

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Науково-методичний збірник

(Випуск XXIII)

Слов'янськ, 2004

УДК 371.13

ББК 74.202

Г.94

Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XXIII. /За загальною редакцією **В.І. Сипченка** – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2004. – 144 с.

Редакційна колегія:

Сипченко В.І. – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

Гавриш Н.В. – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

Свтух М.Б. – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор.

Шевченко Г.П. – доктор педагогічних наук, професор.

Григоренко В.Г. - доктор педагогічних наук, професор.

Ляшенко О.І. - доктор педагогічних наук, професор.

Золотухіна С.Т. – доктор педагогічних наук, професор.

Плахотнік О.В. – доктор педагогічних наук, професор.

Пономарьова Г.Ф. – кандидат педагогічних наук, доцент.

Панасенко Е.А. – кандидат педагогічних наук, доцент.

У збірнику наукових праць представлені результати досліджень науковців, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

Збірник підготовлено за матеріалами наукових досліджень викладачів та аспірантів Слов'янського державного педагогічного інституту та інших вузів України.

**Збірник наукових праць є фаховим виданням з педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України № 3, 1999р.).**

The following miscellany shows the result of the researches of the scholars, who work at the problems of the developing modern science and scientific-pedagogical thought in t historical and practical aspects.

For scholars, teachers, postgraduates, students of pedagogical educational institutions worker of education.

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного інституту
(протокол № 4 від 30.12.2004 р.).

ВИЩА ШКОЛА

Богданова Н.Г.

ФОРМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СОЦИАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

У статті розглядаються різні форми активізації діяльності студентів на заняттях з соціальних дисциплін

Профессиональную подготовку специалистов принято в настоящее время рассматривать как процесс формирования профессиональной компетенции, включающей в себя наряду с профессиональными знаниями психологическую и социально-психологическую готовность к работе с людьми и управлению ими. Наиболее продуктивными здесь являются групповые и коллективные формы обучения. Они в большей мере, чем репродуктивный, информативный тип обучения, распространенный в современной высшей школе, способствуют формированию таких социально значимых качеств личности будущего специалиста, как ответственность, коллективизм, сотрудничество, взаимопомощь и др., столь необходимые для успешной работы в общественном производстве.

Проблемой исследования является поиск эффективных форм организаций учебного процесса в высшей школе.

Изучением этой проблемы занимается такие ученые как Грехнев В.К., Талызина Н.Ф., Порохин А.П. Поэтому, анализируя их работы, можно сказать, что целью этой статьи является рассмотрение эффективных форм организации групповой работы студентов в учебном процессе высшего учебного заведения.

Традиционная индивидуально-фронтальная форма организации учебного процесса предполагает индивидуальное усвоение учащимися знаний, умений и навыков. Между тем главным коллективообразующим фактором в любой педагогической системе является учебная деятельность обучаемых в формах, при которых возможно их реальное взаимодействие и взаимообмен. Только при этом условии возможно осуществление принципа единства обучения и воспитания в учебном процессе. Оно идет через организацию совместной (групповой) учебной деятельности, цель которой осознается всеми участниками учебного процесса как единая, требующая объединения усилий всей группы и предполагающая некоторое разделение труда в процессе деятельности на основе сложной кооперации. Вследствие этого между студентами

образуются отношения ответственной зависимости, а контроль и коррекция со стороны педагога сочетается с взаимоконтролем и коррекцией между самими студентами.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе не существует однозначного общепризнанного подхода к феномену групповой формы обучения. Различия обнаруживаются в самом определении групповой учебной деятельности, дифференциации понятий «групповая» и «коллективная» форма обучения, подходе к проблеме комплектования стабильных и динамических групп, оптимального сочетания фронтальных, групповых и индивидуальных форм учебной работы, роли педагога при организации учебной деятельности.

Каждая группа, в том числе и учебная, проходит несколько этапов развития, крайние точки континуума представлены соответственно диффузной группой и коллективом. Основанием для выявления уровня группового развития является деятельность группы, ее ценности и цели, от которых зависит характер межличностных отношений. Следовательно, едва ли возможно любую совместную деятельность считать деятельностью подлинно коллективной лишь на том основании, что в какой-то определенный момент в нее вовлечена большая часть группы. Правильнее будет назвать любую совместную деятельность, независимо от количества занятых ею, деятельностью групповой, в том числе и коллективной, если она организована в группах высшего уровня развития и на коллективистских началах. Групповой формой организации учебного процесса для изучения социальных дисциплин считаются семинары.

На них могут решаться все типы дидактических задач: изучение нового материала, закрепление, повторение, применение знаний на практике. Возможно совместное решение как репродуктивных, так и творческих задач, однако эффективность решения последних непосредственно зависит от уровня развития группы.

Общепризнанной является точка зрения, согласно которой семинары могут дать положительные результаты только при гармоничном сочетании с другими формами организации учебной работы.

Правильно организованная групповая работа не отвергает, а, наоборот, предполагает руководящую роль педагога. В данном случае взаимодействие педагога и студента приобретает характер более сложных субъект-субъект-объектных отношений, в отличие от субъект-объектных, наблюдаемых при традиционной форме обучения. Педагог воздействует на всю группу как на обобщенного субъекта обучения, в то

время как обучение отдельных членов группы происходит другими обучаемыми.

В условиях семинара успешно реализуются три основные диалектически связанные функции обучения: образовательная, воспитательная и развивающая. Активизация познавательной деятельности учащихся при групповой работе ведет к повышению успешности обучения, что выражается в более высоком уровне усвоения знаний и формирования специальных и общеучебных умений и навыков.

Использование активных методов обучения приводит к полной перестройке педагогической деятельности и повышению у преподавателя уровня сформированности всех педагогических умений. Организаторская деятельность включает такие не типичные для традиционного обучения действия, как обязательное включение всех студентов в общение, вербальные и невербальные формы подсказки, организация ролевых игр, соревнований, постановка этюдов, спектаклей и т. п. В тех же организационных формах осуществляется и контроль. В условиях активного обучения меняются формы побуждения. Если в традиционном обучении доминируют повелительные и императивные (приказные) формы, то при активных методах основными формами побуждения являются просьба, совет, намек, создание ситуации, при которой студент сам предлагает выполнить то или другое задание. При активных методах обучения деятельность преподавателя становится более разнообразной и творческой. У него появляется более 10 новых видов коммуникативной активности. Больше того, частота контактов преподавателя со студентами возрастает по сравнению с традиционным почти в 15-20 раз.

Особенно плодотворно сказываются активные методы обучения на деятельности студентов. Прежде всего обращает на себя внимание неизмеримый рост коммуникативной активности. Общий объем взаимодействия студентов с преподавателем и друг с другом повышается в десятки раз, особенно на двух последних этапах обучения.

В организационном плане обучение на семинаре должно проходить в три этапа, на каждом из которых преобладающее значение имеет один из типов взаимодействия: кооперация (сотрудничество), конфликт (соперничество) и соревнование. Причем наиболее эффективной последовательностью названных форм взаимодействия в технологии проведения учебно-семинарских занятий является переход от конфликта к соревнованию, а от соревнования к сотрудничеству. Другими словами, обучение на семинарах способствует решению проблемных задач и должно начинаться с создания конфликтной ситуации, которая быстро активизирует семинарскую работу, возникновение творческого противоречия и напряжения, выдвижения новых гипотез и их

обоснование. Исходя из трехкомпонентной структуры общения (когнитивный, аффективный и интерактивный), конфликты могут возникать по поводу идей (идейный конфликт), по поводу взаимоотношений (конфликт отношений), а также по поводу поступков и действий (конфликт поведения). Каждый из видов конфликтов может вызываться преподавателем намеренно или происходить стихийно в процессе совместной деятельности.

По коммуникативному критерию во внимание принимались коммуникативная активность (число вербальных реакций при решении задач) и уровень сформированности умений и навыков коммуникативного взаимодействия. Показателями формирования учебной группы как совокупного субъекта, т.е. как коллектива, были: развитость ролевой структуры, выработка групповых норм и правил, сформированность чувства «Мы» и т. п.

Как известно, одним из признаков сформированности группы как коллектива является развитость и целостность ее ролевой структуры. А от функционально-ролевой дифференциации учебно-исследовательской группы зависит, в свою очередь, и успешность совместного решения задачи. Обнаружено, что ролевая структура группы меняется на разных этапах совместного выполнения задачи, причем на каждом из этапов получают свое преимущественное выражение различные по содержанию ролевые позиции. Например, на начальной стадии совместного решения задачи, когда требуется мобилизация потенциалов участников группы, особую активность проявляют те, кто является носителем таких содержательно-ролевых позиций, как агитатор, проблематизатор, инноватор. На второй стадии, на которой обсуждаются пути и способы решения задачи становятся важными такие ролевые позиции, как генератор идей, методолог, коммуникатор и им подобные. На третьей стадии, при определении стратегии решения задачи крайне значимыми являются носители таких ролевых позиций, как критик, эрудит, диагност и т. п. Наконец, на последнем этапе решения задачи, когда требуется его оформление и исполнение, необходимо, чтобы кто-либо из участников совместной деятельности взял на себя роль оформителя и исполнителя принятой группой окончательной идеи или решения. В целом, в формировании и управлении ролевой структурой группы, определяющей успешность решения учебно-научных задач, обнаружены следующие закономерности: 1) чем полнее представлена содержательно-ролевая структура группы, тем продуктивнее работают обучаемые и «комфортнее» психологический климат внутри нее; 2) успешность групповой работы выше при наличии ярко выраженного лидера по каждой содержательно-ролевой позиции; 3) на начальных этапах обучения возможны нарушения в межличностных отношениях между

участниками совместной деятельности - носителями противоположных позиций типа: генератор идей - исполнитель, инноватор - критик. Перевод конфликта между ними на содержательный уровень повышает успешность решения учебно-научных задач; 4) чем чаще член группы занимает «престижную» с точки зрения группы, содержательно-ролевую позицию, тем выше его удовлетворенность принадлежностью к этой группе; 5) расширение диапазона принимаемых преподавателем ролей позитивно сказывается на оценке студентами личности преподавателя и групповых форм работы.

В результате группового решения и составления познавательных задач у студентов возрастает заметно глубина обобщения, четкость и логическая обоснованность выводов.

Подводя общие итоги можно заключить, что по сравнению с индивидуальной и фронтальной формами организации учебной деятельности при обучении в условиях семинара более успешно протекает процесс решения учебно-научных задач и формируется развитая структура группы, повышается познавательная и коммуникативная активность, лучше и быстрее образуются навыки общения, повышается интерес к учебному предмету и удовлетворенность обучением в целом.

Наиболее существенными особенностями проведения диалогизированного семинарского обучения студентов были: отказ от типичных условий, характерных для многих вариантов социально-психологического тренинга; перевод студентов в позицию субъектов организации собственной учебной, деятельности; использовании в обучении коммуникативных проблемно-конфликтных ситуаций; обеспечение равноправности позиции всех участников учебного процесса.

Основной смысл и назначение реализации перечисленных особенностей группового обучения состоял в создании условий для наиболее полного проявления и развития коммуникативной активности и компетентности путем включения студентов в различные формы взаимодействия и общения, предполагающих сотрудничество и диалог обучаемых.

Так же одним из активных методов обучения на семинаре является игра. В игре на семинаре можно выделить две фазы: статическую - игровое моделирование на которое разрабатывается план и программа проведения игры и динамическую - игровое обучение, связанное с воплощением и реализацией игровой модели. В связи с этим в состав дидактической игры включаются следующие элементы: игровое моделирование, микропреподавание как форма проигрывания

професійної ролі, сюжетно-ролева гра, акторський тренінг, педагогічна символіка і спонтанно-імітаційні ігри.

Обучаючі ігри виконують три функції: інструментальну - формування умінь і навичок; гностичну - формування знань і мислення; і соціально-психологічну - навчання спілкуванню. Кожній з цілей навчаючої гри відповідає певний її тип: ігри - вправи, дидактичні ігри і ролеві ігри. Для того, щоб гра могла дати максимальний ефект, її технологія проведення повинна відповідати ряду вимог. Серед них найбільш важливими є: відповідність гри цілям навчання; відповідність змісту гри рівню підготовки її учасників, можливість переходу в грі від репродуктивних до творчих видів діяльності; керівна і коригувальна роль викладача в процесі гри.

Підводячи підсумок вищесказанного необхідно зазначити, що для активізації діяльності студентів на семінарах по соціальних дисциплінах необхідно: 1) сприятливі умови проведення навчальних занять; 2) створення сприятливого соціально-психологічного клімату з використанням неспецифічного впливу; 3) пробудження інтересу до навчального предмету; 4) тренування в спілкуванні при участі викладача; 5) залучення студента до різноманітних активних форм семінарської роботи; 6) зацікавленість студента в отриманні високих оцінок на семінарських заняттях, які будуть враховуватися на екзамені або зачеті по певній дисципліні.

Література

1. Грехнев В.К. Культура педагогічного спілкування – М., Педагогіка, 1990
2. Талызина Н.Ф. Керування процесом засвоєння знань - М. Педагогіка, 1990
3. Порохин А.П. Діагностика навчального процесу – К., 1991

Дметерко Н.В.

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА

В даній статті розглянуто професійне мислення психолога-практика як передумову його професійного становлення. Під професійним мисленням майбутнього фахівця розглянуто глибиннопсихологічну специфіку рефлексивного мислення. Актуальність формування якого обумовлена своєрідністю психокорекційного процесу та індивідуальною неповторюваністю особистісної проблематики суб'єкта. В зв'язку з цим ситуація психологічної взаємодії може бути охарактеризована як творчий процес, який потребує від психолога-практика здатності цілісного бачення психіки суб'єкта в її свідомих та несвідомих проявах та певного рівня оволодіння психологічним інструментарієм, що дозволить виявити глибиннопсихологічні витoki особистісних деструкцій особи.

Ключові поняття: професійне становлення, професійне мислення, рефлексивне мислення, творчий процес, творча задача, група АСПН, вершинність професійного становлення, раціональне і чуттєве пізнання, інтуїтивне пізнання.

Сучасний етап розвитку нашої країни, високий темп соціальних, політичних та економічних змін потребує від особистості розуміння того як співвідносяться її знання про світ зі змінами, що відбуваються в суспільстві, та як вони відображуються на перебудові суспільної та індивідуальної свідомості. Все це ставить підвищені вимоги до соціальної компетентності особи, до вміння розуміти та ефективно взаємодіяти з іншими людьми. Ефективність міжособистісного спілкування в значній мірі залежить від розвитку рефлексивних здібностей особистості та соціально-перцептивного інтелекту, що забезпечує здатність розуміти людей, взаємодіяти з ними, оптимізувати відносини.

Відомо, що на сприймання та здатність розуміти особою людей в міжособистісній ситуації впливає декілька чинників, що визначають феномен суб'єктивності, детермінований особистісними проблемами, пов'язаними з дією психологічних захистів. Останнє обумовлює викривлення когнітивно-афективних аспектів сприйняття суб'єктом ситуації спілкування, обтяженого відступами від реальності при її розумінні та інтерпретації. Особистісна проблема та деструкції поведінки не завжди адекватно сприймаються суб'єктом внаслідок неусвідомлюваності глибинно-психологічної сутності їх передумов. Викривлення соціально-перцептивного сприйняття та об'єктивної реальності допомагає зберегти цілісність „оболонки” ідеалізованого „Я” та суб'єктивну впевненість особи у власній непогрішності, досконалості. Тому можна говорити, що викривлення є як інструментом дії системи психологічних захистів, так і її наслідком. При цьому спостерігається деструктивна роль викривлень у сприйнятті особистістю об'єктивної соціально-перцептивної інформації, вони породжують закритість для отримання нового досвіду, ригідність психіки, що перешкоджає прогресивним змінам в „Я”.

Особливої актуальності дані феномени набувають в роботі практичного психолога, сферу взаємодії якого можна визначити як „суб'єкт – суб'єкту”. Це вимагає від фахівця вміння цілісного бачення психіки особистості в її свідомих та несвідомих проявах, яке проявляється в здатності помічати суперечності в вербальному та поведінковому матеріалі особи. Становлення психологічної служби в нашій країні потребує виокремлення практичної психології з академічної та впровадження психокорекційних засад роботи з суб'єктом, які спрямовані на нівелювання його особистісної проблеми. В

зв'язку з цим відмічається необхідність професійного становлення психолога - практика, однією з передумов якого виступає формування професійного мислення, яке відбувається під час групової психокорекції за методом АСПН, розробленим академіком АПН України Т.С. Яценко.

Професійне становлення у вітчизняній психології розглядається як тривалий, багатоплановий та плинний процес. Професійне становлення в своєму розвитку проходить чотири стадії: формування професійних намірів, професійне навчання, професійна адаптація та часткова або повна реалізація особистості в професійному труді. Відповідно цих стадій виділяють етапи професійного самовизначення, операційною основою якого є формування системи професійних знань, вмінь, навичок, елементів професійного мислення та пам'яті [3].

Набуття наукових знань, на які так звертає увагу академічна психологія, є необхідною, але недостатньою умовою професійного становлення майбутнього психолога-практика. Важливим є розуміння того факту, що практична психологія повинна мати справу з цілісною психікою суб'єкта в її інтелектуальних, емоційних та поведінкових проявах, а значить спиратись на її закономірності, що відкриті в цілісному об'єкті пізнання і представлені у „Моделі внутрішньої динаміки психіки”, яка розроблена академіком АПН України Т.С. Яценко [6]. В науковій літературі все частіше ставиться проблема необхідності формування професійного мислення фахівця в галузі практичної психології, чия подальша робота та її успішність буде пов'язана та обумовлена стосунками та спілкуванням з іншими людьми. Фахове становлення психолога відноситься до сфери професій „людина-людина”, оволодіння якою відбувається майже на усіх рівнях: мотиваційно-емоційному, пізнавальному, поведінково-інструментальному та залежать від особистісних характеристик професіоналу, на що особливу увагу звертав академік РАО О.О. Бодальов. Він наголошував на розвитку вміння цілісного відображення внутрішнього світу іншої людини, що буде сприяти розвитку у майбутніх психологів професійного інтелекту та сприяти збагаченню їх техніки спілкування [1].

Отже, формування професійного мислення майбутнього фахівця визначається специфікою самої роботи та може виступати показником вершинності професійного становлення практичного психолога.

Професійний ріст психолога-практика неможливий без оволодіння методологією та інструментальними аспектами професійного пізнання психіки суб'єкта в єдності принципів діалектики та статичності, яка характерна для сфери несвідомого (поза статтю, поза простором, поза часом).

Виключно важливе значення для розвитку глибинної психокорекції має психодинамічна теорія, її методологічне значення визначається тим, що вона розкриває і обґрунтовує основні принципи і загальні закономірності як розвитку групового психокорекційного процесу, так і пізнання індивідуальної неповторюваності проявів психіки його учасників.

Слід відмітити, що рефлексивне мислення як професійне мислення психолога – практика досліджено недостатньо. Воно апелює до цілісного явища – психіки особи в її свідомої та несвідомої сферах.

Рефлексивне мислення – це процес відображення, узагальнення та розвиток рефлексивних знань, отриманих за допомогою рефлексії, саморефлексії, ідентифікації та інтуїції, спрямований на розрішення інтрапсихічних суперечностей. Рефлексивне мислення психолога-практика сприяє цілісному баченню особистісної проблематики суб'єкта.

Психологу приходится працювати в ситуації дефіциту інформації та невизначеності, що обумовлено індивідуальною неповторністю, унікальністю матеріалу особистості, яка проходить процесуальну психодіагностику та корекцію. Кожний випадок потребує від психолога нестандартних пошуків рішення проблематики особи, висунення щодо них гіпотез, перевірок та змін цих гіпотез, і як результат - отримання нових знань практиком і знаходження засобів повідомлення їх особистості. Все це дозволяє охарактеризувати професійну діяльність психолога – практика як творчий процес, а кожний окремий випадок роботи з суб'єктом як творчу задачу.

В дослідженнях наводяться наступні ознаки творчої задачі: комплексність предметного змісту; латентність; багатозначність рішення проблемної ситуації; конфліктність розумового пошуку [2]. В психотерапевтичному процесі ці ознаки творчої задачі присутні, але набувають специфічного змісту та значення. Комплексність предметного змісту в практичній психології обумовлена різними рівнями функціонування психіки: несвідомим, передсвідомим, свідомим. Все це знаходить вияв в логіці свідомого та несвідомого. Інтрапсихічний конфлікт, бажані зміни протікають на латентному рівні, тому практик повинен це знати та враховувати в роботі. Конфліктність розумового пошуку може мати особистісну природу та бути спрямована на вирішення власних проблем психолога, а не суб'єкта. Щоб цього запобігти майбутній психолог повинен пройти особистісну психокорекцію, яка буде сприяти і формуванню професійного мислення.

Також, успішність психолога-практика в ситуації психокорекційної взаємодії залежить і від наявності індивідуальної креативності, яка розглядається В.М. Дружиніним як прояв інтелекту. Як відмічає автор,

креативність актуалізується лише тоді, коли це дозволяє оточуюче середовище. Тому щоб цей процес відбувався необхідно спеціально організоване мікросередовище, обов'язковими умовами якого являється висока ступінь невизначеності та потенційна багатоваріативність, що стимулюють пошук відповідних орієнтирів та можливість їх знаходження [3].

Ми вважаємо, що група АСПН відповідає вимогам необхідного мікросередовища для розвитку професійного мислення та креативності майбутнього фахівця в галузі практичної психології, функціонування якої здійснюється за наступними принципами:

1. Нетрадиційний характер керівництва групою АСПН, за яким відсутня жорстка регламентація поведінки та формальне управління;
2. Груповий процес АСПН як цілісна система психолого-педагогічного впливу на особистість, що розвивається спонтанно, вільно, проте пов'язується з регламентацією емоційних навантажень;
3. Власні якості мають оцінюватись самостійно на основі отриманої в групі інформації;
4. Відсутність застосування оціночних суджень з використанням моральних та соціальних критеріїв;
5. В групі постійно моделюються різні ситуації й випробуються нові форми поведінки, груповий контекст забезпечує сприймання суб'єкту таким, який він є, без оцінок поведінки в категоріях «добре-погано»;
6. Функціонування групи відбувається в ситуації «тут і тепер», що означає безпосередньо роботу з дослідницьким матеріалом.

Сутністю рефлексивного мислення фахівця в галузі практичної психології є глибинне пізнання функційних особливостей свідомої та несвідомої сфери психіки особи.

Професіоналізм психолога забезпечується не лише наявністю академічних знань, але і рівнем володіння ним психологічним інструментарієм, який дозволяє виявити глибиннопсихологічні витoki особистісних деструкцій особи.

Оволодіння рефлексивним професійним мислення передбачає здатність психолога перш за все до саморозуміння та самоприйняття, за допомогою механізмів рефлексії та саморефлексії в ході особистісної психокорекції. Все це забезпечує децентрацію фахівця в ході процесуальної психодіагностики, мінімізацію його суб'єктивності при аналізі матеріалу суб'єкта.

Важливою характеристикою професійного мислення психолога є потреба власного саморозвитку і самовдосконалення, що є проявом акмеологічного, вершинного становлення професіоналізму.

Рефлексивне мислення як професійне мислення психолога-практика має певну і неповторювану специфіку, яка полягає в розуміння

складності категорії психічного та багатокomпонентності взаємозв'язків між суперечливими за своє сутністю підструктурами: свідомого, передсвідомого та несвідомого. Подібне розуміння може бути досягнуто психологом за допомогою дослідження власного психічного життя, виявлення особистісної проблематики, що має інфантильне походження. Все це буде сприяти вдосконаленню комплексної інтелектуальної діяльності психолога. Рефлексивне мислення не можна ототожнювати з видами мислення в академічній психології. Крім наявності таких властивостей мислення, як відображення дійсності, засіб рішення інтелектуальних задач, цілеспрямоване використання, розвиток і набуття знань, рефлексивне мислення психолога-практика має неповторювану специфіку. Дана специфіка рефлексивного мислення полягає в рішенні нестандартних інтелектуальних задач, обумовлених наявністю індивідуальної неповторюваності матеріалу кожної особистості, та латентним характером змін, що відбуваються в психіці суб'єкта. Все це потребує від мислення психолога своєрідних емпіричних узагальнень на основі аналізу суперечностей, інваріативності та повторюваності проявів в вербальному та поведінковому матеріалі суб'єкта, які відбуваються на основі осмислення, переосмислення і перетворення фахівцем вихідної проблемної ситуації.

Професія психолога відноситься до сфери «суб'єкт – суб'єктної» взаємодії, що одночасно характеризує її як захопливу, відповідальну і складну. Як відмічав О.О. Бодальов, в цій професії є кілька рівнів, на верхньому з яких знаходиться «професіонал екстра класу» - професіонал-психолог, який любить свою професію, прагне постійного самовдосконалення, характеризується дослідницькою позицією як до власного пізнання, так і пізнання кожної особистості.

В роботі психолога не можна виокремити раціональне і чуттєве пізнання, в ній іманентно представлений їх взаємозв'язок і взаємозалежність. Раціональне пізнання – це основа пізнання. Але успішність роботи психолога – практика в значній мірі залежить від чуттєвого пізнання, від ступеню розвитку його інтуїції, що характеризує її як творчий процес.

Рефлексивне мислення як професійне мислення психолога-практика включає наявність численних моментів: академічні знання; досвід; психологічний науковий напрямок, в рамках якого працює психолог, і який визначає використання психологічного інструментарію; ступінь володіння цим інструментарієм, що характеризує майстерність психолога; вміння інтерпретації, дешифрування виявів несвідомого в поведінці конкретної особи.

Професія психолога – практика належить до професій, в яких наявність лише кількісних показників освіти, а саме лише академічних

знань з психології, є недостатньою. Велику роль відіграють якісні показники: здатність до емпатії, толерантність, безоціночність суджень, безумовне прийняття особистості і т. і.

Отримані під час навчання знання психолога повинні бути в постійній динаміці, що забезпечить його творче відношення до психокорекційної практики, і явиться основою набуття нових знань. Тобто лише накопичення знань не тотожно розвитку професійного мислення фахівця в галузі практичної психології. Розвиток рефлексивного мислення психолога-практика передбачає наявність діалектичного підходу до психічних явищ: розуміння сутності зовнішніх та внутрішніх суперечностей психіки, які можна окреслити поняттям антагонізм і антиномія.

Поряд з традиційними формами пізнання велику роль в функціонуванні рефлексивного мислення психолога відіграють і нетрадиційні, до яких можна віднести інтуїтивне пізнання. Процесуальна психодіагностика має гіпотетичний характер, її успішність залежить від кількості, швидкості і точності формулювання гіпотез психологом відносно матеріалу особи. Психолог вимушений працювати в умовах об'єктивно неповної інформації, оскільки кожний випадок в практиці є індивідуальним і неповторюваним. За допомогою інтуїтивного пізнання психолог отримує нові знання за допомогою екстраполяції, що включає своєрідність передбачення сучасних та майбутніх закономірностей змін та розвитку деяких процесів і явищ на основі знання їх минулих характеристик.

В професійному мисленні психолога – практика в певному співвідношенні представлені безпосередні і опосередковані знання, що визначають особливості пізнання. При традиційному пізнанні представлений логічний ланцюг: наступне знання логічно витікає з попереднього і служить основою для послідуєчого. Як ми вже відмічали, що робота психолога відбувається в ситуації неповної інформації, тому велика роль тут відводиться інтуїтивному пізнанню, яке полягає в знаходженні рішення задачі на основі орієнтирів, що не зв'язані логічно, або їх недостатньо для отримання логічного висновку. Даний вид пізнання характеризується певним елементом мимовільності, випадковості виникнення інтуїтивного рішення. Інтуїція в поєднанні з логікою утворюють єдине ціле в інтелектуальній діяльності психолога – практика.

Випадки, які зустрічаються в роботі психолога, свідчать, що його мислення не завжди розвивається послідовно-логічними шляхами, і в ньому можна спостерігати наявність безпосереднього інтуїтивного пізнання, яке досягається без попередніх розмірковувань. Тобто коли висновок психолога щодо особистісної проблеми клієнта вже

оформився, але цей висновок психолог повинен зробити баченим, доступним і для особи, яка проходить глибинну психокорекцію. Несподіваність розуміння особою структури проблемної ситуації виражається в феномені «інсайт». Таке мислення психолога-практика ми називаємо інтуїтивним, під яким розуміється психічна діяльність особливого роду з переробки раніш накопиченої нової інформації. Досягнення «інтуїтивної догадки» здійснюється завдяки взаємодії різних процесів отримання та переробки інформації, які відбуваються на різних рівнях: свідомому, неусвідомлюваному, несвідомому.

Таким чином, в рамках проблеми професійного становлення психолога-практика нами розглянуто аспект професійного мислення майбутнього фахівця в галузі практичної психології, специфіку засобів пізнання як чуттєвого, так і раціонального. Складність даного феномену, його багатокomпонентність, визначення умов формування професійного мислення майбутнього фахівця потребують подальшого дослідження.

Література:

1. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта: Наука, 1998. - 168с.
2. Дружинин В.Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона» //Психологический журнал. – 1998. – Т.19. - № 2. – С.61-70.
3. Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование влияния микросреды на креативность//Психологический журнал. – 1994. - Т.14. - № 4. – С. 83-93.
4. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности //Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51-59.
5. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. – Київ: Либідь, 1996. – 264с.
6. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. – 679 с., іл.

Дозорова О. Ю.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Метою статті є аналіз педагогічних технологій, що використовуються в практиці формування особистості майбутнього вчителя, а також обґрунтування доцільності застосування таких організаційно-технологічних рішень, в основу яких покладено монопредметний варіант реалізації.

Актуальність теми визначається змінами до вимог щодо формування професійних якостей майбутнього вчителя в період його підготовки у вищому закладі освіти, становлення особистості вчителя,

здатного у швидкозмінних умовах освітянського процесу ефективно впливати на результати навчального процесу у загальноосвітній школі.

Аналіз цих питань надає можливість визначення дієвих напрямів побудови технології фахової підготовки вчителя із завчасно прогнозованими результатами, що має суто *практичне значення*.

Соціокультурні трансформації в суспільстві [28], що спричинили зміну парадигми національної системи освіти та вимог до фахової підготовки випускників вищих закладів освіти, вихід України на шлях приєднання до Болонського процесу, поставили на порядок денний питання кардинального перегляду змісту і організації навчального процесу у вищій школі.

Традиційно зміст і організація навчального процесу у педагогічних інститутах та університетах довгий час визначались авторитарними чинниками, що визначалися радянською ідеологією та випробовувалися практикою вищої педагогічної освіти. З розвалом Радянського Союзу перед педагогічною наукою постали невідкладні задачі пошуку нових методологічних опор, підходів, методів [14] тощо, на основі яких можна було б оновити ту систему вищої освіти, що залишилася у спадок, чи побудувати нову на основі національних ідеалів.

Приблизно на цей же період припадає активізація педагогічних досліджень (П. М. Гусак, В. І. Євдокимов, О. О. Кияшко, О. І. Смолюк та ін.) в напрямку осмислення змісту поняття «навчальна технологія», розуміння її як засобу повноцінного управління розв'язуванням дидактичних проблем [10], зокрема у педагогічних закладах освіти, розробки технологічних рішень щодо впровадження у навчальний процес інноваційних підходів [9; 23], зорієнтованих на підготовку вчительських кадрів [26], які б виявилися здатними вирішувати завдання з реформування національного освітнього простору.

Інтенсивність цих педагогічних досліджень обумовлювалася рядом об'єктивних факторів, серед яких найбільш вагомими вважаються наступні.

