дій, повага тих людей, з якими фахівець працює.

Поки не існує жодної служби психологічної допомоги, у складі якої була б комісія з етики. До того ж, в Україні практично немає наукових досліджень у галузі психологічної деонтології, і це призводить до непрофесійного застосування психологічних методів.

Підготовка майбутніх практичних психологів, яка сьогодні відбувається в масових масштабах, не супроводжується психологічним контролем розвитку професійної відповідальності, глибоким і всебічним аналізом ціннісно-орієнтаційної сфери особистості. Викладене вище свідчить про те, що назріла певна необхідність ввести в навчально-виховний процес закладів, що готують практичних психологів, завдання формувати етичні цінності у студентів, забезпечивши для цього необхідні теоретичні та організаційно-методичні основи, створити психологічні умови для формування етичних цінностей професійної діяльності у студентів психологічних факультетів.

Мета нашого дослідження полягає у визначенні сутності та розкритті психологічних умов формування етичних цінностей у процесі професійної підготовки майбутніх практичних психологів.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз літератури з проблеми формування етичних цінностей професійної діяльності.
2. Виявити рівні сформованості етичних цінностей професійної діяльності у студентів-психологів.
3. Обґрунтувати психологічні умови формування етичних цінностей професійної діяльності майбутніх практичних психологів та експериментально перевірити їх ефективність.
4. Розробити і реалізувати програму формування етичних цінностей професійної діяльності майбутніх практичних психологів.

Робота психолога належить до такого виду діяльності, в якому етична компетентність фахівця є значимим компонентом професіоналізму, що сприяє формуванню цілісного професійного мислення, гуманно впливає на особистість фахівця, його клієнта, соціальне оточення, тобто на суспільство в цілому. Формування етичних цінностей у процесі професійної підготовки є підґрунтям для подальшого особистісного і професійного розвитку та вдосконалення фахівця.

Усвідомлення необхідності формування етичних цінностей майбутніх психологів, виділення основних підходів до окресленої проблеми призводить до аналізу змісту найбільш уживаних в цьому сенсі понять «етика», «мораль», «моральність», «професійна етика», «професійна мораль». Для ефективного формування етичних цінностей професійної діяльності необхідно обґрунтувати етичний імператив як системоутворювальний принцип професійного становлення психолога. Дослідження етичних цінностей майбутнього психолога вимагає комплексного підходу, за якого необхідно використовувати дані різних наук: філософії, соціології, культурології, етики, психології, педагогіки та інших. Їх фундаментально-теоретичні положення виступають методологічною основою наукового дослідження проблеми формування етичних цінностей майбутнього психолога. Для визначення умов, які забезпечують формування етичного компоненту професійної діяльності психолога, значимим є розуміння сутності терміна «етика».

В останні десятиліття часто говориться про моральне банкрутство людини, про пріоритет економічних і технологічних цінностей над духовними. Частково це можна пояснити тим, що технічний розвиток відбувається активніше, ніж моральний прогрес. На наш погляд, сутність питання про моральність індивіда й суспільства полягає не в тому, щоб ці процеси протікали паралельно, а в тому, якою мірою людина здатна перетворити цивілізаційний прогрес на саморозвиток. Іншими словами, основна проблема етики на сучасному етапі полягає не у «внутрішній моральності» як такій, а в усвідомленні людиною відповідальності за власні діяння як суб'єкта історичного розвитку. Філософський словник

трактує етику як філософську науку, об'єктом вивчення якої є мораль, моральність як форма суспільної свідомості, як одна з найважливіших сторін життєдіяльності людини [353]. Предметом же вивчення етики названо те, що в житті і світі має цінність, оскільки дотримання етичних цінностей можливе лише внаслідок етичної поведінки. Як зазначено в словнику, етика сприяє пробудженню свідомості. Близьким за сутністю і змістом є визначення цього терміна у «Словнику з етики» [326]. Початково етика була складовою філософії і разом із правом мала характер практичної моралі. В особливу дисципліну етику виділив Аристотель, котрий написав у IV столітті до н.е. першу розгорнуту систематичну роботу «Нікомахова етика» [20]. Аристотель помістив етику між вченням про душу (психологією) і про державу (політикою), тому, базуючись на першому, вона служить другому, оскільки її метою є формування добродійного громадянина держави.

Давньокитайський мислитель Конфуцій вивчав своєрідність буття людини і її місця в світі [261]. Центральні категорії його вчення – милосердя, людинолюбство, гуманність. Конфуцій сформулював принцип, який отримав назву «золотого правила моральності»: не роби іншим того, чого не бажаєш собі. Автор запропонував нормативну програму достойного життя, яку можна охарактеризувати як етику ритуалу. На його думку, саме ритуал здатний поєднати доброчестя і щастя, волю окремої людини і життя всіх у суспільстві.

Тривалий час етика визначалася як наука про природу людини, причини та цілі її дій. Етика була покликана навчити людину правильного життя, виходячи з її ж власної природи. Нового переосмислення термін «етика» набуває завдяки вченню Канта, за яким етика – наука лише про належне, а не про те, що є і причинно обумовленим, вона повинна шукати підстави не в природі людини, а у вчинках розуму. Разом із тим, етика Канта виявилася нездатною вирішити питання про практичну можливість здійснення обґрунтованих нею принципів у реальному житті.

Гельвецій стверджував, що держава, її законодавство повинні утверджувати справедливість і викорінювати недоліки. Політика, спрямована на щастя людства, збігається з етикою і служить основою особистої моральності.

Етика була покликана навчити людину правильного життя, виходячи з її ж власної природи. Більшість відомих філософів (П. Чаадаєв, М. Чернишевський, П. Лавров, В. Соловйов) зверталися до питань етики [9; 334; 366]. Так, М. Чернишевський проголошував етику «розумного егоїзму», основний принцип якої полягає в тому, що вчинки людини повинні строго узгоджуватися з її внутрішніми спонуканнями. М. Чернишевський вважав прагнення людини до морального вдосконалення, використання своїх духовних якостей на благо людей природним і найбільш міцним, довговічним і надійним у відношенні добра і блага, принесеного оточуючим і самому собі [9]. В. Соловйов в основу своєї системи моральної філософії поклав три якості або здібності людини: сором, жалість, благоговіння [334].

Психологічний аналіз етичних проблем є достатньо складним. У психології поняття моральності та моралі чітко не визначені, дослідницький апарат для вивчення моральних проблем практично відсутній. Традиційно питаннями етики займалися філософи, кожен з яких намагався створити власну концепцію. Загальним завданням етики з часів античності було навчання людини правильного життя, тобто такого способу, який би відповідав людському призначенню. Таким чином, етичні традиції сягають корінням поглядів античних філософів, богословів і світських філософів, причому за сутністю усі підходи не суперечать один одному.

Етика – одна з філософських наук, яка вивчає людину як суб'єкт моралі, як істоту моральну, здатну чинити відповідно до моральних законів. Етика описує і пояснює мораль, а також вчить моралі, яка вказує не на те, за якими правилами люди поведуться в тій чи іншій культурі, а те, як вони повинні поводитися [102, с. 31]. Починаючи з античності, мораль розумілася як показник того, наскільки людина відповідальна за себе і власні вчинки [92].

Звернімося тепер до поняття «мораль». Філософський словник трактує поняття «мораль» (з лат. *mores* – звичаї) як одну з форм суспільної свідомості, соціальний інститут, що виконує функцію регулювання поведінки людей у всіх без винятку галузях суспільного життя [353]. Мораль не має реальних форм, однак наявна в усіх аспектах процесів освіти, розвитку та виховання. Мораль – це універсальна суспільна форма взаємин людей, яка є умовою можливості цих відношень. Це єдина можлива умова взаємного співіснування, в якому людське буття виступає саме як людське. Будучи універсальною і загальнозначимою, мораль у той же час конкретна, недвозначна, звернена до кожної людини, формує її духовний світ. Мораль як сукупність моральних якостей людини являє собою складну і багатогранну систему, що включає в себе форми суспільної свідомості (нормативні уявлення), сфери практичної моральної поведінки (реальні вчинки), механізм саморегулювання суспільного життя, духовні фактори зв'язку між людьми різних поколінь, способи виховання, складові частини духовної культури, ознаки цивілізації. Таким чином, мораль – це соціальний інститут, необхідний для нормального функціонування суспільства. Мораль – одна з найвищих духовних цінностей, оскільки орієнтує на позитивні справи; мораль гуманістична й активна, формує ідеал людини, виходячи з розуміння людини не як засобу, а як мети. Виходячи з такого розуміння змісту моралі, сучасна етика узагальнює й аналізує її властивості та функції, розкриває роль і значення в житті людини і суспільства. З цих позицій мораль являє собою особливу гуманістичну науку, що позитивно вирішує складні практичні проблеми життя людей. Мораль виступає універсальним способом, засобом самопізнання і самовдосконалення особистості.

На психологічному рівні мораль являє собою систему соціально-психологічних, соціально значимих, усвідомлених установок особистості або малої групи на цивілізоване спілкування та діяльність, яка може проявлятися у вигляді переконань, оцінок, самооцінок, спонукань, намірів, вчинків, ліній поведінки в суспільстві, контролю і самоконтролю у спілкуванні та діяльності людей. На життєво-побутовому рівні мораль являє собою сукупність особливостей усталеного порядку, звичок, звичаїв, стереотипів, традицій, громадських думок; групового тиску, санкцій, очікувань і багато іншого. Психологію моралі цікавлять ті аспекти діяльності та спілкування індивіда, що пов'язані з існуванням і функціонуванням норм, моральних принципів і правил. Тому предметом досліджень психології моралі є людина як:

- суб'єкт морального знання, тобто істота, що пізнає окремі моральні правила і морально оцінювану дійсність, яка відкриває нові правила;
- суб'єкт моральних переживань, тобто істота, в котрій певні моральні правила і об'єкти моральних оцінок викликають певні емоційно-мотиваційні процеси;
- суб'єкт моральної поведінки, тобто істота, що діє відповідно до певних моральних правил, або порушує їх, або ні;
- суб'єкт моральних відносин, тобто істота, яка посідає певну моральну позицію, має певний моральний статус.

Предмет моральної реальності та процеси встановлення з нею відношень знаходять відображення в свідомості суб'єкта. Свідомій рефлексії доступні також результати цих пізнавальних процесів і встановлення взаємин, тобто суб'єктивний образ моральної реальності. Ця сфера свідомих переживань, зміст якої складають моральне значення і моральні відносини, визначається моральною свідомістю. У роботах вітчизняних дослідників ми часто зустрічаємо визначення моралі як системи оцінок людських вчинків, як особливого феномена людського буття, що припускає здатність людини до розуміння розрізняти добро і зло у відповідності до їх реальної цінності. У традиційному розумінні мораль виступає як жорстка система норм поведінки людини в суспільстві. Різнить від традиційного підхід до сутності моралі представлений у роботах С. Анісімова, А. Архангельського А. Гусейнова, С. Дробницького, Ю. Смоленцева, А. Титаренко та інших. Автори розглядають мораль як спосіб духовного самовизначення людини, як автономну,

іманентну, трансцендентну категорію. Така позиція не дозволяє розглядати мораль лише як форму суспільної свідомості, а швидше як властивість людської діяльності. Мораль, за словами, С. Анісімова, є самостійною галуззю духовної діяльності людини. Ще один підхід у визначенні сутності моралі пропонує О. Горохова, визначаючи мораль як специфічну форми самореалізації морального самоствердження особистості [326].

Виходячи з цілей нашого дослідження, ми будемо дотримуватися точки зору, згідно з якою мораль – це спосіб духовного самовираження людини. Вона існує як регулятор людських відносин, поведінки і свідомості поряд із традицією, звичаєм, правом. Мораль є також внутрішнім суб'єктивним регулятором суспільного життя. Багато авторів, даючи визначення моралі, підкреслюють, що вона – насамперед внутрішній регулятор індивідуальної свідомості та поведінки, а не прямий результат тиску соціальних нормативів. Відповідно до способу буття мораль являє собою систему норм, принципів, цінностей, якими керуються люди у власній реальній поведінці. Моральні норми – це правила, зразки, які схвалюються, одночасно виступають як блага і приклад нормальної поведінки. У людини є моральні звички, коли моральні норми дотримуються автоматично. Однак звичок виявляється недостатньо, коли людина не знає, як вчинити краще. Наприклад, сказати тяжкохворому, що він здоровий, чи сказати правду. Чесність вимагає одного рішення, а милосердя – іншого. Тут включається моральна рефлексія, тобто роздум, зважування аргументів «за» і «проти». Якщо роздумувати ніколи, то включається моральна інтуїція, що сформувалася на основі попередніх роздумів і звичок. Мораль завжди існує і як переживання, і як живе почуття, яке примушує або радіти, або страждати [352].

Специфікою моралі є дія зсередини людської свідомості. Моральні норми повинні бути засвоєні і стати надбанням внутрішнього світу людини. Інші соціокультурні регулятори, наприклад звичаї, традиції, впливають на поведінку ззовні, без безпосередньої участі внутрішнього світу, без вільного вибору. Зовсім інша справа – мораль. Моральний вчинок, навіть досконалий на нерелексивному рівні моральної інтуїції, – це прояв власне особистості, висловлення її внутрішніх настанов і переконань. Однак переконання морально зрілої людини можуть не збігатися із загальноприйнятими уявленнями або навіть протистояти їм. Особистість сама усвідомлено їх обирає і несе за них повну відповідальність.

Моральні норми, якщо вони повністю внутрішньо засвоєні, не потребують зовнішнього контролю. У повному розумінні слова моральний лише той, хто з власної волі дотримується моральної поведінки незалежно від контролю з боку інших людей і думки тих, хто реалізує в поведінці власні моральні переконання [374]. Система моральної регуляції зазвичай включає норми, цінності, вищі цінності, ідеали, принципи і такий особливий елемент – сенс життя.

Норми – це веління, приписи, певні правила поведінки, мислення і переживання, які повинні бути притаманні людині. Можна сказати також, що це еталонні зразки загальноприйнятої дії по відношенню до світу. Норми не зводяться до визначення тільки зовнішньої лінії поведінки, а претендують на те, щоб унормувати внутрішній світ. У цьому сенсі нормою є не тільки гуманне поводження, ввічливість, чесність, але й глибоке обурення жорстокістю, грубістю і брехнею, навіть якщо це обурення не завжди може знайти реальний вихід. Норми моралі наказують людині дотримуватися певного типу поведінки й уникати того, що їй суперечить. В абсолютній більшості випадків моральний кодекс складається не з прямих наказів, а із заборон: не убий, не вкради, не роби іншому того, чого не бажаєш собі тощо. Моральні норми чітко й однозначно вказують, чого робити не можна і що засуджується за будь-яких обставин. Мораль, насамперед, формує абсолютні заборони і робить їх нормами поведінки, яких мають дотримуватися люди, якщо вони хочуть бути моральними. Норми моралі вказують межі, за якими поведінка перестає бути моральною і виявляється позаморальною (коли людина просто не знайома з нормами) або аморальною (норми ігноруються).

Що стосується позитивних норм-повелінь, то вони вимагають, по-перше, активності з

боку суб'єкта моральності – людини, а по-друге, творчого тлумачення того, що значить бути розсудливим, порядним, милосердним тощо. Діапазон розуміння цих закликів дуже широкий. Тому моральні норми – це, насамперед, заборони і лише потім – позитивні заклики. Другим важливим компонентом моральної регуляції є цінності, тобто зміст, який затверджується в нормах. Коли говорять «будь чесний», мають на увазі, що чесність – це цінність, що важлива і значима для людей. Цінності – це не просто зразки поведінки і ставлення до світу, а зразки, взяті в чистому вигляді, вичленені як самостійне явище [171, с. 352].

Аналіз спеціальної літератури дозволив побачити, що дефініція «цінностей» трактується неоднозначно в різних науках. З точки зору етимології «цінностей» – це те, що люди цінують, важливе, значиме. У працях С. Анісімова, А. Архангельського, В. Білски, А. Бусевої, Г. Гусейнова, С. Дробницького, А. Козлової, В. Куніциної, М. Лезгіної, Н. Фролова, Ш. Шварца цінності визначаються як елементи структури особистості, фактори детермінації, регулювання мотивації та дії особистості. Ш. Шварцем і У. Білски було теоретично обґрунтовано природу та функції цінностей, їх взаємозв'язки у структурі особистості. Цінності виступають як критерії, за якими людина вибудовує ставлення до світу, зокрема ставлення до самої себе (самоставлення). Виділяють групи цінностей за різними підставами для їх типологізації. За характером значимості цінності бувають позитивні, негативні й нульові. За ступенем значимості й соціальним статусом об'єктів розрізняють індивідуальні, групові, національні й загальнолюдські цінності, за ставленням до потреб і норм: моральні, утилітарно-практичні, буттєві, економічні, пізнавальні, суспільно-політичні, психологічні, релігійні, естетичні цінності. Існують типологізації цінностей, розроблені С. Бубновим, В. Франклом, Н. Ресчером, Г. Мюнстербергом, М. Вільямсом, Г. Олпортом, М. Рокичем та іншими.

Ціннісні орієнтації фіксують внутрішню схильність, «ідеальне спрямування» особистості на когнітивному, емоційному й поведінковому рівнях. У вітчизняній психології ціннісні орієнтації визначаються переважно через поняття «відношення», «відображення», «установки» (А. Здравомислов, Д. Узнадзе, В. Ядов). З одного боку, система ціннісних орієнтацій – важливий регулятор активності людини, а з іншого – вона сама стає джерелом його цілей. З огляду на це М. Яницький стверджує, що система ціннісних орієнтацій людини є внутрішнім джерелом і механізмом розвитку особистості [352].