По-перше, внутрішня логіка розвитку дидактичної думки і накопичений нею науковий потенціал – дидактичні і психологічні ідеї, концепції, навчання і теорії, у витоків яких стоять такі відомі вчені, як А. М. Алексюк, Ю. К. Бабанський, В. І. Бондар, В. І. Євдокимов, Г. С. Костюк, Б. І. Коротяєв, В. І. Лозова, В. Ф. Паламарчук, І. П. Підласий, О. Я. Савченко й ін. – відкривали можливості практичної реалізації в системі вищої освіти ряду теоретичних положень через технологічні рішення.

По-друге, суттєві зміни в суспільному й економічному житті країни зумовили формування нових вимог до національної системи освіти і поставили на порядок денний невідкладність інноваційних рішень в

напрямку її технологізації, про що говорилося багатьма авторитетними науковцями (В. П. Беспалько, Ю. В. Бондарчук, Ю. М. Галатюк, В. Г. Долгополий, М. В. Кларін, О. Г. Козлова, В. Я. Ляудіс, В. М. Пінчук, Г. К. Селевко, О. В. Химинець, В. В. Химинець та ін.).

Звичайно, ні в кого не виникає сумнівів відносно того, що будь-яке теоретичне знання потребує засобів для практичної реалізації, які здебільше виступають саме у вигляді технологічних рішень чи компонентів технологій. Це стосується й педагогічних технологій.

Поняття «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання» увійшли у широкий науковий обіг, проте єдності у їх тлумаченні немає. Різні дослідники, оперуючи цими поняттями, вкладають у них різний смисл, на що цілком слушно звертає увагу Л. Коваль [10, с. 51].

Так, В. П. Беспалько [4], розглядаючи поняття «педагогічна технологія», вважає, що вона є проектом певної системи, що реалізується на практиці. В. Г. Онушкін та Є. І. Огарьов під «педагогічною технологією» розуміють нову назву методики навчання, що поєднує в собі сукупність форм, методів, прийомів і засобів досягнення очікуваних результатів при передачі соціального досвіду, а також технічне оснащення цього процесу. Т. С. Назарова схильна зв'язувати технологію зі стандартизацією, уніфікацією процесу і можливістю його відтворення стосовно заданих умов. В. М. Монахов під педагогічною технологією розуміє деяку «технологічну оболонку», яка забезпечує комфортні умови і вчителю, і учню.

О. В. Химинець і В. В. Химинець вважають педагогічні технології окремою галуззю педагогічної науки про розвиток освіти на основі суспільне значущих загальнолюдських якостей та досягнень педагогічної думки і основ інформатики. Ю. В. Бондарчук і Г. С. Юзбашева з цим поняттям зв'язують логіку організації цілісного навчально-виховного процесу, який зумовлює не тільки організацію творчої праці, а й спирається на особливості учня та педагога.

Продуктивним виявляється підхід до розуміння технології з точки зору досягнення результату. З цієї позиції педагогічна технологія може розглядатися як сукупність послідовних способів досягнення мети. «педагогічна технологія, – відзначає о. Г. Козлова, – це радикальне оновлення інструментальних і методологічних засобів педагогіки і методики за умови збереження наступності в розвитку педагогічної науки і шкільної практики, набір технологічних процедур, що забезпечують професійну діяльність вчителя: гарантованість кінцевого результату» [11, с. 148].

У практиці побудови технологій навчання, відзначає О. В. Попова [23], поняття «педагогічна технологія» використовується на трьох

рівнях. Перший з рівнів можна охарактеризувати як загальнопедагогічний. На цьому рівні технологія реалізується як загальнодидактичне, загальновиховне утворення і характеризує цілісний освітянський процес у регіоні, в навчальному закладі на певному етапі навчання. На другому, предметно-методичному рівні, педагогічна технологія часто інтерпретується як «окрема методика», тобто сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання і виховання в рамках одного предмету, класу. Третій – локальний (або модульний) рівень, відрізняється від двох попередніх тим, що в ньому провідне місце посідає технологізація окремих частин (етапів) навчально-виховного процесу (окремих видів діяльності – формування понять, виховання особистісних якостей, засвоєння нових знань, повторення і контроль, самостійна робота тощо).

Отже, виходячи з цього, можна говорити про макро- і мікротехнології. Якщо розглядати певну сукупність конкретних способів, прийомів, послідовних дій, механізмів організації і реалізації педагогічного процесу в цілому (узагальнена технологія) ми потрапляємо в область дії макротехнологій. Якщо мова ведеться про впровадження певних ідей, окремих педагогічних теорій і систем (наприклад, ідей Л. В. Занкова, В. В. Давидова, В. Ф. Шаталова, І. П. Іванова) в практику навчання [17, с. 10], то це підпадає під дію мікротехнологій. Наприклад, І. Я. Лернер технологію педагогічного процесу визначає як «сукупність необхідної та відтворюваної послідовності педагогічних дій вчителя та учнів..., що викликає передбачений механізм засвоєння змісту освіти...» [16, с. 4].

Кожна мікротехнологія характеризується певними технологічними мікроструктурами, серед яких провідне місце посідають процедури, прийоми, ланки, елементи тощо. Шикуючись у послідовний ланцюг, що покликаний спроектувати логіку досягнення визначених навчально-виховних цілей, ці мікроструктури ведуть до реалізації цілісної педагогічної системи і відіграють роль тих технологічних елементів, які разом з операціональним інструментарієм утворюють основу педагогічної технології, оскільки саме через них реалізується технологічний процес.

Оскільки освітні мікротехнології спрямовані на реалізацію технологічного процесу, то їх слід розглядати як системні одиниці, бо кожна з них має певну мету, зміст, форми, методи, їм властива логіка реалізації процесу, взаємозв'язок усіх його частин, а також керованість, цілеспрямованість, та цілісність реалізації, можливість поетапної діагностики, варіювання засобів корекції. Виходячи з цього, можна говорити про здатність саме технологій забезпечувати ефективність

досягнення певних навчальних результатів при економних енергетичних витратах та оптимальному інтелектуальному навантаженні.

Дослідження, пов'язані з розробкою теоретичної бази педагогічних технологій пройшли довгий шлях від ідей технізації навчання до технологізації навчально-виховного процесу, який здатен забезпечувати реалізацію дидактичної мети [5]. В результаті було запропоновано чимало педагогічних технологій, що породжує проблему їх класифікації і в чому різні дослідники дотримуються різних основ.

Так, П. Г. Щедровицький [29] та деякі інші дослідники, виходячи з первісної причини, що визначає психічний розвиток людини, вважають за доцільне виділяти серед технологій *біогенні* (на підставі того, що розвиток психіки визначається біологічним спадкоємним (генетичним) кодом, а зовнішнє середовище тільки реалізує спадкоємні дані), *соціогенні* (оскільки особистість засвоює соціальний досвід людства і це, відповідно, впливає на результати навчання) та *психогенні* (бо результат розвитку визначається здебільшого самою людиною, її попереднім досвідом, психологічними процесами самовдосконалення).

З орієнтацію на особистісні структури індивіда серед педагогічних технологій можуть виділятися *інформаційні* (спрямовані на формування предметних знань, умінь і навичок); *операційні* (спрямовані на формування способів розумових дій), *емоційно-художні* і *емоційно-моральні* (спрямовані на формування сфери естетичних і моральних цінностей), *саморозвитку* (спрямовані на формування саморегулюючих механізмів особистості); *евристичні* (спрямовані на розвиток творчих здібностей) і *прикладні* (спрямовані на формування дієво-практичної сфери).

Звичайно, існують й інші точки зору на проблему класифікації педагогічних технологій, але, як слушно відзначає О. В. Попова та інші дослідники [18; 25], основними концепціями сучасних технологій навчання вважаються:

- асоціативно-рефлекторне навчання в рамках якого розроблена відповідна теорія формування понять (Д. М. Богоявленський, Н. О. Менчинська, О. М. Кабанова-Меллер та ін.);
- поетапне формування розумових дій (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізін), теоретичну основу якого становить ідея принципової спільності будови внутрішньої і зовнішньої діяльності людини. Згідно з цією концепцією розумовий розвиток відбувається поетапно: від «матеріальної» (зовнішньої) діяльності у внутрішній розумовий план. Внаслідок такого переходу зовнішні дії із предметами перетворюються в розумові, тобто інтеріоризуються;
- сугестопедична концепція (В. М. М'ясищев, Д. М. Узнадзе та ін.) згідно з якою навчання будується на основі емоційного навіювання в

стані бадьорості, що приводить до надзапам'ятовування. Вона передбачає комплексне використання вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії (навіювання), але її реалізація передбачає особливі психолого-педагогічні умови навчання;

- теорія нейролінгвістичного програмування (НЛП), що розглядає процес навчання у вигляді руху інформаційних сигналів (інформаційних одиниць) крізь нервову систему людини;
- теорія змістового узагальнення (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов), в основу якої покладено гіпотезу про засадну роль теоретичного знання, зокрема змістового узагальнення у формуванні інтелектуальних структур [23, с. 95].

Втім, крім перелічених концепцій, так чи інакше пов'язаних з технологіями навчання, можна виділяти й концепцію гнучких педагогічних технологій навчання (Б. І. Коротяєв, М. М. Левіна та ін.), яка зорієнтована на забезпечення вільного і демократичного розвитку особистості студента, її інтелектуального, духовного та фізичного потенціалу.

Гнучкі технології навчання ґрунтуються на таких організаційно-технологічних рішеннях, які, перш за все, задовольняють вимогам демократичного і правового характеру виховання, навчання й освіти і які ближче за можливе наближаються до межі найбільшого психолого-педагогічного сприяння розвитку особистості студента [27]. Серед них найбільш несприятливими виявляються існуючі так звані поліпредметні технологічні рішення [7; 13], а дещо сприятливішими є блочно-пакетні.

Усвідомлення й розуміння загальних критеріїв сприяння певних технологічних рішень в організації навчання за умов максимального забезпечення розвитку особистості студента виводить на шлях застосування монопредметного варіанту побудови технології навчання. Такий підхід, детально охарактеризований Б. І. Коротяєвим [12; 13] в межах побудови концепції гнучких педагогічних технологій, є полярним до широко розповсюджених поліпредметного та блочно-пакетного підходів до побудови навчально-виховного процесу.

Зважаючи на швидкозмінність змісту фахової підготовки сучасного вчителя, вимог до його професійної компетенції, здатності до самовдосконалення та неперервної самоосвіти, ми з необхідністю приходимо до висновку про доцільність застосування монопредметного варіанту побудови технології навчання. Це, на наш погляд, з найбільшою повнотою буде задовольняти (з позицій заявленої мети виховання, навчання й освіти) не тільки вимогам до фахової підготовки майбутнього вчителя, а й буде сприяти формуванню його професійного мислення [3], розвитку його особистості в інтелектуальному та фізичному плані.

Література

1. Андросюк В. Н. Физическая подготовка студентов в условиях гибких педагогических технологий обучения. – Дис. канд. ... пед. наук. – Тернополь, 1992. – 160 с.
2. Барські Т. Дидактичні умови моделювання процесу навчання // Нові технології навчання. Науково-методичний збірник. – Вип. 28. – К., 2000. – С. 56-60.
3. Баталов А. А. Понятие профессионального мышления: (Методологические и идеологические аспекты). – Томск, 1985. – 128 с.
4. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика. – 1989. – 192 с.
5. Бессараб В. Ф. Теоретические проблемы внедрения образовательной технологии в учебный процесс. – www.lib.csu.ru/vch/5/2001_01/006.pdf.
6. Бондар В. І. Дидактика: Ефективні технології навчання студентів. – К., 1996. – 129 с.
7. Гохберг О. С. Проблема реализации гибких педагогических технологий обучения студентов. – Дис. канд. ... пед. наук. – Тернополь, 1994. – 170 с.
8. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
9. Клокар Н. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності. – Дис. ... канд. пед. наук. – Київ, 1997. – 227 с.
10. Коваль Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання навчальних технологій у процесі викладання математики // Початкова школа. – 2004. – № 11. – С. 50-54.
11. Козлова О. Г. Технологічний компонент інноваційної діяльності вчителя // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Матеріали ІІ Всеукр. науково-практ. конференції 20-21 жовтня 1998 р. / Ред. кол. В. М. Мадзігон, В. П. Корнєєв, В. О. Цикін, Л. І. Даниленко та ін. – Суми: ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1998. – С. 148-151.
12. Коротяев Б. И. Педагогика в вопросах, ответах и прогностических ожиданиях. – Донецк: КЕГИ, 2000. – 163 с.
13. Коротяев Б. И., Гришин Э. А., Устенко А. А. Педагогика высшей школы. – К.: ВО, 1990. – 174 с.
14. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. – М., 1977. – 214 с.
15. Левина М. М. Технология обучения и ее роль в структуре педагогического знания: Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам. – М., 1991. – 124 с.
16. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
17. Лозова В. І., Неклюдова Г. І. Дидактичні проблеми сучасної педагогіки // Актуальні проблеми дидактики середньої та вищої школи: Зб. наукових праць. – Харків: ХДПУ, 1996. – С. 3-12.
18. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр «Просвіта», Пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті України», 2000. – 368 с.
19. Паламарчук В. Ф. Інноваційні процеси в педагогіці // Педагогічні інновації у сучасній школі. – К.: Освіта, 1994. – С. 5-9.
20. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / О. М. Пехота та ін. За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.

21. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. – К., 1998. – 342 с.
22. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації //Рідна школа. – 1998. – №12. – С. 3-17.
23. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті /Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків: ОВС, 2001. – 255 с.
24. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічна технологія: Посібник. – Харків: Основа, 1995. – 105 с.
25. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М., 1998. – 256 с.
26. Уман А. И. Теоретические основы технологического подхода в дидактической подготовке учителя: Автореф. ... докт. пед. наук. – М., 1996. – 48 с.
27. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении. – М.: «Академия», 1999. – 288 с.
28. Штихве Р. К генезису мирового общества. Инновации и механизмы //Журнал социологии и социальной антропологии. – СПб. – 1999. – Том III. – № 3. – <http://www.soc.pu.ru:8101/publications/jssa/1999/3/5stichw.html>.
29. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. – М.: Эксперимент, 1993. – 126 с.

Довженко В.А.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГУМАНИТАРНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ И ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

У статті розглядається проблема формування гуманітарного світогляду й громадянської позиції в майбутніх учителів, зокрема, автор пропонує методи експериментального дослідження сформованості загальнолюдських і національних цінностей як основи гуманітарного світогляду й громадянської позиції, аналізує й узагальнює результати цього дослідження.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важнейшими научными и практическими задачами. Высокий уровень решения задач обучения и воспитания студентов, формирования у них общечеловеческих и национальных ценностей, становление их как высоко духовных личностей и квалифицированных специалистов в большой степени зависят от мировоззрения и гражданской позиции, педагогического мастерства преподавателя, основу которого составляет система психолого-педагогических знаний о закономерностях, принципах и методах обучения, воспитания и умений руководствоваться этими знаниями в конкретных ситуациях учебно-воспитательного процесса.

Духовное развитие личности будущего специалиста предполагает взаимодействие и взаимодополнение всего комплекса направлений воспитательной работы в вузе. Однако принцип комплексного

системного подхода в воспитании диалектически детерминирует наличие специфических направлений в развитии и формировании личности. Каждое из этих направлений - умственное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое и др. - обусловлено наличием специфических для них общечеловеческих и национальных ценностей (истина, добро, красота, польза, физическое совершенство и др.), которые в данном случае выступают обобщенной интегративной характеристикой объектов и закономерностей действительности, воплощая в себя одновременно и качество и отношение, а в учебно-воспитательном процессе все это превращается в черты характера и профессиональные качества будущего учителя.

Анализ последних исследований, в которых начато решение данной проблемы. В современную эпоху, как и раньше, личность учителя играет решающую роль. История сохранила нам слова прусского короля Вильгельма, сказанные им после победоносной войны с Австрией: "Это победа не армии, это прусский учитель победил австрийского". И это, по-видимому, было на самом деле так [1, с.254].

Преобразования, происходящие в Украине, требуют активизации творческой деятельности членов общества во всех сферах и особенно в сфере образования. Появилась настоятельная необходимость в более гибком процессе обучения и воспитания, отвечающем современным требованиям, в организации процесса воспитания общечеловеческих и национальных ценностей на научной основе.

Мы в своём исследовании исходили из того, что воспитание общечеловеческих и национальных ценностей определяется организацией и построением учебного процесса направленного на выработку умений и навыков самостоятельного присвоения обучаемыми общечеловеческих и национальных ценностей, переводом их из внешнего материального плана деятельности во внутренний план, на личностный уровень [2, с.351].

Результат такого присвоения общечеловеческих и национальных ценностей - интериоризация их в личностные и формирование установки на их практическое применение в повседневной деятельности и в актах поведения, поступках и т. д.

Развитие моральной и аксиологической культуры будущих учителей осуществляется под влиянием многих факторов внешней среды. Действие этих факторов принимает индивидуально-личностные формы проявления, поэтому начальный уровень культуры отдельных студентов, их ценностные ориентации отличаются большим разнообразием и широтой. Многофакторность влияния не позволяет установить четкие параметры в развитии общечеловеческих и национальных ценностей, т. е. моральной

культуры студенческой молодежи. В общем, ценностные ориентации и моральная культура соотносятся как часть и целое - это специфический подвижный вектор между потребностями, желаниями ценностными ориентациями и закономерной тенденцией социального прогресса отдельной нации, народа.

Выделение не решенных ранее частей общей проблемы, которым посвящена данная статья. Как явствует из вышеизложенного, процесс формирования общечеловеческих и национальных ценностей протекает в двух плоскостях: присвоение общечеловеческих и национальных ценностей в виде ценностных представлений и ценностных ориентации; осознание общечеловеческих и национальных ценностей в виде понятий, программы деятельности индивида и его внутренней духовной жизни. Таким образом, суть отдельного индивида выражается системой ценностей, которая придает смысл его жизнедеятельности. Проблема человеческих ценностей - их природа, виды и взаимоотношения, наше знание о них - традиционно является философской проблемой. Но она слишком важна, чтобы оставлять ее только одним философам. Если человек должен совершенствовать себя, если он должен быть спасен от физического и психического обнищания, то не только философы и учёные обязаны всерьез заботиться о человеческих ценностях [3, с. 196].

Формулировка целей статьи. В соответствии с задачами исследования нами был проведен анализ существующей практики формирования (или воспитания) общечеловеческих и национальных ценностей, моральной культуры у будущих учителей. В эксперименте принимали участие студенты естественно-географического, физико-математического, педагогического факультетов Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Анализ учебных программ позволил нам сделать вывод о том, что учебно-воспитательный процесс в вузе обладает достаточно широкими воспитательными возможностями для формирования общечеловеческих и национальных ценностей, однако эти возможности лишь в небольшой степени учитываются в учебных программах, и главным образом, лежат в сфере организации учебного материала, что ставит вероятность их реализации в довольно сильную зависимость от воспитательной и методической работы кафедр и каждого преподавателя в отдельности.

Для определения уровня сформированности общечеловеческих и национальных ценностей были использованы различные

диагностические методы: анкетирование, тестирование, длительное наблюдение (прямое и косвенное, включенное и систематическое), контент-анализ, беседа, интервью (стандартизированное и полустандартизированное), самооценка, экспертные оценки, рейтинг, социометрия, методы математической статистики.

В ходе констатирующего эксперимента мы изучали ценностные ориентации студентов, приоритетные потребности, интерес и степень удовлетворенности избранной профессией, степень влияния различных факторов на формирование моральной культуры, общечеловеческих и национальных ценностей. Для этого были разработаны не только специальные анкеты, интервью, но и Схема изучения деятельности и свойств личности студента как будущего специалиста на основе рекомендаций Н. И. Рейнвальд. [2,с.134].

В соответствии с этой схемой мы изучали учебную активность, научную активность, общественную активность и духовный облик студентов экспериментальной и контрольной групп.

В экспериментальном исследовании принимали участие 340 студентов (в том числе экспериментальная и контрольная группы) Луганского государственного педагогического университета.

Формирующуюся личность невозможно изучать вне определяющих ее формирование влияний. Только в единстве проявлений учебно-воспитательной, научной и общественной деятельности, общения в процессе этой деятельности можно подойти к решению проблемы формирования личности будущего специалиста. Характеризуя этот процесс, А. Н. Леонтьев писал: «Процесс овладения миром предметов и явлений, созданных людьми в процессе исторического развития общества, и есть процесс, в котором происходит формирование у индивида специфически человеческих способностей и функций [4, с. 217].

Высшее учебное заведение - это сложная и динамичная педагогическая система, предполагающая гибкое управление учебно-воспитательным процессом и требующая постоянного трансформирования целей и задач, стоящих перед вузом, на понятийный уровень личности обучающегося. Любой вуз являет собой взаимосвязанную педагогическую деятельность двух генеральных совокупностей- преподавателей и студентов. И хотя речь идет о едином вузовском коллективе, к нему можно прийти лишь в результате возникновения психологической гармонии между этими общностями. Обязательным условием их деятельности является хорошо отлаженная система межличностных отношений между преподавателями и студентами. Часто дисгармония этих отношений, принимающих либо форму предубежденности преподавателя по отношению к студенту,

либо форму негативизма у студента к личности преподавателя и к читаемой им дисциплине, выступает барьером на пути любых воспитательных воздействий на личность обучающегося.

Совершенствование качества преподавания, формирование у студентов общечеловеческих и национальных ценностей в большой степени зависит от обратной связи.

Изучение студентов, их запросов и ценностных ориентации, особенностей развития и становления коллектива студенческой группы, воспитание дееспособного актива и использование его в учебно-воспитательной работе является одним из условий формирования общечеловеческих и национальных ценностей.

Для изучения деятельности и свойств личности студента как будущего специалиста в плане формирования у них общечеловеческих и национальных ценностей нами была разработана специальная схема.

Схема изучения включала следующие параметры:

- **учебная активность.** Качество: а) теоретических знаний; б) профессионально значимых умений и навыков. Овладение рациональными приемами учебной работы. Ритмичность работы.

- **научная активность.** Качество выполнения учебных заданий: выступлений и докладов на семинарах, практических, лабораторных, курсовых, дипломных работ. Овладение рациональными приемами научно-исследовательской работы. Участие в работе кружков НСО, СКВ, в работе конференций, конкурсах. Публикации (самостоятельно и в соавторстве с преподавателями).

- **общественная активность.** Количество и качество выполнения общественных поручений от 1 до 5 курса. Овладение навыками общественно-политической работы. Исполнительность. Инициативность.

- **духовный облик студента.** Интенсивность познавательных интересов. Сформированность идейно-нравственных качеств (тип направленности и основные свойства личности). Уровень эстетического развития.

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам выявить наиболее слабые стороны в аксиологическом компоненте профессионально-педагогической подготовки студентов: у большей части студентов вообще и в экспериментальной и в контрольной группах, в частности, недостаточен уровень научно-теоретических знаний в области гуманитарной и аксиологической культуры; отсутствие осознанной мотивации в выборе профессии; непонимание возможностей влияния личных качеств педагогов на повышение эффективности учебно-воспитательного процесса;

отсутствие целенаправленной непрерывной работы по формированию гуманитарной и аксиологической культуры студентов.

Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших поисков в данном направлении. Констатирующий эксперимент доказал, что уровень аксиологических знаний в контрольных и экспериментальных группах практически одинаковый.

Поскольку формирующее воздействие в достаточно большой степени проявляется в коллективе и через коллектив, то за основу формирующего эксперимента мы взяли педагогически организованные способы взаимосвязанной деятельности студентов и преподавателей, взаимопомощь и взаимоконтроль на основе микрогрупп формирующегося коллектива студенческой группы.

Под ценностями в данном случае понимаются устойчивые образования, в основе которых лежат чувства личности, направленные на идеальное, на идеал, т. е. на то, к чему личность стремится, к чему относится с уважением. Это - категория и этики и морали, т. к. именно она доказывает, что в окружающей нас жизни, в мире вообще, является ценностью. Этическое или моральное поведение личности - это воплощение общечеловеческих и национальных ценностей во внутренний понятийный уровень личности. Таким образом ценности проявляются как в различных жизненных ситуациях, так и в поведенческих актах личности. Поэтому воспитание и обучение на основе общечеловеческих и национальных ценностей - это основной путь формирования личности, ее духовного мира, что предполагает в конечном итоге формирование аксиологического мировоззрения, оперирующего ценностными категориями.

Література

1. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. – М.: Мол. гвардия, 1990. – 351 с.
2. Студент на пороге XXI века: Монография / Отв. ред. Н.И. Рейнвельд. – М. Изд-во УДН, 1990. – 152 с.
3. Парсонс Г. Человек в современном мире. – М.: Прогресс, 1985. – 429 с.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

Замкова О.Г., Ткаченко Т.О.

ЕМОЦІЙНА КОМУНІКАЦІЯ ПІД ЧАС РОБОТИ НАД ІНШОМОВНИМ ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ У ВУЗІ

У статті розглянуто проблему узгодженого поєднання іншомовної комунікації з емоціями, вихідні етапи з метою виявлення емоційності у художніх іншомовних текстах, та запропоновано шляхи роботи для організації навчання студентів.

Ключові слова: емоції, комунікація, емоційний стиль, когнітивне опрацювання тексту, експресивність, оцінювання, емоційні переживання.

Серед пріоритетів, які є складниками чинної програма вдосконалення процесу навчання іноземної мови в Україні, важливе місце займає як найшвидша розробка національної моделі наукового і навчально-методичного забезпечення процесу навчання іноземної мови, в основі якої була б сучасна вискоефективна технологія навчання та нові автентичні науково-методичні комплекси [1, с. 8].

Аналіз психологічної, педагогічної та методичної літератури дозволяє зробити висновок, що національна модель наукового і навчально-методичного забезпечення процесу навчання іноземної мови ще не повністю розроблена, проте спостерігають цікаві наукові погляди та підходи, серед яких неабияка увага приділяється психологічній природі комунікації. Стає об'єктивною потреба подальшого науково-психологічного забезпечення процесу навчання іноземної мови.

Так як найголовнішою метою навчання іноземної мови є навчання комунікації, а кожна комунікація характеризується як змістовною стороною, так і взаємовідношеннями, а поряд з обміном інформацією відбуваються процеси реагування та демонстрації відношень, то постає **проблема** узгодженого поєднання також іншомовної комунікації з емоційною комунікацією [2, с. 30].

Як відомо, емоції відображають стан суб'єкта і його відношення до об'єкта. Вони є або позитивними або негативними. В емоційних процесах встановлюється зв'язок взаємовідношення між ходом подій, які відбуваються відповідно, або всупереч потребам індивіда, між ходом діяльності та ходом внутрішніх органічних процесів. Співвідношення між ними можна виявити завдяки таким психічним процесам, як: реакція, сприйняття, осмислення, усвідомлення [3, с. 555-556]. Емоції супроводжують наше мислення та впливають на нього, також на сприйняття інформації, поступки, мовлення, хід та організацію розмови і на стратегію її ведення. Емоції визивають такі реакції, як: здивування, злість, радість, вдячність, утворюють основу для моральної поведінки і цінностей, ведуть до інтеграції, вирішують конфлікти тощо. Згідно з психологією, наявність емоцій спостерігається у тому випадку, коли присутня певна інтенсивність емоційного переживання.

Ролі емоцій у мовленнєвій комунікації присвячено цілий ряд публікацій у німецьких дослідників (Volek 1977, Irvine 1982, Fiehler 1990, Fries 1991; 1996 та Konstantinidou 1997). У них засвідчується, що мовленнєве вираження емоцій відбувається на лексичній, граматичній, прозодичній та паралінгвальній площині. Першочергове значення приділяється емоціям, які виникають завдяки взаємодії різноманітних

мовних засобів. Так, наприклад, щоб охарактеризувати емоційність авторів текстів, згадують емоційний стиль тексту [4, с. 30]. Для характеристики емоційності самих текстів існує прагматична теорія стилю, яка описує його як аспект мовленнєвої дії [там же].

Виходячи з цього та спираючись на практичний досвід, **завдання** даної публікації ми вважаємо створення додаткового підтвердження того, що, навчаючи студентів іноземного відділення будь-якої іноземної мови, слід обов'язково звертати увагу на виявлення емоційності та експресивності іншомовних текстів, психічне зближення автора з текстом, виявлення необхідних мовних та мовленнєвих засобів, які чітко та ясно допоможуть схарактеризувати текст. Цим ми підтвердимо гіпотезу про те, що ефективність навчання іноземної мови студентів іноземного відділення значно підвищиться, якщо на базі теоретичного обґрунтування проблеми емоційної комунікації можна буде експериментально перевірити її необхідність та вірогідність завдяки спеціальним вправам.

Отже, саме участь автора та оцінні реакції вважаються вихідними моментами для виявлення емоційності у текстах. А когнітивне опрацювання тексту пов'язане з емоціями [5, с. 45]. Відчуваючи себе психічно пов'язаним з тематизованим предметом під час когнітивного зітхнення, автор переживає своє "Я" – участь у тексті, яку часто можна помітити у ситуаціях, які розігруються. Ця участь може виразитися в тім, що автор, наприклад, своєму несприйняттю обставин, своїй неповазі до персонажів, своєму незадоволенню надає мовних виразів за допомогою мовних засобів, виявлення яких студентами може зробити заняття з іноземної мови більш цікавими, творчими, мотивованими.

Комунікативна компетенція студентів, що вивчають іноземні мови як спеціальність, включає не менш розуміння суті виразів, але й зв'язків. Завдяки пізнанню емоційного настрою автора можна повніше зрозуміти його наміри і сам текст, стати більш комунікативно компетентним.

Емоційно-психологічні моделі показують, що емоції постійно пов'язані з оцінюванням, що останнє – це головне для емоцій. Але не кожне оцінювання може бути емоційним. Якщо в текстах та їх ситуаціях є вказівки на чинники інтенсивності, то мовні засоби для оцінювання можна вважати вираженням емоцій. Слід також зазначити, що окремі засоби мови, наприклад, рутинні вирази або слова, які виражають почуття, не обов'язково можуть бути емоційними. Вони можуть лише вказувати на те, що висловлення можуть бути пов'язані з емоціями.

Для визначення емоційності німецькомовних художніх текстів зі студентами 5-го курсу іноземного відділення СДПУ було проведено дослідження умов оцінювання, пов'язаних з емоціями у комунікативному плані, та критеріїв, які відрізняють емоційні

оцінювання від неемоційних. Для цього тексти досліджувалися за трьома аспектами:

1. Ситуативні рамки.
2. Змістовна сторона.
3. Мовні засоби.

У ситуативних рамках визначалися деякі інтенсивні змінні величини, як, наприклад, важливість значення теми для суспільства або для особистості автора.

У змістовній стороні потрібно було перевірити експліцитну та імпліцитну тематизацію важливості значень бажань, цілей та очікувань автора, визначити експліцитні та імпліцитні оцінки. У змістовній стороні текстів вишукувались також оцінні критерії, які утворюють основу для певної групи емоцій за психологічною концепцією Ульріха Меса [6, с. 36].

Мовні вирази тексту (лексичні, синтаксичні) досліджувалися за формами експресивного оцінювання. Дослідження дозволило зробити висновок, що інтенсивність оцінювальних а також інтенсивність змінних величин проявляється у текстах через часте використання мовних засобів та експресивність деяких з них. Чим більше експресивна мова, тим сильніше інтенсивність емоцій. Останні в текстах виражаються завдяки лексико-семантичним аспектам, семантиці речень та тексту. Важливий феномен утворює стиль, через який автор висловлює свою емоційну причетність, яка пов'язана з тематикою. Оцінка автора відображається також у таких виразах, як "емоційний", "діловий", "агресивний стиль" тощо.