Цінності – це еталони, котрі служать орієнтиром дій людини. Беручи до уваги різні тлумачення поняття «цінностей», ми вважаємо, що етичні цінності – це впорядковані поведінкові стандарти й еталони, що регулюють мотивацію і дії особистості, спрямовані на задоволення людських потреб, які дають уявлення про моральний ідеал.

Між нормами й цінностями, які тісно взаємопов'язані, існують наступні принципи відмінності:

1. Виконання норм схвалюється, у той час як служіння цінностям викликає захоплення. Цінності змушують людину не просто дотримуватися еталону, а прагнути до вищого. Вони наділяють дійсність сенсом.

2. Норми завжди становлять певну систему, вони повинні виконуватися одночасно, інакше система виявиться суперечливою, практично неробочою. Цінності ж, навпаки, вибудовуються в ієрархію, тому люди нерідко жертвують одними цінностями заради інших (наприклад, розсудливістю заради свободи або гідністю заради справедливості).

3. Норми досить жорстко задають межі поведінки, тому про норму можна говорити, що вона або виконується, або ні. Цінності піддаються інтенсивній оцінці, оскільки вони пов'язані зі значимими смислами особистості та глибоко емоційні. Цінності не повністю переходять в норму, вони завжди щось більше, бо зберігають момент бажання (а не тільки обов'язку). Система норм є більш жорсткою і однозначною, ніж система цінностей, хоча протягом останніх півтора століть відбулося «розмивання» цілого ряду моральних норм, які тепер стали «м'якими», тобто припускають терпимість до відхилень. Це нормативне

«пом'якшення» відбулося вслід за переоцінкою цінностей, бо норми завжди слідуєть за трансформаціями в тому ціннісному сенсі, який вони виражають в імперативній формі [352]. Мораль сповнена абсолютно конкретними моральними цінностями, мінливими в кожен епоху в кожній людини.

У контексті нашого дослідження необхідно звернутися й до поняття «моральність»: її можна визначити як совість людини, що допомагає прийняти рішення в тих ситуаціях, коли не допомагають норми моралі. Моральність – це індивідуальна етична поведінка. Спираючись на дослідження О. Лобок і Г. Брандт [326], слід визнати, що моральна позиція людини, безумовно, виникає під впливом суспільства, але переломлюється через індивідуальний вибір цінностей. Отже, моральність – це індивідуальний пошук людиною індивідуальної лінії поведінки.

Моральність – це реальна дійсність, це активність індивіда, а в нашому випадку – майбутнього психолога в оволодінні професійними й моральними принципами організації професійної діяльності, моральна здатність відкривати у професійній діяльності особистісний сенс, тобто моральність можна визначити як внутрішню кодифікацію норм взаємовідносин людини з суспільством [353].

Моральність не властива особистості від народження, а зароджується й розвивається у процесі соціалізації та індивідуалізації. Можна сказати, що моральність – це своєрідний еквівалент моралі, переломлений через власну моральну свідомість. Мораль і моральність можуть суперечити одна одній, та зближує їх те, що вони детерміновані соціально-історичною позицією індивіда. Таке трактування змісту терміна «моральність» зближує його з терміном «мораль», що розуміється як форма морального самоствердження особистості. Моральність можна розглядати як певну особистісну модифікацію моралі в процесі її особистісної переробки.

Сьогодні категорії «моральна поведінка», «моральна свідомість», «моральна особистість» вивчаються переважно в рамках філософії та етики, однак вони вимагають і психологічного аналізу, осмислення. Як вважає Н. Непомняца, у психології розрізняють поняття «моральність» – «мораль», пов'язані з розмежуванням галузей вивчення. Мораль, у тому числі й професійна, розглядається як сукупність норм, поведінки, взаємодії людей у соціумі. Моральність є власне психологічним суб'єктивним утворенням, в її основі лежать механізми ставлення людини до людини, ставлення до інших, що є визначальною основою моральності. Моральність і мораль можуть не тільки бути не тотожними, але й суперечити одна іншій [241]. Слово «моральний» розуміється як такий, що «має відношення до духовного» і висловлює цілісність людської особистості, узгодженість її серця й розуму. У тлумачному словнику В. Даля написано: «моральний – протилежний тілесному, плотському; духовний, душевний».

Таким чином, у терміні «моральна особистість» закладено сенс наповнення людини вищими духовними цінностями та прийняття їх у ситуаціях морального вибору. У роботі фахівців, діяльність яких спрямована на допомогу іншим, етичні стандарти є надзвичайно високими: досить ознайомитися з етичними кодексами цих дисциплін, щоб не залишилося жодних сумнівів [114; 284; 285]. Середній же рівень особистої індивідуальної моральності фахівців, що навчаються чи вже працюють, може не відповідати цим стандартам. Це може стати причиною появи феномену подвійного етичного стандарту у фахівців-професіоналів [68]. Така людина на роботі дотримується одного етичного стандарту поведінки, а в особистому житті – іншого, набагато нижчого. На практиці тут можливі два варіанти перебігу подій. Перший – позитивний, коли високий етичний стандарт професії змушує людину особистісно розвиватися, «підтягуватися» до ідеалу, згладжувати внутрішній конфлікт подвійності. Другий полягає в тому, що етичні приписи кодексу можуть заучуватися фахівцем як система правил поведінки лише у професійній діяльності. При цьому виникає питання доцільності дотримання жорстких етичних професійних норм в умовах, близьких до стресу (екстремальних), що часто буває в роботі практичного

психолога. Такий варіант може призводити до виникнення синдрому емоційного вигорання. Тоді цілком можливо, що правила кодексу будуть виконуватися в тій частині, яка не вимагає високих особистісних витрат, в ситуаціях зовнішнього контролю і зовсім не будуть виконуватися в екстремальних умовах; при наданні допомоги безоплатно; у ситуаціях спокуси «легко заробити гроші»; коли немає контролю з боку громадськості та коли фахівець залишається наодинці зі власною совістю.

У цілому цю проблему можна сформулювати так: реально існує відмінність між етичними ідеалами та цінностями соціуму й етичними професійними нормами. При цьому загальноприйняті етичні ідеали в конкретному співтоваристві безпосередньо впливають на якість надання допомоги. Для виконання своїх професійних обов'язків практичному психологу потрібна як досить серйозна професійна освіта, так і особистісна готовність [158]. Проблема подвійного етичного стандарту може негативно впливати на особистісну готовність фахівця до надання психологічної допомоги. В особистісній готовності до діяльності психолога, крім професійної компетентності, слід виділити ще два аспекти, безпосередньо пов'язаних з реалізацією моральних норм у процесі роботи. Це моральна зрілість свідомості (самосвідомості), цілісність і моральна надійність особистості фахівця. Моральна зрілість і цілісність особистості практичного психолога є основними якостями, які забезпечують можливість надання психологічної допомоги на загальнолюдському рівні. Моральна надійність особистості характеризує фахівця з позицій дотримання відповідних професійно-етичних норм і принципів у складних, непередбачених ситуаціях взаємодії з людьми, котрі потрапили в певні кризові ситуації і через це знаходяться у важкому психічному стані. Моральна надійність потрібна, наприклад, коли доводиться зазнавати непередбачених труднощів, пов'язаних із незапланованим подовженням робочого дня або виконанням послуг понад плату, з необхідністю особистої участі у вирішенні проблем підопічного, при взаємодії з соціально- і психічнонеадекватними клієнтами.

Таким чином, ми знайшли в поняттях «етика», «мораль», «моральність» те спільне, що дозволить нам говорити про процес формування етичних цінностей майбутнього психолога у процесі професійної освіти, а саме: етика – це «філософська рефлексія над нашими думками» [326]; мораль – це спосіб духовного самовизначення; моральність – це активність індивіда у виборі своєї моральної позиції.

Звернення до понять «етика» і «мораль» є необхідним, оскільки виводить нас на ключові поняття нашого дослідження: «професійна етика» та «професійна мораль».

Професійна етика – одна з фундаментальних складових будь-якої професії, «що являє собою науку про професійну мораль як сукупність ідеалів групи, її психологія й ідеологія» [326]. Раніше за інших усвідомили необхідність регламентації власної діяльності представники тих професій, чий функціонал має життєво важливе значення для суспільства, для людини і для умов її життя (лікарі, учителі). Кожна професія формує в її представників не тільки професійні навички, а й певні якості особистості, особливе ставлення до змісту власної діяльності, що, безумовно, свідчить про те, що кожна професія має професійну етику, котра є регулятором дій і поведінки в цілому в професійній сфері. Спочатку професійна етика виникає на рівні буденної свідомості, потім розвивається осмислено шляхом узагальнення практичного досвіду, згодом систематизується у вигляді професійного кодексу, де, крім етичних вимог до змісту і результатів діяльності, прописано етичні вимоги до міжособистісних взаємин, що виникають у процесі діяльності.

Проаналізувавши декілька етичних кодексів психологів різних країн, можна виділити такі основні позиції:

1. Моральні якості самого психолога. В етичних кодексах називаються моральні якості психологів, однак їх перелік невеликий і варіюється залежно від країни. Часто зустрічаються такі категорії: сумлінність, відповідальність, терпимість, чесність, співпереживання і співчуття. При цьому акцент на значимості моральних якостей професіонала робиться лише в кодексі скандинавських психологів: «Чимало професійних завдань психолога неможливо регулювати формальними правилами. Отже, життєво важливе значення мають

індивідуальна етична свідомість психолога, його почуття відповідальності та професійної компетенції» [114; 232; 21]. Таким чином, можна припустити, що в кодексах відображено переважно аспекти професійної діяльності, а не особистісні якості професіонала.

2. Характеристика моральних взаємин психолога і клієнта. Ця сфера представлена в кодексах більш виразно. При згадці про взаємини із клієнтом у всіх кодексах зроблено акцент на дотриманні прав і свобод особистості, відкритості та повазі. Це повністю відповідає принципам гуманізму й альтруїзму в людських взаєминах.

3. Опис професійно важливих якостей. У різних кодексах опис професійно важливих якостей здійснюється по-різному: наголошується або наявність необхідних знань, умінь і навичок, або наявність важливих для роботи особистісних якостей (наприклад, товариськості, терпимості тощо).

Таким чином, можна припустити, що в кодексах відображено особливості психологічної практики кожної конкретної країни чи організації, яка брала участь у створенні етичного кодексу. Моральні якості професіонала як окрема категорія не виділяються. Моральні вимоги переважно переломлюються через взаємини з клієнтом і зовсім не зобов'язують психолога бути таким же в його повсякденному житті. Тому етичні норми вимушено набувають форму якогось морального імперативу, що лише ускладнює справу, бо формується замкнене коло: низький рівень розвитку суспільної свідомості й відсутність правової захищеності особистості не знімають етичної проблеми, але остання не може бути задана довільно, а лише вироблена на основі живої практики, яка потребує, у свою чергу, професійної та інших видів соціальної регуляції.

Усе це передуює створенню наукових теорій про професійну етику, в результаті чого професійна етика розуміється не тільки як наука, але і як колективна моральна самосвідомість представників певної професійної групи, ідеологія і психологія їх дій і поведінки в цілому. Таким чином, професійна етика не розробляється спеціально, а виробляється у процесі діяльності носіїв певної професії, систематизуючи історично накопичений досвід у певній професії, узагальнюючи його, удосконалюючи і змінюючи у процесі розвитку цього виду діяльності, розвитку суспільства і змін у суспільстві. Виходячи з цього, професійну етику слід розуміти як складову суспільної моралі в її специфічному прояві в різних професійних групах. А. Гусейнов відзначає, що до завдань професійної етики входить процес мінімізації виправдань відступу від загальних принципів шляхом точного позначення тих із них, які вкрай необхідні для успішного функціонування як професійної діяльності взагалі, так і для конкретних професій [103]. Тобто професійна етика не тільки формує і розвиває особистість професіонала, але й забезпечує його професійно-етичними знаннями з професії, що допомагають у виконанні обов'язків. Таким чином, професійна етика пристосовує загальні моральні принципи щодо вимог до певної професії, а, значить, професійна етика може розглядатися як різновид загальної моралі, яка містить у собі специфічні риси, обумовлені видом і типом діяльності, тобто професійна етика більш вузька, це прикладна теорія моральності, характерна для певного професійного середовища. Однак буде помилковим вважати, що професійно-етичні норми регламентують професійну діяльність у цілому. Швидше вони регулюють професійні стосунки, які формуються у процесі здійснення певного професійного функціоналу, тобто професійна етика – це специфікація принципів загальної етики стосовно цілей та умов певної професійної діяльності. Професійна етика – це фактор внутрішнього стимулювання професіонала, внутрішнього розвитку, саморозвитку, самовиховання.

Аналізуючи літературу з питань професійної компетентності психолога, можна виділити три компоненти, необхідних для успішного функціонування у професії:

1. Теоретичний компонент як сукупність знань, здобутих у процесі професійної підготовки у ВНЗ.

2. Практичний компонент як здатність співвіднести свою діяльність з тим, що напрацьовано на рівні світової цивілізації в цілому, здатність взаємодіяти з досвідом колег, уміння узагальнити й передати власний досвід іншим.

3. Особистісний компонент як гармонія у структурі особистості психолога, котрої

можна досягти, насамперед, за рахунок максимального розвитку й оформлення здібностей, необхідних для створення переважаючої спрямованості його особистості в цілому, що надає сенс усьому життю та діяльності психолога як повноправного суб'єкта соціальної реальності.

Виходячи з мети нашого дослідження, предметом зацікавлення стає особистісний компонент, бо саме в процесі його формування можна сформулювати етичні цінності професійної діяльності майбутнього психолога. На наш погляд, гармонія особистості психолога може бути досягнута, якщо у фахівця сформовані:

1) внутрішня, особиста етика як усвідомлення правил і моральних норм, дотримання їх;

2) професійна етика як усвідомлення етичних норм і принципів власне професії;

3) соціальна етика як сфера взаємин фахівця (в нашому випадку – психолога) і суспільства. Тому часом психолог, знаючи стан справ клієнта, повинен вирішити не тільки внутрішні проблеми людини, але й визначити власну громадянську позицію.

У цьому зв'язку необхідно звернутися до поняття «професійна мораль», оскільки терміни «професійна етика» та «професійна мораль» не завжди тотожні. Тож проаналізуємо поняття «трудова мораль» і співвіднесемо його з поняттям «професійна мораль». Трудову мораль слід розглядати як сукупність певних вимог до професійної діяльності, але тільки в тому випадку, коли характер цієї діяльності не специфічний і збігається із загальноприйнятим ставленням до праці. Перехід трудової моралі у професійну має місце тоді, коли виникають специфічні проблеми моральності, пов'язані з професійними особливостями праці. Тобто, будь-яка професійна мораль є трудовою, але не завжди трудову мораль можна прирівняти до моралі професійної. Чимало позицій трудової моралі частіше функціонують як вимоги трудової дисципліни. Проте у професіях типу «психолог» трудова дисципліна не може розглядатися лише в загальноприйнятому сенсі, бо ця діяльність включає неповторні ситуації, протиріччя, які викликають необхідність дотримуватися особливих, більш жорстких моральних принципів і норм. Професія психолога – це реальна основа для існування професійних кодексів, де враховуються накопичений досвід і традиції. Однак О. Титаренко зазначає, що, використовуючи накопичений досвід як моральний регулятор, не можна не враховувати, що окремі професії специфічні, зумовлені соціальними обставинами, в них поєднуються інтереси суспільства і гарантії суверенності особистості як об'єкта впливу професійної діяльності [345]. Це висуває до фахівця високі вимоги щодо його особистісних і моральних рис. Саме такою, безумовно, виступає і професія психолога, яка потребує не тільки моральних орієнтирів, що визначають загальний напрямок діяльності, але і правил повсякденної діяльності, без дотримання яких неможливо реалізувати моральні принципи та норми.

Слід відзначити, що в професійній моралі йдеться про належний рівень моральності, який, залишившись нереалізованим, може завадити виконанню професійних функцій. Професійна етика займається фактичним рівнем моральності, з огляду на специфічність професії. Професійна мораль – це заборони, вимоги, зобов'язання, дотримання яких є невід'ємною частиною професійної свідомості. Професійна етика узагальнює та створює зразки професійної діяльності, розкриває призначення і сенс рекомендованих зразків, принципів поведінки. Таким чином, можна сказати, що професійна мораль носить більш загальний характер, а професійна етика – прикладний, а, тому терміни «професійна мораль» і «професійна етика» нерівнозначні.

Дискусійний характер носять у галузі етики й моралі дослідження зарубіжних авторів. Поль Рікер у роботі «Герменевтика. Етика. Політика» теж розмежовує поняття «етика» і «мораль», виокремлюючи етику в науково обґрунтовану систему інформації про походження та специфіку етичного знання, а мораль – в уявлення про належне, допустиме, бажане у відносинах із різними суб'єктами професійного процесу. Якщо розглядати професійну мораль з точки зору її змісту, то побачимо, що вона відображає накопичений

соціальний досвід моральної регуляції різних видів професійної діяльності, спрямованої на людину як на об'єкт впливу. Професійна мораль психолога вбирає в себе ті істотні моменти, які характеризують складність і унікальність конкретної професії. На відміну від інших типів професійної моралі, професійна мораль психолога має всеохоплюючий характер, узагальнюючи та створюючи зразки професійної діяльності, спрямованої на спеціалізований вплив.

Професійна мораль психолога виконує такі функції: моральна орієнтація, мотивація активності, профілактична, регулятивна, корекційна, проектування поведінки.

Функції професійної моралі доцільно буде розглядати як систему взаємин між окремими елементами системи, яка характеризується багатоплановістю, взаємозумовленістю, взаєморозвитком.

У літературі проблему професійної етики психологів розглядають на двох рівнях:

1. Очевидні етичні принципи.
2. Етичні принципи, що традиційно виділяються.

До першої групи, на наш погляд, можна віднести особистісну зрілість психолога, моральне ядро особистості, тобто психолог повинен бути насамперед особистістю. Говорячи про традиційні етичні принципи, необхідно сказати про те, що у психології на сьогодні немає єдиної етичної системи, хоча спроб її створити було чимало [285]. Для психолога предметом професійної діяльності є людська особистість, а це значить, що психолог повинен впливати на людину, а це обов'язково відіб'ється на особистості й долі клієнта. Тому професійна етика не тільки повинна озброювати психолога етичними нормами і принципами, але й забезпечувати свідомий процес морального самовиховання особистості психолога, що згодом дозволить виробляти моральні принципи і норми в інших особистостях, сприяти відтворенню моралі.

Таким чином, для визначення змісту готовності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки, достатньої для формування готовності випускників до етично адекватного вирішення професійних завдань, вважаємо необхідним виділення тих моральних норм і принципів освітнього процесу, які є специфічними для професії психолога, а також відмежовування цих специфічних якостей від моральних якостей іншого порядку, беручи до уваги те, що психолог виступає не тільки як представник професійного співтовариства, але і є членом великих і малих груп, носієм моральних обов'язків у них.

Для детального дослідження проблеми формування етичних цінностей професійної діяльності майбутнього психолога розглянемо це явище з позицій структурного підходу. Для виявлення основних компонентів особистісних утворень визначимо, які ж головні якості особистості варто віднести до цієї групи.

Переважає більшість сучасних досліджень присвячена вивченню професійної діяльності та специфіці особистості практичного психолога. Ряд учених (В. Гаврилов, Ю. Ємельянов, Є. Романова, М. Обозов, Г. Абрамова та інші) визначили й сформулювали вимоги до особистості практичних психологів.

Основні позиції ми наводимо в таблицях 3.14; 3.15.

Таблиця 3.14

Професійно важливі якості психолога (вітчизняні дослідники)

№	Дослідник	Професійно важливі якості
1	2	3
1.	В. Гаврилов	Відповідальність, витриманість, доброзичливість, тактовність, здатність до емоційного переживання, товарищескість, наполегливість, здатність до оперативного ухвалення рішення, спостережливість, діалектичність, цілісність і гнучкість мислення, об'єктивність, допитливість, розвинена уява [86].
1	2	3
2.	Ю. Ємельянов	Відсутність позаморальних тенденцій, спонтанність, емпатія, гнучкий інтелект, розвинена моторика, емоційний самоконтроль, психологічна стабільність [11, с.3].

4.	Є. Романова	Спостережливість, товариськість, вихованість, уважність, самовладання, тактовність, чуйність, альтруїзм, увічливість, гуманність, моральність, урівноваженість, людяність, делікатність, добропорядність, чуйність, поважність, чемність, спокій, об'єктивність, інтелігентність, компетентність, освіченість, проникливість, здатність до переключення, різнобічність [23].
5.	М. Обозов	Товариськість, контактність, динамічність, гнучкість, терпимість до невротичних зривів, уміння вислухати, зрозуміти, заспокоїти; підтримка загальної культури знань і поведінки; професійний такт; делікатність; уміння побудувати й витримати до кінця власну лінію; уміння проаналізувати ситуацію ускладнень; знання можливих варіантів вирішення конфлікту [17].
6.	Г. Абрамова	Уникання оцінних суджень, світогляд (концепція), емпатія, спостережливість, конфіденційність, рефлексія, людська гідність [1].
7.	Е. Сидоренко, Н. Хрящева	Спостережливість, самовладання, уміння слухати, емпатія, креативність [24].
8.	Р. Овчарова	Інтелектуальність, емоційна стабільність і практичність [18].

Отже, майже всі дослідники відзначають особливо важливу роль емпатії для успішної діяльності практичного психолога. Ми ж виокремлюємо із професійно важливих якостей етичні, що формуються у процесі професійної підготовки.

Інтерес зарубіжних дослідників сконцентрований переважно на вивченні особистісних рис психолога-практика та їх впливі на ефективність професійної діяльності.

Таблиця 3.15

Професійно важливі якості психолога (зарубіжні дослідники)

№	Дослідник	Професійно важливі якості
1.	К. Роджерс	Реальність (конгруентність), безумовне позитивне ставлення, емпатія [22].
2.	Дж. Мур	Турботливість, співчуття, розум, чутливість, теоретичні уявлення про взаємодію з «клієнтом», уміло використовує терапевтичне втручання (інтервенцію), не переймається особистими проблемами, виявляє емпатію [13].
3.	Р. Мей	Ефективно функціонуюча особистість, високий рівень самоприйняття й самоповаги, конструктивний погляд на природу, уміння привертати до себе людей, уміння почуватися вільно в будь-якому товаристві, компетентний, прагне допомагати людям, точно використовує психотерапевтичні прийоми; має здатність до формування теплих взаємин, здатність до емпатії [15].

Таким чином, перелік етичних якостей практичного психолога містить: доброзичливість, відповідальність, уважність, компетентність, тактовність, альтруїстичність, гуманність, моральність, високий рівень загального й соціального інтелекту, креативність, уміле володіння невербальними засобами спілкування, відкритість, рефлексія, сензитивність, уміння слухати, емоційна стабільність та інші характеристики.

До психологів ставиться цілий ряд етичних вимог, дотримання яких дозволяє фахівцеві зберігати довіру людей, правильно орієнтуватися в конфліктних ситуаціях між нормами субординації й моральності, потребами й інтересами окремих людей і різних груп. Через це зростає значення професійної етики психолога як основи регулювання, зміни й удосконалення моральних взаємин людей. Аналізуючи етичні цінності професійної діяльності майбутнього психолога, вважаємо за необхідне визначити сутність поняття

«етична норма професійної діяльності», оскільки воно є базовим для досліджуваного явища.

Під етичними нормами професійної діяльності ми розуміємо вимоги, що висуваються до професійної кваліфікації психолога, реалізації ним у своїй діяльності специфічних моральних норм поведінки як у взаєминах з колегами, науковим співтовариством, так і з клієнтами.

Реалізація етичних норм професійної діяльності базується на ряді принципів, до яких належать [15]:

1. Принцип дотримання таємниці. Це означає, що будь-яка інформація, повідомлена клієнтом психологові, не може бути передана без його згоди в жодні суспільні чи державні організації, посадовим або приватним особам, зокрема родичам, друзям. Психолог повинен вживати всі можливі заходи для збереження конфіденційності професійних дій, здобутих відомостей, документів, особистих записів, фотографій, аудіо- і відеоплівків, пов'язаних із роботою.

2. Принцип ненанесення збитків передбачає, що психолог не повинен поширювати інформацію й спеціальні психологічні знання, які можуть бути використані для маніпулювання людьми, погіршення взаємин між ними. Він повинен:

- поважати особисту недоторканність людей, їх право на участь/не участь у дослідженнях, діагностичних і розвивально-корекційних заходах, на психологічну консультацію без присутності третіх осіб;

- витлумачувати мету й завдання психологічних досліджень, порядок використання отриманої інформації. Людину не можна піддавати психологічному обстеженню проти її волі або шляхом обману (за винятком випадків судової та медичної практики, обумовлених законом);

- не використовувати методики і процедури, що принижують особисту гідність людини, не брати участь у заходах, що супроводжуються фізичним або психологічним примусом людей до повідомлення інформації, зміни поглядів і переконань, навіть якщо вони санкціоновані керівництвом;

- оцінювати будь-яку професійну ситуацію з етичної точки зору й інформувати посадових осіб та людей, причетних до долі людини й роботи з нею, про етичні вимоги щодо користування доступною або переданою інформацією і власної етичної позиції.

Перед проведенням психологічного обстеження випробовуваного необхідно попереджати про те, що у процесі тестування він мимоволі може видати інформацію про себе, свої думки і почуття. Кожна людина, якщо це не обумовлено законом, має право знати результати свого тестування, а також де, ким і яким чином вони можуть бути використані. Результати психологічного обстеження надаються тим, хто проводив обстеження, у доступній для правильного розуміння формі.

При тестуванні неповнолітніх дітей їхні батьки або особи, котрі їх замінюють, мають право знати результати.

3. Принцип наукової обґрунтованості використовуваних психологічних методик та об'єктивності висновків вимагає того, щоб методи й засоби, застосовувані психологом, були валідними й надійними, тобто давали результати, яким можна цілком довіряти.

Висновки, які робить психолог з результатів обстеження, повинні впливати з результатів власне обстеження, а не залежати від суб'єктивних настанов тих, хто його проводить або використовує його підсумки.

4. Принцип комплексної діагностики та психологічної допомоги передбачає поєднання різних методичних прийомів діагностики однієї і тієї ж психічної властивості, а також поєднання методик, спрямованих на споріднені психічні властивості для підвищення валідності діагностичного висновку. Психолог забезпечує необхідний рівень надійності діагнозу, застосовуючи стандартизовані й нестандартизовані методики, а також метод незалежних експертних оцінок.

5. Принцип безоцінного ставлення до клієнта й поваги його особистості. Психолог

створює умови, щоб людина, котра звернулася за допомогою (клієнт), почувалася спокійно й комфортно під час прийому. Доброзичливе ставлення передбачає не просто дотримання загальноприйнятих норм поведінки, але й уміння уважно слухати, надавати необхідну психологічну підтримку, не засуджувати, а намагатися зрозуміти й допомогти кожному незалежно від звання, посади, віку. Необхідно сприймати людей такими, які вони є. І що б не говорила людина, це потребує доброзичливої уваги.

6. Принцип ефективності пропонованих рекомендацій припускає, що вони обов'язково повинні бути корисними для конкретної людини. Ефективність рекомендацій передбачає їх конкретність, урахування компетентності тих осіб, котрим вони адресуються.

7. Принцип професійної компетентності та рефлексії професійних обмежень припускає, що практичний психолог повинен відповідати за наслідки власної професійної діяльності. Він повинен чітко уявляти межі власних можливостей у вирішенні поставлених завдань, застосовувати лише перевірені й освоєні методи роботи, прогнозувати наслідки дій, зводити до мінімуму ризик ненавмисного негативного впливу на людей. Психолог повинен постійно вдосконалювати знання, уміння й навички, підтримувати кваліфікацію на рівні професійної діяльності. Він зобов'язаний мати необхідну теоретичну підготовку, досконало знати психодіагностичні, психокорекційні та розвивальні методики і правила їх застосування, мати достатній досвід їх практичного використання.

Він уповноважений особисто перешкоджати некоректному й неетичному здійсненню психологічної роботи. Про всі помічені ним порушення нормативно-правових принципів і професійно-етичних норм діяльності він зобов'язаний повідомляти в регіональні чи центральні органи Товариства психологів. Порушення етичних норм і принципів роботи несумісне з виконанням посадових обов'язків.

Таким чином, до етичних цінностей професійної діяльності належать такі, що детермінують професійну діяльність психолога з урахуванням загальноприйнятих морально-етичних норм і принципів, інтегрованих у професію з урахуванням її специфіки.

Етичні цінності психолога у процесі професійної діяльності виконують певні функції. Щоб їх розкрити, необхідно визначити їх внесок у формування майбутніх психологів.

Основними функціями етичних цінностей професійної діяльності виступають:

інформаційна – прилучає майбутніх психологів до системи цінностей професійної психологічної роботи та професійної моралі;

соціалізуюча – виконує завдання прилучення майбутніх психологів до пануючої в суспільстві системи цінностей і моралі. Ця функція відповідає за інтеграцію майбутнього фахівця до соціальної спільноти професіоналів-психологів через засвоєння елементів культури майбутньої професії, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально значимі риси фахівців-психологів;

регламентувальна – спрямовує та спричиняє вибір психологом мети, методів і засобів надання допомоги клієнтові;

превентивна – охороняє і застерігає психолога від вчинків і дій, що завдають шкоду клієнтові й суспільству; формує вміння приймати рішення й діяти в життєвих ситуаціях, що вимагають вирішення моральної дилеми;

регулятивна – впливає з потреб регулювати поведінку та дії психолога в різних формальних і неформальних ситуаціях, щоб вони гармонійно вписувалися в діяльність усієї професійної групи й відповідали сутності професії;

оцінна – дає можливість оцінити з погляду відповідності моральним нормам і принципам поведінки дії, мету й завдання учасників процесу, їх прагнення та наміри, обрані ними засоби досягнення мети й кінцевих результатів.

Зроблений огляд дозволяє виділити основні компоненти, з яких складаються етичні цінності професійної діяльності майбутнього психолога. Структура етичних цінностей майбутніх психологів розглядається нами як взаємозв'язок основних її компонентів: когнітивно-деонтологічного, ціннісно-мотиваційного, поведінкового. Розглянемо кожен із

них.

Когнітивно-деонтологічним компонентом етичних цінностей професійної діяльності майбутніх психологів можна назвати широту знань норм і правил етичних аспектів професійної діяльності майбутнього психолога. Когнітивно-деонтологічний компонент – найважливіша складова етичних цінностей професійної діяльності, що містить синтез провідних знань і способів професійно-етичної поведінки.

Когнітивно-деонтологічний компонент містить у собі знання й уміння ефективно та безконфліктно спілкуватися з іншими, підтримувати міжособистісні контакти, поважаючи думки інших; знання й уміння з формування цінностей, що характеризують психоемоційну стійкість особистості і водночас є важливими професійними якостями (витримка, тактовність, ввічливість, чемність, доброзичливість, акуратність). На основі провідних знань відбувається формування способів етичної поведінки майбутніх психологів.

Ціннісно-мотиваційний компонент. Поведінка психолога та його соціальна активність залежать від того, яким чином він конкретизує цінності його професійної діяльності. Для майбутнього психолога вони формуються у процесі глибокого вивчення й осмислення професійної діяльності, представленої в різних теоріях і у процесі її безпосередньої реалізації на практиці. Власне цінності психологічної діяльності стимулюють розвиток мотиваційної сфери майбутнього психолога, її зміни. Ціннісний компонент розглядається через ставлення психолога до потреб і мети власної діяльності, що виражається в різних нормах і рекомендаціях. Професійно-етична позиція психолога, що виражається в цільових настановах, істотно впливає на результати й висновки професійної діяльності. Мотиваційний компонент як складова процесу регуляції діяльності психолога визначає напрямок та енергію діяльності, він несе у собі мотиви, мету, емоції. Мотивація розуміється нами як сфера детермінації поведінки майбутнього психолога, у тому числі професійної. Ціннісно-мотиваційний компонент професійно-етичних цінностей майбутнього психолога є компонентом ставлення суб'єкта до власної професійної діяльності. Будуючи власні стосунки з дійсністю або схиляючись до певної конкретної діяльності, необхідно усвідомлювати, що цим усім немов «правлять» певні мотиви або ряд мотиваційних процесів. Тому дія більшою або меншою мірою обумовлена мотивами.

Поведінковий компонент поєднує в собі планування й організацію власної професійної діяльності з урахуванням дотримання професійно-етичних вимог до певного процесу. Поведінковий компонент етичних цінностей професійної діяльності характеризується вмінням будувати суб'єкт-суб'єктні взаємини; дотримуватися етичних правил у процесі взаємин із клієнтами. Таким чином, структура етичних цінностей професійної діяльності майбутнього психолога складається з чотирьох взаємозалежних компонентів.

Проведене нами експериментальне дослідження засвідчило низький рівень сформованості етичних цінностей майбутніх практичних психологів, неузгодженість їх особистісних ціннісних орієнтацій і професійних цінностей. З метою підвищення рівня сформованості етичних цінностей нами було розроблено програму, яка сприяла б формуванню гуманістичного світогляду особистості, суспільно цінних мотивів її поведінки, морального ставлення до самої себе, інших людей і світу в цілому.

Процес формування етичних цінностей професійної діяльності майбутнього психолога ми розглядаємо як процес трансформації її компонентів, виділяючи при цьому чотири ключових етапи розвитку досліджуваного явища в структурі особистості:

- ціннісно-мотиваційний (етап потенційного накопичення мотивів і ціннісних орієнтацій);
- інформаційний (етап накопичення знань і уявлень про професійну етику психолога);
- процесуальний (етап становлення професійного мислення, сукупності вмінь і навичок);
- аналітико-рефлексивний (відбувається самооцінка професійної поведінки та співвіднесення її з ціннісними орієнтаціями професійної діяльності, критичність мислення,

здатність до оцінних суджень, рефлексія).