Для організації навчання студентів вважаємо доцільними такі етапи роботи:

1. Викладач добирає змістовний текст, переконуючись, що він зацікавить студентів емоційною причетністю автора до всього, що у тексті відбувається.

2. Разом з викладачем детально опрацьовується контекст тексту, психічна зближеність автора з тематикою у тексті, а також ідентифікуються чинники, інтенсивні змінні величини, які впливають на "Я" автора, а саме:

- важливість тематизованих обставин для людства або суспільства;
- важливість для особистості автора;
- очікування або не очікування;
- позитивне ставлення або засудження персонажів або інституцій, які залежать від обставин та загальносуспільних норм;
- ступінь суспільної узгодженості, в залежності від цінностей та норм.

3. Окремі уривки (абзаци) тексту обговорюються більш детально, поділяються на змістовні частини.

4. Для обговорення уривків тексту пропонуються такі критерії оцінювання, які викладач опрацьовує разом зі студентами:

<i>Критерії оцінювання</i>	Емоції
Відхилення обставини	Незадоволення, небажання, роздратування
Ситуація майже незмінна	Розчарування, смирення
Негативне очікування	Побоювання
Прийняття обставин	Задоволення, радість
Позитивне очікування	Надія
Позитивне відхилення	Задоволення
Засудження поведінки персонажів	Низька оцінка (заниження оцінки)
Прийняття поведінки персонажів	Оцінювання з повагою, здивуванням

5. Здійснюється ошук мовних засобів, які чітко і ясно виражають емоції (лексичні, синтаксичні, стилістичні).

6. Підкреслюються окремі мовні засоби, які підсилюють контекстуальну експресивність (лексеми, частки, прикметники, повтори, образні вирази тощо).

7. Здійснюється якісне оцінювання інтенсивності комунікативної емоційності (тобто чи є текст слабо, сильно або дуже емоційним) за вже згаданими у статті критеріями.

Наші спостереження за роботою студентів над художніми текстами за запропонованою методикою показали, що студенти розпізнають різноманітні можливості для виразу емоцій і з великим інтересом пірнають у цей вид роботи. Організовані вправи над різноманітними художніми текстами допомагають студентам вміло використовувати іншомовний текст або його частини для виявлення емоційності, сприяють збагаченню відчуття іншої мови, формуванню навичок емоційної комунікації.

Література

1. Мошков В. навчання іноземних мов: деякі підсумки та перспективи // Іноземні мови. № 1, 2000.
2. Fithler, Reinhard: Kommunikation und Emotion. Berlin | New York 1990.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Санкт-Петербург, 2000.
4. Sandiq, Barbara. Stilistik der Leutshen gedenurartssprache. Berlin| New York 1986/

5. Scheele, Briqite. Emotionen als bedurngnshelevante Bewertungsgustande. Thubingen 1990.
6. Mees. Wrich. Die Struktur der Emotionen. Gottingen 1991.

Лодатко Є.О.

СВІТОГЛЯДНА СКЛАДОВА МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Метою статті є загальна характеристика світоглядної складової математичної культури майбутнього вчителя. Йдеться про *сучасний погляд на поняття математичної культури* як ключ до розв'язання багатьох суто практичних життєвих проблем людини, народу, нації. Усвідомлення її особливостей відкриває шляхи для *розробки механізмів впливу на процес* формування елементів не тільки математичної, а й професійної культури вчителя ще під час його підготовки в університеті.

Поняття «математична культура» здавна привертає увагу не тільки математиків, а й філософів, психологів, педагогів. Але складний, синкретичний характер цього поняття суттєво утруднює конкретику наших уявлень про його смислові варіації, що переважно носять контекстуальний характер.

Відомий бельгійський математик і методист В. Серве ще на XIX міжнародній конференції UNESCO (1956 р.) наголошував на те, що «... *математика є одночасно культурою в лоні культури і технікою в серці техніки. Вона являє собою культурну цінність сама по собі, ідеал формальної краси, закладеної у творах мистецтва – у тім, що в них міститься найбільш класичного ...*» [7, с. 23] – тут і далі курсив наш, Є.Л.

Математична культура як частина національної культури існувала в усі часи суспільного буття людини, але далеко не завжди суспільства та їх державні інститути бажали це визнавати, особливо тоді, коли математична культура набувала випереджального розвитку (XV-XVII ст.). Двадцяте століття, – з його перманентним протистоянням двох геополітичних систем, – привело до розуміння того, що «*з видатною культурною цінністю математики може зрівнятися лише цінність її як знаряддя нашого впливу на реальний світ ..., [і] активне знання математики не є лише прикрасою національної культури; воно складає умову економічного існування й елемент безпеки*» [7, с. 24-25].

Усвідомлення оборонного та економічного значення математики у 50-60 рр. минулого століття призвело до переосмислення її ролі у тодішньому соціалістичному суспільстві, що неминуче позначилося на її соціально-культурному статусі. Аналізуючи історико- та методико-математичні надбання того періоду, можна відзначити підсилення впливу державних інституцій на формування математичної складової

світогляду молодого покоління через усіляке заохочення молоді до занять математикою, фізикою, прикладними науками.

На цей період припадає створення та поширення системи заочних фізико-математичних шкіл при провідних університетах, математичних інтернатів, навчальних закладів «програмістського» профілю тощо. Державні видавництва з другої половини 50-х років постійно нарощували випуск навчальної, навчально-методичної, науково-популярної та спеціальної математичної літератури, значні накладі якої (на фоні копійчаної ціни) дозволяли заповнювати гуманітарний інформаційний вакуум і, як ніколи раніше, масово нести математичні «знання у маси».

Внаслідок цього зростала суспільна значущість математики: математика посіла провідне місце у навчальних програмах загальноосвітньої школи, шкільних гуртках, олімпіадах, творах соціалістичного реалізму. Усе це не тільки активно впливало на формування «суспільної думки» щодо математики (що було важливо для реалізації військових програм СРСР), а й побічно формувало, закладало «світоглядні компоненти» математичної культури суспільства і його громадян.

З часом окремі світоглядні компоненти математичної культури (зокрема, суспільно-ціннісний, ментальний, споживацький, освітній, філософський та інші) набули взаємозв'язків і широкого взаємопроникнення, що спричинило їх трансформацію у форму світоглядної складової.

Виходячи зі специфіки математики взагалі, особливостей оволодіння математичними знаннями та їх суспільно-ціннісними чинниками, можна охарактеризувати світоглядну складову математичної культури в такий спосіб.

Світоглядна складову математичної культури являє собою систему математичного світосприйняття та світовідчуття, сформовану у індивіда під впливом національного менталітету, суспільно-політичних, економічних та культурних інститутів суспільства, системи навчання, прийнятої в суспільстві тощо.

Як зазначає І. Белоусова, «... менталітет, якщо дослівно, – це склад розуму, здатність мислити (від лат. *mens* – розум, мислення, душевний склад). Для науковців менталітет (або ментальність) – сформована система елементів духовного життя і світосприйняття, яка зумовлює відповідні стереотипи поведінки, діяльності, спосіб життя індивідів та груп і охоплює сукупність ціннісних поглядів, настроїв, відчуттів, уявлень, що визначають здатність людини сприймати та діяти належним чином» [2].

Продовжуючи думку, В. Явір зауважує: «Менталітет неможливо приховати, він – одна з найстійкіших характеристик, що проявляється у способі життя, поведінці, у цінностях. Його видно всюди, де б не перебували українці. *Менталітет формується століттями і змінюється дуже повільно.* Історичні перипетії нашаровують нові риси менталітету народу. Крім того, *в межах однієї нації, однієї держави існують чималі відмінності між регіонами*» [9] – курсив наш, Є. Л.

Національний менталітет – складне психологічне утворення, яке починає формуватися у дитинстві (а може й раніше) і згодом визначає у підсвідомості індивіда «національну систему цінностей», його ставлення до оточуючого світу. Останнє, зокрема, у значній мірі обумовлює відношення переважної більшості пересічних громадян до національної системи освіти, оцінку її практичної корисності і, відповідно, їх ставлення до навчання, існуючих освітніх традицій і набутків суспільства (в тому числі математичних), а також до тих процесів у системі освіти, що відбуваються під впливом державних інституцій.

Як відомо, формування системи освіти – процес досить довгий та непростий, бо, – на думку Е. Бореля, – перед системою освіти практично завжди ставиться «задача ... виховання культурних людей, що володіють тією *«загальною освітою»*, що так важко піддається формальному визначенню, хоча ми маємо про неї цілком ясне уявлення. *Точні знання розглядаються не як самоціль, але як засіб для освіти*, однаково необхідної всім тим людям, які мають згодом в тій чи іншій мері направляти роботу інших людей ... – тут і далі курсив наш, Є. Л.

Що таке загальна освіта? Вирішення цього питання залежить від думки тих людей, що вважаються освіченими. Але ці *люди одержали освіту в середній школі у своїй молодості*; далеко не всі з них ... вважають чудовою ту освіту, що одержали кращі з них, і лише рідко хто зберігає ... свіжість розуму...

Консервативні тенденції старшого покоління колишніх вихованців школи *позначаються* не тільки в пресі й у *суспільній думці*; до цього покоління належать *два класи осіб, вплив яких на школу дуже великий*: по-перше, *більшість батьків учнів*, по-друге, *самі викладачі середньої школи*» [3, с. 92]. І аж ніяк не менший вплив мають ці два класи осіб на математичну культуру суспільства.

Міркуванням Е. Бореля більше, ніж півстоліття, але вони не втратили актуальності й зараз, коли відбувається (ре)формування національної системи освіти. Шлях, на який в кінці кінців буде виведено нашу систему освіти, залежить від багатьох чинників, серед яких на першому місці наявність кваліфікованих кадрів та пануючі у суспільстві традиції навчання та ставлення до нього, що визначаються переважно менталітетом пересічних громадян.

Історія знає немало прикладів, коли відсутність традицій у навчанні, нестача кваліфікованих кадрів, низький рівень освітньої та математичної культури спричиняли спочатку зниження вимог з боку держави до рівня загальної середньої освіти, а потім швидко перетворювали таку освіту у малоефективне, але досить дороге бюджетне ядро.

Для ілюстрації цієї тези можна звернутися до «досвіду» США. Незважаючи на те, що це одна з наймогутніших держав світу, вона ніколи не мала ефективної системи природничо-математичної освіти, оскільки в «американському способі життя» для такої освіти не знайшлося місця. Зміст і рівень математичної підготовки в американській загальноосвітній школі завжди був (і залишається зараз) такий, що її випускник не в змозі розв'язати практично жодної задачі обов'язкового рівня української чи російської загальноосвітньої школи.

Як зазначав В.І.Арнольд в інтерв'ю «Парламентской газете», американці декілька років тому в котрий раз з'ясували, що випускники їх шкіл «при вступі до університету ... не витримують конкуренції з китайцями, корейцями японцями», які виявляються краще підготовленими «не тільки з математики, але й з фізики хімії та інших наук». Звичайно, це викликало шок в американському суспільстві і американці «тут же створили комісію, що визначила коло проблем, питань, задач, що повинен старшокласник знати і уміти розв'язувати при вступі до університету. Комітет з математики очолив нобелівський лауреат Гленн Сиборг. Він склав вимоги до учня, який закінчує школу. Головне з них – уміння 111 розділити на три! ... До 17 років учень повинен навчитися виконувати цю арифметичну операцію без комп'ютера. Виявляється, зараз вони цього не вмюють ... Вісімдесят відсотків сучасних учителів математики в Америці поняття не мають про дробі. Вони не можуть скласти половину з третю. Серед учнів цей контингент складає 95 відсотків!» [1].

На початку 90-х років Україні у спадщину від СРСР дісталася досить ефективна система математичної підготовки молоді, що охоплювала не тільки загальноосвітні школи, а й мала у своєму активі спеціалізовані школи і класи (з поглибленим вивченням математики, інформатики), заочні фізико-математичні школи тощо. Але економічні й організаційні негаразди цього десятиліття нанесли непоправну шкоду системі математичної освіти.

По-перше, різко впав рейтинг інтелектуальних професій, що базуються на серйозній математичній підготовці, оскільки подібні професії втратили актуальність у новоукраїнському суспільстві. На загальнодержавному фоні шаленої інфляції на перші ролі вийшли

«доходні професії» човників, торговців і їм подібні, бо пересічними українцями перехід до ринкових економічних відносин бачився через призму базарних та тіньових стосунків. Суспільне життя відкрило нові реалії, серед яких інтелектуальні процесії посіли чи не останнє місце за рівнем заробітної плати їх власників.

По-друге, відбулося зниження вимог до обсягу, повноти та рівня сформованості математичних знань, умінь та навичок учнів, чому у чималому степені сприяла відсутність єдиного комплексу підручників з математики для загальноосвітньої школи, а також проголошений курс на гуманітаризацію освіти, плідні ідеї якої були одразу примітивно витлумачені тією часткою вчителів, професійний рівень підготовки яких був аж ніяк не високий. На жаль, частка таких вчителів виявилася занадто великою. У пресі стали констатувати факт, що випускники сільських загальноосвітніх шкіл та шкіл з невеличких міст практично не мають шансів пройти вступні іспити в університети.

По-третє, зміни у законодавстві, що скасували обов'язковість загальної середньої освіти і дозволили роботодавцям приймати на роботу осіб, які не досягли повноліття, спричинили відтік певної частки учнів зі школи чи переорієнтацію на масові некваліфіковані професії (охоронці, підсобні робітники тощо). При цьому не останню роль відігравав вкрай низький рівень стипендіальної підтримки студентства – продовжувати навчання стало економічно скрутно сім'ям значної частки потенційно здатних до цього випускників шкіл.

Під впливом цих та деяких інших факторів катастрофічно швидко почало змінюватися ставлення пересічних громадян до освіти взагалі і до її математичної складової зокрема. Внаслідок цього на порядку денному з'явилася *нова парадигма загальної середньої освіти*, яка визначила курс на поступове зменшення тижневого математичного навантаження учнів [4–6], тобто загальне зниження обсягу математичної підготовки (див. таблицю нижче). За десять років були досягнуті такі результати, на ініціювання яких не наважувався навіть комуністичний режим.

Тижневе математичне навантаження, годин					
	1988-1991 роки	1996 рік	1999 рік	2001 рік	
				Загальні класи	Гуманітарні класи
5 клас	6	5	5	4	4

6 клас	6	5	5	4	4
7 клас	6	5	5	4	4
8 клас	6	5	5	5	5
9 клас	5	5	4	5	5
10 клас	4	4	4	4	3
11 клас	–	4	4	4	3
Усереднений показник	5,5	4,71	4,57	4,29	4,0
Зміни (+/–)		–14,4%	–16,9%	–22,0%	–27,3%

Відтік кваліфікованих кадрів зі сфери освіти посилив негативні наслідки і результати не змусили себе очікувати. Їх першими «відчули» вищі навчальні заклади технічного та економічного профілю: *рівень математичної підготовки та математичної культури студентів став дивувати навіть найбільш витриманих викладачів*. Українські студенти упритул наблизилися до своїх американських прототипів – дії з дробами, процентами та тригонометричними виразами стали каменем спотикання для багатьох випускників загальноосвітньої школи, що виявляли бажання вчитися у вищих навчальних закладах. Звичайно, на вчительські спеціальності до педагогічних університетів стали вступати такі ж самі випускники шкіл, які або вже стали вчителями, або стануть ними завтра. Чого можна очікувати від них, не обтяжених ні елементарними математичними знаннями ні математичною культурою? Що буде з тими маленькими дітьми, які почнуть вчитися у них?

Як слушно зазначав ще Е. Борель, «лише в рідких випадках ... можна дуже добре навчити тому, чому ми не училися самі, коли були учнями; усякий прогрес школи може проявитися лише в результаті послідовного ряду дослідів дуже багатьох учителів. Який би інтелігентний не був учитель, який би він не був відданий своїй справі, він не в змозі замінити цю наступність імпровізацією ... Власне кажучи, *освіта розуму за допомогою точних знань набагато важливіша, ніж придбання цих знань*» [3, с. 93] – курсив наш, Є. Л.

Вище говорилося, що «головними діючими особами» у процесі формування суспільної думки стосовно корисності навчання математики та математичних знань виступають *батьки* учнів і самі *учителя*. Від останніх вже у початковій школі залежить, яке ставлення до математики буде сформовано у учнів, чи виникне у них інтерес до предмету і чи

буде він зберігатися протягом усього навчання, чи будуть у учнів формуватися наукові уявлення про математичні методи та їх застосування і т.д.

Звичайно, без відповідного рівня професійної підготовки та математичної культури учителя позитивне вирішення подібних задач неможливо. Учні тонко відчувають «слабкі місця» і кожен учительський ляпсус стає тим виправдувальним аргументом, яким завжди можуть прикриватися несумлінні учні.

На жаль, в останнє десятиліття вчительський непрофесіоналізм, «підкріплюваний» низькою математичною культурою, проявляється усе частіше і частіше. У зв'язку з цим потрібно якнайшвидше міняти суспільне ставлення до математики, вживати невідкладних заходів щодо підвищення математичної культури учнів і студентів. «Якщо вже не старше покоління, то принаймні молодь слід привчати до того, щоб вона не тільки пізнавала формальні математичні поняття, але і оволодівала підходами застосування їх до вивчення явищ природи і процесів, з якими зустрічається людина на практиці. *Математика у свідомості студентів ... та й самих викладачів, управлінських працівників, – курсив наш, Є.Л., – повинна бути ... повноправним методом дослідження, нерозривно зв'язаним із проблемами управління технічними і економічними процесами, найефективнішого використання природних та інформаційних ресурсів, могутньою зброєю пізнання навколишнього світу*» [8, с. 11].

Зараз до цього підштовхують певні позитивні зміни в українській економіці: в умовах швидкого впровадження інформаційних систем і технологій у найбільш динамічні сфери суспільного життя попит на грамотних спеціалістів, здатних виконувати управлінські та виробничі функції з допомогою подібних систем, невпинно зростає. І ця *грамотність*, безсумнівно, *вимагає від фахівців* не тільки певного рівня математичної підготовки, а й *нового менталітету*, заснованого на усвідомленні значення математичної культури у сучасному суспільстві.

Література

1. Арнольд В. И. Россия станет Америкой, если забросит математику // Парламентская газета, 2000. – 18 окт.
2. Белоусова І. Менталітет – доля чи діагноз? // Грані-плюс. – 2004. – http://www.grani.kiev.ua/2004/10/Belousova26L_ukr.htm.
3. Борель Э. Как согласовать преподавание в средней школе с прогрессом науки // Математическое просвещение: Выпуск 3. – М.: ГИЗ физ.-мат. л-ры, 1958. – С. 89-100.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Математика 5-11 класи. – К.: Шкільний світ, 2001. – 112 с.
5. Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Математика 5-11 класи. – К.: МНО України, 1996. – 48 с.; 1999. – 47 с.

6. Программы средней общеобразовательной школы. Математика. – М.: Просвещение, 1988. – 80 с.
7. Сервэ В. Преподавание математики в средних школах //Математическое просвещение: Выпуск 1. – М.: ГИЗ физ.-мат. л-ры, 1957. – С. 22-31.
8. Сявавко М., Сявавко Є. Національні інтереси і наука в контексті її математизації / Універсум, 2003. – № 3–4 (113–114). – http://www.universum.org.ua/journal/2003/siav_3.html.
9. Явір В. Бо такий у нас менталітет... // Високий замок. – 2003. – 14 липня. – <http://www.wz.lviv.ua/pages.php?ac=arch&atid=21368>.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

В.В. Архаров

ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ ПОСІБНИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ „КУЛЬТУРА ВІЗАНТІЇ VI-XII СТ.” У СЬОМОМУ КЛАСІ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена проблемі використання наочних посібників при вивченні теми „ Культура Візантії VI-XIIст. У 7 му класі середньої школи. Особлива увага приділяється найбільш видатним пам'яткам візантійського мистецтва – храму св. Софії у Константинополі, мозаїці та іконі „Володимирська Богоматір”. Автор також торкається питання про використання кінофільмів, про їх значення при вивченні даної теми і виховання естетичних почуттів у сучасних підлітків.

Робота з творами мистецтва у сьомому класі не тільки повторює засоби та методи, вироблені у 6 му класі, але, в значній мірі ускладнює їх. У курсах історії сьомого класу винятково застосовується двократне ви користування відповідної пам'ятки (первісно у якості історичного джерела, повторно – у якості власне твору образотворчого мистецтва), що було також характерно для праці з творами мистецтва у курсі 6-го класу, де переважав індуктивний метод. У сьомому ж класі ми вже частіше застосовуємо дедуктивний метод аналізування пам'яток мистецтва.

У курсі шостого класу питання, пов'язані з аналізом творів мистецтва: „Що зображено? Як зображено? Яке почуття викликає даний твір мистецтва? – ставилися частіше всього на різних етапах включення пам'ятки мистецтва у процесі викладання. У курсі 7-го класу, на наш погляд вже немає потреби у такій поступовості вивчення творів мистецтва і усі ці питання, як правило, виявляються на одному і тому ж уроці.

Така праця з пам'ятками середньовічного мистецтва можлива тільки при умові підвищення знань, умінь учнів, при умові активізації їх мислення.

Курс середньовічної історії у школі виконує відповідальне завдання у загальній системі науково-естетичного виховання. На цьому матеріалі ми можемо показати не тільки соціальні корні релігії, але і розкрити такі шляхи її впливу на розум та душі людей, як естетично-релігійне переживання.

Послідовне роз'яснення змісту творів і образотворчих засобів, за допомогою яких ми доповідаємо до учнів закладену у них ідею, яка дозволяє використовувати культове мистецтво для більш наочного розкриття суті релігійної ідеології.

На наш погляд, при вивченні історико-культурних тем у сьомому класі треба вже більше застосовувати аудіовізуальні засоби, ніж це було

у шостому класі. Зокрема, це науково-популярні документальні фільми, присвячені архітектурі, скульптурі, живопису доби Середньовіччя. Це також пов'язано з тим, що учні сьомого класу вже знаходяться у більш літній категорії, ніж були у попередньому році.

Розглянемо, як це відбувається на прикладі вивчення теми „Культура Візантії VI-XIIст. Зазначимо, що у більшості сучасних шкіл вивчення історико-культурної тематики Середньовіччя починається з Західної Європи. Але, на наш погляд, треба починати саме з Візантії, яка була довгий час спадкоємицею, схованкою кращих традицій античного світу. Візантія подарувала світу мистецтво, у якому найглибша духовність є мірилом істинної краси. Візантійське мистецтво справляло вплив на розвиток культур таких держав, як Сербія, Болгарія, Грузія, Арсенія, Стародавня Русь. У деякій мірі його впливу були охоплені і держави Західної Європи.

Серед багато численних дослідників, які займалися вивченням питань культури Візантії треба виділити працю Н.А. Дмитрієвої, яка присвятила цій проблемі багато місця [1].

А серед останніх робіт – статтю Н.А.Лебедевої, яка, спираючись на праці попередників, зробила аналіз розвитку архітектури та мистецтва Візантії з V по XII ст. [2].

Але праці цих дослідників загальнонаукові. Вони не торкалися педагогічних принципів. Серед тих, хто торкався питань розвитку культури Візантії і педагогічних принципів викладення цієї теми у середній школі, відзначимо Г.Р. Косову [3].

Педагогічних принципів у викладанні мистецтва у школі торкався також В.В. Неверов [4]. Про підготовку і проведення бесід про мистецтво ми знайдемо у роботі А.Г. Шиманської [5]. Як розкривати художнє сприйняття у школярів знаходимо у Г.Н. Кудіної [6]. І.С. Каретнікова у своїй роботі повідомляє нам як дивитися і розуміти твори мистецтва [7].

Про естетичне виховання школярів, так необхідне у нашій роботі, ми знайдемо у творі О.С. Борисової [8].

Але ці дослідники і педагоги дуже мало уваги відводять використанню наглядних, а саме аудіовізуальних засобів при вивченні тем середньовічного мистецтва у школі, і особливо культури Візантії у часності. Наше завдання полягає у тому, щоб спочатку на основі досліджень попередників за можливістю розглянути основні педагогічні методи і принципи викладання теми „Культура Візантії” але вже не тільки за допомогою звичайних наявних засобів, а вже й з використанням сучасної аудіовізуальної техніки – відеоапаратури.

Почнемо з того, що тисячорічний період розвитку візантійського мистецтва прийнято розділяти на три періоди: ранне-візантійський (V–VIIIст.), середньо візантійський (IX–XIIст.), та пізно візантійський (XIII–

XVст.) [9]. Але нашу увагу приваблює лише перший і частково другий періоди.

Після вивчення особливостей розвитку феодального ладу у Візантії і ролі розселення слов'ян у цьому процесі, ми переходимо до вивчення саме візантійської культури. На цьому матеріалі ми показуємо зберігання античних традицій у Візантії та зростаючий вплив християнства. Для цієї мети ми застосовуємо засіб „мандрування” по Константинополю, попередньо надав учням завдання виявити знайомі їм за попередніми темами з культури елементи і відмітити те нове, що з'явилося у мистецтві Візантії [10].

Щоб досягнути більш ефективного результату, ми демонструємо учням спочатку репродукції чи слайди з пам'ятками візантійського мистецтва. Розповідаючи про стіну Феодосія, ми приділяємо особливу увагу так званім „Золотим воротам” які представляли собою трьох пролітну арку у товстій стіні. Вже цей момент повинен звернути увагу учнів: вони впізнають арку, говорять про наявність подібного у Римі [11].

Подальша мандрівка по головній вулиці Константинополя дозволяє учням згадати і портики, і іподроми, розповісти про цистерни, збудовані за принципом римських терм.

Між іподромом і морем розташовувався палас імператора. У цей комплекс входили саме царські покої, приміщення для охорони, внутрішні двори. Зали відрізнялися розкішним декором, мозаїкою. Вони були знайдені археологами у 1930 році. За композицією дуже близькі до мозаїк пізньої античності, відзначаються тонкістю техніки виконання [12].

Головна увага при вивченні мистецтва Візантії приділяється собору святої Софії, збудованому у VIст. Важливо підкреслити, що храм був своєрідною цитаделлю християнства, що він і створювався як утілення його сили та могутності. Цей собор створювався двома архітекторами – Анфімієм Трамським та Ісідором Мілетським.

Протягом історії свого існування він неодноразово страждав від руйнування, потім його знову відбудовували. Після турецького загарблення у XVст. Собор перетворили на мечеть і прибудували до нього башти – мінарети, але навіть ці чужорідні споруди не змогли порушити величну строгість його зовнішнього вигляду. Над самим храмом підноситься купол, а з обох боків – ще напівмаківки простої та строгої форми [13].

Внутрішній вигляд храму гостро відрізнявся з його суворим та строгим зовнішнім виглядом. Увійшовши до нього людина опинялася у величезному просторі, відчувала себе піщинкою, загубленою у величезному космосі. Також увійшовшого вражала урочистість колосального під купольного простору. На відміну від римських куполів, мавши форму полу сфери, у Софії він більш плоский, внаслідок чого глядачам уподібнюється небесному зводу. Недаремно сучасники

вважали, що собор збудовано не людськими руками, а Божим повелінням, що його маківка висить на золотому ланцюгу, який тримає рукою сам Бог. Отак зримими формами затверджувалася християнська символіка храму, включаючи у себе ідею єдності земного та небесного світу. Не випадково давньоруські послы, які відвідували цей храм, так і розповідали, що не знають – на небі чи на землі вони були.

Вбранство храму вражало сучасників власною пишністю. Його прикрашали колони з різнокольорового мармуру з розкішними капітелями. Стіни побічних нефів прикрашені також мармуром різних кольорів. На відміну від греків, візантіїці цінували багато кольоровість та примхливість візерунку цього каміння [14].

Краса мозаїчного вбранства, кам'яних капітелей колон храму, золотих чи інших прикрас, наповненого повітрям та світлом величезного залу народжували у людини почуття мізерності, загубленості перед лицем всемогутнього божества. Товсті стіни храму поглинали зовнішні шуми і підкреслювали відчуття відчуженості від земного світу. Пишність храму спонукала звільнитися від гріхів, закликала шукати втішення у Бога.

У центрі собору, під куполом, розташовувався олтар, прикрашений емаллями та коштовними каміннями. Неземну пишність створювали і спалахуючи під час богослужіння шість тисяч канделябрів у вигляді великих кетягів винограду із золота та срібла [15].

Ми питаємо учнів: „Як повинна була відчувати себе людина у храмі св. Софії?” Відповідь була незмінною: „Маленькою та убогою”. „Цей храм, – говоримо ми, зміцнював могутність християнської церкви, її владу над людиною. Храм навіював людям почуття покірності та смиренності, готовність страждати та терпіти во ім'я загробного блаженства”.

На жаль, сучасний підручник не підрозділяє враження, яке створює візантійські світські та церковні будівлі, напрямок виникаючих від них почуттів. Тому нерідко учні змішують те і інше, а тому й храм св. Софії стає для них однією з будівель, у завдання яких входить вселяти думку про силу та міцність імператорської влади. Нам вкрай необхідно показати різкість у засобах та цілеспрямованість тих чи інших споруд, особливо відокремити своєрідність естетичного впливу християнського храму, показати залежність мистецтва від релігії. Ще більш наглядно просліджується вплив та падіння християнської ідеології на мистецтво Візантії, коли мова йде про те, кого та як зображали візантійські митці. Монументальним живописом раннього періоду візантійського мистецтва можна милуватися у Гавенні. Для з'ясування цього питання ми використовуємо відому мозаїку храму Сан-Вітале (VIст.) – „Імператор Юстиніан з придворними”. Для цього нам треба продемонструвати учням репродукцію (слайд) з її зображенням.

Розповів учням, що на освячення цього храму приїздив імператор Юстиніан з імператрицею Феодорою, ми повідомляємо, що на стінах храму митці зобразили кожного з них зі своєю свитою поруч зі святими. Учні повинні уважно розглянути кожного з зображених на мозаїці й прийти до висновку про різність усіх цих персонажів, вважаючи, що причиною цього може бути портретне зображення придворних та самого Юстиніана. За повною уявою, учні повинні згадати, де вони ще зустрічали портретне зображення людини. Деякі учні кажуть про римські портрети. Отже, ми робимо висновки, у Візантії залишилося портретне зображення людини [16].

Ми пропонуємо семикласникам згадати, кого і як зображали давньогрецькі майстри. Треба сказати, що багато учнів ще пам'ятають це дуже добре. Вони згадують, що героєм давньогрецької скульптури був переможець Олімпійських ігор, політичний діяч, людина, яка уславила власну Батьківщину, іншими словами – герой, мужній та сильний. Для порівняння з мистецтвом Візантії, ми демонструємо на дошці репродукції чи слайди. На фоні античних статуй особливо контрастний вигляд мають безплотність та безтілесність людських фігур, зображених візантійськими майстрами. Ми пропонуємо учням спробувати самим пояснити цю різницю у зображенні людей. Вони знаходять її у впливі християнської релігії. Вчитель пояснює та уточнює, що таке зображення не тільки виражає вчення християнства, але і закликає наслідувати йому [17].

Фронтальність, плоскість зображення фігур людей, відсутність об'ємності простору, немов паріння фігур на золотому фоні мозаїк – усе це як найкраще виражає християнський світогляд середньовічної Візантії. Зображення на золотому фоні мозаїк народжувало відчуття паріння, піднесення зображених фігур, вселяє думку про їх святість. Семикласники також згадують, що античні скульптори нерідко зображували фігури людей у одязі, але зборки на їх одязі підкреслювали рух людського тіла, його силу та красу, а не ховали їх. Така бесіда допомагає підвести учнів до розуміння, що героєм давньогрецького мистецтва була сильна, смілива, мужня і прекрасна людина, тоді як мистецтво Візантії вславляло безтілесну, немічну істоту, відповідно християнської ідеології [18].