Узагальнивши розроблені в психологічній літературі підходи до сутності етичних цінностей професійної діяльності, ми дійшли таких висновків:

- етичні цінності професійної діяльності – група цінностей, що детермінує професійну діяльність психолога з урахуванням загальноприйнятих морально-етичних норм і принципів, інтегрованих у професію з урахуванням її специфіки;
- етичні цінності професійної діяльності майбутніх психологів являють собою складну цілісну структуру взаємозалежних компонентів, кожен з яких виконує певну функцію: інформаційну, соціалізуючу, превентивну, регламентувальну, регулятивну, оцінну;
- структура етичних цінностей професійної діяльності майбутніх психологів – це взаємозв'язок основних її компонентів: когнітивно-деонтологічного, ціннісно-мотиваційного та поведінкового;
- при цьому виділяються чотири етапи формування професійно-етичних цінностей майбутнього психолога: ціннісно-мотиваційний, інформаційний, процесуальний, аналітико-рефлексивний.

Система ціннісних орієнтацій особистості органічно включена до структури професійно значимих якостей фахівця-психолога. У ході навчання у ВНЗ вона проходить ряд своєрідних модифікацій, осмислюється й оцінюється у процесі вироблення особистісної та професійної позиції психолога. У цей процес вписується усвідомлення етичних норм професійної діяльності; переважання певних факторів і механізмів, що реалізують процеси особистісної динаміки; відзначається домінування відповідного рівня в індивідуальній системі цінностей. У тому випадку, якщо ціннісні орієнтації особистості погано узгоджуються з професійною системою цінностей та етичних норм практичних психологів, спостерігається серйозна криза, пов'язана з розчаруванням у професійній діяльності. Це обумовлює необхідність детального і глибокого вивчення проблеми узгодження ціннісних орієнтації особистості та професійної системи цінностей майбутніх практичних психологів.

Експериментальним шляхом виявлено, що формування етичних цінностей професійної діяльності майбутніх практичних психологів стає більш ефективним за умови реалізації таких груп психологічних умов: суб'єктивних, які реалізуються при домінуванні самостійної діяльності студентів (усвідомлення студентами систем цінностей, їх узгодження); суб'єктивно-об'єктивних, що реалізуються у взаємодії студентів і викладача (адекватна гармонійна реалізація взаємодоповнюючих механізмів ціннісного орієнтування, яка забезпечується участю студентів у навчально-професійній діяльності; включення студентів у квазіпрофесійну діяльність, котра відображає в собі реальність майбутньої професії); об'єктивні, які реалізуються при домінуванні діяльності викладача (реалізація програми формування етичних цінностей професійної діяльності майбутніх практичних психологів).

ГЛОСАРІЙ

Авторитарність – сукупність властивостей особистості, що виражаються в схильності до диктату й беззаперечного підпорядкування оточуючих своєму впливові, владі.

Алекситимія – нездатність людини називати емоції, пережиті нею самою або іншими людьми, тобто переводити їх у вербальний план.

Амбівалентність – одночасне виникнення антагоністичних (протилежних) тенденцій в психічній діяльності, що обумовлюють непослідовність мислення і неадекватність поведінки (напр., радості й печалі, любові й ненависті, сміху й сліз).

Асоціативний експеримент – особливий проективний метод дослідження мотивації особистості, в ході якого досліджуваний повинен якомога швидше відповідати на певний набір слів-стимулів першим-ліпшим словом.

Атракція – психологічне явище, що виникає в процесі міжособистісних стосунків як інтерактивна сторона спілкування, що зумовлена відповідним емоційно-позитивно забарвленим поведінковим взаємозв'язком.

Афіліативне спілкування – таке спілкування, що подобається людині та приносить їй задоволення і захоплення.

Афіліація – потреба людини у створенні теплих, емоційно значимих стосунків з іншими людьми та спілкування з ними.

Важковиховуваність – свідомий чи несвідомий опір учня цілеспрямованому педагогічному впливу, викликаний різними причинами, включаючи педагогічні прорахунки вихователів, батьків, дефекти психічного і соціального розвитку, особливості характеру, інші особистісні характеристики вихованців, що ускладнюють соціальну адаптацію, засвоєння навчальних програм та соціальних ролей.

Види мовлення – прийняті в психології позначення для різних актів мовленнєвого спілкування або його компонентів.

Відчуття – відображення окремих властивостей предметів і явищ при їх безпосередньому впливі на відповідні рецептори.

Вчинок – свідомо дія, оцінювана як акт морального самовизначення людини, в якому вона стверджується як особистість у своєму ставленні до іншої людини, до себе самої, до групи або до суспільства, до природи в цілому

Вчинок аморальний – поведінковий акт, що характеризується негативним ставленням індивіда до суспільних і, насамперед, загальнолюдських норм моралі, порушення яких не передбачає покарання законом, а лише громадським осудом.

Гендер – поняття яке також вказує на соціальний статус та соціально-психологічні характеристики особи, які пов'язані зі статтю та сексуальністю, але виникають у взаємодії з іншими людьми в контексті певної культурної епохи.

Гендер особи – результат прийняття або неприйняття панівних та зафіксованих різними способами форм соціальних відносин між чоловіками та жінками, що складається з таких основних компонентів: гендерна ідентичність, гендерний шлюбний статус, сексуальна орієнтація, гендерно-специфічні особистісні характеристики, гендерні переконання, гендерний дисплей.

Гендерна ідентичність – аспект особистісної самоідентичності, завдяки якій виникає суб'єктивне «почуття статі», формуються моделі поведінки за фемінним або маскуліним типом та реалізуються бажані вибори сексуального партнера.

Гендерні ролі – соціальні ролі в різних сферах сімейної та професійної діяльності, а також дозвілля, відмінні у чоловіків та жінок, комплекси очікуваних зразків поведінки для чоловіків та жінок.

Готовність до усвідомленого ставлення до дитини – сукупність психологічних, педагогічних і соціальних знань, умінь і навичок, які забезпечують вибір батьками такого стилю поведінки, за якого дитина стає повноцінним суб'єктом міжособистісної взаємодії.

Готовність особистості до шлюбу та сімейного життя – складний комплекс характеристик особистості, в якому виокремлюють фізичну і фізіологічну зрілість, соціальну, етико-психологічну та сексуальну готовність.

Допитливість – тенденція особистості шукати новизну, інтелектуальне почуття, готовність і можливість виконувати пізнавальну діяльність у відповідності з самостійно поставленою метою на основі пізнавальної потреби.

Дотикові сенсорні вміння – виконання системи дотикових інтеріоризованих ознайомлювально-розпізнавальних дій на основі засвоєних еталонів і навичок їх застосування в обстеженні фізико-механічних і просторових властивостей об'єктів матеріального світу.

Дружба – безкорисливі особисті взаємовідносини між людьми, засновані на любові, довірі, щирості, взаємних симпатіях, спільних інтересах і захопленнях.

Експресивність – сукупність семантико-стилістичних ознак мовної одиниці, які забезпечують її здатність виступати в комунікативному акті як засіб суб'єктивного вираження відношення мовця до змісту або адресата мови

Емоції – суб'єктивне ставлення людини до світу, що переживається як задоволення або незадоволення потреб.

Емоційне благополуччя – стійкий позитивний, комфортний емоційний стан, який вважається базовим, пов'язаним з цілісним ставленням дитини до світу, таким, що впливає на особливості переживання сімейних і шкільних ситуацій, пізнавальну і вольову сферу дитини.

Емоційний інтелект – сукупність некогнітивних здібностей, що дають людині можливість успішно справлятися з різними життєвими ситуаціями, усвідомлювати зміст емоцій і використовувати ці знання для з'ясування причин і способів розв'язання нових життєвих проблем.

Емоційний розвиток – процес диференціації та збагачення емоційної сфери, розширення можливостей культурно - креативної експресії.

Етика – вчення про мораль, сукупність принципів і норм поведінки людей відносно один одного й до суспільства.

Етичні норми – правила етики, які містять права, обов'язки й відповідальність за виконання обов'язків.

Етичні цінності – впорядковані поведінкові стандарти й еталони, що регулюють мотивацію й дії особистості, спрямовані на задоволення людських потреб, що дають уявлення про моральний ідеал.

Етичні цінності професійної діяльності – група цінностей, що детермінує професійну діяльність психолога з урахуванням загальноприйнятих морально-етичних норм і принципів, інтегрованих у професію з урахуванням її специфіки.

Задатки – вроджені анатомо-фізіологічні особливості людини, що зумовлюють високий рівень прояву психічних та психомоторних функцій.

Здібності – істотні психічні властивості людської особистості, що виявляються в її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх; індивідуальні особливості, які є умовами успішного виконання однієї або кількох діяльностей; характеристики продуктивних систем, що реалізують той чи інший психічний процес; яскраво виражений прояв пізнавальної або психомоторної функції, зумовлений вродженими задатками.

Значення – узагальнена форма відображення суб'єктом суспільно-історичного досвіду, набутого у процесі спільної діяльності.

Зорові сенсорні вміння – виконання системи зорових інтеріоризованих перцептивних ознайомлювально-розпізнавальних дій на основі засвоєних еталонів і навичок їх застосування в обстеженні кольорових і просторових властивостей предметів.

Ігрова діяльність – провідна діяльність в дошкільному віці, яка визначає розвиток всіх психічних функцій на даному віковому етапі.

Інвективна лексика – мова лайок і образ, що відображає семантику статевого символізму.

Ініціативність – оптимальна форма ініціативно-мотиваційного утворення, до якого входять компоненти потребово-мотиваційної, емоційно-вольової та інтелектуальної сфер, що являє собою похідне від них вище особистісне утворення, опосередковане домаганнями особистості.

Інтелект – форма організації індивідуального досвіду у вигляді наявних ментальних структур, породжуваного ними ментального простору відбиття і ментальних репрезентацій, які будуються в межах цього простору.

Інтелектуальна активність – ініціатива в інтелектуальній діяльності, розумова діяльність за відсутності стимулу, інтелектуальне напруження, «розумовий подив», інтелектуальна працездатність.

Інтелектуальна ініціативність – властивість особистості продовжувати пізнавальну діяльність за межами того, що від неї вимагається, самостійно ставити проблеми, встановлювати нові закономірності.

Інтерактив – спосіб вести бесіду, діалог з чим-небудь (книжка, комп'ютер) або з ким-небудь (учень, учитель).

Інтерактивне навчання – навчальний процес, що відбувається за умов постійної, активної взаємодії усіх учнів (колективне, групове, навчання в співпраці) де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами освіти.

Компетентність – заснована на знаннях, досвіді, здібностях і цінностях загальна здатність людини до повноцінної життєдіяльності в сучасному світі.

Комунікативна компетентність – здатність особистості застосовувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями.

Комунікація – специфічна форма взаємодії людей у процесі пізнавально-трудової діяльності.

Конструкт – особливий суб'єктивний засіб, особистісний винахід, створюваний самою людиною і те, що перевіряється на власному досвіді, за допомогою якого людина виділяє, усвідомлює, пояснює та прогнозує події, організовує свою поведінку, будує систему взаємин із іншими людьми.

Культура – цінності, норми і продукти матеріального виробництва, що характерні для даного суспільства.

Культура мовленнєвої поведінки людини – істотна соціальна характеристика, що визначається рівнем, ступенем відповідності актуальної мовленнєвої поведінки індивіда прийнятним у певній мовній спільноті нормам вербального спілкування, поведінки, правилам мовленнєвого етикету на конкретному етапі суспільного розвитку.

Культура мовлення – сукупність норм, способів, форм мовних засобів, які для певної соціальної групи є своєрідними еталонами спілкування.

Маскулінність та фемінність – комплекси настановлень поведінкових характеристик, можливостей та очікувань, що детермінують соціальну практику тієї чи іншої групи людей, об'єднаних за ознаками статі, що в їх культурі розглядаються як властиві певній статі.

Міжособистісні стосунки – взаємозв'язки між людьми, що об'єктивно проявляються у характері і способах взаємних впливів, які здійснюють люди один на одного у процесі сумісної діяльності й спілкування.

Мова – система знаків, що слугує засобом людського спілкування, розумової діяльності, способом вираження самосвідомості особистості, передачі і збереження інформації від покоління до покоління.

Мовленнєва діяльність – активна, цілеспрямована, опосередкована мовою і зумовлена ситуацією спілкування взаємодія людей, спрямована на задоволення їх комунікативно-пізнавальних потреб.

Мовленнєва ситуація – реально існуюча життєва ситуація, перша ступінь безпосереднього мовленнєвого акту спілкування, що обмежена прагматичними координатами: «я – ти – ми – тут – зараз»; безпосереднє здійснення спілкування, комунікації за відповідних умов (урок, заняття, зустріч друзів і тощо).

Мовленнєвий акт – цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється відповідно з принципами і правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в даному суспільстві.

Мовленнєві вміння – засвоєні суб'єктом норми і правила мови; сукупність мовленнєвих дій, операцій, навичок, які дозволяють здійснювати мовленнєву діяльність, спілкування; формуються на основі застосування педагогічних мовних моделей, мовленнєвих зразків, інструкцій спочатку в супроводі наочності, а потім у внутрішньому плані.

Мовлення – оволодіння і застосування особистістю певної мови у процесі спілкування з іншими людьми.

Мовлення внутрішнє – особливий внутрішній план мовленнєвого мислення, який є посередником між думкою та словом; мовлення без мови, спрямоване на себе.

Мовлення егоцентричне – мовлення, звернене до самого себе, що регулює і контролює практичну діяльність без спроби стати на точку зору співрозмовника; властиве дітям дошкільного віку.

Мораль – система неформалізованих у вигляді правових приписів поглядів, уявлень, норм та оцінок, що регулюють поведінку людей у суспільстві, практична реалізація положень котрої забезпечується громадським осудом та іманентним імперативом соціалізованого індивіда.

Мораль – форма суспільної свідомості, соціальний інститут, який виконує функцію регулювання поведінки людей в усіх галузях суспільного життя.

Моральні норми – система вимог, які визначають обов'язки людини відносно оточуючого світу; зразки, що не тільки орієнтують поведінку особистості, але й дають можливість оцінювати й контролювати її.

Моральність – внутрішня установка індивіда діяти згідно з власною совістю і волею на відміну від моралі, яка є зовнішньою вимогою до поведінки індивіда.

Мотиви – це психічні образи ціннісно значимих зв'язків «Я» з предметами та явищами об'єктивної дійсності, які виступають підґрунтям для забезпечення та збереження його цілісності, самоактуалізації та пошуку смислу життя «Я» як суб'єкта діяльності; внутрішня рушійна сила, що спонукає людину до дії.

Навчально-мовленнєва пізнавальна діяльність – організований цілеспрямований процес використання мови з метою передачі та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері наукових понять, встановлення комунікацій та планування своїх дій.

Научуваність (навчальність) – здатність учнів до навчання, проявами якої виступають показники успішного засвоєння навчального матеріалу чи труднощів у його засвоєнні.

Норма – регулятивне правило, яке вказує межі свого застосування та відповідає чомусь типовому або звичайному.

Норми – приписи, певні правила поведінки, мислення і переживання, які повинні бути притаманні людині.

Обдарованість – якісно нове утворення, в якому здібності різних рівнів (від елементарних до високих) виявляються індивідуально-своєрідно (як на рівні конкретної функції, так і на рівні діяльності); система ресурсів особи, що виступають психологічними механізмами її діяльності як творчої; системна якість психіки, яка розвивається упродовж всього життя та уможливорює досягнення людиною більш високих порівняно з іншими людьми результатів в одному або кількох видах діяльності.

Образотворча діяльність – особлива взаємодія суб'єкта із світом, спрямована на задоволення творчої потреби, яка опредмечується в тому, «чого ще немає», але що

прояснюється в свідомості як задум; в процесі образотворчої діяльності відбувається виникнення (на основі естетично-творчої трансформації переживань суб'єкта) візуальних образів та втілення їх в об'єкті за допомогою специфічних засобів (світла, ритму, композиції, кольору, форми, пропорцій, об'єму та ін.).

Оптимізація спілкування – процес свідомого вибору найкращого варіанту спілкування в конкретних умовах, який передбачає нерозривний зв'язок мети спілкування (обмін інформацією, організація взаємодії, пізнання один одного) та засобів і форм її досягнення (особистісно орієнтоване спілкування).

Освітній моніторинг – система організації збору, збереження, обробки та розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує неперервне стеження за її станом, регулювання та прогнозування її розвитку.

Освітній моніторинг навчальних досягнень учнів – організація, збір, обробка та розповсюдження інформації про процес засвоєння учнями загальноосвітньої школи навчального матеріалу згідно з Державним освітнім стандартом.

Особистість – особлива якість людини, що набувається нею у соціокультурному середовищі в процесі спільної діяльності.

Переживання – будь-яке емоційно забарвлене явище, яке є безпосередньо представленим у свідомості суб'єкта та виступає для нього як подія його власного життя.

Переживання естетичне – різновид просвітлюючого переживання, специфікою якого є те, що в досвіді краси відкривається неосяжна єдність реальності, глибока спорідненість між світом людської душевності та зовнішнім світом.

Пізнавальна активність – дослідницька активність, що виникла в проблемній ситуації в умовах навчання, у спілкуванні, професійній діяльності; стан готовності, бажання самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом суспільного досвіду.

Пізнавальна потреба – змінна особистості, яка відображає сутність прагнення інформації, аналізу складних ситуацій, орієнтує на процес пізнання; критерій розвитку інтелектуальної ініціативності.

Пізнавальний інтерес – вибіркова спрямованість, у якій провідне місце посідають пізнавальні мотиви.

Поведінка – сукупність дій людини, в яких виражається її ставлення до суспільства, інших людей, до предметного світу.

Поведінка, що відхиляється – поведінка, що суперечить прийнятим у даному суспільстві правовим, моральним, соціальним та іншим нормам, і розглядається більшою частиною членів суспільства як негожа і неприпустима.