Особливо наочно вплив християнства виявляється у зображенні Богоматері з немовлям. Ми використовуємо репродукцію всесвітньо відомої ікони „Володимирська Богоматір”, яку надаємо у протиставленні з відомою Афіною Мірона з групи „Афіна та Марсій”. Пропонуючи учням розібратися у відомій іконі, ми нагадуємо їм міф про Христа: ікона зображує мати Христа з немовлям на руках. Потім ми показуємо репродукцію відомої ікони і пропонуємо учням дуже уважно роздивитися її. „Куди дивиться Богоматір?” - спрямовуємо ми увагу

учнів. „Вона дивиться на нас” – кажуть школярі. „Чому? Чи випадково це?” - „Ні, вона наче говорить людям, що треба бути покірними, смиренними, якщо навіть вона, мати Бога, страждає, то і людям поготів треба страждати”.

Надалі під нашим керівництвом учні аналізують, як зображено немовля. („як дорослий, тільки маленького зросту”), як передано приміщення, у якому відбувається дія (не можна сказати, у кімнаті вона чи на вулиці), тіло та одяг Богоматері („Вона пласка, тіло під одежею не відчувається, обличчя („Очі великі, страждаючі”). Ці особливості зображення будуть більш зрозумілими для наших учнів, коли ми отримаємо можливість порівняти візантійську ікону з творами на аналогічний сюжет, створений у добу Відродження. Закінчуючи аналіз цього твору, ми розповідаємо, що воно викликало багато наслідувань. У підсумку виробився визначений канон, був створений трафарет за контурами якого писався силует ікони, один і той же, незмінний. „Що повинно було казати віруючим таке незмінне зображення Богоматері з немовлям?” - звертаємося ми до класу. – „Воно повинно було казати людям, що нічого не можна змінювати, що люди завжди повинні страждати і терпіти, завжди бути покірними”, - так розширено тлумачать учні поширений образ християнської іконографії. „У чому ж різниця у зображенні богинь давніми греками та візантійськими майстрами?” - пропонуємо ми для порівняння з „Володимирською Богоматір'ю” одне з зображень Афіни (Мірона чи Фідія). „Давні греки зображували богів у вигляді сильних, мужніх та гарних людей. Вони любили і вславляли таких людей, вчили, щоб усі люди були на них схожі, у Візантії християнство забороняло зображувати сильних людей, вчило, що людина повинна бути смиренною, покірною, готувалася до загробного життя молитвами та постами. Тому людей і богів зображували плоскими, тіла не відчувалось, обличчя зображували сумним”.

Таке протиставлення було б неповним, як би ми не звернули увагу учнів на різницю у виразі обличчя Афіни та „Володимирської Богоматері”. Семикласники визначають, що і те і інше обличчя прекрасне, однак бачать, що Афіна спокійна, трохи усміхається, впевнена в собі. УЦ протилежність їй „Володимирська Богоматір” страждає, турбується, але покірно терпить.

„Кого зображували митці Візантії?” – питаємо ми. – „Вони зображували Бога, святих, імператорів: - „Як вони їх зображували? – продовжуємо ми опитування. – „З сумними обличчями, а тіла приховувала одежа, вони були наче плоскими”. – „Чому так зображували?” – „Щоб показати, що тіло – це гріх, що треба бути смиренними і все терпіти”. Так з'ясовується різниця у понятті героя

свого часу, головного героя мистецтва та цілеспрямованість його впливу [19].

На цьому ж уроці ми з'ясовуємо і причини високого розвитку у порівнянні із Західною Європою того часу мистецтва та культури Візантії. Причини називають самі учні. Це і високий рівень розвитку ремесла, існування великих міст як центрів ремесла і торгівлі, це й збереження пам'яток античного мистецтва, а також велика торгівля, яку вела Візантія і її культурна взаємодія з іншими країнами [20].

„Що збереглося від античного мистецтва у мистецтві Візантії?” – запитуємо ми для уточнення. – „Купола, арки, зводи, мозаїка, портрет у зображенні людини”. - „Як вплинула християнська церква на розвиток мистецтва Візантії?” – задаємо питання для узагальнення - „Церква забороняла зображувати сильне, гарне людське тіло, тому візантійські митці перестали й поступово розучилися його зображувати взагалі”.

З тим не менш, ми робимо висновок про візантійське мистецтво. Візантія протягом довгого часу залишалася схованкою античної спадщини у галузі науки та культури. Вона справила вплив на розвиток культури ряду країн, у тому числі і Стародавньої Русі [21].

Для закріплення цієї теми треба провести повторювально-узагальнюючий урок і у якості експерименту продемонструвати учням науково-популярний фільм. На жаль ми не маємо вітчизняних фільмів на цю тему, тому ми використовуємо документальний фільм у перекладі з німецької мови з серії „Die gkogen Epoche der eurpäischen Kunst” – Die Byzantische Kunst”. (GMH Bagerischen Rundfunks, 1990). Це дає змогу учням наочно ознайомитися з вже відомими їм пам'ятками Візантійського мистецтва – храмом св. Софії у Константинополі (зараз Стамбул у Туреччині), видатними мозаїками і іконами (у т.ч. і „Володимирською Богоматір'ю”).

Використання кінофільмів та діапозитивів посилює емоційність сприйняття, викликаючи естетичні почуття. Треба також зазначити, що залученню екранного матеріалу на цю тему повинен передувати ретельний відбір його у строгій відповідності до програми. На уроках з мистецтва взагалі повинен бути використаний високохудожній, емоційно насичений і історично достовірний матеріал. Тому проблема використання наочних посібників (у тому числі і аудіовізуальних) при вивченні історико-культурної тематики (включаючи тему „Культура Візантії”) у 7 му класі ще потребує подальшого роз рішення.

Література

1. Дмитриева Н.А. Краткая история искусств. ч.1. От древнейших времен до XVI в. – М.: Искусство, 1985. – 313с.
2. Лебедева Н.А. Культура и искусство Византии V-XII в.в. //ПИШ, 1999. – № 3. – С.2-11
3. Косова Г.Р. Изобразительное искусство в преподавании истории древнего мира и средних веков. – М., 1966. – 172с.

4. Неверов В.В. Педагогические принципы в преподавании вопросов искусства в школе //Искусство и школа. – М., 1981. – С.33-50
5. Шиманская А.Г. О подготовке и проведении бесед по искусству //Методика преподавания бесед по искусству. – М., 1965. – С.7-19
6. Кудина Г.Н. Как развивать художественное восприятие у школьников. – М., 1988. – С. 37
7. Каретникова И.С. как смотреть и понимать произведения искусства. – М.: Знание, 1964
8. Борисова Е.С. Эстетическое воспитание школьников. Из опыта работы. Книга для учителя. – Л., 1972

О.Гуляр

ФІЛОСОФСЬКО-ЕСТЕТИЧНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ

Проблема формирования и развития навыков восприятия музыки – одна из важнейших в современной отечественной педагогике и психологии. Разные ее аспекты изучаются в философии и эстетике, музыкальной психологии и музыковедении. Особое место вопросам художественного восприятия отводится в системе эстетического воспитания подрастающего поколения в связи с современными подходами к формированию личности.

Проблема сприймання художніх творів і особливо музичного мистецтва є однією з найскладніших у музичній психології, педагогіці та музикознавстві, незважаючи на успіхи в її вирішення, досягнуті у сучасній вітчизняній науці за останні роки. Як підкреслюють вчені, повноцінне сприймання музики пов'язане із знанням соціальних норм, естетичних критеріїв мистецтва, здатності до естетичної оцінки творів, набуттям досвіду художньої діяльності, розвитком музичного слуху, усвідомленням ролі виразних засобів у створенні музичного образу тощо.

Зростання інтересу до питань музичного сприймання пояснюється не тільки об'єктивними чинниками, а й увагою сучасної науки до проблеми особистості. У чому полягають глибинні закономірності осягнення людиною художнього світу музики? Яку роль відіграє музичне мистецтво в духовному становленні особистості? Ці питання постають як перед ученими, так і вчителями-практиками, оскільки без їх вирішення будь-яка філософсько-соціальна чи педагогічна концепція особистості буде неповною.

Проблема формування музичного сприймання потрапляє у коло інтересів багатьох наук – філософії, естетики, музичної психології та педагогіки. Філософсько-естетичний аспект пов'язаний з осмисленням філософських законів і категорій в контексті зазначеної проблеми. Так, питання художнього сприймання, у тому числі музичного, дістали широке осмислення в сучасній філософській літературі (Ю.Борев, А.Гулига, І.Зязюн, М.Каган та ін.). Науковці вказують на зростання ролі

мистецтва у формуванні особистості, посилення його впливу на масову свідомість. Розвиток засобів масової комунікації й інформації значно розширив межі проникнення мистецтва у життя людей. Важливою є думка про те, що функції художнього твору реалізуються лише за наявності відповідної культури художнього сприймання.

У широкому розумінні сприймання розглядається як філософська категорія, що уявляє собою чуттєвий образ зовнішніх структурних характеристик предметів і процесів матеріального світу, які безпосередньо впливають на органи чуття, що утворюють певний комплекс у просторі та в часі (у випадку з слуховим та зоровим сприйманням) або тільки у часі (коли сприймання утворюється за допомогою змінювання якості або інтенсивності відчуттів). В процесі пізнання сприймання виконує певні функції:

1. Відбиває окремі відношення, притаманні предметам і процесам зовнішнього світу.

2. Дозволяє виділити цілісний предмет із навколишнього фону, відображаючи за законами подібності та перспективи його форму, розмір, фактуру поверхні, положення в просторі (зорове та дотикове сприймання).

3. Може виступати ознакою інших властивостей предмета, що не спостерігаються, якщо зв'язок між сприйманням і цими властивостями заздалегідь відомий.

4. Може виступати в ролі моделей для інших предметів, що не спостерігаються, аналогічних тим, що сприймаються в будь-яких відношеннях.

5. Є основою для формування складних уявлень [1, 378].

Філософські аспекти музичного сприймання мають глибоку історію. Яскравим прикладом філософського осмислення суті музичного мистецтва є погляди давньогрецького вченого Аристотеля. Увагу філософа привертало питання про сутність і значення мистецтва, у тому числі музики, механізм її впливу на людину, особливості художнього пізнання дійсності, сутність очищення (катарсису) засобами музики тощо. Художній вплив мистецтва він розумів як очищення душі за допомогою афектів співчуття і страху. Багато думок Аристотеля щодо мистецтва до цього часу не втратили своєї актуальності, зокрема, думка про необхідність досягнення естетичної насолоди від сприймання музики.

Як свідчать сучасні філософські дослідження, поняття музичного сприймання є багатограним і містить філософські знання про мистецтво як форму суспільної свідомості; багатofункціональну природу мистецтва; своєрідність впливу мистецтва на людину, на суспільну психологію; сутність творчого процесу створення, виконання і сприймання творів мистецтва; активну природу художнього сприймання

як засобу реалізації естетичного ставлення до мистецтва; невичерпність, багатозначність змісту художнього твору, принципову множинність його теоретичних, виконавських і слухацьких інтерпретацій; самоцільність спілкування людини з мистецтвом тощо [1, 379]

У відповідності з різноманітністю видів мистецтва і естетичних потреб людина, яка сприймає твір, стає або читачем, або глядачем, або слухачем, або в процесі споживання художнього феномена відбувається взаємодія цих аспектів сприймання. Особливості сприймання мають історичну, групову, індивідуальну, індивідуально-вікову та суспільну обумовленість.

Ю.Борев вважає що художнє сприймання – це взаємовідношення твору мистецтва та реципієнта, яке залежить від суб'єктивних якостей художнього тексту, від художньої традиції, а також від суспільної думки та мовно-семіотичної умовності, що сповідається автором і суб'єктом, який сприймає. Всі ці фактори історично обумовлені епохою, оточенням, вихованням. Суб'єктивні аспекти сприймання визначаються індивідуальними особливостями, притаманними даній людині: обдарованістю, фантазією, пам'яттю, особистим досвідом, запасом життєвих і художніх вражень, культурною підготовкою розуму та почуттів. Підготовленість реципієнта до художнього сприймання залежить і від того, що він пережив особисто і що він пізнав з книжок, почерпнув з інших областей мистецтва – це так званий вторинний життєвий досвід [2].

Сприймання мистецтва – це таємний, особистий, інтимний процес, який протікає в глибині свідомості людини. Цей процес залежить від життєвого досвіду та культурної підготовки індивіда (стійкі фактори) і від його настрою, психологічного стану (тимчасово діючі фактори).

Моментом художнього сприймання є “перенесення” реципієнтом образів і положень з твору на особисту життєву ситуацію, ідентифікація героя з власним “я”. Ідентифікація сполучається з протистоянням суб'єкта, який сприймає, герою і відношенням до нього як до “іншого”. Завдяки такому сполученню реципієнт знаходить можливість програти в уяві, в художньому переживанні одну з невиконаних в житті ролей та знайти життєвий досвід не прожитого, а програного в переживаннях життя.

Ігровий момент в художній рецепції (сприйманні) спирається на ігрові аспекти самої природи мистецтва, яке народжується як імітація трудової діяльності людини, копіювання її і в той же час підготовка до неї. У сприйманні всі ці суттєві та генетичні моменти мистецтва повторюються. В ігровій ситуації реципієнт знаходить досвід, який передає йому художник, через систему образів. Ігровий момент в художньому сприйманні – це своєрідна операція, яку проводить відправник інформації над світосприйманням та свідомістю реципієнта.

Важливим другорядним моментом у механізмі художньої рецепції є синестезія – взаємодія зору, слуху та інших почуттів в процесі сприймання мистецтва. Музично-слухові образи, наприклад, мають і зоровий аспект художнього впливу. На цьому ґрунтується проблема "кольору" поетичного звуку, яка проявила себе в творчості та естетиці символістів. Той самий ефект лежить в основі кольорового бачення музики, яким володіли деякі композитори та живописці, що викликало до життя світломузику, піонером якої був композитор і піаніст О.Скрябін. Крім кольорового аспекту сприймання звука як психологічний механізм художньої рецепції виступають літературно-сюжетні та зорово-фігурні асоціації.

Взагалі художньому сприйманню властива асоціативність. Коло асоціацій велике: аналогії з відомими фактами художньої культури та життєвими переживаннями. Асоціації збагачують сприймання музики, воно стає повнішим, об'ємнішим. Позамузичні асоціації музики завдяки її ритму споріднені з жестом, танцювальністю. Чуйне хореографічне "прочитання" допомагає поглибленню музичного сприймання.

Художнє сприймання має три часових плани: рецепція теперішнього (безпосереднє, миттєве сприймання твору мистецтва), рецепція минулого (безперервне порівняння з вже прослуханим, баченим або прочитаним) і рецепція майбутнього (передбачення на основі проникнення в логіку руху художньої думки подальшого її розвитку: уявлення про післядію в образотворчому мистецтві, про розвиток літературного сюжету в наступних частинах та за межами тексту).

Важливим психологічним фактором сприймання мистецтва є рецепційна установка, яка спирається на попередню систему культури, історично закріплену в нашій свідомості усім попереднім досвідом, попередня настроєність на сприймання, яка діє на протязі всього процесу художнього переживання. Так, саме рецепційною установкою пояснюється те, що при виконанні С.Прокоф'євим вперше в Росії п'єси австрійського композитора А.Шенберга в 1911 року в залі стояв регіт; в 1914 році Другу сонату самого Прокоф'єва в рецензії назвали "дикою оргією гармонічного безглуздя"; в кінці 30-х років "сумбуром замість музики" називали твори Д.Шостаковича та того ж С.Прокоф'єва.

Рецепційна установка породжує рецепційне очікування, а воно включає в себе стилістичне настроювання та жанрову орієнтованість сприймання.

У психологічній науці сприймання розглядається як наочно-образне відображення предметів та явищ дійсності в їх об'єктивній цілісності і багатогранності. Центральною психологічною ідеєю, на думку О.Костюка, при дослідженні музичного сприймання є розуміння його як особливої внутрішньої дії [4]. У музичній психології окремий напрям

складають дослідження, присвячені музично-перцептивним здібностям людини (Л.Бочкар'юв, Н.Ветлугина, С.Науменко, Г.Тарасов, К.Тарасова, Б.Теплов та ін), закономірностям і механізмам сприймання музики або окремих її виразних засобів і елементів музичної форми (Є.Назайкінський, Ю.Рагс, Б.Яворський, К.Хевнер та ін.).

Сприймання нерозривно пов'язане з відчуттями, утворюється на їх основі при безпосередній дії предметів і явищ матеріального світу на органи чуття. Однак на відміну від відчуттів, які відображають лише окремі властивості предметів і явищ (колір, звук, запах), сприймання відображає предмети і явища цілісно, в сукупності їх різноманітних властивостей і частин. Наприклад, зорovo сприймаючи що-небудь, ми бачимо не окремо розкидані фарби і плями світла і тіні і навіть не просто колір, форму і розмір самі по собі, а певні предмети дійсності – дерева, дома, інших людей тощо. У процесі слухання мови або музики ми знову таки сприймаємо не окремі ізольовані один від одного звуки, а певні сполучення їх в словах, фразах або мелодіях. Ця предметність і цілісність сприймання є результатом зв'язку і взаємодії різних відчуттів, у своїй сукупності, які відбивають єдність і багатогранність матеріального світу.

На думку відомого психолога В.Крутецького сприймання – це відображення в корі головного мозку предметів і явищ, які діють на аналізатори людини. У процесі сприймання людина пізнає не окремі властивості предметів і явищ, а предмети і явища навколишнього світу в цілому [3, 107].

Сприймання – складна діяльність, в процесі якої людина глибоко пізнає навколишній світ, обслідує об'єкти, які сприймаються.

В основі сприймання лежать складні системи часових нервових зв'язків. Сприймання – це не просто механічне, дзеркальне відбиття мозком людини того, що знаходиться перед її очима, або того, що чує її вухо. Сприймання завжди активний процес, активна діяльність. Сприймання тісно пов'язане з попереднім досвідом людини взагалі, досвідом сприймань. Сприймання завжди носить осмислений характер. Людина не тільки виділяє групу відчуттів та об'єднує їх в цілісний образ, але і осмислює цей образ, відносить його до певної категорії предметів.

Попередній досвід сприймань людини, його спрямованість, нахили та інтереси впливають на діяльність органів чуття (око, вуха). Це називають вибірковістю сприймання. Окремий спеціаліст схильний сприймати в предметах і явищах певною мірою те, що його цікавить, що він вивчає, він не помічає тих деталей в предметах і явищах, якими не цікавиться. Це складає індивідуальний підхід людини до сприймання. Говорячи про це, виділяють професійне сприймання у людей різних спеціальностей: художник-живописець бачить у навколишньому перш

за все красу людей, природи, форм, ліній, фарб; композитор помічає красу звуків, ботанік – особливості будови рослин; інженер-конструктор – механічні і фізичні закономірності і т.д.

Діти молодшого шкільного віку краще помічають яскраві кольорові плями, яскраво пофарбовані предмети, великі предмети серед малих. Діти краще бачать рухомі предмети серед нерухомих. Все, що включається в трудову, навчальну, ігрову діяльність дитини і тим самим викликає її активність і підвищений інтерес, сприймається більш повно.

Залежність сприймання від особливостей особистості людини називається аперцепцією. Потрібно чітко розрізняти поняття вибіркості сприймання і аперцепції. Вибірковість сприймання показує, що сприймає людина, аперцепція – як він це сприймає.

Сприймання стає активним процесом, коли в ході або в результаті його у людини виникає інтерес до пізнання, коли торкається всієї особистості, коли у людини з'являється прагнення пізнати нове, розмірковувати над сприйнятим.

Готовність до сприймання – цінний психічний стан, він допомагає розвитку пізнавальних, розумових здібностей дітей.

Музичне сприймання у зв'язку зі специфікою об'єкта сприймання – музики, – поняття значно ширше, ніж безпосереднє почуттєве відображення дійсності, бо відбувається водночас у формі почуттів, сприймань, уявлень, абстрактного мислення. Це складний багаторівневий процес, зумовлений не лише музичним твором, а й духовним світом людини, яка сприймає цей твір, її досвідом, рівнем розвитку, психологічними особливостями тощо.

В основі сприймання музики лежать психофізіологічні закономірності, характерні для сприймання людини взагалі. Воно має рефлекторну природу, є аналітико-синтетичною діяльністю, здійснюється під впливом об'єктів зовнішнього середовища, як і всі види сприймань (зорові, слухові, смакові, нюхові, тактильні) носить активний характер.

Серед музикознавчих праць, присвячених проблемам музичного сприймання, слід назвати насамперед роботи Б.Асаф'єва, який доводив, як закономірності музичного сприймання враховуються композитором, як структура сприймання відбивається на побудові музичного твору [5]. Ідеї Б.Асаф'єва про інтонування як вияв смислу в музиці, триєдність музичного мистецтва, в якому нерозривно пов'язане створення, виконання і сприймання, про "живе" спостереження за розвитком музики, методи наведення на сприймання актуальні й нині, стали творчим стимулом для розвитку сучасної музичної педагогіки. Вони розвинуті в працях Л.Мазеля, С.Скрєбкова, В.Цукермана, Ю.Тюліна, В.Медушевського, О.Ростовського та ін. [6, 7]

Таким чином, аналіз філософсько-естетичної та психолого-педагогічної літератури з проблеми музичного сприймання дозволяє зазначити:

1. Сприймання – це чуттєвий образ зовнішніх структурних характеристик, предметів і процесів матеріального світу, які безпосередньо впливають на органи чуття. Художнє сприймання – це взаємовідношення твору мистецтва та реципієнта, що залежить від суб'єктивних особливостей останнього (обдарованості, фантазії, пам'яті, особистого досвіду, запасу життєвих і художніх вражень, культурної підготовки розуму і почуттів) та об'єктивних якостей художнього тексту, від художньої традиції, а також від суспільної думки та язиково-семіотичної умовності, що сповідається автором і суб'єктом, який сприймає.

2. Важливим психологічним фактором сприймання мистецтва є рецепційна установка, яка спирається на попередню систему культури, історично закріплену в нашій свідомості усім попереднім досвідом, попередня настроєність на сприймання, яка діє на протязі всього процесу художнього переживання.

3. Сприймання завжди активний процес, активна діяльність, воно завжди носить осмислений характер. Важливу роль у сприйманні відіграє аперцепція – залежність сприймання від особливостей особистості людини.

4. Не можна розглядати сприймання лише як вияв ставлення людини до того, що сприймається, ігноруючи при цьому загальні для всіх людей психологічні закономірності певної діяльності.

5. Методологічні основи музичного сприймання складають закони філософії як всезагальні зв'язки між явищами і процесами, теоретичні знання про музику як форму відображення дійсності, процеси художнього впливу музики і психологічні особливості музичного сприймання, педагогічні закономірності, принципи і методи перетворення педагогічної діяльності.

Література

1. Философский словарь /Под ред. И.Т.Фролова. – М.:Политиздат, 1986. – 590с.
2. Боров Ю.Б. Эстетика. – 4-е издание, доп. – М.:Политиздат, 1988. – 496с.
3. Психология /Под ред. В.А.Крутецкого. – М.:Просвещение, 1980. – 354с.
4. Костюк А.Г. Эстетические аспекты восприятия музыки //Проблемы музыкальной культуры. – Вып. 2. – К.:Музична Україна, 1989. – С.143-156.
5. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144с.
6. Восприятие музыки :Сб.ст /ред.-сост. В.Максимов. – М.:Музыка, 1980. – 265с.
7. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навчально-методичний посібник. – К.:ІЗМН, 1997. – 248с.

Неліна О.Є.

УЗАГАЛЬНЕННЯ ЗНАНЬ І ВМІНЬ УЧНІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ОРІЄНТОВНИХ ОСНОВ ЇХ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Модернізація національної школи України вимагає від шкільної освіти стимулювання учнів до активності та самостійності в навчанні, переносу акцентів із збільшення обсягу інформації, яку учням необхідно засвоїти, на формування вмінь засвоювати та використовувати цю інформацію, оволодіння учнями прийомами розумової діяльності, завдяки чому їх знання набувають дієвості та з'являється можливість для їх творчого використання. Серед загальних прийомів розумової діяльності учнів важливе значення має узагальнення, яке забезпечує активну і самостійну теоретичну та практичну діяльність школярів в усіх ланках навчального процесу. Без узагальнення неможливо було б свідоме й міцне засвоєння знань, навичок і вмінь, особливо тих, які мають зберігатися в пам'яті людини тривалий період або все життя. В навчанні узагальнення мають місце практично на кожному етапі засвоєння знань і вмінь учнів з кожного навчального предмету і, зокрема, з математики.

Проблема узагальнення знань і вмінь учнів знайшла широке відображення в дослідженнях педагогів, психологів та методистів. В роботах В.І.Лозової [3], В.О.Оніщука [4], А.В. Хуторського [7] та інших дидактів визначаються основні закономірності узагальнення знань і вмінь учнів. Особливості формування розумового прийому узагальнення в процесі навчання математики та організації узагальнення знань і вмінь учнів з математики розглядаються в роботах Я.І.Грудьонова [1], В.Н.Осинської [5], З.І.Слепкань [6] та ін. Але ці дослідження не враховують тих змін в організації навчального процесу взагалі і математики зокрема, які відбулися в останні роки: введення тематичного оцінювання навчальних досягнень учнів; включення до характеристики високого рівня навчальних досягнень учнів вміння узагальнювати набуті знання; впровадження обов'язкової державної атестації з математики учнів 9 класу та ін. Тому спеціального дослідження потребує проблема удосконалення узагальнення знань і вмінь учнів та розробки відповідних засобів навчання, які б сприяли такому удосконаленню в сучасних умовах.

Термін “узагальнення” в психолого-педагогічній та методичній літературі застосовується для характеристики багатьох сторін процесу засвоєння знань учнями. Це і процес, і результат цього процесу, і розумовий прийом, і розумова дія, і метод пізнання. В логіці узагальнення розуміється як мислене виділення якихось властивостей, що належать деякому класу предметів, перехід від одиничного до загального. Під узагальненням також розуміють виділення загального в

предметах і явищах дійсності і мислене об'єднання їх, базуючись на цьому виділенні. Але наукове узагальнення включає не взагалі властивості, загальні чи схожі для ряду явищ чи предметів, а тільки властивості, суттєві для них. Під суттєвими розуміють такі загальні властивості, які невіддільні від певного класу предметів, однозначно відрізняють будь-який предмет даного класу від предметів інших класів. У логіці суттєвими називають такі незалежні ознаки об'єкта, кожна з яких є необхідною, а всі разом достатніми для того, щоб об'єкт належав до даного поняття. В математиці широко використовується поняття узагальнення як результату процесу пізнання. Так, О.С.Кретинін відмічає, що “узагальнення розуміється як перехід від розгляду елементів множини M до розгляду елементів такої множини N , що її власна підмножина N' ізоморфна множині M ” [2, с. 44]. Прикладом такого узагальнення є перехід від означення тотожності на множині всіх дійсних чисел у курсі алгебри 7 класу до означення тотожності на її області допустимих значень у курсі алгебри 8 класу.

Відповідно до емпіричного та теоретичного рівнів мислення розрізняють емпіричні та теоретичні узагальнення. Емпіричне узагальнення здійснюється в результаті порівняння, за допомогою виділення тих загальних (схожих) властивостей, в яких збігаються явища, що порівнюються. Теоретичне узагальнення здійснюється через аналіз і абстракцію. До цього типу узагальнення піднімається теоретичне мислення в результаті розкриття закономірностей, необхідних зв'язків явищ.

В психолого-педагогічній науці досить глибоко розроблено методику формування емпіричних узагальнень. Необхідною умовою такого узагальнення є виведення загального на основі аналізу достатньої кількості типових конкретних фактів, варіація конкретного матеріалу, яка полегшує виділення суттєвих ознак. При формуванні емпіричних узагальнень слід враховувати різні підходи до виявлення ознак об'єктів, що узагальнюються. Це можна робити на основі варіації несуттєвих ознак, коли суттєві залишаються незмінними, причому такі приклади повинні охопити по можливості всі варіації несуттєвих ознак, інакше учні часто приймають несуттєве за суттєве і навпаки [5]. Варіювати необхідно так, щоб учні в процесі узагальнення суттєвих ознак розуміли б, за яким принципом варіюються несуттєві ознаки. Наприклад, для ознайомлення учнів з фактом впливу знака коефіцієнта k на властивості функції $y = kx$ та її графік можна розглянути такі вправи: “Побудуйте графіки функцій $y = 3x$, $y = 5x$, $y = 6x$, $y = -3x$, $y = -4x$, $y = -x$. Як впливає на їх розміщення знак k ?” Порівнюючи графіки цих функцій, учні самостійно або за допомогою вчителя роблять висновок, що при $k > 0$ функція $y = kx$ зростає і її графік розміщений у I та III чвертях, а при $k < 0$ функція $y = kx$ спадає і її графік розміщений у II та IV чвертях.

Але робота з несуттєвими ознаками – неекономне заняття, оскільки їх все одно не вичерпати. Можна відразу ж формувати безпомилкові поняття, якщо вчити дітей способам оперування суттєвими ознаками, виділяючи для учнів орієнтовну основу такого оперування. Наприклад, розглядаючи вплив знака коефіцієнта k на властивості функції $y = kx$ та її графік, можна розглянути тільки два суттєвих випадки $y = 3x$, $y = -5x$ і виділити для учнів на основі цих прикладів орієнтовну основу відповідного умовиводу, а саме: 1) подивись на знак коефіцієнта k ; 2) якщо $k > 0$, то функція $y = kx$ зростає і її графік розміщений у I та III чвертях, а якщо $k < 0$, то функція $y = kx$ спадає і її графік розміщений у II та IV чвертях.

Вчителі у своїй практиці широко застосовують емпіричний шлях узагальнення при формуванні понять, підведенні учнів до закономірностей. Традиційна методика навчання школярів розв'язуванню математичних задач також заснована на застосуванні емпіричних узагальнень. Дослідження психологів і шкільна практика показують, що цей шлях оволодіння вміннями досить довгий і для багатьох учнів малоефективний. Недоліки емпіричних узагальнень полягають в тому, що при їх використанні, як правило, обмежуються вивченням окремих явищ, не розкриваються глибокі зв'язки цих явищ, закони їх розвитку, применшується роль поглибленого логічного аналізу, що стримує розвиток теоретичного мислення учнів. Тобто емпіричне узагальнення не повністю розкриває сутність предметів, воно часто відображує лише зовнішню схожість в речах. Але в розумовій діяльності учнів, особливо середніх класів, в силу психологічних особливостей їх мислення, емпіричні узагальнення займають значне місце.

Внутрішні суттєві відношення та зв'язки, сутність цілого, змістовні загальні властивості предметів відображує теоретичне, або змістовне, узагальнення. Нарівні з шляхом поступового узагальнення матеріалу на основі варіювання деякого різноманіття часткових випадків (шлях більшості школярів) існує й інший шлях, коли здібні учні, не зіставляючи схоже, не порівнюючи, без спеціальних вправ та вказівок вчителя, здійснюють самостійно узагальнення об'єктів, відношень на основі аналізу лише одного явища в ряді схожих явищ. Шлях емпіричних узагальнень – підняття від конкретного до абстрактного – характерний для учнів із середніми здібностями. Другий шлях, – від абстрактного до конкретного – це шлях теоретичних, змістовних узагальнень, які вважаються основою формування теоретичного типу мислення. Цей шлях узагальнення і більш економний, і більш продуктивний, оскільки веде до усвідомлення сутності процесів, їх закономірностей, головних ідей, сприяє прилученню школярів до методів наукового розуміння світу. Потрібно по можливості

перебудувати навчальний процес таким чином, щоб збільшити питому вагу теоретичного узагальнення.