Подружня сумісність – здатність подружжя узгоджувати свої дії й оптимізувати взаємини в різних видах спільної діяльності.

Попередження – достатньо важлива інформація, надана завчасно з метою надати коригуючий вплив на події майбутнього, або захід виховного впливу, що полягає в роз'ясненні шкоди, заподіяної порушенням, і наслідків повторного порушення.

Потенційні навчальні можливості – індивідуально-своєрідна комбінація пізнавальних психічних процесів учнів, а також наявних у них знань, навичок і умінь, які сприяють оволодінню новими знаннями та досконалішими навичками і вміннями.

Потреба в пізнанні – змінна особистості, яка відображає ступінь отримання індивідом задоволення від пізнавальної діяльності, що вимагає докладання зусиль.

Професійна етика – сукупність моральних норм, які визначають ставлення людини до свого професійного обов'язку.

Психологічне консультування сім'ї – діяльність спеціаліста з надання психологічної допомоги сім'ї, що спрямована на корекцію міжособистісних стосунків клієнта в сім'ї за допомогою структурованого діалогу між консультантом і клієнтом.

Психолого-педагогічний моніторинг навчальних досягнень учнів – організація, збір, обробка та розповсюдження інформації про процес розумового розвитку школярів у

результаті засвоєння ними навчального матеріалу згідно з Державним освітнім стандартом та формування на основі цього їх компетентності як загальної здатності до повноцінної життєдіяльності в умовах сьогодення, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях.

Психосемантика – галузь психології, що вивчає генезис, будову та функціонування індивідуальної системи значень, пов'язаних із процесами сприйняття, мислення, пам'яті тощо.

Психотерапія сім'ї – діяльність спеціаліста з надання психологічної допомоги сім'ї, що орієнтована переважно на вирішення глибинних особистісних проблем, що спричиняють проблеми у стосунках з іншими членами сім'ї.

Розвиток мовлення дітей – виникнення розуміння мовлення та його виявлення у процесі спілкування.

Розуміння – здатність особистості осмислювати зміст, сенс та значення явищ об'єктивної дійсності.

Розумовий розвиток – процес кількісних та якісних змін, які відбуваються в пізнавальній діяльності, вдосконалюючи інтелектуальну сферу та пізнавальні здібності.

Романтичне кохання – сильне почуття, що супроводжується вихором емоцій – від жаги до ревності та страждання.

Самодіяльність – взаємодія людини з навколишньою дійсністю та з собою, яка спрямована на пізнання й перетворення цієї дійсності та самого суб'єкта діяльності, де детермінуючим і системоутворюючим фактором виступає його ідеальне «Я».

Свідомість – вища, інтегрована, керована форма психіки, що складається під впливом суспільно-історичних умов у трудовій діяльності людини та її спілкуванні за допомогою мови з іншими людьми.

Свободоздатність – усвідомлення особистістю можливості жити самостійно за власним вибором; мужність, що робить людину здатною, вступаючи в невідомі ситуації, набувати власної унікальності, відповідально «вибирати саму себе».

Сенсорне вміння – виконання системи інтеріоризованих ознайомлювально-розпізнавальних перцептивних дій на основі засвоєних еталонів і навичок їх застосування в обстеженні зовнішніх властивостей об'єктів сприймання.

Сенсорний розвиток – процес закономірних змін чуттєвої сфери особистості, які виявляються в кількісних і якісних, структурних і функціональних перетвореннях відчуттів, сприймань і уявлень, що відбуваються під впливом біологічних і соціальних, керованих і некерованих, зовнішніх і внутрішніх чинників та забезпечують побудову адекватних образів об'єктів дійсності.

Сенсорні еталони – вироблені суспільством і засвоювані кожною людиною нормативні зразки чуттєвих властивостей і відношень предметів (кольори спектра, геометричні форми, фонемі рідної мови, музичні звуки тощо).

Сенсорні операції – раціональні способи застосування сенсорних еталонів у обстеженні зовнішніх ознак об'єктів сприймання.

Симпатія – почуття стійкої емоційної схильності людини до інших людей; почуття приязні, прихильності, доброзичливості до кого-небудь чи чого-небудь, протилежне антипатії.

Сім'я – мала соціальна група людей, яка заснована на шлюбі та (чи) кровній спорідненості і функціонує на основі спільного побуту, матеріальної та моральної взаємодопомоги.

Слухові сенсорні вміння – виконання системи слухових інтеріоризованих перцептивних ознайомлювально-розпізнавальних дій на основі засвоєних еталонів і навичок їх застосування в обстеженні фонематичних і музичних явищ.

Смисл (особистісний) – ставлення суб'єкта до явищ об'єктивної дійсності.

Совість – усвідомлення і почуття моральної відповідальності за свою поведінку, свої вчинки перед самим собою, людьми, суспільством; моральні принципи, погляди, переконання; сумління.

Соціальна перцепція – багатофункціональний процес, який передбачає сприйняття зовнішніх ознак людини, співвіднесення їх з її особистісними характеристиками, інтерпретацію і прогнозування на цій основі її вчинків.

Соціальний інтелект – пристосованість до людського буття, інтелектуальна поведінка, що включає певні засоби адаптації до проблемних ситуацій; когнітивні процеси, які організують і контролюють поведінку; інтелектуальна активність у буденному житті в контексті природного оточення.

Спілкування – складний багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, який породжується потребами спільної діяльності і передбачає обмін інформацією, визначену тактику і стратегію взаємодії, сприйняття й розуміння суб'єктами спілкування один одного.

Спільна діяльність – вид діяльності, що здійснюється суб'єктом, спочатку колективним, потім індивідуальним і характеризується розподілом єдиного процесу діяльності між учасниками та змінами діяльності кожного, оскільки результат роботи кожного не приводить до задоволення його потреби; наявність між учасниками діяльності взаємодії, яка перетворює, змінює їх індивідуальну діяльність і спрямована на досягнення загального результату.

Сприймання – цілісне відображення у свідомості людини предметів і явищ дійсності за їх безпосереднього впливу на органи чуття.

Статева ідентичність – психологічна система, що поєднує та інтегрує особисту ідентичність з біологічною статтю.

Стать – біологічно детермінована характеристика, яка описує відмінності між людьми, що визначаються генетичними особливостями будови клітин, анатомо-фізіологічними характеристиками та дітородними функціями.

Творчість – внутрішньо мотивований процес (незалежно від типу діяльності), що виявляється в реорганізації попереднього досвіду, перетворенні дійсності, отриманні суб'єктивно чи об'єктивно інноваційного результату.

Тип батьківського ставлення – це система поведінкових стереотипів, різноманітних почуттів до дитини, особливостей сприйняття та розуміння її особистості, спосіб спілкування, характер вчинків та дій, які батьки використовують у міжособистісній взаємодії.

Уявлення – образи конкретних предметів і явищ, які в певний момент безпосередньо не діють на органи чуття людини.

Функції сім'ї – особливі форми життєдіяльності сім'ї, що пов'язані із задоволенням певних сімейних потреб.

Художній образ – суб'єктивний образ об'єктивної реальності, що характеризується єдністю чуттєвого й почуттєвого, суб'єктивного й об'єктивного, інтелектуального й емоційного, пізнавального й оціночного.

Художня обдарованість – інтегральна властивість особи – багаторівневий поліаспектний комплекс схильностей та здібностей, які, розвиваючись упродовж життя, підпорядковуються естетично-творчій позиції особистості, що уможливорює досягнення людиною вищих (незвичайних, непересічних) результатів в одному або кількох видах художньої діяльності, порівняно з іншими людьми.

Ціннісні орієнтації – найважливіші елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, усією сукупністю його переживань, що відмежовує значиме, істотне для людини від не значимого, несуттєвого.

Цінності – критерії, за якими людина будує власне ставлення до світу, включаючи ставлення до самої себе (самоставлення).

«Я – концепція» – інтеграл різноманітних образів «Я», який виступає ядром самосвідомості особистості та найважливішим регулятором її активності.

«Я» – цілісне ідеально-матеріальне утворення, структурними елементами якого виступає, з одного боку, сам суб'єкт, його ідеальне «Я», за допомогою якого індивід виділяє себе з маси інших людей як автономного суб'єкта вільного спілкування та діяльності і, з іншого боку, матеріальні та ідеальні фактори, які знаходяться поза ним і при цьому є умовою його власного існування та розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В.В. Дети-пророки : социогенный анализ представлений об опасности в детской субкультуре / В.В. Абраменкова // Магистр. – 1997. – № 3. – С. 18–23.
2. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию / Г.С. Абрамова. – М. : Междунар. педагогич. акад., 1995. – С. 14–20.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 336 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна / К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. – М. : Наука, 1989. – 248 с.
5. Авдеева Н.Н. Зависимость типа привязанности ребенка ко взрослому от особенностей их взаимодействия / Н.Н. Авдеева, Н.А. Хаймовская // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 39–48.
6. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–131.
7. Акименко Ю.Ф. Психологічна корекція ставлення батьків до дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю.Ф. Акименко. – К., 2003. – 19 с.
8. Актуальні проблеми психології: Психологія обдарованості / [упоряд. С.Д. Максименко, Р.О. Семенова]. – Житомир : вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – Том 6. – Вип. 4. – 246 с.
9. Акулинин В.Н. Философия всеединства: от В.С. Соловьева к П.А. Флоренскому / В.Н. Акулинин. – Новосибирск : Наука, 1990. – 158 с.
10. Аликина Н.В. Возрастные психологические особенности агрессивного поведения несовершеннолетних : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Аликина Наталия. – К., 1989. – 124 с.
11. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Под ред. А.А. Бодалёва, Б.Ф. Ломова. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1980. – 230 с.
12. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л. : Лен. Ун-та, 1968. – 339 с.
13. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания / Б.Г. Ананьев. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 487 с.
14. Ананьев Б. Г. Теория ощущений / Б.Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1961. – 455 с.
15. Андреева И.Н. Взаимосвязи эмоционального интеллекта и рефлексивности с агрессивностью и конфликтностью в юношеском возрасте / И.Н. Андреева // Актуальні проблеми практичної психології. Частина 1. – Херсон : П.П. Вишемирский В.С., 2009. – С. 636–645.
16. Андреева Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. – М. : Аспект-пресс, 2004. – 288 с.
17. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение / С.Ф. Анисимов. – 2-е изд., доп. – М. : Мысль, 1985. – 155 с.
18. Антонова Н.В. Проблема особистісної ідентичності в інтерпретації сучасного психоаналізу, інтеракціонізму і когнітивної психології / Н.В. Антонова // Заг. психол., № 1 – 1996. – С. 131–143.
19. Аристотель. Никомахова етика / Аристотель [под ред. А.И. Доватур, Ф.Х. Кессиди]. – М. : Мысль, 1984. Т. 4 – С. 53–294.
20. Аристотель. Этика. Политика. Поэтика / Аристотель. – М : Мысль, 1984. – Т. 4. – С. 375–645.

21. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
22. Асмолов А.Г. Содействие ребенку – развитие личности / А.Г. Асмолов // Новые ценности образования. – 1995. – № 2. – С. 39–45.
23. Асмолов А.Г. Психология личности: учебник для вузов. Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
24. Баженов В.Г. Воспитание педагогически запущенных подростков / В.Г. Баженов. – К. : Знання, 2002. – 415 с.
25. Балл Г.А. Психология в радиогуманистической перспективе: [избранные работы] / Г.А. Балл. – К. : Изд-во Основа, 2006. – 408 с.
26. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989 – № 1. – С. 92–100.
27. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г.А. Балл. – К., 1993. – 231 с.
28. Барабанщиков В.А. Системность. Восприятие. Общение : монография / В.А. Барабанщиков, В.Н. Носуленко. – М. : ИП РАН, 2004. – 480 с.
29. Барабанщиков В.А. Системогенез чувственного восприятия : избр. психол. тр. / В.А. Барабанщиков. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 552 с.
30. Барвенко О.Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Барвенко Ольга Григорьевна. – Ставрополь, 2004. – 197 с.
31. Бардиер Г.Л. Социальная психология толерантности : автореф. дис. ... доктора психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Галина Леонидовна Бардиер. – Санкт-Петербург, 2007. – 45 с.
32. Баронин А.С. Этническая психология / А.С. Баронин. – Киев : Тандем, 2000. – 264 с.
33. Безруких М.М. Ребенок идет в школу / М.М. Безруких, С.П. Ефимова – М. : Academia, 1996. – С. 12
34. Березін А.М. Психологічні чинники генези національної самосвідомості особистості : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Березін Андрій Миколайович. – К., 2002. – 208 с.
35. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных / Эрик Берн. – М. : Прогресс, 1988. – 399 с.
36. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
37. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання / Іван Дмитрович Бех : [науково-методичний посібник]. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
38. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І.Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.
39. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 26–31.
40. Белавіна Т.І. Психологічні особливості міжособистісного сприймання в групах дівчаток-підлітків в умовах навчально-виховних закладів різного ступеня закритості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Белавіна Тетяна Іванівна. – Х., 1996. – 21 с.
41. Бжалава И.Т. Проблема сознания бессознательного психического в психологии установки / И.Т. Бжалава. – Тбилиси: Мецниереба, 1976. – С. 23–37.
42. Бжалава И.Т. Восприятие и установка : монография / И.Т. Бжалава. – Тбилиси : Мецниереба, 1965. – 226 с.
43. Библер В.С. Мышление как творчество. Введение в логику мыслительного диалога / В.С. Библер – М. : 1975. – 57 с.
44. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская – Ростов н/Д. : 1983. – 173 с.

45. Богоявленская Д.Б. Психологические основы интеллектуальной активности : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.01. «Загальна психологія» / Д.Б. Богоявленская – М., 1987. – 49 с.
46. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови [підручник] / А.М. Богуш, Н.В. Гавриш – К. : Вища школа, 2007. – 542 с.
47. Богуш А.М. Наступність, перспективність, спадкоємність – складові неперервності освіти / А.М. Богуш // Дошкільне виховання. – 2001. – № 11. – С. 11.
48. Богуш А.М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія / [А.М. Богуш, О.С. Трифонова, О.І. Кисельова, Ж.Д. Горіна, П.М. Черкасов]. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.
49. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1995. – 271 с.
50. Бодалев А.А. О некоторых особенностях формирования у подростков симпатии к другим людям / А.А. Бодалёв, Л.И. Криволап // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. – Л. : Изд-во ЛГУ им. А.И. Герцена, 1973. – С. 16–17.
51. Боделан О.Р. Психологічне забезпечення адаптації дітей шестирічного віку до навчальної діяльності: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Боделан Ольга Русланівна. – О., 2000. – 202 с.
52. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович / под.ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Институт практической психологии, Воронеж : НПО « МОДЭК», 1995. – 352 с.
53. Божович Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / [сб. науч. трудов / науч. ред. А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец]. – М. : Академия, 1995. – С. 132–142.
54. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте (Психологическое исследование) / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 468 с.
55. Бойко Е.И. Механизмы умственной деятельности / Е.И. Бойко – М. : 1976. – 154 с.
56. Боришевский М.И. Теоретические вопросы исследования нравственных убеждений / М.И. Боришевский. // Развитие нравственных убеждений школьников. – К. : Рад. школа, 1986. – С. 6–43.
57. Бочкарева Г.Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков правонарушителей. / Г.Г. Бочкарева. // Изучение мотивационной сферы поведения детей и подростков. – М. : Педагогика, 1972. – С. 259–350.
58. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности : учеб. пос. [для специалистов и дилетантов] / Г.Э. Бреслав. – СПб. : Речь, 2007. – 144 с.
59. Буюева Л.П. Социальная среда и сознание личности. / Л.П. Буюева – М., 1985 – С. 46–55.
60. Бурганова И.Ф. Психологические барьеры в интеллектуальном творчестве : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Бурганова Инесса Фернадовна. – Казань, 1999. – 185 с.
61. Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности / Л.Ф. Бурлачук, В.М. Блейхер – К. : 1978. – 142 с.
62. Варій М.Й. Загальна психологія / М.Й. Варій. – К. : «Центр учбової літератури», 2007. – 986 с.
63. Васьуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. [для студ. ВНЗ] / М.С. Васьуленко та ін.: за ред. М.С. Васьуленка. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
64. Введенская Т.Ю. Влияние компьютерных и Интернет-технологий на мышление студентов / Т.Ю. Введенская // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка / за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К. : Міленіум, 2005. – Т. 8, вип. 1. – С. 90–94.
65. Венгер Л.А. Психологическое обследование младших школьников / Л.А. Венгер, Г.А. Цукерман. – М. : Владос – Пресс, 2003 – 230 с.
66. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) / Л.А. Венгер. – М. : Просвещение, 1969. – 365 с.

67. Вендов А.И. Социально-психологические исследования лидерства в малых группах (на примере школьных, групп) : автореф. дис. на соискание степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / А.И. Вендов. – Л., 1973. – 24 с.
68. Веселова Е.К. Психологическая деонтология: мировоззрение и нравственность / Е.К. Веселова. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2002. – 316 с.
69. Вильсон Г. Психология артистической деятельности: таланты и поклонники / Г. Вильсон. – М. : «Когнито-Центр», 2001. – 384 с.
70. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М. : Издательство МГУ, 1990. – 288 с.
71. Витцлак Г. Основы психодиагностики / Г. Витцлак. М., 1986. – 151 с.
72. Вікова психологія : підруч. / [за ред. Г. С. Костюка]. – К. : Рад. школа, 1976. – 269 с.
73. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / [О. В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін.]. – [2-ге вид.]. – К. : Каравела, 2009. – 400 с.
74. Вільчинська І.Ю. Політологічні характеристики етнічної ідентичності / І.Ю. Вільчинська // Політологічний вісник: Збірник наук. праць Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Вип. 9. – К., 2001. – С. 189-196
75. Волкова Н.П. Педагогіка : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Н.П. Волкова. – [2-ге вид., перероб., доп.]. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с.
76. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб. : Союз, 1999. – 224 с.
77. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. – В кн. : Развитие высших психических функций. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 197-198.
78. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Л.С. Выготский / Детская психология ; под ред Д.Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – Том 4. – 432 с.
79. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Лев Семенович Выготский / Проблемы развития психики ; под ред А.М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – Том 3. – 368 с.
80. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 92 с.
81. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Социально-экономическое издательство, 1982. – 323 с.
82. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Л.С. Выготский. – М. : Учпедгиз, 1935. – С. 20-32.
83. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6-ти т. / Л.С. Выготский / Проблемы общей психологии; под ред. В.В. Давыдова. [гл. ред. А.В. Запорожец] – М. : Педагогика, 1982. – Т.2.– 1982. – 504 с.
84. Выготский Л.С. Педология подростка / Л.С. Выготский // Собрание сочинений. – М. : Педагогика, 1984. – Т.4. – 416 с.
85. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
86. Гаврилов В.Е. К определению профессиографического профиля специальности психолога-диагноста-профконсультанта / В.Е. Гаврилов // Вопросы диагностики психического развития : тезисы симпозиума. – Таллин, 1974. – С. 38-39.
87. Галыгин В.Ф. О проявлении психологического барьера при внедрении АСУ / В.Ф. Галыгин // Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективами. – М. : Ин-т нар. хоз., 1974. – 184 с.
88. Гальперин П.Я. К психологии творческого мышления / П.Я. Гальперин, Н.Р. Котик // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 80-84.
89. Гамезо М. В. Атлас по психологии / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко. – М. : Педагогическое общество России, 2006. – С. 60.

90. Генезис сенсорных способностей : монография / [Венгер Л.А., Тарасова К.В., Лаврентьева Т.В. и др.]; под ред. Л.А. Венгера. – М. : Педагогика, 1976. – 256 с.
91. Гильбух Ю. З. Что такое техническое мышление? / Ю.З. Гильбух // Школа и производство. – 1990. – № 3. – С. 20–24.
92. Гильдебранд фон Д. Этика / Гильдебранд фон Д. – СПб. : Алетейя, 2001. – 566 с.
93. Гинзбург И.В. Неинтеллектуальные факторы интеллектуальной активности / И.В. Гинзбург // Психологические исследования интеллектуальной деятельности – М., 1973. – С. 161–167.
94. Говорун Т.В. Гендерна психологія: Навчальний посібник / Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.
95. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений : монография / Л.Я. Гозман. – М. : Издательство Московского университета, 1987. – 177 с.
96. Головаха Е.И. Психология человеческого взаимопонимания / Е.И. Головаха, Н.В. Панина. – К. : Политиздат, 1989. – 189 с.
97. Гордова О.В. Спільна музично-ігрова діяльність як засіб корекції емоційної сфери першокласників : автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.В. Гордова. – Київ, 2011. – 20 с.
98. Губа Н.А. Критерии и показатели измерения обучаемости в младшем школьном возрасте: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Губа Наталия Александровна – К., 1994. – 146 с.
99. Гудименко О.В. Самоактуализация как фактор преодоления психологических барьеров у студентов-психологов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Гудименко Оксана Викторовна. – Омск, 2007. – 178 с.
100. Гумницкий Г.Н. Нравственный поступок и его оценка / Г.Н. Гумницкий. – М. : Знание, 1978. – 64 с.
101. Гусев А.И. Проблематика научной классификации толерантности к неопределенности / А.И. Гусев // Наука и образование. – 2005. – № 5 – 6. – С. 42–45.
102. Гусейнов А.А. Этика / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М. : Гардарики, 1998. – 470 с.
103. Гусейнов А.А. Этика и мораль в современном мире / А.А. Гусейнов // Этическая мысль : Ежегодник / отв. ред. А.А. Гусейнов. – М. : ИФРАН, 2000. – С. 4–15.
104. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. / Н.И. Гуткина. – М. : Академический проект, 2000. – 184 с.
105. Давыдов В.В. Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.
106. Демиденко В.К. Совість / В.К. Демиденко. – К., 2000. – 86 с.
107. Доленко М.Т. Сучасна українська мова : навч. посіб. [для студ. пед. ін-тів] / М.Т. Доленко, І.І. Пацюк, А.Г. Кващук – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Вища школа, 1987. – 351 с.
108. Домырева Е.А. Исследование когнитивных барьеров в учебной деятельности младших школьников : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Домырева Елена Александровна. – Курск, 2002. – 185 с.
109. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности / О.Г. Дробницкий. – М. : Наука, 1977. – 331 с.
110. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. / В.Н. Дружинин. – СПб. : Иматон-М, 2001. – 224 с.
111. Дубравська Д.М. Основи психології : навч. посіб. / Д.М. Дубравська. – Львів : Світ, 2001. – 280 с.
112. Ельникова О.Е. Психологические барьеры социализации в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ельникова Оксана Евгеньевна. – Елец, 2004. – 185 с.
113. Емельянов Ю.Н. Учебно-тренировочная группа в практике профессиональной подготовки студентов-психологов / Ю.Н. Емельянов // Вести. Ленингр. ун-та. – 1982. – №5. – С. 142.

114. Етичний кодекс психолога. – Тернопіль, 1996. – 16 с.
115. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1991. – 224 с.
116. Жельвис В.И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема / В.И. Жельвис. – М., 1997. – 330 с.
117. Жельвис В.И. Эмотивный аспект речи. Психолингвистическая интерпретация речевого воздействия : учебное пособие / В.И. Жельвис. – Ярославль, 1990. – 81 с.
118. Жинкин Н.И. Язык и речь. Творчество / Н.И. Жинкин // Избр.труды. – М., 1998. – С. 151.
119. Жулидова Н. Комплексное исследование по проблеме диагностики и повышения уровня обучаемости школьников / Н. Жулидова, Е. Рабунский // Материалы Симпозиума по вопросам разработки диагностических методов определения уровня умственного развития детей (16-17 дек. 1970 г.). – Рига : Зинанте, 1970. – С. 100-102.
120. З думкою про образ майбутнього інженера // Газета запорізького національного технічного університету. – 2004. – № 1 (2069). – Режим доступу : <http://zntu.edu.ua/base/gazeta/gazeta01-04/index.htm>.
121. Завгородня О.В. Психологія художньо обдарованої особистості: гендерний аспект : монографія / О.В. Завгородня. – Київ : Наукова думка, 2007. – С. 81.
122. Загальна психологія : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / [О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін.]. – К. : Каравела, 2011. – 464 с.
123. Загуменных Н.А. Психологические барьеры в процессе формирования индивидуального стиля деятельности учителя : дис. ...канд. псих. наук : 19.00.07 / Загуменных Нина Александровна. – Курск, 2005. – 160 с.
124. Зазимко О. В. Психологические особенности проявления личностных факторов развития технической одаренности на этапе ранней юности / О.В. Зазимко // Психологические факторы развития одаренной личности : монография / под ред. Р.А. Семенов-Пономаревой. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франка, 2007. – Разд. 2., гл. 2.3. – С. 118-137.
125. Зайцева В. Время дисгармонии / В. Зайцева // Здоровье детей. – 2005. – № 3. – С. 3-5.
126. Зак А.З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 6-7 лет / А.З. Зак – М., 1996. – 290 с.
127. Закон України «Про освіту». – К. : Генеза, 1996. – 36 с.
128. Запорожец А.В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А.В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1 : Психическое развитие ребенка. – 1986. – 320 с.
129. Зеньковский В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – М. : Академия, 1996. – 245 с.
130. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – [Изд. 2-е, доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
131. Зимульдінова А. Дидактичні особливості розвитку зв'язного мовлення / А. Зимульдінова // Початкова школа. – 2011. – №3. – С. 9-11.
132. Зинченко В.П. Восприятие и действие : автореф. дисс. на соискание учен. степени док. пед. наук (по психологии) / В.П. Зинченко. – М., 1966. – 49 с.
133. Зинченко В.П. Восприятие как действие / В.П. Зинченко // XVIII Международный психологический конгресс : Восприятие и действие. – М. : МГУ, 1966. – С. 54-66.
134. Зосимовский А.В. Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте / А.В. Зосимовский. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 198 с.
135. Зоуир Абдульрахман Али Рашид. Кросс-культурное изучение агрессивного поведения у подростков России и Йемена : дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.11 / Зоуир Абдульрахман Али Рашид. – Санкт-Петербург, 1999. – 148 с.
136. История советской дошкольной педагогики: хрестоматия / сост. Е.А. Гребенщикова [и др.] ; ред. М. Ф. Шабаева. – Москва : Просвещение, 1980. – 447 с.

137. Кайгер В.І. Методологічні основи етнофункціонального підходу до вивчення людини / В.І. Кайгер // Вісник Одеського національного університету. Том 10 (Вип.10). Психологія. – 2005. – С. 73–84.
138. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.
139. Калмыкова З.И. Умственное развитие учащихся и пути его диагностики / З.И. Калмыкова // Материалы Симпозиума по вопросам разработки диагностических методов определения уровня умственного развития детей (16-17 дек. 1970 г.). – Рига: Зинанте, 1970. – С. 125–131.
140. Калошина И.П. Проблемы формирования технического мышления / И. П. Калошина. – М. : Изд-во Московского университета, 1974. – 184 с.
141. Капинос П.И. Охрана природы / П.И. Капинос, Н.А. Панасенко. – К. : Вища школа, 1989. – 255 с.
142. Карабаева І.І. Психологічна готовність до писемного мовлення дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.І. Карабаева. – К., 2003. – 18 с.
143. Карпов Ю.В. Критерии умственного развития и методы его диагностики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю.В. Карпов. – М., 1983. – 17 с.
144. Кашкарьова Л.Р. Психологічні засади моніторингу навчальних досягнень учнів основної школи: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л.Р. Кашкарьова – К., 2005. – 257 с.
145. Кедров Б.М. О теории научного открытия / Б.М. Кедров // Научное творчество. – М. : Наука. – 1969. – С. 10–16.
146. Киреева З. А. Социально-психологическая структура аттракции и ее влияние на социометрический статус личности : дис. ...кандидата психол. наук : 19.00.05 / Киреева Зоя Алексеевна. – Курган, 2008. – 148 с.
147. Киричук О.В. Духовно-катарсична активність (ДКА) особи: сутність, функції, генеза / О.В. Киричук // Нива знань / Науково-методичний альманах. – Дніпропетровськ, 1988. – С. 3–7.
148. Кідалова М.М. Проблема психологічних бар'єрів : теоретичний аналіз поняття / М.М. Кідалова // Збірник наукових праць БДПУ (Психологічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2007. – № 4. – С. 44–53.
149. Кісарчук З.Г. Психологічна допомога сім'ї / З.Г. Кісарчук, О.І. Єрмусевич. – Книга 1. Навчальний посібник (у 3 книгах). – К. : Главник, 2006. – 128 с.
150. Клименко В.В. Психологія творчості : навчальний посібник / В.В. Клименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
151. Коберник О.М. Теорія і методика навчально-виховного проектування виховного процесу в школі. – К. : Науковий світ, 2002. – 187 с.
152. Козлова И.Н. Теория личностных конструкторов в современной психологии : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / И.Н. Козлова. – М., 1976. – 19 с.
153. Коломинский Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – М. : Просвещение, 1988. – 200 с.
154. Комісарова О.Ю. Комунікаційні проблеми в дистанційному навчанні / О.Ю. Комісарова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка / за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К. : Міленіум, 2005. – Т. 8. – Вип. 1. – С. 129–140.
155. Кон И.С. Вкус запретного плода / И.С. Кон. – М. : Молодая гвардия, 1992. – 365 с.
156. Кон И. С. Дружба / И.С. Кон. – СПб. : Питер, 2005. – 330 с.
157. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М. : Прогресс, 1984. – 265 с.

158. Кораблина Е.П. Психологические аспекты готовности к помогающей деятельности / Е.П. Кораблина // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. 6 / под ред. Л.А. Коростылевой. СПб., 2002. – С. 174–199.
159. Коробко С.Л. Робота психолога з молодшими школярами : методичний посібник / С.Л. Коробко, О.І. Коробко. – К. : Літера ЛТД, 2006. – 414 с.
160. Коротаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьника / Е.В. Коротаева. – М. : Сентябрь, 2003. – 173 с.
161. Костюк Г.С. Про розвиток мислення у дітей (виникнення поняття числа у дітей) / Г.С. Костюк // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К. : Радянська школа, 1989 – С. 300–307.
162. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк [за ред. Л.М. Проколієнко]. – К. : Рад. шк., 1989. – 609 с.
163. Костюк Г.С. О психологии понимания / Г.С. Костюк // Научные записки института психологии УРСР. – Т. 2. – К., 1950. – С. 53–59.
164. Костюк Г. Сравнительное исследование индивидуального и совместного решения мыслительных задач младшими школьниками / [Г. Костюк, В. Андриевская, Г. Балл, З. Кисарчук, С. Мусатов, Т. Чмут] // Психологический журнал. Т.4. – 1983. – № 5. – С. 23–31.
165. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г.С. Костюк. – К. : Знання, 1963. – 80 с.
166. Костюк Г.С. Навчання і розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1968. – 46 с.
167. Костюк Г.С. К вопросу о психологических закономерностях / Г.С. Костюк // Вопр. психол. – 1955. – №1. – С. 18–28.
168. Котырло В.К. Детерминация переживаний детей, мотивация совместной деятельности / В.К. Котырло, Ю.А. Приходько // Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / Под ред. В.К. Котырло. – М. : 1987. – С. 52–70.
169. Кошлань И.Г. Психологические особенности эмоциональности подростков и стили семейного воспитания : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Кошлань Ирина Григорьевна. – Одесса, 2005. – 245 с.
170. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.
171. Краус В. Нигилизм и идеалы / В. Краус. – М. : Радуга, 1994. – 253 с.
172. Кривцова С.В. Подросток на перекрестке эпох / С.В. Кривцова. – М. : Генезис, 1997. – 285 с.
173. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Освіта України. – 2001. – №6. – 7 лютого. – С. 3–16.
174. Крутий Е.Н. Формирование диалогичности как средства интеллектуального развития старшеклассника : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Крутий Елена Николаевна – Х., 1998. – 183 с.
175. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления (Процесс и способы решения технических задач) / Т. В. Кудрявцев. – М. : Педагогика, 1975. – 303 с.
176. Кузьменко В.У. Багатокомпонентна структура технології розвитку індивідуальності дитини 3-7 років / В.У. Кузьменко // Актуальні проблеми психології : Психолого-педагогічні основи розвитку особистісного потенціалу дитини в сучасному суспільстві [збірник наукових статей] / за заг. ред. С.Д. Максименка, С.О. Ладивір. – К., 2006. – Т. 4. – С. 15–163.
177. Кулачківська, С.Є. Я – дошкільник. Вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку / С.Є. Кулачківська, С.О. Ладивір. – К. : Нора-прінт, 1996. – 107 с.
178. Кулик Л.К. Семейное воспитание / Л.К. Кулик, Н.И. Берестов. – М. : Просвещение, 1990. – 315 с.
179. Кульчицкая Е.И. О развитии чувств / Е.И. Кульчицкая // Психология дошкольника : Хрестоматия / Сост. Г.А. Урунтаева. – М. : Академия, 1998. – С. 312–318.