Необхідність формування в учнів прийому змістовного узагальнення передбачає певні зміни в методиці навчання. Зауважимо, що в основному шкільні методики навчання побудовані на закономірностях емпіричних узагальнень, теоретичне ж мислення формується, як правило, стихійно, далеко не в усіх школярів і зовсім не кращим економічним шляхом.

Пристаючи до узагальнення матеріалу з використанням теоретичних чи емпіричних узагальнень, слід враховувати, що узагальнення йде не за будь-якими загальними властивостями предметів, а лише за тими, які ввійшли до складу орієнтовної основи дій, спрямованих на аналіз цих предметів. Інші характеристики, якщо вони навіть притаманні всім предметам, з якими оперує учень, не сприймаються як суттєві для дії. З цієї точки зору легко пояснити ті поширені випадки, коли узагальнення відбувається за загальними, але несуттєвими ознаками. Оскільки учню в кращому випадку задається склад ознак, які слід мати на увазі (наприклад, через означення), але не забезпечується орієнтування на них в процесі діяльності, ці ознаки далеко не завжди входять до складу орієнтовної основи дії. Працюючи орієнтовну основу в цих випадках учні конструюють самі, включаючи до неї перш за все ті характеристики предмета, які лежать на поверхні. Внаслідок цього узагальнення йде зокрема не за ознаками означення, які є суттєвими і постійними в предметах даного класу, а за випадковими, несуттєвими.

Навпаки, як тільки система необхідних і достатніх ознак вводиться до складу орієнтовної основи дії та забезпечується систематичне орієнтування на них при виконанні всіх запропонованих завдань, узагальнення йде за даною системою властивостей. Інші загальні властивості предметів, які не ввійшли до складу орієнтовної основи дій, не мають впливу на зміст узагальнення. Таким чином, процес узагальнення не визначається безпосередньо предметом дій, він опосередкований діяльністю суб'єкта – змістом орієнтовної основи його дій. Особливо важливо враховувати це при навчанні математики, оскільки формування кожного прийому навчальної діяльності є узагальненням способу розв'язування декількох конкретних навчальних задач в результаті аналізу складових дій. Подальший аналіз самих прийомів дозволяє виділити загальний зміст діяльності по розв'язуванню навчальних задач і сформулювати узагальнений прийом.

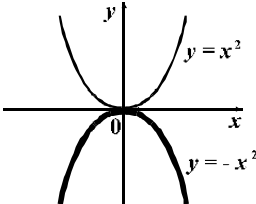
Проілюструємо наведені вище загальні міркування прикладом навчання учнів розв'язуванню деяких математичних задач. При використанні емпіричних узагальнень, як це робиться в традиційній методиці, учням пропонують розв'язувати велику серію однотипних

задач. Вони довго йдуть до усвідомлення способу розв'язування задач даного типу. Якщо йти за вимогами змістовних узагальнень, то перш за все необхідно виділити опорну, “вузлову” задачу даного типу. Після цього необхідно навчити учнів розв'язувати цю задачу особливим способом. Коли учні проаналізують суттєві зв'язки умови задачі і принципи розв'язування задач подібного типу, то вони будуть вміти розв'язувати всі аналогічні задачі, підводячи їх умову під відомий їм тепер спосіб дій.

Наприклад, розглядаючи задачі на побудову графіків функцій виду $y = -f(x)$, виділяємо “вузлову” задачу: “Знаючи графік функції $y = x^2$, побудувати графік функції $y = -x^2$ ”. Розв'язавши цю задачу, звертаємо увагу учнів на взаємне розміщення цих графіків і виділяємо як орієнтовну основу властивість про те, що графік функції $y = -f(x)$ завжди одержується з графіка функції $y = f(x)$ за допомогою симетричного відображення відносно осі Ox . Щоб закріпити в пам'яті учнів одержану основу, пропонуємо їм зафіксувати результат у вигляді фрагменту таблиці “Елементарні перетворення графіка функції $y = f(x)$ ”.

Фрагмент таблиці

Елементарні перетворення графіка функції $y = f(x)$

Формула залежності	Приклад	Перетворення	Алгоритм
$y = -f(x)$		Симетрія відносно осі Ox	<p>Побудувати графік $y = f(x)$</p> <p>Відобразити побудований графік симетрично відносно осі Ox</p> <p>Одержуємо графік $y = -f(x)$</p>

Таким чином, при узагальненні знань і вмінь учнів бажано по можливості використовувати шлях теоретичних узагальнень, які дозволяють учням усвідомити головні ідеї і закономірності процесів і сприяють прилученню учнів до методів наукового розуміння світу. Такі узагальнення виконуються не на основі порівняння розв'язань однотипних завдань, а через поглиблений аналіз і виділення суттєвих зв'язків у вигляді орієнтовної основи дій при розгляді однієї типової задачі. Ця орієнтовна основа фіксує загальний принцип розв'язування задач певного класу, включаючись в навчальну діяльність, перетворює навчально-практичну задачу на навчально-дослідницьку, оскільки тепер учень вимушений дослідити умову задачі з позицій можливості використання відомих йому орієнтовних основ діяльності. Але

необхідність використання теоретичних узагальнень в процесі навчання не виключає можливості використання емпіричних узагальнень, оскільки існує клас задач, які розв'язуються людиною лише на основі емпіричних узагальнень, зокрема ці узагальнення є основою інтуїції, яка в свою чергу є складовою частиною творчого мислення.

Оскільки в навчальному процесі узагальнення знань і вмінь, як правило, здійснюється паралельно з їх систематизацією, і узагальнення та систематизація мають місце на кожному етапі засвоєння знань і вмінь учнів з кожного навчального предмету, то запропоновані ідеї удосконалення узагальнення за рахунок явного виділення для учнів орієнтовних основ навчальної діяльності можуть бути використані і при розробці удосконалених методик систематизації знань і вмінь учнів.

Література

1. Груденов Я.И. Психолого-дидактические основы методики обучения математике: Кн. для учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 248 с.
2. Кретинин О.С. Обучение обобщению и конкретизации на уроках математики //Из опыта преподавания математики в школе. Пособие для учителей. Сост.: А.Д.Семушин, С.Б.Суворова. – М.: Просвещение, 1978. – С. 44–52.
3. Лозова В.І., Троцко Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання (навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів). – Харків: ХДПУ, 1997. – 338 с.
4. Онищук В.О. Узагальнення і систематизація знань учнів. – Київ: Радянська школа, 1970. – 134 с.
5. Осинская В.Н. Формирование умственной культуры учащихся в процессе обучения математике: Кн. для учителя. – К.: Рад. школа, 1989. – 192 с.
6. Слепкань З.И. Психолого-педагогические основы обучения математике: Метод. пособие. – К.: Рад. школа, 1983. – 192 с.
7. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

ПСИХОЛОГІЯ

Берестовий О.М.

КОНФЛІКТ З ОДНОЛІТКАМИ ЯК ОДНА З ПРИЧИН ФРУСТРАЦІЇ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

В статті розглянуті проблеми конфліктів та фрустрації в молодшому підлітковому віці, які виникають у процесі спілкування з однолітками і як вважає автор статті, потребують спеціальних експериментальних систематичних досліджень та корекції.

Ключові слова: конфлікт, фрустрація, негативний психологічний клімат, мотивованість досягнення мети, перешкоди, неадекватні реакції, вразливість, претензії, успішний підліток, формування толерантності, емоційної стійкості, соціально-психологічний тренінг, психокорекція.

Емоції людини, особливо в підлітковому віці, в діяльності завжди були предметом особливої уваги (А.Я. Чебикін, О.А. Чернікова, Н.В. Тарабріна, Н.І. Наєнко, А.М. Прихожан, К. Ізард, Л.М. Аболін та інші). Виступаючи у нерозривній єдності з іншими психічними процесами, емоції виконують важливу регуляторну функцію на психофізіологічному та соціально-психологічному рівнях. Найбільш яскраво, на наш погляд, регуляторна функція емоцій у процесі спілкування представлена у момент взаємодії учнів з учнями та при виникненні конфліктних ситуацій. А проблема емоційної регуляції набуває особливої актуальності у сучасних умовах. Ця проблема породжена самим життям, яке диктує все більші і більші вимоги до діяльності людини, її психічних здібностей та стійкості.

При всій очевидності важливості вивчення проблеми конфліктів та фрустрації, особливо в підлітковому віці, фрустраційний стан, його профілактика та корекція не стали ще предметом спеціальних експериментальних систематичних досліджень. Недостатня розробленість та актуальність даної проблеми визначили вибір проблеми даного дослідження.

Об'єктом дослідження є фрустрація у підлітковому віці.

Предметом дослідження є особливості впливу конфліктів з однолітками на виникнення фрустрації у підлітків.

Мета дослідження – виявити та експериментально вивчити особливість впливу конфліктів з однолітками на виникнення фрустрації у підлітків, розробити шляхи попередження конфліктів в учнівському колективі.

Гіпотезу дослідження склали припущення того, що виникнення фрустрації в учнів підліткового віку детерміновані конфліктними ситуаціями, які виникають у процесі спілкування з однолітками.

Для досягнення поставленої мети та перевірки гіпотези дослідження були висунуті такі задачі:

1. Здійснити аналіз психологічної літератури за проблемою дослідження.
2. Експериментально вивчити особливості впливу конфліктів з однолітками на виникнення фрустрації у підлітків.
3. Розробити методичні рекомендації психологам школи для розв'язання конфліктів у підлітків.
4. Скласти програму профілактики конфліктів в учнівському колективі.

Наукова новизна дослідження полягає у доповненні відомостей про вплив конфліктів з однолітками на виникнення фрустрації у підлітковому віці, а також у використанні системи психодіагностичних методів виявлення конфліктності та фрустрованості у підлітків: спостереження, експертних оцінок, теста Кетелла, бесіди, метода О.Л. Коломінського, дослідження документації, методики Л.С. Славіної.

Отже теоретичні дослідження ґрунтуються на психологічних особливостях підліткового віку, поряд з якими сильна потреба у спілкуванні з однолітками. А особистісна нестабільність породжує протиріччя бажань і вчинків: підлітки прагнуть в усьому бути схожими на однолітків та пробують виділитися, заслужити повагу; бравують недолікам, вимагають вірності і міняють друзів [1, с. 314].

У ході вікового розвитку підлітка постійно відбувається трансформація “Я” підлітка, обумовлена змістом того середовища, з яким підліток здебільшого взаємодіє в той або інший період свого розвитку. Різні системи взаємовідносин, у яких формується “Я” підлітка, зумовлені рівнями зрілості когнітивних структур [2, с. 3]. Іноді під впливом приятеля або групи підлітки здійснюють такі вчинки, на які б самостійно не наважились, та про які б пізніше пошкодували [3, с. 303]. Орієнтація на однолітків в підлітковому віці говорить про прагнення до здебільшого рівних стосунків, в яких шукається взаєморозуміння, співпереживання, душевна тонкість. Підліток особливо цінує рівноправність, вірність в дружбі, солідарність. Але не завжди буває все гладенько, і саме в підлітковому віці особливо часто виникають конфлікти з однолітками, які несуть за собою великі проблеми [4, с. 222 – 223] та стани психічної напруженості, загальний опис яких можна знайти у цілому ряді наукових праць М.С. Роговіна, В.Л. Маріщука, Б.А. Душкова, О.В. Овчиннікової та ін., які намагаються систематизувати реакції підлітків під час конфліктів та фрустрації. Фрустрації підлітків, які виникли внаслідок конфліктів з однолітками деструктивно

впливають на хід навчально-виховного процесу. Б.В. Зейгарнік і В.М. Маріщук підкреслюють можливість формування негативних рис характеру, різноманітних неврозів, соматичних захворювань в умовах довготривалих і часто повторюваних негативних емоційних станів, головним чином фрустрацією [5, с. 1]. Тому у наш час проблема підвищення емоційної стійкості підлітків має актуальне значення і потребує свого вирішення.

Дослідження особливостей впливу конфліктів з однолітками на виникнення фрустрацій у підлітків базувалось у нашому випадку на визначенні сильної можливості досягнення мети та перешкод, які заважають цьому досягненню. Однак, в дослідженнях психологів з проблеми фрустрації серед підлітків ми не знаходимо цього стану. Більшість авторів обмежуються описним констатуванням, що людина, будучи фрустрованою, відчуває неспокій і напруженість почуття байдужості, апатії, втрати інтересу, вину і тривогу, лють та ворожнечу, заздрість і ревність [6, с. 46]. Підлітки, конфліктуючи, відчувають себе невдахами, нездібними, недотепами, безнадійними, подекуди колективне середовище. Найбільш негативний психологічний клімат відмічається у молодшому підлітковому віці і приводить до непорозумінь у спілкуванні. Підлітки часто відчувають себе не прийнятими в колектив на рівних умовах, часто не мають друзів серед учнів класу. У результаті цього виникає конфліктна ситуація, яка приводить до фрустрації, соціальної дезадаптації, психологічного дискомфорту, неврозів.

Експериментальне вивчення поведінки підлітків в конфліктних ситуаціях проводилось нами у загальноосвітній школі № 13 м. Слов'янська. У ході виконання роботи було досліджено поведінку 50 учнів молодшого підліткового віку в конфліктних ситуаціях. Для проведення експерименту і добору фактичних даних нами використовувались вищевказані методи.

За методами спостереження та бесіди нами було встановлено великий рівень претензій щодо свого визначення у колективі. Усі учні, за даними спостереження та бесід, можуть бути розділені на дві зовсім нерівні групи: 1) в яких відсутні чітко виражені стремління; 2) в яких у більшій або меншій мірі виражено незадоволення своїм положенням у колективі однолітків. Спостереження та бесіди показують, що в молодшому підлітковому віці спостерігається тенденція щодо подолання свого неуспіху, претензії, неадекватні реакції. За методами спостереження та бесіди нами також було встановлено, що суспільна активність підлітків виявляється в стремлінні знайти у колективі, в стосунках з однолітками своє місце – бути признаним. Тут виявляється великий рівень претензій щодо свого визнання в колективі. Найбільш виразно невдоволення своїм положенням у стосунках з однолітками

проявилось у підлітків, які хочуть бути лідерами, але не мають на це достатню кількість даних.

Спостереження за підлітками, бесіда з ними, результати соціометрії дозволяють відмітити, що в учнів з високим рівнем фрустрованості підвищена вразливість, тривожність, низька самооцінка, невпевненість в особистих силах, емоційна нестабільність на напруженість, почуття особистої неповноцінності, схильність до самоаналізу, сумніву, почуття немічності у вирішенні ситуацій, “заціпленість” та звуженість свідомості на якійсь одній проблемі, почуття небезпеки, інколи страху, емоційна вразливість, образливість, злопам’ятність, надмірне роздратування, нервозність, тривожність із-за того, що про нього подумують інші, підліток хоче бути формально правим, його реакція спрямована на захист “Я”, консервативний, спостерігається стереотипність поведінки у спілкуванні і головним чином суб’єктно-об’єктні відносини.

У підлітків з середнім рівнем фрустрованості спостерігається висока мотивація діяльності, концентрація на інтересах розвитку, часто адекватна самооцінка і рівень домагань, здібність регулювати свою поведінку, стійке емоційне відношення до однолітків, спрямовані на задоволення потреб реакції, авторитет серед однолітків, зацікавленість у спілкуванні, у спілкуванні з іншими переважає “суб’єктно-суб’єктне” спілкування.

Для підлітків з низьким рівнем фрустрованості характерна стресостійкість, сильний психологічний захист; вони не мають зайвої тривожності, спокійні, зібрані, холоднокровні, з почуттям самовдоволення, іноді нестримані, якщо мова йде про їх авторитет; байдужі у відношенні до інших, мають низький рівень симпатії, високий рівень самооцінки, вимогливі з претензіями, виявляють стійкість щодо змін ситуації, рефлексію на себе при фрустрації, “суб’єктно-об’єктні” відносини з однолітками, авторитарний стиль спілкування, іноді байдужість щодо переживань інших, в напружених ситуаціях перевершують зовні обвинувачувальні або необвинувачувальні типи реакції, іноді не сприймають думки інших, іноді конфліктні, якщо проблема стосується саме них.

Дослідження частоти конфліктів у підлітків за допомогою методу експертних оцінок показали, що у більшості підлітків переважає середній і високий рівень конфліктності, тобто вони конфліктують один з одним раз на день, або декілька разів на день. При цьому раз на день – 21,2%, декілька разів на день – 19,2%.

Для встановлення лінійної кореляції Пірсона між фрустрованістю конфліктністю підлітків за формулою:

$$r_{xy} = \frac{\sum (x_i - \bar{x}) \cdot (y_i - \bar{y})}{nG \times G_y}$$

Ми використали комп'ютерний варіант обчислювання. Табличне значення g_{xy} для рівня $P = 0,05$ дорівнює 0,28, наш коефіцієнт $r = 0,42$, він є значущим, а для рівня $P = 0,01$ дорівнює 0,36, наш коефіцієнт кореляції $r = 0,42$ є статично вірогідним і може служити підставою для висновку, що наявність зв'язку між фрустрацією і конфліктністю можна вважати цілком доведеною.

Експериментальні дані з дослідження документації дають нам всі підстави вважати, що найбільш успішним виявляється підліток з середнім рівнем фрустрованості (50%). Очевидно також, що фрустрованість підлітків є однією з важливих причин, які впливають на взаємини з однолітками: причому і високий, і низький рівень фрустрованості підлітка приводять до неадекватних реакцій, занижують продуктивність спілкування, а також успішність навчання.

Теоретичні та експериментальні дослідження допомогли нам вивчити внутрішню та зовнішню сторони конфліктів та намітити шляхи їх розв'язання.

Ми вважаємо, що саме знання психологічної природи конфлікту та його структури допоможуть психологу розібратися у конфліктній ситуації та допомогти її розв'язати.

Для профілактики конфліктів в учнівському колективі молодших підлітків та для забезпечення позитивного психологічного клімату особливе значення, на нашу думку, має підхід до підлітка, знайдення шляхів та засобів практичного впливу на поведінку та емоційний стан, добір та розробка надійних та об'єктивних методів психодіагностики та психокорекції. Для вирішення цих завдань необхідні індивідуальні та групові методи роботи, які залежать від специфіки учнівського колективу та сукупності проблем.

Найбільш ефективним засобом профілактики конфліктів в учнівському колективі підлітків та засобам корекції системи емоційних взаємовідносин ми, слідом за Г.Т.Котко, вважаємо соціально-психологічний тренінг, тренінг спілкування. Запропонований модифікований нами тренінг складається з двох блоків занять, після яких здійснюється оцінка особистісних змін у підлітків за допомогою опитувань, тестів, анкетування та методики "незакінчених речень".

Для дослідження є однією із спроб вивчення конфліктів з однолітками як однієї з причин фрустрованості в підлітковому віці. Дослідження дозволило сформулювати такі висновки:

1. Проблема впливу конфліктів з однолітками на виникнення фрустрації у підлітків є актуальною і ще недостатньо розробленою в практичному відношенні.

2. У підлітків переважає середній і високий рівень частоти конфліктів з однолітками.

3. Більш високі показники успішності в навчанні виявляють підлітки з середнім рівнем фрустрованості.

4. Можна виділити 3 групи підлітків з високим, середнім і низьким рівнем фрустрованості, які характеризуються певними особливостями соціального статусу в класі та певними емоційними проявами.

5. Існує значима пряма кореляційна залежність між рівнем фрустрованості та частотою конфліктів у підлітків з однолітками.

6. Спеціальні програми, спрямовані на зменшення конфліктів, сприяють зниженню рівня фрустрованості у підлітків.

Дане дослідження не претендує на повне завершення вивчення проблеми фрустрації та конфліктів у підлітковому віці. Ця проблема, на нашу думку, має розглядатися під різними кутами в системі відповідних наукових поглядів і обов'язково знайде остаточне вирішення.

Література

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. – Санкт-Петербург, 1998.
2. Волкова И.А. Динамика ценностных ориентаций в структуре личностных характеристик у школьников. Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. псих. наук. – Л., 1983.
3. Кулагина И.Ю., Колкукин В.Н. Возрастная психология. – М., 1980.
4. Борисов Г.Б. В мире подростка. – М., 1980.
5. Марищук В.Л. Психологические основы формирования профессиональных качеств. Автореф. докт. дисс. – Л., 1982.
6. Тарас А.Е., Сельченко К.В. Психология экстремальных ситуаций. – М., 2001.

Курбанова Е.А., Колюпанова А.А.

ИЗУЧЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ФАКТОРОВ ВЛИЯЮЩИХ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Жизнь человека – существа социального, протекает в обществе, являющимся одновременно не только средой становления и развития личности, индивидуальности, но и строгим цензором, налагающим множество «табу», стереотипов, правил, находящих свое отражение в общественной морали.

Но как не велики различия между современным обществом и общественной моралью, и предыдущим ходом истории развития и становления украинского государства, индивид становится личностью, постигая искусство жизнедеятельности, общечеловеческие ценности: добро, зло, красоту, природу, любовь, дружбу. Система этих ценностей является своеобразным фундаментом ценностных, мировоззренческих взглядов человека.

Поэтому, выбирая тему нашей научно-исследовательской работы, мы остановились на исследовании факторов влияющих на возникновение эмоциональной привязанности и межличностных

отношений личности. Юношеский период связан с эмоциональными, интеллектуальными, морально-нравственными изменениями, обусловленными новообразованиями в сфере индивидуального сознания, формирования образа «Я». Именно это представляет актуальность рассмотрения данной темы в рамках юношеского возраста.

В психологии проблема возникновения дружеских отношений рассматривалась в основном в рамках возникновения аттракции и эмпатии, но в основном рассматривался вопрос о роли сходства характеристик объекта и субъекта восприятия, о роли «экологических» характеристик. Изучив статьи и монографии Б.Ф. Ломова, Г.М. Андреевой, И.С. Кона, А.В. Мудрика, А.В. Петровского, П. Грийома, М. Дауголл, Л. Валлона, П.Гибо и др. в нашей работе мы также рассматриваем влияние ценностных ориентаций на формирование дружеских отношений в юношеском возрасте.

В рамках данной работы дружба рассматривается нами как вид устойчивых индивидуально-избирательных межличностных отношений, характеризующихся взаимной привязанностью участников, усилением процессов аффилиации взаимными ожиданиями ответных чувств и предпочтительности. Дружба рассматривается нами как один из уровней аттракции, поскольку аттракция есть не только процесс формирования привлекательности субъектов общения, но и продукт этого процесса, выражающий некоторое качество отношений.

В качестве цели исследования мы определили изучение некоторых факторов, влияющих на формирование дружеских отношений в юношеском возрасте.

Данная цель определила следующие задачи, которые решались в ходе нашей работы: изучить сходство характеристик восприятия в процессе формирования дружеских отношений; изучить влияние «экологических» характеристик, материальных факторов на формирование дружеских отношений в юношеском возрасте; рассмотреть влияние ценностных ориентаций на возникновение дружеских отношений; сопоставить цветовые представления понятий «друг» и «враг».

Выполнение поставленных задач осуществлялось с помощью методик: «Ценностные ориентации» Рокича, методики «ЦТО» (использовался цветоассоциативный эксперимент процедура которого была разработана авторами теста Е.Ф. Бажинли, А.М. Эткингом, в рамках этой методики оценивались понятия «друг», «идеальный друг», «Я», «враг»); анкета «Дружеские отношения» (направленная на изучение факторов, влияющих на возникновение дружеских отношений в юношеском возрасте).

Объектом нашего исследования стали 47 испытуемых в возрасте от 15 до 18 лет. В группу №1 учащиеся 11 класса ЗОШ №115 г. Донецка

входят 26 человек, в группу №2 членов «Имидж-класса» Областного Дворца детского и юношеского творчества вошли 21 человек. Состав выборки (класс общеобразовательной школы и внешкольное творческое объединение) позволяют произвести анализ изучаемых факторов в сравнении.

Анализ некоторых факторов, влияющих на возникновение дружеских отношений показал:

факторами, влияющими на возникновение дружеских отношений в юношеском возрасте являются: «общность интересов» (по выборке 93,6% испытуемых), «симпатия к человеку» (30,6% испытуемых), «совместные привычки» (51% испытуемых). Притом учащиеся ЗОШ отдают предпочтение «симпатии к человеку» (92% испытуемых), а участники творческого объединения «общности интересов» (100% испытуемых).

Возникновение расположения к потенциальному другу связано с привлекательностью черт его характера, а именно:

чувство юмора (1е рейтинговое место в перечне качеств характеризующих привлекательность друга);
общительность (2е рейтинговое место);
ум, эрудиция (3е рейтинговое место);
доброта (4е рейтинговое место).

Оценивая себя, как субъекта дружеских отношений, испытуемые также характеризуют свою привлекательность как друга ставя на первые места рейтинговой позиции соответствующие черты характера:

чувство юмора (1е рейтинговое место);
общительность (2е рейтинговое место);
искренность (3е рейтинговое место).

Факторами, оказывающими определенное влияние на возникновение дружеских отношений в юношеском возрасте оказываются «экологические факторы»: принадлежность к одной компании (53,1% испытуемых), «близость места жительства» (23, 4% испытуемых).

«Приятная внешность» (9е рейтинговое место), «стиль одежды» (14 рейтинговое место), являются факторами, оказывающими незначительное влияние на выбор друга.

В исследовании принимали участие 80,5% уч-ся из семей со средним достатком, 19,1% учащихся воспитываются в семьях, где есть не значительные финансовые затруднения. В связи с этим в рейтинговой оценке привлекательных черт друга «авторитет, возможности родителей друга» - занимает 17 рейтинговое место; в рейтинге ценностных ориентаций (методика Рокича), где «материально обеспеченная жизнь» занимает 11 рейтинговое место. Из чего мы можем сделать вывод о том,

что материальное положение потенциального друга не является фактором, влияющим на его выбор в юношеском возрасте.

Можно отметить, что не смотря на значимость дружбы в юношеском возрасте в рейтинге ценностных ориентаций эта ценность занимает у группы №1 соответственно - 6 место, а у группы №2 – 7 место, таким образом, возникновение дружбы является одной из значимых ценностей, однако, в гр. №1 в большей мере имеет направленность на самостоятельную, в том числе семейную жизнь, а в гр. №2 – на активную творческую жизнь.

Анализ рейтинговой оценки ценностных ориентаций по списку инструментальных ценностей показал, что значимым для респондентов является чувство юмора (1я и 2я группы – 2е рейтинговое место), что коррелирует с ответами на вопрос №6 анкеты «Дружеские отношения».

Цвет, отождествляемый с понятием «друг», занимает первые позиции в цветовом ряду испытуемых, а цвет, отождествляемый с понятием «враг,» занимает конец цветового ряда.

С понятием «друг» у 31№ испытуемых ассоциируется зеленый цвет, характеризующийся как «эластичная (упругая) напряженность», выявляющая упорство, сопротивляемость изменениям, самостоятельность.

Интересным является факт, что в гр.№ 2 понятие «друг» у 11,7 № испытуемых ассоциируется с серым и коричневым цветами, характеризуя потенциального друга, как слабого, нерешительного, расслабленного и т.д., что можно объяснить лидерскими тенденциями группы воспитанников творческого объединения.

В гр.№1 (36%) и гр.№2 (41%) с понятием «враг» чаще всего ассоциируется черный цвет.

С учетом результатов исследования были проведены тренинговые программы, направленные на выбор адекватных форм взаимодействия старшеклассников при возникновении дружеских отношений, ток-шоу «Мой друг – кто он?». В дальнейшем эта проблема получит свое углубление в последующих работах авторов.

Література

1. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. – М.: МГУ, 1983.- 138с.
2. Асмолова А.Г. Личность как предмет психологических исследований – М.: МГУ, 1984. – 103.
3. Кон И.С. В поисках себя – М.: Политиздат, 1984. – 333с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности – М.: просвещение, 1989. – 254с.
5. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М.: Просвещение, 1979.-174с.
6. Кон И.С. Социология личности – М.: Политиздат, 1967.

Остолоець І.Ю., Поперечна К.П.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЇЦИДАЛЬНОЇ

ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Проблема суїциду є досить актуальною і злободенною на сучасному етапі. Самогубства вийшли на четверте місце в низці причин смерті, причому останнім часом спостерігається тенденція до їх зростання. Україна ввійшла до групи країн із високим рівнем суїцидної активності – понад 20 самогубств на 100 000 населення. Згідно з результатами досліджень, проведених Українським національно-дослідницьким інститутом проблем молоді, 27% опитаних у віці від 10 до 17 років вказали, що інколи у них з'являлося бажання померти, 17% респондентів вважали, що вони нікому не потрібні, а 25% стверджували, що не завжди могли сподіватися на допомогу близьких їм людей. За останні роки різко збільшилася кількість самогубств серед дітей 10 – 14 років. В 1996 році в Україні було зафіксовано 7 самогубств дітей у віці від 9 до 10 років і 81 – у віці від 10 до 14 років. Рівень самогубств у віковій групі від 15 до 24 років складав 12% серед усіх вікових груп.

Чому людина, а особливо підліток, скоює такий жахливий вчинок? Що впливає на формування суїцидальної поведінки людини? Що ми можемо зробити для попередження самогубств, особливо серед молодого покоління? Щоб відповісти на ці запитання нам слід визначитися у понятті суїцид і глибше дослідити цю проблему.

Самогубство – це усвідомлене позбавлення себе життя. Суїцидальна поведінка – поняття більш широке, оскільки включає в себе внутрішні та зовнішні форми психологічних актів, які спрямовуються уявленнями про позбавлення себе життя. Внутрішня суїцидальна поведінка включає в себе думки, уявлення, переживання, а також інші суїцидальні тенденції, серед яких можна виділити задуми та наміри. Практично доцільно користуватися трьома ступенями цієї шкали:

- пасивні суїцидальні думки характеризуються уявленнями, фантазіями на тему своєї смерті, але не на тему позбавлення себе життя як самодовільної дії («добре було б померти», «заснути і не прокидатися» тощо);

- суїцидальні задуми – це активна форма вияву суїцидальності, тобто тенденція до самогубства, глибина якої збільшується з розробкою плану її реалізації. Обдумується спосіб, час і місце самогубства;

- суїцидальні наміри передбачають приєднання до задуму рішення та вольового компоненту, який спонукає до безпосереднього переходу у зовнішню поведінку.

Період від виникнення суїцидальних думок до спроб їх реалізації традиційно називається передсуїцидальним (передсуїцид). Тривалість

його може вираховуватись хвилинами (гострий передсуїцид) або місяцями (хронічний передсуїцид). У випадках довготривалого передсуїциду процес розвитку внутрішніх форм суїцидальної поведінки чітко проходить описані раніше етапи.

Акт самогубства є водночас і втечею, і наближенням. Душевний, психічний біль є саме тим, від чого людина прагне втекти геть; спокій виступає тією стихією, яку вона шукає і щиро бажає отримати. У самогубстві обидві ці мети зливаються в одну: втеча від душевного болю приносить полегшення, – саме в цьому вбачається бажаний спокій. Нестерпний психічний біль пригнічується; нестерпне страждання припиняється. У крайньому випадку саме так вважає і на це сподівається самогубець.

Людині із суїцидальними намірами відсутність свідомості уявляється станом повного і абсолютного спокою, порожнечі і забуття. Усі проблеми не просто вирішені, їх не існує зовсім і немає навіть думки про можливість виникнення в майбутньому проблем або чогось подібного. Самогубство зі спробою «піти від усього» є остаточною втечею. Кінцевою метою самогубства є досягнення стану спокою неістоти.