180. Кульчицкая Е.И. Сирень одаренности в саду творчества / Е.И. Кульчицкая, В.А. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 316 с.
181. Куницына В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2006. – С. 206.
182. Куранова С.І. Основи психолінгвістики : навч. посіб. / С.І. Куранова. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 208 с.
183. Ладивір С. Дошкільник напередодні шкільного життя / С. Ладивір // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – № 7. – С. 4–13.
184. Ладивір С. Найближчий соціум: розвиває чи руйнує? / С. Ладивір, Т. Піроженко // Дошкільне виховання. – 2010. – № 6. – С. 4–8.
185. Левитов Н.Д. Психологические особенности подростков / Н.Д. Левитов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1954. – 52 с.
186. Левкович В.П. Моральная регуляция поведения и активность личности / В.П. Левкович. В кн.: Социальная психология личности. – М. : Наука, 1979. – С. 63–84.
187. Леонтьев А.А. Основы психолінгвістики / А.А. Леонтьев. – М. : Мысль; СПб : Лань, 2003. – 286 с.
188. Леонтьев А.А. Психология общения / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
189. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1971. – 400 с.
190. Леонтьев А.Н. Психологические исследования речи / А.Н. Леонтьев / Избранные психологические произведения : [в. 2 т.]. – Т. 1. – М., 1983. – С. 65–67.
191. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – [2-е изд.]. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
192. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии : учеб. пособ. [для студ. вузов] / А.Н. Леонтьев [под. ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой]. – [4-е изд., стер.]. – М. : Смысл : Академия, 2007. – 511 с.
193. Лисенко Н. Педагогіка українського дошкільця : навч.-метод. пос.: у 2 ч. / Н. Лисенко, Н. Кирата. – Івано-Франківськ, 2001. – 134 с.
194. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
195. Личность, семья, школа [под редакцией Вешловского С.Г]. – СПб., 1996. – 196 с.
196. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. [для студ. пед. вищ. навч. закл.] / В.І. Лозова, А.В. Троцько. – [2-ге вид., випр. і доп.]. – Х. : ОВС, 2002 – 400 с.
197. Лупьян Я.А. Барьеры общения, конфликты, стресс / Я.А. Лупьян. – Минск. : Вышэйшая школа, 1986. – 206 с.
198. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1979. – 320 с.
199. Лушин П.В. Екологічна фасилітація / П.В. Лушин // Психологія : зб. наук. праць. – К. : КНПУ імені М.П. Драгоманова. – 2002.– Вип. 16. – С. 25–27.
200. Лушин П.В. Психология личностного изменения / П.В. Лушин. – Кировоград : Полиграфическо-издательский центр ООО «Имэкс ЛТД», 2002. – 360 с.
201. Лушин П. В. Учимся фасилитировать : метод. пособ. [для учителей школ, студентов педагогических специальностей, преподавателей] / П.В. Лушин, З.А. Ржевская. – Кировоград, 2003. – 52 с.
202. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: пособ. для учителя / М.Р. Львов. – [2-е изд. перераб.]. – М. : Просвещение, 1995. – 176 с.
203. Люблинская А.А. Очерки психического развития в детском возрасте / А.А. Люблинская. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Просвещение, 1965. – 363 с.
204. Любчук О.К. Психологічна готовність дитини до оволодіння учбовою діяльністю : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Донецький держ. ун-т. – К., 1998. – 177 с.
205. Ляшенко М.Б. Формування мовленнєвої компетенції учня на уроках української мови / М.Б. Ляшенко // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2011. – № 2. – С. 6–12.

206. Максименко С. Адаптація дитини до школи: посібник / С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 111 с.
207. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К. : ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
208. Максименко С.Д. Інтелектуальні здібності дитини / С.Д. Максименко – К. : Мікрос, 2003. – 96 с.
209. Максименко С.Д. Общая психология / С.Д. Максименко. – М. : Ваклер, 2010. – 528 с.
210. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі / С.Д. Максименко. – [В 2 т.]. – К. : Форум, 2002. – Т. 1 : Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 319 с.
211. Максименко С.Д. Загальна психологія : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / С.Д. Максименко. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
212. Максимюк С.П. Педагогіка : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / С.П. Максимюк. – К. : Кондор, 2009. – 670 с.
213. Малафійк І.В. Дидактика : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / І.В. Малафійк. – К. : Кондор, 2009. – 398 с.
214. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – Москва : Прогресс, 1997. – 94 с.
215. Манжелій Н.М. Педагогічні умови функціонування сільських навчально-виховних комплексів «школа – дитячий садок» : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н.М Манжелій. – Х., 1995. – 24 с.
216. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
217. Матвієнко О.В. Основи виховання моралі у молодших школярів / О.В. Матвієнко. – К. : Стило, 1999. – 232 с.
218. Машбиць Ю.І. Метод навчання як спосіб управління учбовою діяльністю / Ю.І. Машбиць // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка / за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К. : Міленіум, 2007. – Т. 8, вип. 3. – С. 62–78.
219. Мелик-Пашаев А.А. Мир художника / А.А. Мелик-Пашаев – М. : Прогресс-традиция, 2000. – 271 с.
220. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н.А Менчинская. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.
221. Мир детства: Подросток / [Под ред. А. Г. Хрипковой]. – М. : Педагогика, 1982. – С. 99–189.
222. Моляко В.О. Методологічні та теоретичні проблеми дослідження творчої діяльності / В.О. Моляко // Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / за заг. ред. В.О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – С. 7–53.
223. Момов В. Человек, мораль, воспитание (теоретико-методические проблемы) / В. Момов. [пер. с болг.] / Под науч. ред. доктора филос. наук., проф. А.Г. Харчева. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Прогресс, 1975. – 161 с.
224. Моргун В.Ф. Цікавий пошук вимірів інтелекту / В.Ф Моргун // Постметодика. – 2000. – № 3. – С. 8–9.
225. Морозов В.П. Художественный тип личности / В.П. Морозов // В кн. Художественный тип человека: комплексные исследования [ред. В.П. Морозов, А.С. Соколов]. – М. : Изд. Москов. госуд. консерватории, 1994. – С. 86–102.
226. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 112 с.
227. Мур Дж. Э. Принципы этики / Дж. Э. Мур; пер. с англ. Л.В. Коноваловой: общ. ред. И.С. Нарского. – М. : Прогресс, 1984. – 267 с.

228. Мухина В.С. Личность : Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / В.С. Мухина. – Екатеринбург : ИнтелФлай, 2007. – 1072 с.
229. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности / В.С. Мухина – М. : МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – 640 с.
230. Мухина В.С. Детская психология : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов] / В.С. Мухина [под ред. Л. А. Венгера]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1985. – 272 с.
231. Мухортов В.В. Психологические барьеры в изобретательстве : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Мухортов Василий Васильевич. – М., 1989. – 209 с.
232. Мы живем среди людей: кодекс поведения / под ред. И.В. Дубровиной. – М. : Политиздат, 1989. – 382 с.
233. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мэй [пер. с англ. Т.К. Кругловой]. – М. : Класс, 1994. – 144 с.
234. Назайкинский Е.В. Психология музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М. : 1972. – С. 350–357.
235. Назаревич В. Діагностика та корекція соціальної дезадаптації дітей в дошкільному віці / В. Назаревич. – Рівне, Принт-хаус . – 2004. – 144 с.
236. Назаренко Г.І. Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Г.І. Назаренко. – К., 2002. – 21 с.
237. Назметдинова С.С. Психологические барьеры и барьероустойчивость в профессиональной деятельности учителя : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Назметдинова Светлана Сайрановна. – Москва, 2004. – 229 с.
238. Натанзон Э.Ш. Психологический анализ поступков ученика : Кн. для учителя / Э.Ш. Натанзон. – М. : Просвещение, 1991. – 126 с.
239. Неймарк М. З. Аффекты у детей и пути их преодоления / М.З. Неймарк // Советская педагогика. – 1963. – № 5. – С. 38 – 40.
240. Немов Р.С. Психология : в 2 кн. / Р.С. Немов. – М. : Просвещение : Владос, 1994. – Кн. 2 : Общие основы психологии. – 496 с.
241. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности / Н.И. Непомнящая. – М. : Гуманит. изд. Центр Владос, 2001. – 192 с.
242. Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе : пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
243. Нойман Э. Творческий человек и трансформация / Э. Нойман, К.Г. Юнг. // Психоанализ и искусство. – М. : REFL- book, К-Ваклер. – 1996. – С. 206–249.
244. Носенко Е. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е. Носенко, Н. Коврига. – К. : Вища шк., 2003. – 126 с.
245. Обдарованість, творчість, здібності: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
246. Обозов Н.Н. Симпатия и притяжение / Н.Н. Обозов // Психология влияния. – СПб. : Питер, 2000 – С. 187–202.
247. Обозов Н.Н. Психологическое консультирование / Н.Н. Обозов. – СПб., 1993. – 49 с.
248. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М. : Просвещение, Учебная литература, 1996. – 352 с.
249. Одинцова Г.С. Цікаве мовознавство для молодших школярів: посіб. [для вчит. поч. класів] / Г.С. Одинцова, Я.П. Кодлюк. – К. : Наш час, 2006. – 123 с.
250. Онлайн Энциклопедия Кругосвет [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.krugosvet.ru>.

251. Орбан-Лембрик Л.Є. Соціальна психологія: навч. посіб. / Л.Є. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
252. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности / Ю.М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
253. Освіта в сільській місцевості: кризові тенденції та шляхи їх подолання. Науково-практичне видання / Автор-упорядник Є.В. Красняков. – К. : Парламентське вид-во, 2012. – 272 с.
254. Освіта. Виховання. Навчання адаптація дитини до школи / Упоряд. С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. К. : Мікрос-свс, 2003. – 112 с.
255. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Романця. – 3-те вид., стереотип. – К. : Либідь, 1997. – 632 с.
256. Особенности психологии личности педагогически запущенных уч-ся : сб. статей [Ред. кол.: И.Ф. Мягков / отв. ред. и др.]. – Воронеж, 1982. – 93 с.
257. Павленко В.М. Трансформація соціальної ідентичності в посттоталітарному суспільстві / В.М. Павленко, М.М. Корж // Психол. журн. – 1998. – Т. 19. – № 1. – С. 83-95.
258. Панамар С. Розвиток образного мовлення молодших школярів на уроках читання / С. Панамар, Т. Петровська // Українська література в загальноосвітній школі. – 2010. – №9. – С. 21-24.
259. Парыгин Б.Д. Социальная психология / Б.Д. Парыгин. – СПб, 1999. – 592 с.
260. Парыгин Б.Д. Социально-психологический барьер и его функции // Философия и социальная психология / Б.Д. Парыгин.. – Л. : ЛГПИ, 1974. – С. 22-29.
261. Переломов Л.С. Конфуций: жизнь, учение, судьба / Л.С. Переломов. – М. : Наука; Вост. литература, 1993. – 439 с.
262. Перре-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей: / А.Н. Перре-Клермон [Пер. с франц.]. – М. : Педагогика, 1991. – 248 с.
263. Перре-Клермон, А.Н. Чему мы можем научить? И что нам это дает? / А.Н. Перре-Клермон // Психолог. наука и образование. – 2001. – №4. – С. 9-15.
264. Петровский А.В. Психология : учеб. [для студ. высш. учеб. зав.] / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – [6-е изд., стер.]. – М. : Академия, 2006. – 512 с.
265. Петухов С.А. Проявление инициативы учащихся 3 класса на уроках труда : автореф. дисс. на соиск. уч. ступени канд. пед. наук (по психологии) / С.А. Петухов. – М., 1954. – 160 с.
266. Петухова И.А. Проблемы соотношения интеллектуальной инициативности и общих умственных способностей: дис. ... канд.. псих. наук : 19.00.01 / Петухова Ирина Александровна. – М., 1976. – 21 с.
267. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 674 с.
268. Пилат Н. Феномен соціальної ідентичності у навчальному процесі вищої школи / Н. Пилат // Педагогіка та психологія професійної освіти. – Київ, 2001. – №2 – С. 95-107.
269. Піроженко Т.О. Мовленнєва генеза в особистісному вимірі / Т.О. Піроженко // Проблеми загальної та педагогічної психології / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2002. – Т. IV. – Ч. 7. – С. 192-199.
270. Піроженко Т.О. Спілкування дитини з оточенням як презентація особистісних досягнень / Т.О. Піроженко // Актуальні проблеми психології : Психолого-педагогічні основи розвитку особистісного потенціалу дитини в сучасному суспільстві : [збірник наукових статей] / за заг. ред. С.Д. Максименка, С.О. Ладивір. – К., 2006. – Т. 4. – С. 15-27.
271. Методи вивчення психічного розвитку дитини-дошкільника : метод. посіб. для педагогів, практ. психологів, студ. серед. і вищ. пед. закладів / [С.Є. Кулачківська, Т.О. Піроженко, Л.Г. Подоляк та ін.] ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Київ : Світич, 2003. – 40 с.

272. Плущер-Сарно А. Большой словарь мата. / А. Плущер-Сарно. – СПб. : Лимбус Пресс, 2001. – Т.1. – 392 с.
273. Подымов Н.А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя : дис. ... док. психол. наук : 19.00.07 / Подымов Николай Анатольевич. – М., 1999. – 390 с.
274. Познавательные процессы : ощущения, восприятие / [под. ред. А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова, В.П. Зинченко]. – М. : Педагогика, 1982. – 336 с.
275. Поліщук В.М. Вікова і педагогічна психологія : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В.М. Поліщук. – [3-тє вид., випр.]. – Суми : Університетська книга, 2010. – 352 с.
276. Поляков А. М. Психология развития : учеб. пособ. / А.М. Поляков. – Минск : Тетра Системс, 2006. – 304 с.
277. Пономарьова К. Компетентнісний підхід до перевірки усних видів мовленнєвої діяльності молодших школярів / К. Пономарьова // Початкова школа. – 2009. – №12. – С. 6–13.
278. Попов Л.М. Интеллектуальная инициатива в условиях общения : автореф. дис. на соиск. ступени канд. психол. наук : спец. 19.00.01. «Общая психология» / Л.М. Попов. – М., 1980. – 19 с.
279. Практична психологія в початковій школі / [Упор. О.А. Атемасова]. – Х. : Вид-во «Ранок», 2011. – 160 с.
280. Прихожан А.М. Восьмиклассники / А.М. Прихожан // Школьный психолог. – 2002. – № 21. – С. 2–7.
281. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – К. : Початкова школа. – 2006. – 432 с.
282. Програми середньої загальноосвітньої школи 1–3 класи. – К. : Освіта, 1992. – 240 с.
283. Программы средней общеобразовательной школы 1–4 (1–3) классы. – К. : Блиц, 1997. – 264 с.
284. Профессионально-этический кодекс членов Межрегиональной Ассоциации работников социальных служб // Бюллетень психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2000. – № 2. – С. 12.
285. Профессиональный кодекс этики для психологов. Бонн, ФРГ, 1986 // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 148–154.
286. Психологические барьеры прошлого опыта [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://azps.ru/handbook/p/psih31.html>.
287. Психологический словарь / [под. ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
288. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / под ред. Е.Г. Силиевой : – 2-е изд-е, стереотип. – М. : Академия, 2004. – 192 с.
289. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
290. Психологічна енциклопедія : А–Я / [авт.-упоряд. О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
291. Психологічний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.psyparents.ru/index.php?view=glossary>.
292. Психологія : підруч. [для пед. вузів] / [під ред. Г. С. Костюка]. – [3-тє вид., доп.]. – К. : Рад. школа, 1968. – 573 с.
293. Психологія : підруч. [для студ. вузів] / [Л.Ю. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.]; за ред. Ю.Л. Трофімова. – [3-тє вид., стереотип.]. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.
294. Психологія самоактивності учнів в виховному процесі: Навч. метод. посіб. / М.Й. Боришевський, С.Т. Музичук, В.В. Антоненко та ін. – Інститут змісту і методів навчання, Інститут психології Г.С. Костюка АПН України. – К. – 1988. – 197 с.

295. Психологія : підручн. [для студ. вищ. навч. закладів] / [під заг. ред. Г.С. Костюка]. – К. : Рад. школа, 1968. – 572 с.
296. Рибалка В.В. Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога / В.В. Рибалка. – К. : Шкільний світ, 2010. – 128 с.
297. Ридли М. Геном : Автобіографія вида в 23 главах / Genom: The Autobiography of a Species in 23 Chapters. / М.Ридли – М. : Ексмо, 2008. – С. 294.
298. Рогачева С.Н. Влияние самосознания на динамику развития самостоятельности младшего школьника в процес се социализации / С.Н. Рогачева // Мир психологи. – 1999. – № 3. – С. 159–167.
299. Рогов М.Г. Специфика барьеров в образовании руководителей среднего звена / М.Г. Рогов, Д.А. Прохорова // Проблемы социальной психологии личности. – Вып. 2. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, – 2005. – С. 140–149.
300. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс; [пер. с англ.] / [общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной] – М. : Прогресс, 1994. – 199 с.
301. Роджерс К.Р. Емпатія / К.Р. Роджерс // Психологія емоцій: тексти / ред. В.К. Вилюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – С. 234–238.
302. Родионов В.А. Взаимодействие психолога и педагога в учебном процессе: метод. рекоменд. / В.А. Родионов, М.А. Ступницкая. – Ярославль : Академия развития, 2004. – 208 с.
303. Рождественская И.В. Психология художественного творчества / И.В. Рождественская. – СПб. : СПбГУ, 1995. – 272 с.
304. Романова Е.С. Психология профессионального становления личности : автореф. дисс. докт. психол. наук / Е.С. Романова. – М., 1992. – 31 с.
305. Роменець В.А. Психологія творчості / В.А. Роменець. – К. : Вища школа, 1971. – 242 с.
306. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн; отв. ред. Е.В. Шорохова. – М. : Педагогика, 1976. – 197 с.
307. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
308. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание : О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира : монография / С.Л. Рубинштейн. – М. : АПН СССР, 1957. – 328 с.
309. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
310. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И.М. Румянцева. – М. : Логос, 2004. – 319 с.
311. Рыбалка В.В. Психологические особенности процесса конструкторского синтеза / В.В. Рыбалка // Психология мышления конструктора при решении творческих задач. – К. : Общество «Знание» Украинской ССР, 1977. – С. 14–15.
312. Саблина Н. А. Поведенческие проявления агрессивности в подростковом возрасте и возможности их преодоления : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Саблина Наталья Александровна. – Ставрополь, 2004. – 184 с.
313. Савченко О. Багатовимірність впливів освіти / О. Савченко // Директор школи, ліцею, гімназії : Науково-практичний журнал для керівників закладів освіти. – 2002. – №6. – С. 14–17.
314. Савченко О.Я. Альтернативні можливості початкової освіти / О.Я Савченко. // Початкова школа. – 1994. – № 5. – С. 5–8.
315. Савченко О.Я. Новий етап розвитку початкової школи / О.Я. Савченко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 1. – С. 6–10.
316. Савченко О. Вивчення особистості молодшого школяра як передумова успішної організації його навчальної діяльності / О. Савченко // Початкова школа. – 2012. – № 3. – С. 1–6.

317. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти : підруч. [для студ. пед. фак. вищ. навч. закл.] / О.Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
318. Савчин М.В. Вікова психологія: навч. посіб. / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.
319. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения, коррекционные программы / Н.В. Самоукина. – Ярославль : Академия развития, 2004. – 208 с.
320. Семиченко В.А. Психология общения / В.А. Семиченко. – К. : «Магистр-S», 1998. – С. 21.
321. Сенсорное воспитание дошкольников / [под. ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой]. – М. : АПН РСФСР, 1963. – 228 с.
322. Сидоренко Е.В. Тренинг в практической подготовке психологов / Е.В. Сидоренко, Н.Ю. Хрящева // Актуальные проблемы психологической теории и практики. / под ред. А.А. Крылова. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1995. – С. 99-106.
323. Славина Л.С. Трудные дети / Л.С. Славина. – М. : Институт практической психологии. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. – 156 с.
324. Сластёнин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Сластёнин. – М. : ИЧП Изд-во «Магистр», 1997. – 224 с.
325. Словарь практического психолога [сост. С.Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
326. Словарь по этике / под ред. И.С. Кона. – Изд. 4-е. – М. : Политиздат, 1981. – 430 с.
327. Словарь по этике / Под ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.
328. Словник-довідник музичних термінів [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://term.in.ua/indeks.html>.
329. Слюсарева Е.С. Преодоление барьеров в процессе формирования готовности специальных психологов к психокоррекционной работе с детьми : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Слюсарева Елена Сергеевна Ставрополь, 2007. – 212 с.
330. Смирнова Е.О. Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка / Е.О. Смирнова, М.В. Соколова // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 57 – 68.
331. Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія / М.Л. Смутьсон. – К. : Нора-Друк, 2003. – 298 с.
332. Современный словарь по педагогике / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.
333. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – М. : Смысл, 2008. – 389 с.
334. Соловьев В.С. Оправдание добра // В.С. Соловьев. – М., 1988. – С. 188-191.
335. Соловьева С.Л. Агрессивность как свойство личности в норме и патологии: дисс.... доктора психол. наук : 19.00.04 / Соловьева Светлана Леонидовна. – Санкт-Петербург, 1996. – 600 с.
336. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья / А.С. Спиваковская. – Т.2. – М. : Апрель – Пресс; ЭКСМО-Пресс, 1999. – 464 с.
337. Співак Л.М. Формування «Я-концепції» молодших школярів з труднощами у навчанні: автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л.М. Співак. – К., 2000. – 20 с.
338. Стефаненко Т.Г. Компоненты этнической идентичности: когнитивный, аффективный, поведенческий / Т.Г. Стефаненко // Мир психологии. – Москва : Рос. Академия образования. Моск. психолого-социальный ин-т, 2004. – №3. – С. 38-42.
339. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. 4-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 389 с.
340. Страхов И.В. Психологические типы дружбы подростков / И.В. Страхов // Вопросы психологической типологии. – Саратов : Саратовский государственный педагогический институт. – 1971. – С. 18-20.

341. Сухоленова О.Г. Формування адекватного образу «Я» у дівчат із неповної сім'ї: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Сухоленова Олена Геннадіївна. – К, 2000. – 172 с.
342. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к учению и программированное обучение / Н.Ф. Талызина // Психологические основы программированного обучения : сб. науч. трудов / под ред. Н.Ф. Талызиной. – М. : Изд-во Московского университета, 1984. – С. 187–199.
343. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении / В.А. Татенко – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.
344. Тертична Н.А. Психологічні особливості становлення ініціативи молодшого школяра в учбовій діяльності: дис. ... канд. псих. наук, спец : 19.00.07 / Тертична Надія Анатоліївна – К., 1997 – 187 с.
345. Титаренко А.И. Структура нравственного сознания / А.И. Титаренко. – М. : Мысль, 1974. – 278 с.
346. Туманов Е.Д. О функциях и типах психологических барьеров личности / Е.Д. Туманов // Социально-психологические и нравственные аспекты изучения личности / отв. ред. Е.В. Шорохова, В.П. Левкович. – М., 1988. – С. 82–86.
347. Успенский Б.А. Религиозно-мифологический аспект русской экспрессивной фразеологии / Б.А. Успенский // Тезисы симпозиума Института славяноведения и балканистики АН СССР. : 1981. – С. 49–53.
348. Успенский Б. Новый метод исследования личности: руководство по репертуарным личностным методикам [пер. с англ.] / Б. Успенский Ф. Франселла, Д. Баннистер [Общ. ред. И. Преислов.]. – М. : Прогресс, 1987. – 236 с.
349. Учбова діяльність молодшого школяра: діагностика і корекція неблагополучностей. Книга для учителів диференційованих класів [В.П. Гапонов, В.А. Георгіївська, Ю.З. Гільбух, С.А. Гончаренко, О.І. Пенькова; за ред. Ю.З. Гільбух.] – К. : Фірма «ВПОЛ», 1993. – 96 с.
350. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори / К.Д. Ушинський. : В 2-х т. [пер. з рос.] / Редкол. : В.М. Столетов (голова) та інші. – К. : Рад. школа, 1983. – 350 с.
351. Фальова О.Є. Психологічні особливості особистісного розвитку студентів різних спеціальностей у навчальному процесі вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.Є. Фальова. – Харків, 2006. – 20 с.
352. Филатова О.Г. Этика. Конспект лекций / О.Г. Филатова. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 61 с.
353. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М, 1989. – 815 с.
354. Философско-психологические положения школы диалога культур / [Под общ.ред. В.С. Библера]. – М. : РОССМЭН, 1998. – 216 с.
355. Філоненко М.М. Психологія спілкування : підручник / М.М. Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.
356. Фопель К. Эффективный воркшоп. Динамическое обучение / Клаус Фопель. – М. : Генезис, 2003. – 368 с.
357. Франко І. Краса і секрети творчості / І. Франко. – К. : Мистецтво, 1980. – 500 с.
358. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному / З. Фрейд – Санкт-Петербург-Москва : «Университетская книга» А.С.Т., 1998. – 320 с.
359. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. Очерк истории психоанализа : сборник / Зигмунд Фрейд. – СПб. : Алетейя, 1998. – С. 208.
360. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М. : Республика, 1993. – 415 с.
361. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
362. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта / М.А. Холодная. – Киев, 1990. – 75 с.

363. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Москва-Томск, 1997. – 391 с.
364. Целуйко В.М. Психологические проблемы современной семьи / В.М. Целуйко. – Екатеринбург : У-Фактория, 2007. – С. 264-344.
365. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування : навч. посіб. / І.М. Цимбалюк. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – 304 с.
366. Чаадаев П.Я. Полное собрание сочинений и избранных писем / П.Я. Чаадаев. – Т. 1. – 1991. – 800 с.
367. Чернобровкін В.М. Психологічні аспекти прийняття рішень у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності як мисленнєвого процесу / В.М. Чернобровкін // Стратегії творчої діяльності : школа В.О. Моляко / за заг. ред. В.О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – С. 160-202.
368. Чессик Р. Перенос и контрперенос / Р. Чессик // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2006. – № 4. – С. 4-14.
369. Чумак В. В. Оперування просторовими образами в процесі розв'язування підлітками технічних задач / В. В. Чумак // Збірник наукових праць (Психологічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2007. – № 4. – С. 110-119.
370. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности / Р.Х. Шакуров // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3-18.
371. Шапар В. Психологічний тлумачний словник / В. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
372. Шевадрин Н.И. Социальная психология в образовании / Н.И. Шевадрин. – М. : 1995. – 294 с.
373. Шехтер М.С. Зрительное опознание : закономерности и механизмы : монография / М.С. Шехтер. – М. : Педагогика, 1981. – 264 с.
374. Шрейдер Ю.А. Этика. Введение в предмет / Ю.А. Шрейдер. – М., 1998 – 271 с.
375. Эксакусто Т.В. Барьеры общения и диагностика их детерминант с целью оптимизации совместной деятельности / Т.В. Эксакусто // Психологический вестник. – Выпуск 1 (часть 1). – Ростов на Дону : Изд-во Рост. Ун-та. – 1996. – 368 с.
376. Эльконин Б.Д. Психология развития : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.Д. Эльконин. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.
377. Юнг К.Г. Психоанализ и искусство / К.Г. Юнг, Э. Нойман – М. : REFL – book, К-Ваклер, 1996. – 304 с.
378. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 86-106.
379. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
380. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации / П.М. Якобсон. – М. : Изд-во «Ин-т практ. Психологии»; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 304 с.
381. Яницкий М.С. Психологические факторы и механизмы развития ценностных ориентации личности : автореф. дисс. на соискание науч.степени докт. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / М.С. Яницкий. – Новосибирск, 2000. – 20 с.
382. Ястребова В.Я. Освітня програма сільської школи / Ястребова В.Я. – Х. : Видав. гр. «Основа», 2004. – 112 с.
383. Baumrind D. Early socialization and adolescent competence / D. Baumrind. – In S. E. Dragastin & G. H, 1975. – P. 127-153.
384. Elder E. Adolescence in the life cycle : Psychological change and social context. – Washington, DC : Hemisphere. – P. 117-143.
385. Bühler K. Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes / K. Bühler. – Leipzig : Quelle & Meyer, 1928. – 158 p.

386. Eagly A.H. What is beautiful is good, but...: A meta-analytic review of research on the physical attractiveness stereotype / A.H. Eagly, R.D. Ashmore, M.G. Makhijani, L.C. Longo // *Psychological Bulletin*. – 1991. – № 110. – P. 109–128.
387. Franzoi S., Stephen L. *Social psychology* / S. Franzoi, L. Stephen. – 4th ed. – Boston : McGraw-Hill, 2006. – 568 p.
388. Gergen K. J. The social constructionist movement in modern psychology / K.J. Gergen // *American Psychologist*. – 1985. – № 40. – P. 266–275.
389. Gibson J.J. *The Senses Considered as Perceptual Systems* / J.J. Gibson. – Boston : Houghton Mifflin, 1966. – 335 p.
390. Goleman D. *Working with emotional intelligence* / D. Goleman/ – New York. – 1998. – 460 s.
391. Guhn M. The Early Development Instrument: Translating School Readiness Assessment Into Community Actions and Policy Planning / M. Guhn, M. Janus, C. Hertzman // *Early Education & Development*. – 2007. – Vol. 18. – № 3. – P. 369–374.
392. Haidkind P. Controlled Drawing Observation for Assessing a Child's Readiness for School and Predicting Academic Achievement at the End of the First Grade / [P. Haidkind, E. Kikas, H. Henno, T. Peets] // *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2011. – Vol. 55. – № 1. – P. 61–78.
393. Hall G.S. The contents of children's minds. / G.S. Hall. – *Princeton Review*, 1883. – P. 249–272.
394. Hebb D. O. *The Organization of Behavior : A Neuropsychological Theory* / D.O. Hebb. – New Jersey : Taylor & Francis-e Library, 2009. – 378 p.
395. Herron W.G. *Contemporary school psychology : Handbook of practice, theory and research* / W.G. Herron, M.J. Herron, J. Handron. – Cranstone, 1984. – 400 p.
396. Krenke S. *Stress, Coping, and Relationships in Adolescence Mahwah* / S.Krenke. – NJ. : Lawrence Erlbaum Associates. – 1995. – 289 p.
397. Lindgren H. *Educational psychology in the classroom* / H. Lindgren, W. Sulter. – Monterey, 1985. – 516 p.
398. Lushyn P. The paradoxical nature of ecofacilitation in the community of inquiry / P. Lushyn // *Thinking*. – 2002. – Vol. 16. – № 1. – P. 12–17.
399. Marcelli D. Depression de l'adolescent / D. Marcelli // *Perspectives Psy*. – 1998. Vol. 37. – № 4. – P. 241–248.
400. Mayer J.D. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence / J. Mayer, D. Caruso, P. Salovey – *Intelligence*, 27. – P. 267–298.
401. Olweus D. Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings / D. Olweus // *Child Development*. – № 48. – P. 1301–1313.
402. Piaget J. *Les mécanismes perceptifs* / J. Piaget. – Paris : Presses Universitaires de France, 1961. – 457 p.
403. Pratto F. *Consciousness and Automatic Evaluation* / F. Pratto // *The Heart «s Eye: Emotional Influences in Perception and Attention* / (Eds.) Paula Niedenthal, Shinobu Kitayama. – San Diego: Academic Press. – 1994. – P. 115–143.
404. *Psychology and the arts* / [Ed. by W. Crozier]. – London, 1983. – 168 p.
405. Tedeschi James T. Impression management theory and the forced compliance situation / J.T. Tedeschi, P. Rosenfeld // *Impression management theory and social psychological research*. – New York: Academic Press, 1981. – P. 147–180.
406. Thorndike E.K. *Intelligence measurement : The present status* / E.K. Thorndike // *Psychol. Rev.*, 1924. – v. 31, P. 219–252.
407. Thurstone L.L. *Primary mental abilities* / L.L. Thurstone // *Psychometric Monogr*. – 1938. – 318 s.
408. Wajcman J. *Narratives of identity in modern management: the corrosion of gender differences?* / J. Wajcman, B. Martin // *Sociology*. – 2002. – №4. – P. 985–102.
409. Woolfolk A. *Educational psychology for teachers* / A. Woolfolk, McCune-Nicolish. – Englewood cliffs, 1984. – 622 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

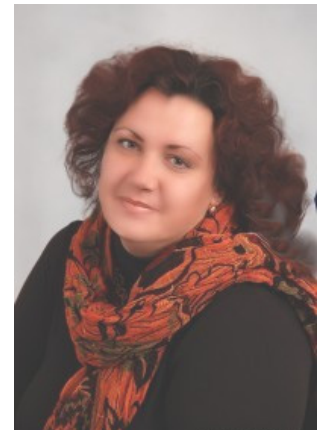


ЗАВГОРОДНЯ Олена Василівна, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології та теорії психології Інституту психології ім.Г.С. Костюка НАПН України.

3.5. Розвиток та самореалізація художньо обдарованої особистості: статево-вікові та гендерні аспекти.

НАЗАРЕВИЧ Вікторія В'ячеславівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Рівненського державного гуманітарного університету.

3.1. Аналіз соціального розвитку особистості в дошкільному віці.



ГОРДОВА Олена Валер'янівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології Севастопольського економіко-гуманітарного інституту імені В.І. Вернадського.

2.2. Музично-ігрова діяльність як засіб подолання емоційних проблем першокласників.

БОРЕЙЧУК Ірина Олегівна, старший викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.

3.6. Етнічна складова розвитку особистості в процесі формування національної ідентичності.





БАРБАШОВА Ірина Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету.

3.2. Сенсорний розвиток молодшого школяра.



ГОРЕЦЬКА Олена Віталіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

2.1. Оптимізація спілкування батьків з дітьми дошкільного віку



КАШКАРЬОВА Людмила Ромуальдівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

1.6. Психолого-педагогічний моніторинг навчальних досягнень підлітків.



ЖУК Наталя Валентинівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

3.3. Розвиток «Я-концепції» молодшого школяра в системі екологічного виховання.



МАЛИХІНА Тетяна Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

2.3. Аморальні вчинки підлітків: сутність, характерні особливості, шляхи запобігання.



ЧЕРЕЗОВА Ірина Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

1.3. Комунікативно-мовленнєвий розвиток молодших школярів.



ДОРОШЕНКО Марина Ібрагимівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

1.2. Формування розуміння слова першокласниками у структурі усного мовлення.



СТАРИНСЬКА Олена Віталіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

1.4. Формування інтелектуальної ініціативності молодших школярів.



КАРАПЕТРОВА Олена Володимирівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

3.4. Адаптація молодших школярів у колективах художньої самодіяльності.

ЧУМАК Віктор Вікторович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

1.5. Розвиток технічного мислення підлітків засобами інформаційних технологій навчання.



ПАНОВА Наталія Юрївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

2.6. Ненормативні мовленнєві конструкти у спілкуванні учнівської та студентської молоді.

КІДАЛОВА Марина Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

2.5. Психологічний зміст емоційних бар'єрів у підлітковому віці.





КОЛПАКЧИ Олена Сергіївна, старший викладач кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

3.7. Етичні цінності професійної діяльності майбутніх практичних психологів.



СЕРДЮК Наталія Іванівна, асистент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

2.4. Формування атракції до однолітків у підлітковому віці.



ІЛЬМАН Вікторія Олександрівна, асистент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.

1.1. Психологічна готовність до шкільного навчання як умова успішності першокласника.

Наукове видання

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Колективна монографія

Комп'ютерна верстка та дизайн обкладинки С.К. Акімов
Технічні редактори О.В. Хатунцева

Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами

Підписано до друку 30.11.2013 р.
Формат 60х84/8. Папір офсетний.
Гарнітура «Book Antiqua». Друк – лазерний.
Ум.-друк. арк. 38,36. Обл.-вид. арк. 36,44.
Наклад 300 прим. Вид. № 218. Зам. № 221.

Видавництво та друк ПП «ЛАНДОН-XXI»
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи: серія ДЦ №159 від 22.10.2010 р.
83120, м. Донецьк, вул. Петровського, 126-А/32.
Тел. (062) 334-49-66, (095) 295-58-12 e-mail: elenah66@gmail.com