Самогубцям притаманні відчуття того, що біль, який вони зазнають у чомусь є унікальним, сильнішим за біль і страждання інших людей – а це вже межує з ідеями величі. Так відбувається через те, що самогубці часто обмежують спілкування з іншими людьми і розмовляють лише самі з собою. Їм уявляється власний похорон, родичі і близькі, які плачуть – тобто в деякому смислі вони продовжують своє існування в цьому світі.

Науковці поділяють суїциди на *реальні, демонстративні та приховані*. Реальні суїциди зрідка бувають спонтанними. Здебільшого їх переслідують думки про смерть, “екзистенційна криза” (втрата сенсу життя), депресивний стан чи просто пригнічений настрій. Демонстративна суїцидальна спроба скоюється тією людиною, яка, намагаючись комусь щось довести чи домогтись певної мети, робить вигляд, що готова покінчити із собою.

Розглянемо і охарактеризуємо деякі загальні риси суїциду:

1. Метою суїциду є знаходження рішення. Самогубство здається виходом зі становища, способом вирішення життєвої проблеми, ускладнення, кризи чи нестерпної ситуації.

2. Завданням суїциду є припинення свідомості. Самогубство легше зрозуміти як прагнення до повного виключення свідомості і припинення нестерпного психічного болю.

3. Стимулом для скоєння суїциду є нестерпний психічний (душевний) біль. Суїцид можна зрозуміти як поєднання руху в напрямку до припинення свого потоку свідомості і втечі від нестерпних почуттів,

нестерпного болю та неприйнятних страждань. Ніхто не скоює самогубства, відчуваючи радість. Ворог життя – це біль.

4. Стресом при суїциді є фрустровані психологічні потреби. Самогубство породжується нереалізованими, заблокованими або незадоволеними психологічними потребами.

5. Суїцидальною емоцією є безпорадність – безнадійність. У суїцидальному стані, чи то підлітка, чи то дорослого відчувається одне всеосяжне почуття безпорадності – безнадійності. “Я вже нічого не можу зробити (крім здійснення самогубства) і ніхто не може мені допомогти полегшити біль, який я відчуваю”.

6. Внутрішнім ставленням до суїциду є амбівалентність. Люди, які скоюють самогубства, мають двоїсте ставлення до життя і смерті навіть у той момент, коли кінчають із собою. Вони бажають померти, але водночас хочуть, що їх порятували.

7. Для людей, які мають суїцидальні тенденції характерно звуження когнітивної сфери.

8. Дією суїциду є втеча (егресія). Егресією називається свідоме прагнення людини залишити зону лиха або місця, де вона пережила нещастя: “Покінчивши з собою, я позбавлюсь усього”.

9. Психологічною закономірністю людини, яка схильна до суїциду є відповідність її суїцидальної поведінки загальному життєвому стилю.

10. Комунікативною дією є те, що людина повідомляє про свої наміри. Багато з тих, хто намагається скоїти самогубство свідомо або несвідомо подають сигнали лиха, даючи оточуючим “ключі” до свого наміру, вони говорять про свою безпорадність або шукають можливості спасіння.

Підлітковий вік часто називають “важким”, “критичним”, “переломним”. І це не випадково. Фізіологічні зміни, які відбуваються в організмі дитини – стрибок у рості, гормональна перебудова, пов’язана із статевим дозріванням і т.і. ведуть за собою зміни у самовідчуттях. Це, відповідно, має свій вплив на психіку дитини, яка стає нестійкою і дуже вразливою. Саме цим часто можна пояснити зміни настрою підлітка, роздратування, агресивність тощо. Центральним новоутворенням у підлітковому віці є те, що у підлітка виникає відчуття дорослості, бажання бути і здаватися дорослим, однак дорослі вважають підлітка ще дитиною. Становлення нової життєвої основи супроводжується труднощами не лише для батьків, учителів, але і для самого підлітка. Причина кризи підліткового віку бере свої початки в самій логіці дитячого розвитку. У цей період помітні протиріччя між вчинками і бажаннями підлітка, він хоче і водночас не хоче звертатися до дорослого за порадою і допомогою. Саме звертання до дорослого за допомогою для нього становить внутрішній конфлікт. З одного боку підліток розуміє, що йому необхідно контактувати з вчителем, батьками, а з іншого – він

відчуває свою залежність від дорослих. При всьому своєму бажанні до самостійності підліток ще не впевнений у своїх силах, а це викликає у нього внутрішню напругу, постійний потяг до самоствердження власного “Я”. Вступаючи в конфліктні ситуації з дорослим, підліток за допомогою своїх власних переконань намагається утвердити своє власне “Я”, навіть якщо він неправий. Таким чином, він прагне довести свою власну “дорослість” і “самостійність” навіть за допомогою впертості і грубості. Якщо ж підліток погоджується з дорослим, то він відчуває внутрішню емоційну напругу, загострене почуття власної гідності у відповідь на не толерантне відношення дорослого. Негативна оцінка поведінки підлітка дорослим є для нього важкою психологічною травмою. У даному випадку в фрустрованій ситуації опиняється цілий ряд соціальних потреб підлітка. Він потрапляє у так званий кризовий стан, який супроводжується сильними емоційними переживаннями, появою таких почуттів, як спустошеність, відчуженість, самотність, що інколи може призвести і до втрати сенсу життя. Для підлітка психотравмуюча ситуація може виникнути навіть в незначних обставинах, таких, які можуть здаватися просто смішними, але для самого підлітка вони найчастіше несуть сильний негативний емоційний заряд, що може викликати важкі переживання.

Підлітки рідко бажують померти: вони просто намагаються позбавитися нестерпних обставин і в такий спосіб уникнути проблем або подолати депресію.

Основні причини суїцидальної поведінки школярів:

- шкільні проблеми;
- боротьба за автономію серед однолітків;
- невдалі пошуки шлюбних партнерів;
- переживання втрати взаємин через нещасну любов;
- подружні конфлікти батьків та інших членів сім'ї;
- зміна місця проживання, школи, класу тощо.

Аналіз мотивів суїцидальної поведінки підводить до висновку, що “найсприятливішим” для здійснення самогубства є життєвий період, коли особистість звертається до визначення сенсу життя та переглядає його цінності.

Чинники ризику суїцидальної поведінки неповнолітніх: попередні спроби самогубства; суїцидальні погрози, прямі або замасковані; суїциди у родині; алкоголізм; хронічне вживання наркотиків; афективні розлади, особливо важкі депресії; хронічні або смертельні захворювання (СНІД); важкі втрати; сімейні проблеми тощо.

Певну роль у провокації самогубств, особливо серед підлітків, відіграє імітаційна поведінка. Велика кількість передач, пов'язаних із суїцидами, веде до зростання кількості самогубств. Необхідно враховувати, що суїцид – “заразне” явище, на нього може виникнути

„мода”, особливо коли з життя ідуть кращі, ті, кого поважають (смерть вслід за кумиром). У підлітків досить часто зустрічається пряме перенесення ситуації.

Кожна спроба самовбивства має свої причини, свою історію, при цьому агресія і злість спрямовуються вже не назовні, проти інших людей, а в себе, проти самого себе.

У більшості випадків схильні до суїциду люди попереджують про свої задуми. Підлітки роблять це різними способами (прогулюють школу, тікають з дому), зовнішнім виглядом і манерами (наприклад, інше ставлення до їжі), вербальними вигуками (“Я хочу померти”, “Мені це набридло”, “Я не хочу більше жити”). Інші способи вираження суїцидальних нахилів можуть мати символічний характер: малювання чорних хрестів з товстими дошками, чорних стріл, може, чорних квітів, пронизаних сердець, кривавих ножів. Такі малюнки найчастіше повторюються у прощальних листах підлітків.

Для схильності до самовбивства найбільш типовими є чорний і червоний кольори в малюнках. Більше всього батьків мають насторожити реальні практичні кроки дітей і підлітків, коли ті готуються до суїциду. Це може бути виявлено, наприклад, у збиранні ліків з домашньої аптечки.

Психологи виділяють три стадії наближення підлітка до здійснення суїциду. На першій стадії самовбивство здається лише одним із можливих шляхів вирішення важких проблем. На другому етапі дитина активно починає продумувати можливі спроби самогубства. На третьому етапі рішення про самогубство уже прийняте. Дитина продумує план самогубства, прощається з рідними і близькими людьми.

У дітей і підлітків, які схильні до суїциду, зазвичай слабке сприйняття реальності. Вони вже втратили надію на зміну обставин життя. Ситуація сприймається як безнадійна, загрожуюча, незрозуміла, породжуючи та підсилюючи страх. Сама себе дитина сприймає як немічну і безпорадну. Це проявляється в образах, малюнках, снах дітей і підлітків. Найчастіше дитина баче або відчуває себе у чорному тунелі або у замкнутій чорній трубі. Думки весь час повертаються до образ і розчарувань. Дитина переживає психологічну кризу.

Психологи розрізняють два типи самогубств: так зване батьківське самовбивство, пов'язане з сильною люттяю і надзвичайною деструктивністю, і так зване материнське самовбивство, яке символічно означає з'єднання з матір'ю, повертання в утробу матері (мати – земля прийме, дасть спокій і щастя).

Психологи виокремлюють типологію характеру підлітків, схильних до суїциду. Підлітків, які скоюють суїцид, умовно можна поділити на декілька груп.

Вірогідність суїцидальної поведінки підвищується серед підлітків занадто емоційних, імпульсивних, з швидкою зміною почуттів тощо. Такі школярі дещо істеричні, демонстративні в проявах своїх емоційних станів. Вони погано контролюють почуття, не передбачають наслідків поведінки і винуватцями всіх своїх бід вважають, як правило, оточуючих. З метою формування в інших людей відчуття провини і відповідальності такі діти дозволяють собі створювати напруженість ситуації. Оскільки ставлення таких підлітків до стресової ситуації емоційне, а не свідоме, то форми поведінки відрізняються непередбачуваністю, алогічністю вчинків, деструктивністю. У цьому випадку самогубство стає результатом не самостійного свідомого рішення проблеми, а проявом безпорадності і відчайдушним бажанням наполягти на своєму. Самогубство відбувається внаслідок невміння підкреслити власну значущість через прийняті вчинки і імпульсивного використання неординарних вражаючих форм поведінки аж до знищення самого себе...

На суїцид здатні також школярі із значно розвинутим відчуттям власної гідності, впевнені у власній винятковості, амбіційні. Через непомірну егоїстичність і самоповагу їм важко спілкуватися з оточуючими, встановлювати товариські стосунки. Як правило, широкий світогляд, велике коло інтересів, високий інтелектуальний рівень, розвинута самосвідомість, сформовані вихованням, впливають на виникнення деякої гордовитості підлітків, відокремленості, незрозуміння однокласниками їхніх думок, вчинків, жартів. Дещо завищена самооцінка підтримує у таких школярів впевненість у своїй надзвичайності, винятковості. Але підлітковому вікові притаманне протиріччя між дитячими формами реалізації своєї активності і прагненням до дорослих форм поведінки. Суперечності між сприйняттям самого себе і своїх однолітків, дорослих, загострення ставлення до власної гідності, неможливість усвідомити себе таким, як усі, або гіршими від інших можуть слугувати виникненню глибокого внутрішнього особистісного конфлікту. Суїцид тут буде вирішенням особистісної кризи. Прискорити таке розв'язання конфлікту може відверта грубість з боку іншої особи, яка робить зауваження, обурюється нерозумною поведінкою, підкреслює негативні риси підлітка і остаточно знімає з нього ореол власної неординарності. Це штовхає школяра до суїциду як спробу довести образникам свою гідність, або як припинення мук совісті чи самолюбства.

Спостерігаються суїциди і серед таких школярів, поведінка яких в цілому не привертає уваги дорослих. Ці діти в основному спокійні, врівноважені, з дещо загальмованими реакціями на події навколишнього життя. Вони не відрізняються від інших учнів винятковими успіхами в навчанні, здібностями, інтересами. Поведінка їх спрямована на те, щоб не привертати до себе уваги. Внутрішнє життя таких підлітків емоційне,

багате, але не помітне стороннім. Інші зацікавлення можуть бути оригінальними, незвичайними, але про це ніхто не здогадується. Почуття таких дітей глибокі, охоплюють всю особистість. Однієї негативної оцінки з боку певної людини буває достатньо для початку внутрішньої драми. Для таких школярів характерна розвинута самосвідомість з низькою, як правило, самооцінкою. Акуратні у справах, поведінці, в думках, дисципліновані і організовані школярі такого типу сумлінно займаються розтином власної нікчемності. Суїцид в таких випадках є результатом висновку про безцільність власного існування, відсутність права на існування. Останньою краплею для такого рішення може стати ситуаційна негативна оцінка поведінки, конкретної дії чи вчинку з боку стороннього, однолітка, близької людини. Причому саме таке негативне зауваження може і не мати глибокого ґрунтового змісту, але слугує “останньою краплею”, яка для оточуючих так і залишається непоміченою і незрозумілою. Але так чи інакше суїцидальні спроби дітей і підлітків – це звертання до нас, дорослих.

Таким чином, підлітковий суїцид є однією з найзлободенніших проблем нашого часу. Виявити цю проблему і допомогти дитині боротися з суїцидальними задумами є важливим завданням не тільки психології, педагогіки, суїцидології, а і всіх членів нашого суспільства, з якими дитина спілкується щодня. Адже самовбивство – це, насамперед, бажання втекти від проблем, уникнути загрози і болю, а ми, дорослі, повинні допомогти підліткам знайти оптимальні шляхи вирішення проблеми, попередити самогубство, зупинити дитину, яка схильна до суїциду.

Література

1. Зелин М.А. Поможем ребенку стать оптимистом // Народное образование. – 1998. – № 9-10. – С.23-31.
2. Шавровська Н., Гончаренко О., І.Мельникова. Суїцид як соціально-психологічний феномен // Психолог. – 2002. – № 7. – С.46-57.
3. Вагин И. Психология жизни и смерти. – С.-П., 2001.
4. Гурьева В.А. Психогенные расстройства у детей и подростков. – М., 1996.
5. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1977.

Приходько Ю.Г.

ВПЛИВ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ НА АГРЕСИВНУ ПОВЕДІНКУ

СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Рассматриваются проблемы агрессивности, агрессивного поведения и самореализации в трудах зарубежных и отечественных исследователей; уделяется внимание раскрытию особенностей влияния личностно-обусловленных факторов и уровня самореализации на агрессивное поведение старших подростков.

Ключові слова: агресія, агресивна поведінка, фрустрація, ворожість, самореалізація, самооцінка, рівень домагань, допуск контролю.

Актуальність. Докорінний перелом у житті українського суспільства, пов'язаний з переходом до системи ринкових відносин, характеризується багатьма труднощами не тільки у соціально-економічній та політичній сферах, але й в етико-психологічній. Найгостріші проблеми стосуються підростаючого покоління. Сучасні діти та підлітки відрізняються підвищеною нервовістю, надмірною чутливістю та емоційною неврівноваженістю.

Проблема агресивності та агресивної поведінки підлітків, яка стосується суспільства взагалі, викликає гострий науково-практичний інтерес дослідників.

Особливості агресивної поведінки осіб різних вікових груп вивчалися як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками (К.Бютнер, О.В.Гордякова, А.К. Осницький, Л.І.Семенюк, Л.С.Славіна, З.Фрейд, Е.Фромм, К.Лоренц); у тому числі тими, що розглядали проблеми агресивності у зв'язку з конфліктами (Г.С.Васильєва, В.В.Ковальов, М.Д.Левітов, та ін.); емоціями (Т.Дембо, К.Ізард, Я.Рейковський та ін.); фрустрацією (А.Басс, А.Бандура, Л.Берковець, Л.П.Колчина та ін.). Особливості делінквентної поведінки підлітків досліджували С.О.Белічева, І.О.Невський, І.Б.Бойко та ін. Проблеми самоактуалізації особистості досліджували К.Роджерс, К.Г.Юнг, А.Маслоу, К.Г.Юнг, А. Адлер, К.Хорні, Г.Олпорт, Е.Фромм, О.О.Реан, Л.О.Рудкевич, Є.Ф.Рибалко та ін.[7, с. 25].

Отже, об'єктом дослідження є агресивна поведінка старших підлітків.

Предметом – особливості впливу самореалізації на прояв агресивної поведінки у старшому підлітковому віці.

Таким чином, метою цієї публікації є теоретико-експериментальне узагальнення проблем агресивності та самореалізації в старшому підлітковому віці. Основним завданням є виявлення додаткових факторів, що впливають на агресивну поведінку, а також встановлення залежності між рівнем самореалізації та агресивною поведінкою старших підлітків.

В сучасних психологічних дослідженнях вітчизняні та зарубіжні автори розрізняють агресію як специфічну форму поведінки і агресивність як психічну властивість особистості [7; с. 125].

В цілому, дослідники вважають доцільним розуміти агресію як цілеспрямовану руйнівну поведінку, яка суперечить нормам та правилам співіснування людей в суспільстві, наносить шкоду об'єктам нападу (істотам та неістотам), спричиняє фізичну шкоду людям або викликає у

них психічний дискомфорт [3, с. 10]. В зарубіжній психології існує три основних підходи до пояснення природи агресивності:

- перший об'єднує теорії, в яких агресивність трактується як вроджена, інстинктивна властивість людини;

- другий підхід описує агресію як поведінкову реакцію на фрустрацію;

- третій підхід складають концепції, які розглядають агресивність як характеристику поведінки, що формується внаслідок навчання [4; 7].

Агресію як інстинктивну поведінку розглядав З. Фрейд. Поведінка людини – наслідок складної взаємодії танатоса з еросом, між ними існує постійна напруга. Танатос посередньо сприяє тому, що агресія виводиться назовні і спрямовується на інших [4 ; с. 225].

Прибічники еволюційного підходу в теорії агресії як інстинктивної поведінки сходяться у визнанні того, що схильність людини до агресії є наслідком впливу природного відбору. Згідно з К. Лоренцом, прибічником етиологічного підходу агресія бере початок із вродженого інстинкту боротьби за виживання. Е. Фромм розділив агресію на деструктивну, дефіцитарну і недеструктивну. Е. Фромм розрізняє також доброякісну і злякисну агресію. Теорія фрустрації – агресії, яка розглядає агресію як спонукання, виникла на протигагу концепціям інстинктів: тут агресивна поведінка трактується як ситуативний, а не еволюційний процес. Основоположником цього напрямку вважається Дж. Доллард. Міллер припустив, що фрустрація породжує різні моделі поведінки, і агресія є лише однією з них. Л. Берковиць переніс акцент на емоційні та пізнавальні процеси, стверджуючи, що саме останні лежать в основі взаємозв'язку фрустрації і агресії [2; 4].

Представником поведінкового підходу до агресії є Арнольд Басс. Він визначає фрустрацію як блокування процесу інструментальної поведінки і вводить поняття атаки-акту, який поставляє організму ворожі стимули. А. Бандура запропонував унікальну теорію соціального навчання: агресія розглядається тут як певна специфічна соціальна поведінка, яка засвоюється і підтримується так, як і багато інших форм соціальної поведінки [2]. Дослідження В.О. Аверіна свідчать про сильний вплив самосвідомості на агресивні форми поведінки [1, с. 137]. Л.І. Божович вважала, що агресивні прояви у поведінці підлітків обумовлені важливою особливістю соціальної ситуації їх розвитку О.І. Шляхтіна показала залежність рівня агресивності від соціального статусу особистості. Для повного та вірного розуміння феномену агресії та агресивності доцільним є системний підхід, тобто робота з цими поняттями вимагає врахування як вроджених, біологічних властивостей людини, так і соціальних факторів, які діють на людину впродовж її життя. Тільки за цієї умови можлива продуктивна праця з діагностики та корекції агресивних проявів у поведінці людини [5; 7].

Ідея саморозвитку і самореалізації є центральною для багатьох сучасних концепцій про людину [3; с.183]. Курт Гольдштейн вважається творцем уявлення про самоактуалізацію Він розглядав самоактуалізацію як фундаментальний процес у кожному організмі, який може мати як позитивні, так і негативні наслідки для індивідууму. К. Роджерс висунув гіпотезу про те, що уся поведінка людини надихається та регулюється певним об'єднуючим мотивом, який він називав тенденцією актуалізації. Найнеобхіднішим аспектом тенденції актуалізації, відносно особистості, є прагнення людини до самоактуалізації А. Маслоу поставив самоактуалізацію на вищій рівень ієрархії потреб На думку К. Г. Юнга, кінцева життєва мета – це повна реалізація “Я”, тобто становлення неповторного та цілісного індивіду [4; с. 315]. За А. Адлером, прагнення індивідууму до переваги керується обраною ним фіктивною метою Г. Олпорт припустив, що існує певний принцип, який організує настановлення, оцінки, мотиви, відчуття та схильності в єдине ціле, і ввів новий термін – “пропріум”. О.О. Реан показниками особистісної зрілості та одночасно умовами її досягнення вважає актуальну потребу в саморозвитку, прагнення до самовдосконалювання та самореалізації. Саморозвиток розглядається як джерело довголіття людини. Л. О. Рудкевич та Є. Ф. Рибалко розглядають одну з головних проблем вивчення самореалізації особистості – вікову динаміку творчої продуктивності протягом життя [5; с. 256]. Незважаючи на деякі розходження у деталях, усі автори, які розробляють проблему самореалізації, сходяться у головному: тенденція самоактуалізації є основоположною властивістю кожної особистості.

Одним із найскладніших періодів у онтогенезі людини є підлітковий вік. У цей період не тільки відбувається докорінна перебудова психологічних структур, що вже склалися, але й виникають нові утворення, закладаються основи свідомої поведінки, вимальовується загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень та соціальних настанов Для підліткового віку характерні різка зміна настроїв та переживань, підвищена збудливість, імпульсивність, надзвичайно великий діапазон полярних відчуттів – відбувається бурхливий розвиток емоцій [1; 3; 6]. Відбуваються докорінні перетворення у будові мотиваційно-особистісної сфери старшого підлітка. У цьому віці підліток починає усвідомлювати свою особливість і неповторність, Отже, підлітковий період онтогенезу – це гостропротікаючий перехід від дитинства до дорослості, де виразно переплітаються протирічні тенденції розвитку [7; с. 12 – 15].

Згідно з результатами проведеного дослідження форм агресивної поведінки старших підлітків за методикою Басса-Даркі, було встановлено, що у досліджуваного контингенту дітей найбільш вираженими (мають високий рівень) є такі форми агресивних та

ворожих реакцій, як докори сумління та почуття провини (38%), негативізм (34%) та вербальна агресія (25%). Тобто старші підлітки найбільш схильні до прояву опозиційної міри поведінки, спрямованої проти авторитету чи керівництва, а також до вираження негативних почуттів через форму та зміст словесних відповідей. При цьому спостерігається переважання почуття провини та докорів сумління, які справляють стримуючий вплив на прояв форм поведінки, що не відповідають нормам суспільства.

Менш за все діти старшого підліткового віку схильні (згідно з низькими рівнями показників) до прояву підозрливості (56%), непрямой агресії (47%), роздратування (41%) та образи (38%). Таким чином, старшим підліткам невластива недовіра та обережність по відношенню до людей, заздрість та ненависть до оточуючих, не виражена готовність до прояву при найменшому збудженні запальності, різкості, грубості, підлітки не схильні проявляти непрямую агресію.

Дослідження прагнення до самоактуалізації дітей старшого підліткового віку було проведене за методикою САМОАЛ.

Аналіз даних, свідчить, що більша частина досліджуваних старших підлітків має найбільш високі показники за шкалою цінностей (78%), шкалами аутосимпатії (75%) та автономності (72%). Високі показники отримали також шкали орієнтації у часі (59%) та саморозуміння (56%). Отже, старші підлітки прагнуть до гармонійного буття та здорових відносин з людьми, мають гарно усвідомлювану позитивну Я-концепцію, достатньо автономні та незалежні, прагнуть жити теперішнім, достатньо чутливі та сензитивні до своїх бажань та потреб. Лише 3% досліджуваного контингенту дітей мають низькі рівні за шкалами орієнтації у часі, автономності, спонтанності та саморозуміння. Таким чином, можна зробити висновок, що достатньо мала частина старших підлітків має нерозвинуте прагнення до пізнання нового, низьку товарицькість та схильність до взаємо корисних та приємних контактів з іншими людьми через слабку віру в оточуючих, у людські можливості. Кореляційний аналіз показав, що рівень самореалізації має істотний вплив на агресивну поведінку у старшому підлітковому віці. Чим вище рівень самореалізації у підлітків, тим менше вони схильні до прояву фізичної, непрямой та вербальної агресії, а також роздратування.

Вплив на агресивну поведінку старших підлітків мають особистісно обумовлені фактори, а саме самооцінка та рівень домагань. Адекватна самооцінка знижує рівень агресивності; чим менша диференціація між самооцінкою та рівнем домагань старших підлітків, тим менше вони схильні до прояву агресивних форм поведінки. Не було виявлено істотної залежності між рівнем самоактуалізації, локусом суб'єктивного контролю та агресивною поведінкою дітей старшого підліткового віку.

Діти старшого підліткового віку стоять перед вибором свого подальшого учбового та трудового шляху. Підлітковий вік характеризується емоційною нестійкістю, що сприяє проявленню агресивної поведінки. Саме у цей період важливий розвиток прагнення особистості до самоактуалізації, від якого залежить активність та цілеспрямованість підлітка, його почуття самодостатності та задоволеності результатами своєї діяльності. Наше дослідження показало, що для зниження агресивності старших підлітків та нівелювання форм агресивної поведінки доцільною буде робота по підвищенню рівня їхньої самореалізації.

Література

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие. – СПб: Изд-во Михайлова В. А., 1998. – 486 с.
2. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. – М., 2000. – 352 с.
3. Каширский О. Г. Мотивационно-потребностная сфера подростков с психологическими проблемами // Вопросы психологии. – 2002. - № 1. – с. 26-38.
4. Майерс Д. Социальная психология. – СПб., 1997. – 688 с.
5. Психология личности в трудах отечественных психологов /Сост. и общая редакция Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2000. – 480: /Серия «Хрестоматия по психологии»/.
6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб: Питер, 2000. – 656 с.
7. Румянцева Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии. //Вопросы психологии. – 1991, - № 1. – с. 82-86.

Свіденська Г.М.

САМОСВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД ПІДЛІТКОВОЇ КРИЗИ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Розглядаються результати емпіричної частини дисертаційного дослідження "Психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи". Основною метою дослідження було вивчення таких складових самосвідомості як: "Я-концепція", "Я-образ", "самооцінка"; а також їх динаміка та статевої особливості, умови активізації особистісного потенціалу підлітків. Наводяться результати перевірки дієвості обраних засобів психодіагностики і розвитку самосвідомості, насамперед, для ефективної корекції розвитку самосвідомості й пом'якшення перебігу підліткової кризи.

Ключові слова: "самосвідомість", "Я-концепція", "Я-образ", "самооцінка", "психодіагностика самосвідомості", "тип Я-концепції", "розвиваюча взаємодія".

В сучасних умовах розвитку нашого суспільства молодь здатна і повинна виступати ініціатором нового способу життя і способу мислення, психологічні передумови формування яких складаються на порозі їхнього соціально-зрілого життя. Тому, на наш погляд, зараз особливу значущість і важливість здобуває розвиток самосвідомості

молодої людини в такий вирішальний момент її соціалізації, як перехід від підліткового віку до дорослого життя, відомого в літературі як підліткова криза.

Проблема дослідження, формування і розвитку самосвідомості є достатньо популярною серед вітчизняних та зарубіжних науковців. Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Л.І.Божович, О.І.Захаров, Д.І.Фельдштейн, І.С.Кон, Е.Еріксон, У.Джемс, К.Роджерс та ін. – їхні праці вже стали класичними. Однак, на наш погляд, цікавими є сьогоденні проблеми та труднощі, з якими стикаються підлітки та юнаки в пострадянську епоху, а також особливості, специфіка внутрішньої системи орієнтацій особистості, в основі якої знаходиться дуже складна ієрархія складових частин самосвідомості.

В психологічній літературі останніх років досить багато уваги приділялося питанням формування особистості, розвитку свідомості та самосвідомості в підлітковому віці. Роботи таких авторів як М.Й.Боришевський [1], Х.Ремшмидт [2], Д.І.ФЕЛЬДШТЕЙН [3], І.Д.Дубровіна [4] набули широкого визнання.

Серед найновіших досліджень питань розвитку самосвідомості в підлітковому віці багато робіт, присвячених найрізноманітнішим аспектам цієї проблеми. Так, І.Д.Бех розглядає образ "Я" як мету формування і розвитку особистості [5], Є.С.Шильштейн цікавиться особливостями презентації я в підлітковому віці [6], О.П.Белінська вивчає Я-концепцію та ціннісні орієнтації старших підлітків в умовах швидких соціальних змін [7], Н.І.Пов'якель та Є.В.Гейко досліджують психологічні передумови і наслідки розвитку когнітивного егоцентризму у підлітковому віці [8].

У той же час досить велика кількість робіт присвячена різним аспектам активного розвитку та психокорекції окремих складових самосвідомості підлітків. Так, С.Б.Кузікова розглядає корекцію Я-концепції як умову подолання конфліктності у підлітків [9], О.М.Ічанська пропонує психокорекційну модель становлення особистісної ідентичності старшокласників в умовах сучасної школи [10], І.М. Бушай вивчає особливості психокорекції "Я образу" підлітків-акцентуантів у системі психологічної служби школи [11]. Проте, на наш погляд, цим роботам не вистачає цільності та системності, вони відзначаються фрагментарністю.

Як нам здається, це обумовлено тим, що попри багато чисельність досліджень у цій сфері психологічної проблематики психологія сьогодні все ще потребує розробки комплексних методик і технік продуктивного розвитку підліткової самосвідомості. Це важливо для глибокої психодіагностики самосвідомості учнів, які відчують певні психологічні проблеми, пов'язані із цією сферою, так і для виявлення

рефлексивно обдарованих і творчих особистостей, а також для кваліфікованої допомоги їм у життєвому й професійному становленні.

Таким чином, проблемою дослідження є брак психологічної інформації стосовно різноманітності рівневих моделей формування самосвідомості в підлітковому віці, відсутність системної діагностики і кваліфікованої підтримки розвитку самосвідомості саме в психологічно критичний період переходу особистості підлітка до самоусвідомлення з позицій дорослого життя.

Об'єктом дослідження є сфера самосвідомості підлітків.

Предметом дослідження є особливості розвитку самосвідомості у період підліткової кризи.

Мета дослідження полягає у визначенні індивідуально-психологічних особливостей розвитку самосвідомості, корекції її складових, конструктивного вирішення проблем, які детермінуються підлітковою кризою, за допомогою розвиваючого тренінгу.

Відповідно до мети дослідження, його об'єкта та предмета нами були поставлені наступні завдання:

1. Сформувати та апробувати комплекс методів діагностики самосвідомості, яка системно охоплювала б усі аспекти цього психологічного феномену, у тому числі Я-образу, самооцінку, самоставлення, самоузагальнення та ін.

2. Визначити загальні тенденції і гендерні особливості розвитку самосвідомості сучасної шкільної молоді перехідного віку.

3. Створити та апробувати програму активного соціально-психологічного тренінгу (АСПТ) підлітків, з метою розвитку самосвідомості сучасної шкільної молоді перехідного віку.

Методологічну основу дослідження склали наукові роботи, що розкривають: концептуальні погляди на категорію "Я" в психології та філософії (У. Джемс, С.Л. Рубінштейн, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Г.С. Костюк, П.Р. Чамата, Б.Г. Ананьєв, І.С. Кон, К. Роджерс та ін.); зв'язок Я-концепції та Я-образу особистості з життєвими відносинами особистості (С.Л. Рубінштейн, Р. Бернс, Е. Еріксон, К.О. Абульханова-Славська, О.Б. Старовойтенко та ін.); особливості будови самосвідомості та її складових (К. Роджерс, Р. Бернс, В.В. Столін, І.С. Кон, М.Й. Боришевський, І.Д. Бех, Є.С. Шильштейн); вікові особливості розвитку самосвідомості (Л.І. Божович, Е. Еріксон, Д.І. Фельдштейн, І.І. Чеснокова), особистісну рефлексію (О.Б. Старовойтенко, М.Ю. Варбан, Л.П. Осьмак, А.Ю. Рождественський, та ін.).

Експериментальна база дослідження. Дослідницько-експериментальна робота виконувалася на базі загальноосвітніх шкіл м. Слов'янська (Донецька обл.). Основну вибірку склали 183 особи – восьмикласники середніх загальноосвітніх шкіл № 5 та № 12. З них 124 особи (74 дівчаток та 50 хлопців) увійшли до експериментальної групи,

59 осіб (35 дівчаток та 24 хлопця) – до контрольної групи. Лонгітюдне дослідження було розпочато, коли учням було 13-14 років та тривало протягом року, тобто на етапі його завершення учням виповнилося 14-15 років і вони навчалися у 9 класі.

Дослідження включало 3 основних етапи:

1) Базова оцінка наявності/відсутності у підлітків ознак кризи за допомогою малюнкової методики "Автопортрет".

2) Дослідження особливостей самосвідомості підлітків за допомогою комплексу методик: методика О.Б. Старовойтенко "Експрес-діагностика самосвідомості", методика дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн, методика оцінки рівня особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна та методика "Особистісний диференціал". Дослідження проводилося перед соціально-психологічним тренінгом.

3) Підсумкове оцінювання – дослідження змін у самосвідомості підлітків експериментальної групи після проведення тренінгу, спрямованого на розвиток самосвідомості, та контрольної групи. Дослідження проводилося за допомогою того ж самого комплексу методик.

Емпіричне дослідження включало статистичну обробку та якісний аналіз отриманих за допомогою різних методик даних. Для статистичної обробки даних використовувалися традиційні методи математичної статистики: підрахунок відсотків, кореляційний аналіз (X-критерій узгодженості Пірсона), коефіцієнт значущості різниць (t-критерій Стюдента) тощо. Більш докладно основні положення теоретико-емпіричного дисертаційного дослідження наведено в інших наших публікаціях. Зокрема, докладно описано психодіагностичний інструментарій [12, 13], методи формування та розвитку самосвідомості особистості [14, 15], деякі особливості підліткової самосвідомості [16].

Проаналізувавши ряд ідей, різноманітні концепції та великий фактичний матеріал по вивченню самосвідомості та її складових нами було встановлено, що в психології немає чіткого визначення та єдиного розуміння Я-концепції особистості. Свідченням цього є різноманіття різних трактувань понять, що зв'язують з феноменом самосвідомості – "Я", "Я-концепція", "Я-образ", "Я-ідеал", "самість", "самоідентичність", "Я-система", "Я-конструкт" тощо.

Вітчизняні дослідження сконцентровані в основному навколо двох груп питань. У роботах С.Л. Рубінштейна, Л.С. Виготського, Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, О.М. Леонтьєва, Г.С. Костюка, П.Р. Чамати, І.І. Чеснокової, О.В. Шорохової, В.В. Століна у загальнотеоретичному й методологічному аспектах проаналізоване питання про становлення самосвідомості в контексті більш загальної проблеми розвитку особистості. В іншій групі досліджень М.Й. Боришевського, М.І. Лисіної, А.М. Прихожан, Л.В. Бороздіної, О.В. Захарової, В.Ф. Сафіна

розглядаються більш спеціальні питання, насамперед, пов'язані з особливостями самооцінок, їхнім взаємозв'язком з оцінками оточуючих, проблема самовизначення особистості. У філософсько-психологічних і власне філософських дослідженнях М.А. Бердяєва, Д.І. Дубровського, Е.В. Ільєнкова, О.Г. Спіркіна та ін., проаналізовано проблеми, пов'язані з феноменом "Я", особистісною відповідальністю, моральним вибором, моральною самосвідомістю. Поняття "Я" і самосвідомості є також одними з центральних у літературі, присвяченій теоретичному й практичному аспектам психотерапії і психологічного консультування.

Слідом за І.І. Чесноковою, І.С. Коном, ми визначаємо поняття "самосвідомість" як єдність психічних процесів, що активно беруть участь в осмисленні, визнанні і зміні людиною самої себе. Ці процеси припускають різні форми зв'язку індивіда із собою. Мова йде про когнітивну форму, у якій зв'язок із собою виражається в процесі самопізнання; оцінну, котра виражається в самооцінці; дієво-практичної – самодіяльність, саморозвиток; і емоційної – самопереживання.

Необхідною умовою аналізу самосвідомості підлітка є визнання того факту, що самосвідомість цього періоду – чергова, хоча і дуже важлива стадія розвитку, що продовжує цілісну онтогенетичну лінію самосвідомості. Виразність і різноманіття особливостей самосвідомості підлітка привертають увагу психологів до вивчення даного генетичного зрізу – у радянській і вітчизняній психології можна відзначити дослідження Л.І. Божович, Т.В. Драгунової, В.А. Крутецького, Н.С. Лукіна, Г.А. Собнєвої, В.Н. Куніциної, М.Й. Боришевського, І.С. Кона І.Д. Бежа, О.Б. Старовойтенко, Л.П. Осьмак, А.Ю. Рождественського, Н.І. Гуткіної та ін. І, якщо в дослідженнях вітчизняних учених наголос робиться на вивченні таких аспектів самосвідомості як самооцінка, рівень домагань, самовідношення, то в зарубіжних дослідженнях акцент ставиться на вивченні Я-концепції, Я-образу. Більшість таких порівняльно-вікових досліджень підтверджує, що перехідний вік, особливо 12-14 років, супроводжується значними, іноді драматичними змінами в змісті й структурі Я-концепції.

Під час проведення емпіричного дослідження базова оцінка рівня розвитку самосвідомості підлітків дала можливість використати типологічний метод та, спираючись на розуміння кризи підліткового віку, як кризи ідентичності, виокремити різні типи сформованості Я-концепції, її основних складових (Табл. 1) та констатування наявності у підлітків, що брали участь у дослідженні, підліткової кризи.

Таблиця 1.

**Типи сформованості Я-концепції старших підлітків
(13-14 років)**

Тип сформованості Я-концепції	Експериментальна група		Контрольна група	
	N	%	N	%
1. "Несформована, розмита" Я-концепція	46	37,1	22	37,3
2. "Фрагментарна, "одностороння" Я-концепція	33	26,6	17	28,8
3. Я-концепція, "яка розвивається, прагне до повноти, чіткості"	26	21	12	20,3
4. "Чітка, добре наповнена" Я-концепція	19	15,3	8	13,6

Для більш глибокого аналізу самосвідомості підлітків у період кризи перехідного віку нами було проведено другий етап з застосуванням комплексу методик. Дослідження проводилося перед проведенням соціально-психологічного тренінгу.

Як показали результати проведених методик, виділені нами типи сформованості Я-концепції мають свої специфічні характеристики (табл. 2).

Таблиця 2.

Загальні відмінності типів сформованості Я-концепції

	"Несформована, розмита" Я-концепція	"Фрагментарна, одностороння" Я-концепція	Я-концепція, "яка розвивається, прагне до повноти, чіткості"	"Чітка, добре наповнена" Я-концепція
Особливості самосвідомості	Відсутність рефлексивних вмінь; бідна структура	Початковий рівень розвитку рефлексивних вмінь;	Наявність рефлексивних здібностей;	Схильність до рефлексії;
Експрес-діагностика самосвідомості за методикою О.Б.Старовойтенко	"Я-образу"; нечітке, пасивне, поверхневе знання складових	фрагментарна, неповна, нечітка структура "Я-образу"; впевнене,	рефлексивні вміння розвинуті недостатньо; неповна структура "Я-образу";	розвинуті рефлексивні вміння; оформлена, багата, цілісна структура "Я-образу";

	своєї “Я-концепції”; напруження, невпевненість, проживання лише окремих складових свого “Я”; оцінка свого “Я” та ставлення до нього проявляються слабо	позитивне почуття до окремих складових “Я-образу” та позитивна, висока їх самооцінка – “Я-зовнішнє”, “Я та інші”, “Я в дії” “Мої якості”; амбівалентне, суперечливе ставлення до свого “Я”; задоволеність окремими складовими “Я”	невпевнене, амбівалентне самоставлення; не стійкі почуття до свого “Я”; наявність протиріч; схильність до ідеалізації “Я”; позитивна самооцінка лише деяких аспектів своєї “Я-концепції”	впевнені, позитивні почуття до свого “Я” та самооцінка майже усіх показників “Я”; прийняття себе, задоволеність своїм “Я”
Самооцінка				
Методика Дембо-Рубінштейн	Низька	Нестійка: низька та завищена	Нестійка: низька та адекватна	Адекватна
Рівень особистісної тривожності				
Методика Спілбергера-Ханіна	Високий рівень	Середній та високий рівні	Низький, середній та високий рівні	Низький та середній рівні
Самооцінка структури особистості				
Методика	Низький рівень самоповаги; недостатній рівень	Низький та середній рівень самоповаги; залежність	Середній та низький рівень самоповаги; залежність	Високий рівень самоповаги; впевненість у собі;

“Особистісний диференціал”	самоприйняття	або незалежність від зовнішніх оцінок	або незалежність від зовнішніх оцінок	незалежність
----------------------------	---------------	---------------------------------------	---------------------------------------	--------------

Для того щоб з'ясувати, наскільки високий рівень тривожності пов'язаний з рівнем сформованості, цілісності, єдності, змістовності "Я-образу", ми порівняли середні показники високого рівня тривожності та самооцінки для цих усіх чотирьох типів за критерієм Стьюдента. Для типу "Несформована, розмита" Я-концепція t-критерій Стьюдента дорівнює 2,956 ($p < 0,005$), для типу "Фрагментарна, одностороння" Я-концепція – $t = 3,335$ ($p < 0,005$), для типу Я-концепція, "яка розвивається, прагне до повноти, чіткості" – $t = 3,455$ ($p < 0,005$) та для типу "Чітка, добре наповнена" Я-концепція – $t = 5,681$ ($p < 0,005$). За даними можна зробити висновок, що ці рівні дійсно відрізняються один від одного за рівнем сформованості "Я-образу" та рівнем впевненості у собі.

Нами були прораховані кореляції для встановлення взаємозв'язку між показниками розвитку самосвідомості підлітків, які були отримані за різними методиками представлені у табл. 3.

Таблиця 3.

Взаємозв'язок показників самосвідомості підлітків

Пари показників	X-критерій узгодженості Пірсона	Рівень значущості
1. Зміст "Я-образу" (методика експрес-діагностики О.Б. Старовойтенко) – самооцінка (методика Дембо-Рубінштейн)	0,521	0,001
2. Зміст "Я-образу" (методика експрес-діагностики О.Б. Старовойтенко) – тривожність (методика Спілбергера-Ханіна)	0,375	0,001
3. Самооцінка (методика Дембо-Рубінштейн) – тривожність (методика Спілбергера-Ханіна)	0,463	0,001

За результатами таблиці, проведений нами розрахунок X-критерію узгодженості Пірсона показав, що існує сильний зв'язок між змістом (цілісністю, наповненістю, різноманітністю самоузагальнення) та рівнем самооцінки підлітків. Також досить тісний зв'язок виявлено між рівнем самооцінки та рівнем особистісної тривожності.

Ці результати демонструють залежність рівнів розвитку самосвідомості підлітків від "знаку" самооцінки, її змісту та спрямованості, а також від тривожності.

На початку наступного навчального року, коли піддослідним виповнилося 15-16 років було повторно проведено дослідження експериментальної та контрольної груп із використанням тих же самих методик. Повторне, підсумкове оцінювання здійснювалося після проведення розвиваючої взаємодії (соціально-психологічного тренінгу) із підлітками з експериментальної групи.

Методичний підхід до розвитку активного керованого самопізнання в підлітковому віці ми розробили виходячи з методологічних положень про особистість, що розвивається; про соціально необхідний тип особистості, її життєві стосунки, рефлексивність і творчий потенціал (С.Л. Рубінштейн, К.О. Абульханова-Славська, О.Б. Старовойтенко). Цей підхід носить характер розвиваючої взаємодії у системі "психолог (учитель) – підліток". Ця взаємодія базується на методах, що дозволяють моделювати й розвивати самосвідомість і творчий потенціал особистості, активізують рефлексивну діяльність і передбачають активну взаємодію з психологом. Інструментарієм такого підходу є психологічні методики, рефлексивні за типом, що забезпечують не тільки діагностику індивідуального рівня самосвідомості, наявних життєвих уявлень і цінностей, але й створюють розвиваючі ситуації, у яких можливе досягнення нових знань, оцінок, переживань і ставлення до власного майбутнього.

Програма розвиваючої взаємодії займає проміжне положення між групою тренінгу умінь і психокорекційною групою. У рамках програми перевага віддається поведінково-когнітивним методам психологічної допомоги, що фокусуються на зміні поведінки, відмові від негативних й навчанні новим ефективним паттернам поведінки, що якнайкраще відповідає цілям програми. Разом з тим, на деяких етапах досить доречним і ефективним було використання визначених методів і технік особистісного росту, спрямованих на розширення процесу усвідомлення "позитивного Я", посилення уваги до почуття впевненості в собі, зниження рівня тривожності [14, 15].

Структуру розробленої нами індивідуально-розвиваючої програми складають три блоки: 1. Реконструкція і формування змістовного компонента самототожності, навчання основним прийомам самопізнання й розвитку самосвідомості (5 занять). 2. Тренування впевненості в собі, розвиток здатності підлітків до розпізнавання і вираження своїх емоцій, зниження тривожності, формування емоційно-ціннісного самоприйняття, переконструювання Я-концепції у бік її гармонізації й позитивності (7 занять). 3. Тренування особистісного росту: ознайомлення підлітків із прийомами самопрограмування

розвитку "Я" і практичне оволодіння ними, формування суб'єктивної стратегії самореалізації, мобілізація внутрішніх ресурсів самоконструювання "Я", постановки реалістичних цілей (6 занять).

Процедура розвиваючої взаємодії включає: методи активного соціально-психологічного навчання, моделювання, групові дискусії, вправи з наступним аналізом ситуацій, репетиції поведінки, виконання домашнього завдання, ведення психологічних щоденників. З процесуального боку розвиваюча взаємодія складається з чотирьох наступних етапів: діагностичний етап – передбачає одержання учасниками попередньої психодіагностичної інформації; мотивуючий етап – передбачає створення в учасників мотивації на активне засвоєння нових знань і набуття вмінь розвитку самосвідомості; третій етап – діагностика в ході розвиваючої взаємодії – кожний учасник одержує можливість об'єктивувати і відрефлексувати свої особливості Я-концепції; тренувальний етап – передбачає формування в учасників структурованої, гармонійної Я-концепції. Процедура розвиваючої взаємодії розрахована на 18 занять тривалістю 54 навчальних годин.

Розвиваюча робота була в основному спрямована на розвиток умінь рефлексії, актуалізацію особистісного росту, формування навичок самооцінки та самоідентифікації, розвиток самоконтролю та саморегуляції. Зважаючи на це, найбільш відчутні зміни відбулися саме у цих сферах самосвідомості.

Перш за все, треба зауважити, що після проведення повторного дослідження (на початку навчання у дев'ятому класі) підлітків змінилася кількісна наповненість різних типів (табл. 4). Так, 54% підлітків експериментальної групи, які входили до типу "Несформована, розмита" Я-концепція та 69% підлітків із типу "Фрагментарна, одностороння" Я-концепція "перейшли" до типу Я-концепція, "яка розвивається, прагне до повноти, чіткості".

Таблиця 4.

Типи сформованості Я-концепції підлітків

Тип сформованості Я-концепції	Експериментальна група		Контрольна група	
	До*	Після**	1***	2****
1. "Несформована, розмита" Я-концепція	37,1	7,3	37,3	28,9
2. "Фрагментарна, одностороння" Я-концепція	26,6	17,7	28,8	16
3. Я-концепція, "яка розвивається, прагне до повноти, чіткості"	21	54	20,3	34,7

4. "Чітка, добре наповнена" Я-концепція	15,3	21	13,6	20,4
--	------	----	------	------

До* – результати до тренінгу, Після** – результати після тренінгу, 1*** – опитування у восьмому класі, 2**** – опитування на початку дев'ятого класу.

За результатами дослідження, проведена розвиваюча робота сприяла формуванню у підлітків експериментальної групи більш адекватної Я-концепції, що знайшло відображення у таких конкретних змінах:

- відбулися певні якісні зміни у змісті уявлень про себе – сформувалися такі аспекти "Я образу", як: "Я та інші", "Я у дії", "Мої якості";
- відбулося усвідомлення не тільки позитивних, але й негативних якостей у власному "Я", характеристики якостей особистості стали більш насиченими, збільшилася їх кількість;
- зменшилася кількість суперечностей в уявленнях підлітків;
- самооцінка підлітків експериментальної групи, які пройшли тренінг, стала більш стійкою, менш лабільною за різними шкалами, особливо серед тих, хто мав занижену самооцінку;
- рівень домагань підлітків із заниженою самооцінкою, які входять до експериментальної групи і пройшли тренінг, став більш близьким до самооцінки.

Крім цього, після проведення розвиваючої роботи у вигляді спеціального тренінгу для підлітків експериментальної групи, значно знизився рівень їхньої особистісної тривожності на відміну від представників контрольної групи. Підлітки стали більш упевненими у собі, навчилися контролювати свої емоційні прояви.

Для того щоб з'ясувати, наскільки представники експериментальної та контрольної групи відрізняються один від одного після підсумкового опитування, ми порівняли показники рівня тривожності та самооцінки двох груп за критерієм Стьюдента.

За показником рівня тривожності t-критерій Стьюдента дорівнює 3,956 ($p < 0,005$), за показником самооцінки $t = 3,736$ ($p < 0,005$). За даними можна зробити висновок, що представники цих груп дійсно відрізняються один від одного за рівнем тривожності та самооцінки.

Таким чином, завдяки спеціальній розвиваючій роботі були скореговані основні показники самосвідомості, які детермінували рівень її сформованості та впливали на перебіг підліткової кризи.

Проведений теоретичний аналіз проблеми і результати емпіричного дослідження дозволяють сформулювати загальні **висновки**:

1. Розвиток самосвідомості – складно детермінований процес, котрий може бути розглянуто як розвиток її окремих складових: Я-образу, Я-концепції, самовідношення, самооцінки, самосприйняття.

2. Психологічна підтримка учнів у розвитку самосвідомості та її складових може здійснюватися за допомогою спеціально підібраних тренінгових технік та вправ. Підлітковий період є сензитивним до цілеспрямованої, організованої стимуляції внутрішніх ресурсів самотворення.

3. Умовами активізації особистісного потенціалу підлітка є:

- удосконалення регулятивно-конструктивних функцій "Я" через поглиблення диференціації змісту "Я" та стабілізацію самовідношення (підкріплення позитивного емоційно-ціннісного самосприйняття й самооцінки);

- оволодіння навичками самопрограмування розвитку "Я" через усвідомлення мети життя та особистісних можливостей, вкладу "Я-активності" в процесі їх, досягнення;

- раціоналізація афективних факторів, котрі гальмують особистісне зростання, й актуалізація мотивів самотворення.

4. Суттєву роль у формуванні та розвитку самосвідомості в період підліткової кризи відіграють такі фактори як: самооцінка, самовідношення, Я-образ, Я-концепція.

5. Фактори росту рефлексивного самоаналізу й тривожності найбільше впливають на розвиток самосвідомості в перехідний період, але по-різному:

а) в першому випадку зв'язок має лінійний характер (із ростом рефлексивного самоаналізу спостерігається позитивна динаміка в змінах);

б) у другому випадку зв'язок невизначений: низькі та високі показники тривожності характерні для представників з нерозвинутою (незрілою) самосвідомістю; їх наближення до області середніх значень (з допомогою тренінгу рефлексивного самоаналізу, підвищення самооцінки, упевненості в собі тощо) покращує картину характеристик самосвідомості над-тривожних чи "надто спокійних" учнів.

6. Запропонований соціально-психологічний тренінг може бути використаний для ефективної корекції розвитку самосвідомості, пом'якшення перебігу підліткової кризи, яка, насамперед, пов'язана з рівнем сформованості самоідентичності та Я-концепції сучасних підлітків.

Практична значимість дослідження: здійснена реальна перевірка обраних засобів діагностики і розвитку самосвідомості. Ці методики можуть бути використані на етапі переходу від підліткового до юнацького віку, на подальших етапах розвитку особистості. Отримана інформація про зміст структурних компонентів самосвідомості може бути використана в психологічному консультуванні, а запропоновані техніки – для безпосередньої підтримки школярів у розвитку самосвідомості в умовах сучасної школи.

Література

1. Психологические особенности самосознания подростка. / Под ред. М.И. Боришевского. – К.: Вища школа, 1980. – 168 с.
2. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
3. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 367 с.
4. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. / Под ред. И.Д. Дубровиной – М.: Педагогика, 1989. – 181 с.
5. Бех І.Д. Образ "Я" як мета формування і розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2 (19). – С. 30–40.
6. Шильштейн Е.С. Особенности презентации Я в подростковом возрасте // Вопр. психол. – 2000. – №2. – С. 69-78.
7. Белинская Е.П. Я-концепция и ценностные ориентации старших подростков в условиях быстрых социальных изменений // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. "Психология", 1997. – №4. – С. 25-31.
8. Пов'якель Н.І., Гейко Є.В. Психологічні передумови і наслідки розвитку когнітивного егоцентризму у підлітковому віці. / Психологія. Збірник наук. праць. НПУ ім. М.П. Драгоманова – вип. 1 (4). – К., 1999. – С. 102-106.
9. Кузікова С.Б. Можливість зниження конфліктності у підлітків шляхом корекції їх Я-концепції. / Психологія. Збірник наук. праць. НПУ ім. М.П. Драгоманова – вип. 2 (9), част.1. – К., 2000. – С. 200-204.
10. Ічанська О.М. Психокорекційна модель становлення особистісної ідентичності старшокласників в умовах сучасної школи / Психологія. Збірник наук. праць. НПУ ім. М.П. Драгоманова – вип. 12. – К., 2001. – С. 126-130.
11. Бушай І.М. Особливості психокорекції "Я образу" підлітків-акцентуантів у системі психологічної служби школи. / Психологія. Збірник наук. праць. НПУ ім. М.П. Драгоманова – вип. 3 (10). – К., 2000. – С. 233-238.
12. Свіденська Г.М. Інструментарій вивчення, діагностики та розвитку самосвідомості в юнацькому віці // Психологія. Збірник наук. праць. НПУ ім. М.П. Драгоманова – Вип. 16. – К., 2002. – С. 97-103.
13. Свіденська Г.М. До проблеми психодіагностики самосвідомості // Психологія. Збірник наук. праць. НПУ ім. М.П. Драгоманова – Вип. 17. – К., 2002. – С. 17-23.
14. Свіденська Г.М. Активний розвиток самосвідомості як запорука формування здібної до рефлексії особистості // Зб. наукових статей міжнарод. наук.-практ. конференції – Інститут психології ім. Г.С. Костюка – К., 2002.
15. Свіденська Г.М. Розвиваюча взаємодія як інструментарій формування самосвідомості // Вісник ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХДПУ, 2003. – Вип. 13. – С.
16. Свіденська Г.М., Солодухова О.Г. Особливості самосвідомості особистості в період підліткової кризи // Вісник ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХДПУ, 2003. – Вип. 10. – С. 156-162.

Трунова І. В.

ВПЛИВ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ НА ТРИВОЖНІСТЬ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Рассматриваются проблемы тревожности и межличностных отношений в работах зарубежных и отечественных психологов; уделяется внимание раскрытию психологических особенностей влияния личностно обусловленных факторов и межличностных отношений на тревожность в старшем подростковом возрасте.

Ключові слова: тривога, тривожність, міжособистісні стосунки, підлягання, домінування, підлітковий вік, самооцінка, рівень домагань, локус контролю.

Актуальність. Напружена, нестійка соціальна, економічна та екологічна ситуація, що склалася на цей час в нашому суспільстві, зумовлює зростання різноманітних відхилень у розвитку особистості та поведінці підростаючого покоління. Особливе занепокоєння викликають прогресуюча відчуженість, підвищена тривожність, агресивність, духовна порожнеча. Найбільш гостро цей процес виявляється на межі переходу дитини в дорослий стан – у підлітковому віці. Старший підлітковий вік – це період безпосередньої підготовки підростаючої особистості до життя як дорослої людини, виконання соціальних функцій, що може викликати почуття невпевненості та тривоги у підлітків. Найбільше тривожність проявляється у зв'язку з очікуванням неуспіху у сфері міжособистісних стосунків. Стосунки з однолітками є найбільш значущою сферою соціальної активності для підлітків.

Тому досить цікавою та актуальною є проблема вивчення тривожності підлітків саме в контексті міжособистісних стосунків.

Отже, **об'єктом дослідження** є тривожність у старших підлітків. **Предметом** – психологічні особливості впливу міжособистісних стосунків на тривожність в старшому підлітковому віці. Таким чином, **метою** цієї публікації є теоретико-експериментальне узагальнення проблем тривожності і міжособистісних стосунків старших підлітків. Основним **завданням** є виявлення додаткових особистісно зумовлених факторів, які впливають на рівень тривожності старших підлітків у процесі спілкування.

Незважаючи на велику кількість досліджень, в психології існує значний розкид думок у визначенні тривожності. Така невизначеність терміну „тривожність” в психологічних дослідженнях є наслідком використання його в різноманітних значеннях. Тривожність розуміють і як „проміжну змінну величину”, і як тимчасовий психічний стан, і як фрустрацію соціальних потреб, і як властивість особистості.

Одним з перших проблему тривожності досліджував Зигмунд Фрейд. Він вперше ввів поняття тривожності як стану, охарактеризував

його як переживання очікування та невизначеності, почуття безпорадності. З.Фрейд стверджував, що тривожність виникає внаслідок витиснення потягів [13, 89].

Вчений виділяє три типи тривожності: реалістичну, невротичну та моральну [12, 67-73].

Роздуми Г. Саллівана про тривогу як силу, що сприяє зібраності, відповідають поняттю „адаптивної” тривожності. Переживання тривожності в допустимій мірі здійснює позитивний вплив, стимулюючи творчу активність організму, яка дозволяє уникнути серйозної тривожності. Вчений розглядає тривожність, яка виникає з міжособистісних стосунків людей, як джерело неврозів. Такої ж думки були схильні А.Фрейд, Е.Фромм [14, 115].

Значний внесок в дослідження проблеми тривожності зробив Ч.Спілбергер. Він вперше розрізнув тривожність як стан і як властивості особистості. Вчений підкреслив, що стан тривоги виникає, коли індивід сприймає певний подразник або ситуацію як ті, що містять в собі елементи небезпеки, загрози, шкоди. Тривожність як риса особистості безпосередньо не виявляється в поведінці [11, 117].

В межах екзистенціального підходу тривожність розглядається як особиста беззахисність, загроза власному існуванню, яка залежить від рівня визнання особистості іншими людьми, від їх оцінювальних ставлень (А.Камю, Дж.Сартр, К.Ясперс) [9, 98].

Представники гештальт-психології тлумачать тривожність як утруднення дихання під час заблокованого збудження під час емоційних реакцій на фрустраційну ситуацію, яка викликається незавершеним „гештальтом” (К.Левін, Ф.Перлз) [6, 87].

Серед вітчизняних психологів першим проблему тривожності почав вивчати Ф.Б.Березін. Він тривожність розглядав як відчуття невизначеної небезпеки, загрози, характер і час виникнення якої не піддаються передбаченню [1, 12].

Н.Д.Левітов, вивчаючи психічні стани неспокою та тривожності, розглядав їх як внутрішні переживання, викликані можливими та ймовірними неприємностями або затримкою приємного і бажаного [4, 38].

У вітчизняній психології В.М.Астапов розробив функціональний підхід до вивчення стану тривожності, який дозволяє розглядати тривожність не як набір переживань та реакцій, які характеризують цей стан, а як суб’єктивний чинник, що організує діяльність особистості взагалі [11, 42].

А.М. Прихожан, досліджуючи тривожність в дитячому та підлітковому віці, виявила низку форм цього стану. Форма тривожності проявляється в ставленні дитини, підлітка до цього переживання [7, 69].

С.В.Васьківська вказує, що тривожність філогенетично оформлюється та закріплюється у вигляді провісників можливої болі, сигналу про небезпеку, яка ще не наступила [2, 3-6].

Отже, тривожність – це складний феномен когнітивних, афективних та поведінкових реакцій. Вона являє собою комплекс емоцій страху, гніву, хвилювання, побоювання, дратування і призводить до різноманітних негативних психосоматичних змін в організмі людини, які несприятливо впливають на формування та розвиток підростаючої особистості. Тривожність як властивість відображає також індивідуальні відмінності, зокрема, виникнення прояву реакції як в минулому, так і в майбутньому.

Проблеми міжособистісних стосунків розкриваються в дослідженнях М.М. Обозова, Я.Л. Коломинського, А.А. Реана, Т. Лірі, Дж. Морено, К. Томаса. Вчені розглядають міжособистісні стосунки як „взаємини людей, що формуються в процесі безпосередньої взаємодії в групі, мають неформальний характер і містять емоційно забарвлену та обопільно значущу оцінку партнерів по спілкуванню” [3; 5; 8].

З метою проведення експериментального дослідження були використані наступні психодіагностичні методики: опитувальник оцінки рівня ситуативної та особистісної тривожності Спілбергера (адаптація Ханіна); методика „Шкали соціально-ситуаційної тривоги” Кондаша; методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі; опитувальник „Дослідження рівня суб’єктивного контролю” Роттера; методика визначення самооцінки та рівня домагань Дембо-Рубінштейн (адаптація Прихожан).

В результаті дослідження тривожності було виявлено, що 4% досліджуваних є високотривожними, 78% підлітків мають нормальний рівень тривожності. Крім того, було знайдено, що домінуючими видами тривожності у досліджуваних є шкільна та міжособистісна. Так, у 8% – високий рівень шкільної тривожності, 10% досліджуваних має високий рівень міжособистісної тривожності. Також було виявлено, що дана вибірка характеризується наявністю більш високого рівня особистісної тривожності, ніж ситуативної.

Під час дослідження міжособистісних стосунків було виявлено, що у старших підлітків у процесах міжособистісного особистісного приймання переважає фактор домінування над оточуючими. 62% має високий рівень даного показника. Схильність до підлягання як установки на спілкування з однолітками менш властива старшим підліткам. Отже, у спілкуванні з однолітками більшість старших підлітків намагається проявити свої найкращі, у тому числі і лідерські якості. Бажання відокремитися, прагнення зайняти високу позицію, здобути повагу, визнання своєї особистісної цінності й таким чином отримати можливість підкріпити власну самооцінку та самоповагу – все

це багато в чому визначає позицію домінування підлітків у процесі міжособистісної взаємодії.

Результати дослідження самооцінки та рівня домагань підлітків виявили переважання високого та дуже високого рівня домагань та самооцінки. Було виявлено, що 18% підлітків мають дуже високу самооцінку, 74% – високу та 8% – середню самооцінку. У 36% досліджуваних та у 64% відповідно дуже високий та високий рівень домагань. Отримані дані свідчать про те, що переважна більшість старших підлітків нереалістично, некритично ставиться до власних можливостей. Спостереження рівня суб'єктивного контролю над різноманітними життєвими ситуаціями у старших підлітків вказують на те, що переважна більшість підлітків характеризується вираженістю екстернального типу контролю. 74% досліджуваних мають екстернальний локус контролю, 26% відповідно, інтернальний локус контролю. Це свідчить про те, що більшість підлітків інтерпретує значущі події в їхньому житті як результат дії зовнішніх сил – випадків, інших людей; досліджувані схильні перекладати відповідальність за власний неуспіх оточуючим або вважати його результатом невезіння.

Таким чином, експериментальним шляхом було встановлено, що одним із істотних чинників, який впливає на рівень тривожності в старшому підлітковому віці, є міжособистісні стосунки. Було виявлено, що високий рівень тривожності спостерігається у підлітків, які характеризуються схильністю до підлягання у спілкуванні з однолітками. Вони менш впевнені у собі, пасивні, занадто конформні, залежні від інших. Підлітки, які намагаються домінувати в міжособистісних стосунках, характеризуються середнім та низьким рівнем тривожності.

Було визначено, що в міжособистісних стосунках на рівень тривожності старшого підлітка істотно впливають особистісно зумовлені чинники. Це свідчить про те, що високі показники рівня тривожності в старшому підлітковому віці сприяють формуванню тривожності як властивості особистості. Ситуативні чинники – суб'єктивно переживані емоції – напруження, занепокоєння, стурбованість справляють менш значущий вплив на загальний рівень тривожності підлітків.

Результати досліджень доводять, що чим вище самооцінка підлітка, тим менший рівень його тривожності. У підлітків з високою тривожністю підсилюється невпевненість у власних можливостях, виникає внутрішнє напруження, зростає почуття постійної незадоволеності і, як наслідок, знижується самооцінка.

Було встановлено, що інтернальний та екстернальний локус контролю істотно не впливає на рівень тривожності підлітків. Однак у

екстерналів можливе підвищення рівня тривожності в залежності від ситуацій, в яких вони опиняються.

Не знайдений взаємозв'язок між рівнем домагань та тривожністю. Однак у досліджуваних, які мають високий рівень тривожності, спостерігається розрив між самооцінкою та рівнем домагань.

Таким чином, в міжособистісних стосунках в старшому підлітковому віці більш істотний вплив на рівень тривожності справляють особистісно зумовлені чинники, ніж ситуативні; існує певна залежність між самооцінкою особистості підлітка та тривожністю.

Література

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 175с.
2. Васьковская С.В. Про детскую тревожность: Психолого-педагогический практикум // Начальная школа. – 1993 №9.
3. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск, 1976. – 157с.
4. Левитов Н.Д. Психические особенности подростков. – М.: Изд-во АПН, 1987. – 147с.
5. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. – К.: Лыбидь, 1990. – 192с.
6. Перлз Ф. Гештальт – подход и свидетель терапии. – М., 1996. – 205с.
7. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО „МОДЕК”, 2000. – 175с.
8. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999. – 650с.
9. Сартр Жан Поль, Камю Альберт. Сочинения: в 5 т. Т4: Изгнание и царство... Статьи: X., 1998. – 320с.
10. Психологія: Підручник/ за ред. Ю.Л. Трофімова. – 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 2000. – 558с.
11. Тревога и тревожность/ Сост. и общая редакция В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001 – 256с.
12. Фрейд А. Психология „Я” и защитные механизмы. – М., 1993. – 198с.
13. Фрейд З. „Я” и „Оно”. Труды разных лет.: Пер. с нем. – Тбилиси, 1991. – 289с.
14. Фромм Э. Душа человека. М.: Республика, 1992. – 218с.

Цибулько Г.Я., Лихолат О.В.

ПОШУК ШЛЯХІВ ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА

Існуюча система трудового навчання в основному зосереджує увагу школярів на формуванні вмінь та навичок з обробки певних матеріалів (текстилю, деревини, соломки, металів тощо) і харчових продуктів, що

характеризують зовнішню сторону навчального процесу. Але під час практичної діяльності відбуваються і внутрішні, глибинні зміни, які виникають у свідомості школярів, а ці зміни залишаються поза увагою. Ця ситуація виникла тому, що недостатньо уваги приділяється всебічному розвитку особистості школяра. Між тим, трудове навчання має значні потенційні можливості для здійснення загальноосвітніх завдань школи, хоча на практиці ці можливості реалізуються далеко не повністю. Таким чином, мета нашого дослідження полягає у виявленні шляхів виховання національної самосвідомості учнів на уроках трудового навчання засобами декоративно-ужиткового мистецтва.

Одним із напрямків реалізації цих завдань є взаємодія трудового навчання і естетичного виховання учнів шляхом їх залучення до національних скарбів нашої культури, а саме до декоративно-ужиткового мистецтва, щоб його засобами прищепити учням прагнення до творчої діяльності, через яку реалізуються духовні потреби особистості.

Під час знайомства та оволодіння учнями різними видами декоративно-ужиткового мистецтва вони мають змогу звертатися до національного коріння, знайомитися з народними національними звичаями та обрядами. Все це розширяє їх національний світогляд та розвиває патріотичні почуття.

До українського національного декоративно-ужиткового мистецтва, які найбільш підходять для шкільної практики належать килимарство, вишивка, художнє бісерування, плетіння, писанкарство та витинанки.

Головною умовою виховання національної самосвідомості в процесі оволодіння різними видами декоративно-ужиткового мистецтва є насичення основного навчального матеріалу спеціальними знаннями, що розширюють національний світогляд, формують національне світосприйняття та пробуджують національне почуття школярів.

В своєму дослідженні ми виходили з того, що навчаючи школярів декоративно-ужитковому мистецтву вчитель трудового навчання повинен керуватися такими принципами:

а) доступністю видів народних національних промислів і художньо-прикладного мистецтва для оволодіння ними учнями з різними здібностями;

б) сформованістю загально-технічних і спеціальних технічних умінь учнів, необхідних для оволодіння зазначеними мистецтвами і промислами;

в) урахуванням вікових особливостей учнів;

г) національним змістом виробів народних промислів і художньо-прикладного мистецтва;

д) призначенням і змістом виробів, що розширяють знання учнями своєї національної історії, викликають інтерес до вивчення своєї культури;

е) призначенням виробів для справляння національних обрядів чи використання їх у побуті;

є) національними особливостями технології виготовлення виробів;

ж) впливом на розвиток смаків, здібностей і творчості школярів;

з) забезпеченням технічними знаннями, вміннями і навичками;

и) забезпеченням систематичності і послідовності навчального процесу.

Питання про методику національного виховання засобами декоративно-ужиткового мистецтва є досить складним і не однозначним, бо існує надто багато чинників. Одним з них є те, що сьогодні майже не існує друкованих джерел, у яких достатньою мірою розкривався вплив декоративно-ужиткового мистецтва на свідомість учнів під час проведення занять з трудового навчання. Неоднозначність полягає в тому, що практично кожен учитель добирає свої власні методи викладання відповідно з матеріально-технічним забезпеченням школи, власними можливостями і вподобаннями. Засобами композиції орнаменту декоративно-ужиткового мистецтва вишивки ми прагнули привити любов і пошану до народних традицій, звичаїв та обрядів; інтерес до історії та культури українського народу; потребу вдосконалювати свої знання та вміння у подальшій творчій діяльності на благо незалежної України. Ці види народного мистецтва є невід'ємним елементом традиційно-побутової культури українського народу і є природним та повсякденним оточенням людини, середовищем, яке не тільки захоплює, а й з ранніх років учить бачити красу, викликає прагнення прилучатися до прекрасного, до мистецтва.

Спостереження показали, що вивчення декоративно-ужиткового мистецтва із застосуванням вищевказаних засобів стає справою, яка відповідає вподобанням і потребам учнів. Адже праця виховує саме тоді, коли вона усвідомлюється як потреба, а не як повинність, яку треба відбутися.

Перші уроки з трудового навчання вчитель повинен починати з пригадування вивченого матеріалу на уроках з інших дисциплін про Україну, українську націю, її історію та культуру, а також про видатних діячів держави, культури, науки та мистецтва. Необхідно звернути увагу учнів на особливості української нації, її характер та психологію, розповісти про українські національні народні промисли та ужиткове мистецтво. У процесі заняття вчитель показує, як у конкретних видах декоративно-ужиткового мистецтва проявляються національний дух українського народу, його минуле, тяжкі страждання і прагнення до волі; якими художніми засобами та засобами народної творчості нація

проявляє свою самобутність, живлячись з вікових традицій, і міцно тримає глибинну коріння етносу.

Зокрема, на вступному занятті проводиться загальний огляд видів декоративно-ужиткового мистецтва і народних ремесел. Надзвичайно важливу роль відіграє використання вчителем у спілкуванні з учнями правильної української літературної мови. Для проведення занять мова є не лише засобом передачі досвіду, а й джерелом духовного обміну, культурного взаємозбагачення всіх учасників педагогічного процесу.

Залежно від конкретних педагогічних ситуацій вчитель залучає до справи виховання потенціал народного фольклору, використовуючи прислів'я, приказки та інші види усної народної творчості як засіб етнопедагогіки. За нагоди слід звернути увагу дітей на те, що фольклор може слугувати й джерелом знань про традиційні трудові заняття українського народу.

Учні повинні усвідомити, що народне мистецтво — найдавніший вид мистецтва. Корені його сягають у глибину віків, коли художня творчість ще не була відділена від трудової та культурної діяльності. Мистецтво у сиву давнину — це прояв і відображення світогляду первісної людини, яка відчувала себе невіддільною часткою природи, що оточувала її, в якій кожна тварина, предмет чи явище були одухотворені, сповнені добрих чи злих сил, які могли допомагати або приносити шкоду людині.

Ознайомлення учнів із декоративно-ужитковим мистецтвом може носити форму бесіди, дискусії, екскурсії, зустрічі. Так, наприклад, у бесіді про мистецтво української вишивки демонструються різноманітні тематичні альбоми з найкращими зразками виробів народних умільців. Дуже важливим виховним моментом буде й те, що діти на прохання вчителя принесуть вишиванки, які зберігаються в їхніх родинах і розкажуть під час уроку про своїх бабусь і мам, які вишивали ці вироби. Такий захід буде сприяти виробленню в дітей почуття гордості за свою родину і бажання бути гідним її.

Демонструючи дітям вироби, слід наголосити на тому, що рукоділля було не розвагою, бо тяжкою жіночою працею були ткання, шиття, в'язання та оздоблення одягу, виготовлення прикрас. Люди самі вирощували льон та коноплю, обробляли їх, ткали полотно, з якого потім виготовляли одяг і потрібні в господарстві речі. У процесі бесіди учням потрібно розповісти про традиційні знаряддя праці, якими користувалися наші предки (серп, веретено, праник, качалка, магільниця, ткацький верстат).

Ознайомлюючись з різних джерел зі зразками виробів декоративно-прикладного мистецтва на конкретних прикладах, учні переконуються, що ще у глибоку давнину люди навчилися створювати нескладні малюнки з умовних значків-символів, де кожна лінія чи фігура мала

лише певне значення. Вивчення символіки слід супроводжувати показом різноманітних за призначенням вишитих виробів.

Після ознайомлення дітей із символікою декоративного народного мистецтва, орнаментальними традиціями та законами кольорознавства діти під час виконання практичної роботи ніколи не пропустять нагоди вкласти в неї якийсь глибокий зміст. В цьому випадку їхній фантазії немає меж.

Для знайомства з орнаменталією повсякденного та святкового одягу можна використовувати ілюстрації з книжок, репродукції художніх полотен, фрагменти історичних кінофільмів чи відеозаписи виступів фольклорних ансамблів. Обґрунтованим є знайомство із спеціальними довідками, де дається детальна характеристика традиційного одягу населення різних регіонів України, його оздобленням та орнаменталією. Бажано, щоб самі учні також проявили активність у підготовці повідомлень з історії національної культури, якщо це не вимагає від них надмірних зусиль і великих витрат часу.

Такі бесіди створюють сприятливі умови для ознайомлення учнів з історією нашої країни і традиційними трудовими заняттями українців, формують потребу пізнання себе, свого етнічного коріння й навколишнього світу, стимулюють сприймання ними світових здобутків науки і культури через систему знань про свій народ, вітчизну.

Для уникнення монотонності в заняттях і підтримки постійного інтересу дітей до декоративно-ужиткового мистецтва ми практикуємо різні типи уроків, де теоретичні заняття чергуються з практичними.

У практиці значне місце посідають нестандартні уроки (урок – екскурсія, урок – диспут, урок – обґрунтування творчої діяльності, урок – захист творчої роботи). Їх завдання – новизною структури, змісту і методів проведення створити в учнів інтерес до навчальної практики. Відомо, що все нестандартне викликає інтерес фактом новизни чи відмінності від іншого, веде від монотонності звичайної для учнів структури традиційного уроку до різноманіття переживань на неординарному занятті. Зміна емоційних станів підвищує працездатність. Отже, чергування традиційних уроків з відносно стійкою структурою з уроками нестандартними підвищує рівень розумової працездатності учнів, зокрема в запам'ятовуванні, осмисленні знань, застосуванні знань, умінь і навичок у частково змінених і нових умовах. Особливо корисно проводити нестандартні уроки після засвоєння учнями розділу навчальної програми.

Заняття ручною художньою працею у певних педагогічних ситуаціях може сприяти формуванню навичок самостійної роботи. З цією метою ми практикуємо урок – обґрунтування творчої залікової роботи. До такого уроку ми готуємо дітей заздалегідь. Ознайомившись із теорією декоративно-ужиткового мистецтва і використовуючи знання,

уміння та навички, набуті в процесі трудової діяльності на уроках трудового навчання, учні повинні виконати залікову самостійну творчу роботу. Це розкриває перспективи для розвитку розумової дії, гартує вольову сферу особистості, надає можливість творити, сприяє виникненню нових задумів, конструкцій, планів відносно модернізації відомого. При створенні і виготовленні виробу виникає необхідність в опануванні нових прийомів, поглибленні знань, закріпленні вже набутих навичок. Під час такої діяльності поглиблюється пізнавальні процеси і виникає потреба в творчому втіленні власних ідей. У разі самостійної роботи учні стикаються з невідомими для них явищами, прийомами оздоблення виробів, сполученнями кольорів. Ці чинники викликають необхідність включення в роботу мозку для того щоб розкрити і опанувати невідоме. Виходячи з цього, можна стверджувати, що в процесі самостійної роботи під час заняття ручною художньою працею розвиток розумових здібностей проходить поступово. При цьому учні максимально використовують знання, вміння та навички, які вже отримали в процесі трудового навчання. Тому, як показав досвід, необхідно створювати оптимальні умови для активної самостійної творчої роботи на уроках трудового навчання.

Бажання виготовити оригінальний виріб створює умови активного потягу до знань, потребу пізнати якомога більше, тобто збуджує особистість до самостійного пошуку нового. Таким чином, учень працює з літературою, в музеї на виставках, шукаючи невідоме, а потім узагальнюючи почерпнуті знання втілює задум у життя. Самостійна робота вимагає складної розумової діяльності.

Заняття ручною художньою працею вимагають розумових здібностей, вміння абстрагуватися, а також показати наявність художньо-естетичного смаку. Справа в тому, що художньо-естетичний смак формується як компонент людської діяльності і свідомо розвивається в процесі творчої діяльності над виробами. Звичайно, рівень розвитку художньо-естетичного смаку і потяг до ручної художньої праці багато в чому залежить від педагогічного впливу на почуття, потреби, інтереси, смаки, ідеали з боку безпосередньої дії вчителів та батьків сприймати, розуміти, оцінювати вироби ужиткового декоративного мистецтва, які виготовила бабуся чи мама і згодом включається в художню діяльність, удосконалюючи свою майстерність на уроках трудового навчання. Практична діяльність на уроках трудового навчання сприяє не тільки вдосконаленню різноманітних діяльних здібностей особистості, а й формує комплекс соціальних якостей. Такими компонентами є формування відповідальності і дисциплінованості у праці, колективізму і взаємодопомоги оскільки ручна художня праця має не тільки індивідуальний характер, а й колективний. Насамперед, це пов'язано із розробкою орнаменту,

виготовленню виробів, наданням їм естетичного вигляду. Тому трудова діяльність виступає не як практична діяльність, а як взаємодія учениць зі своїми ровесницями і вчителем.

З досвіду відомо, що під час роботи в колективі в учнів відпрацьовується певний оціночний компонент щодо виконаних виробів. Якість виробу оцінює колектив, тому спільна робота має своє вагомe значення для кожного і колективна думка відіграє не останню роль у формуванні моральних та трудових якостей особистості. Одним із важливих чинників, що впливають на формування особистості, є результат праці. Виконані вироби оцінюються. Оцінка викликає певні емоції, які в майбутньому стають мотивом для вдосконалення своєї особистості, спонукають до заглиблення в джерела національної культури, створює передумови для виконання дітьми справжніх високохудожніх творів декоративно-ужиткового мистецтва. Створений самостійно досконалий виріб у свою чергу, викликаючи почуття гордості за свої творчі досягнення своєї гідності, стане на перешкоді недобрим помислам і вчинкам людини в праці і побуті, створюватиме інтерес до всіх проявів національної культури, формуватиме національне мислення.

Заняття декоративно-ужитковим мистецтвом мають розвивальну і виховну спрямованість, виступають ефективним засобом формування у школярів моральних якостей та художньо-естетичного смаку, сприяють проявленню творчого потенціалу і дають можливість реалізуватися творчій індивідуальності школяра. Останнє особливо важливе в трудовому вихованні, тому що праця виступає як засіб всебічного і гармонійного розвитку особистості, як основа виховання громадянськості, умова розумового, фізичного та естетичного становлення особистості.

Таким чином, з нашого дослідження ми можемо зробити висновки, що виховання національної самосвідомості учнів на уроках трудового навчання засобами декоративно-ужиткового мистецтва необхідно вирішувати в комплексі на всіх етапах навчально-виховної роботи в школі. Шляхи виховання можуть бути такими:

- введення культурологічних відомостей національного спрямування безпосередньо від учителя в структуру занять з трудового навчання, на яких вивчається декоративно-ужиткове мистецтво;
- організація факультативних занять або спецкурсів, а також відповідних виховних заходів з метою глибокого ознайомлення учнів з елементами національної культури;
- орієнтація учнів на самостійне вивчення культури і побуту українського народу.

Поєднання цих умов сприятиме значно ширшому залученню дітей до різноманітних видів декоративно-ужиткового мистецтва, використовуючи повною мірою всі можливі методи і засоби навчання.

Література

1. Антонєць М.Я. Проблеми національної самосвідомості молоді. //Радянська школа, 1991, № 2. - С. 5-9.
2. Бойко А.О. Педагогічний потенціал національно-культурних традицій. //Рідна школа., 1999, № 10.
3. Борисов В.В. Методики дослідження проблеми виховання національної самосвідомості. //Навч.-метод. видання. Виховання національно свідомої особистості. К.,2000.
4. Виховання національної самосвідомості школярів: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. К.,1996.
5. Гевко О.Л. Суть та особливості національно-патріотичного виховання засобами декоративно-ужиткового мистецтва. //Рідна школа, 2003, № 4. – С. 25-26.
6. Захаренко Р.В. Виховання в школярів національної самосвідомості. //Трудова підготовка в закладах освіти, 1996, № 2. – С. 24-27.
7. Система виховання національної самосвідомості учнів загальноосвітньої школи /За ред. акад. Д.О.Тхоржевського. К., 1999.
8. Щербань П.Н. Національне спрямування навчально-виховного процесу закладів освіти. //Рідна школа, 2000, № 3. – С.10.

Шабанова Л.М.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТУ В ПРОЦЕСІ

СПІЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті узагальнено досвід досліджень у сфері конфліктології, звернено увагу на проблеми педагогічного спілкування, розкрито психологічні особливості конфлікту у педагогічному процесі, в процесі спільної учбової діяльності студентів. Розглянуто основні причини виникнення конфліктної ситуації, динаміку її перебігу, психологічні умови запобігання в навчально-виховному процесі ВУЗу.

Ключові слова: психологічний клімат, конфлікт, конфліктна ситуація, суперечка, протиріччя, співробітництво, міжособистісні стосунки, спілкування, спільна учбова діяльність.

Проблема конфлікту належить до числа проблем, що мають глобальний характер і стосуються як суспільства в цілому, так і буття окремої людини. Конфлікт має різноманітні вияви і є предметом багатьох наук, серед яких домінуюче місце займає психологія.

Можна виділити декілька основних напрямів дослідження проблеми конфлікту. Це передусім теоретико-методологічні праці, що відображають різні наукові підходи до тлумачення сутності конфлікту, його структурних і динамічних характеристик (А.Я.Анцупов, А.І.Шипілов [1], Н.В.Гришина [2], Є.А.Донченко [3]).

Значну кількість досліджень присвячено аналізу конфліктів у різноманітних видах діяльності, в тому числі і педагогічній (Т.В. Драгунова [4] Г.С.Костюк [6]).

Чимало робіт розкривають проблеми сімейних конфліктів, значно менше уваги приділено аналізу конфліктів у дітей та юнаків.

Досліджуються етнічні, політичні, міждержавні конфлікти.

Дослідження конфліктів у процесі педагогічної діяльності в основному проводилося з молодшими школярами (Г.С.Костюк [6]). Майже не досліджено старшокласників і студентів.

Хоча проблема конфлікту досліджувалась з давніх давен, вважається, що психологічні наукові засади цієї проблеми беруть початок у 19 столітті. На сьогодні не існує єдиної точки зору щодо основних психологічних теорій конфлікту. Одна з перших спроб систематизації цих теорій була зроблена Кричевським Р.Л. і Дубовською К.М. Автори виділяють наступні підходи: мотиваційний, когнітивістський, діяльнісний та організаційний [7].

Близьким до нього є підхід Гришиної Н.В., яка виділяє такі теоретичні підходи: інтрапсихологічний, ситуаційний, когнітивістський [2].

Деякі автори розрізняють тільки мотиваційний і ситуаційний підходи. У першому випадку основою конфлікту є протиборство несумісних інтересів, потреб, мотивів. Одне з фундаментальних положень, на яких ґрунтується ситуаційний підхід,— визначення вирішальної ролі характеру взаємозв'язків між членами групи. Як зазначає М.Дойч, конфлікт – це наслідок об'єктивного зіткнення інтересів сторін.

К.Левін об'єднав мотиваційний та ситуаційний підходи в когнітивістський, при цьому стверджував, що конфлікт – це не стільки ситуація, скільки її тлумачення, тобто вирішальним фактором є сприймання ситуації членами групи, яке залежить від особистісних характеристик. Російський психолог В.С.Мерлін вважав, що конфлікт – це не властивість ситуації, а висновки, що робляться на її основі.[7].

Останнім часом з'явилися нові підходи до дослідження конфліктів: діяльнісний, сформульований О.М.Леонтьєвим; організаційний, розроблений Н.В.Гришиною.

У процесі дослідження феномену конфлікту найбільш плідним є поєднання різних підходів, що передбачає дослідження всіх основних факторів конфлікту в їх взаємодії.

Об'єктом попередніх досліджень були переважно конфлікти у процесі виробничої і трудової діяльності. Констатуючи відсутність загальноприйнятої класифікації конфліктів і не претендуючи на її створення, ми висунули таке положення: враховуючи всезростаюче значення спільної учбової діяльності і те, що конфлікти в її процесі мають істотні психологічні особливості, доцільно виділити їх у окремий вид – учбові конфлікти.

Предметом нашого дослідження є конфлікти студентів, що виникають в процесі спільної учбової діяльності. Такі конфлікти належать до внутрігрупових, які можуть впливати з міжособистісних.

Метою дослідження було: з'ясувати основні аспекти учбових конфліктів, їх вплив на процес і результат спільної діяльності, а також психологічні фактори, що породжують ці конфлікти, чинять істотний вплив на динаміку їх перебігу, функції щодо окремих членів групи і групи вцілому, а також уточнити типи і причини учбових конфліктів та їх психологічні особливості.

Найбільш продуктивним ми вважаємо такий підхід, який враховує передусім зміст і основні причини учбових конфліктів, особливості їх перебігу, що виявляється у поведінці учасників конфлікту і стратегіях його вирішення, функції конфліктів та їх вплив на основні аспекти учбової діяльності, тобто на її процес і результат, а також і на міжособистісні взаємини. При цьому враховуються і особливості післядії учбових конфліктів, що виявляється, по-перше, в бажанні (небажанні) продовжувати працювати в тій самій групі і, по-друге, в оцінюванні студентами своєї поведінки в конфліктній ситуації і результатів конфлікту (йдеться про те, чи змінилося їхнє розуміння своєї діяльності і особистості партнерів по учбовій діяльності).

Для досягнення поставленої мети були використані такі методи: теоретичний аналіз проблеми, експеримент, тестування, спостереження і бесіда. Для обробки даних застосовувалися відповідні статистичні методи.

На основі результатів соціометрії були встановлені особливості міжособистісних стосунків; були виявлені лідери в групах. Паралельно з соціометрією проводилося тестування з метою виявлення наявності лідерських здібностей у студентів. В результаті обробки та зіставлення отриманих даних було встановлено, що лише 57% студентів, які були визнані лідерами в результаті соціометрії, дійсно мають розвинені лідерські здібності.

Причини, динаміку, результати конфліктів ми спостерігали на основі розв'язування студентами експериментальних задач, які були побудовані за зразком методики Дж.Брунера.

Включенню студентів у групове розв'язування задачі передувало формування малих груп. Воно відбувалося двома шляхами. Перший з них передбачав врахування побажань студентів на підставі соціометричного тесту. Згідно з цими даними було утворено половину всіх груп, кожна з яких включала четвірку студентів. Друга половина груп комплектувалася експериментатором без урахування побажань студентів. Групи формувалися як гомогенні, так і гетерогенні за успішністю.

В ході аналізу результатів експерименту було встановлено, що конфлікти мали місце у всіх групах (як з кооперативним, так і зі змагальним типом відношень). Однак, вони значно різняться і за своїми

причинами, і за перебігом. Істотними факторами, що впливали на конфліктну поведінку, були передусім: а) характер взаємин, що склалися у студентів до їх включення у спільну діяльність; б) загальна підготовленість студентів, їхній статус; в) однорідність складу групи за успішністю; г) індивідуальні особливості.

У групах з кооперативними відносинами переважна більшість конфліктів була зумовлена розбіжностями у стратегіях розв'язання задач, конфлікти подекуди мали досить гострий характер і переходили в особистісно-прагматичні, однак не приводили до дезінтеграції груп.

Конфлікти у замкнених угрупованнях, до складу яких входили рівні за успішністю студенти, були вертикальні і спричинені незадоволенням стилем лідерства.

Організаційні конфлікти відбувалися між лідером і “рядовими” членами групи при значному розходженні очікуваних і фактично виконуваних ним ролей. Конфлікти між “рядовими” членами групи спричинялися значною активністю члена групи або невдалими його репліками. Переходили у міжособистісні і подекуди вирішувалися деструктивно.

Найбільш гострими були конфлікти у тих групах, до складу яких входили студенти, між якими склалися ще до включення у спільну діяльність недоброзичливі взаємини. Позаситуаційні конфлікти мали міжособистісний характер. Були спричинені будь-яким приводом.

Як було зазначено раніше, на конфліктну поведінку впливають індивідуальні особливості студентів. Сюди відноситься рівень конфліктності студентів, особливості їх спілкування. Комунікативна некомпетентність призводить до загострення конфліктних ситуацій, значно збільшує можливість неконструктивного вирішення.

З метою дослідження рівня конфліктності та з'ясування впливу конфліктів на результати спільної діяльності, ми провели тест В.І.Андрєєва та методику К.Томаса. В результаті аналізу даних (тест В.І.Андрєєва) ми виявили чотири рівні конфліктності: низький рівень мають 23 студенти (29%), середній – у 34 (42,5%), високий – у 15 (18%), дуже високий мають 8 студентів (10,5%).

Отримані дані з методики “Дослідження особливостей реагування у конфліктній ситуації” К.Томаса свідчать про наступне: суперництво притаманне 20 студентам (25,25%), кооперація – 33 студенти (41%), компроміс – 8 студентів (10%), ухилення від конфлікту – 14 студентів (17,5%), пристосування – 5 студентів (6,25%).

Коефіцієнт кореляції між рівнем конфліктності і результатом розв'язання критеріальної задачі становить 0,23. Отже, можна зробити висновок, що результативність учбової діяльності, точніше, індивідні здобутки студентів не залежать від рівня конфліктності. В результаті поглибленого аналізу даних з'ясувалося, що конфлікти все ж чинять вплив

на результати спільної учбової діяльності студентів, посередніх за успішністю.

Таким чином, конфлікти є неминучим явищем. Вони виконують не лише негативні, а й позитивні функції. Позитивні виявляються у тому, що вони сприяють: прийняттю оптимальних рішень, критичному ставленні до своєї діяльності, поліпшенню розуміння особистості партнерів. Суть негативних функцій: відволікають студентів від розв'язування задач, погіршують взаємини між членами групи, призводять до її дезінтеграції. Основною є задача не усунення конфлікту, а конструктивне його вирішення.

Одна з найбільш істотних особливостей учбових конфліктів полягає в тому, що на відміну від конфліктів в інших видах діяльності, де саме організація спільної діяльності опосередковує характер взаємин між членами групи, в учбовій діяльності, принаймні на початкових етапах, її організація опосередковується взаєминами, що склалися у членів групи ще до включення їх у спільну діяльність. У групах з кооперативними відносинами переважну більшість конфліктів становлять когнітивні конфлікти. Вони зумовлені когнітивною несумісністю і виявляються у розбіжностях стратегій розв'язання задач. У групах, де зв'язки недостатньо міцні, і когнітивні, і організаційні конфлікти часто переходять у прагматично-особистісні. При цьому несумісність когнітивна переростає у несумісність особистісну. Перехід від когнітивних або організаційних конфліктів в особистісно-прагматичні зумовлений его-потребнісними цілями, бажанням домінувати.

Вплив конфліктів на результат учбової діяльності має суперечливий характер. З одного боку не виявлено зв'язку між рівнем конфліктності студентів і розв'язанням ними критеріальної задачі, а з другого – конфлікти з деструктивними функціями негативно впливають на результативність навчання студентів посередніх за успішністю.

На основі отриманих даних була розроблена корекційна програма, направлена на зниження рівня конфліктності, формування конструктивної поведінки в ситуації конфлікту.

Література

1. Анцупов А.Я., Шипілов А.І. Конфліктологія, – М., 2000
2. Гришина Н.В. Психологія конфлікту, – СПб, 2000
3. Донченко Є.А., Титаренко Т.М. Особистість: конфлікт, гармонія, – К., 1989
4. Драгунова Т.В. проблема конфлікту в підлітковому віці // Вопр. психології – 1992. №2
5. Конфлікти в педагогічних системах, – Вінниця, 1997
6. Костюк Г.С. навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості, – К. 1989
7. Соціальна конфліктологія: довідник. – Мінськ, 2001.

ВИХОВАННЯ

Коношенко С.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПОЗИЦІЯ ВЧИТЕЛЯ У РОБОТІ З СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИМИ УЧНЯМИ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ

Одним з принципів реалізації Державної національної програми «Освіта» (Україна – XXI століття) є гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб.

Реалізація цього принципу в значній мірі залежить від самого педагога, його психолого-педагогічної позиції у роботі з учнями.

До проблеми змісту педагогічної діяльності, її особливостей в різні часи зверталися Ф.Гоноболін, І.Зязюн, Н.Кузьміна, А.Макаренко, В.Сухомлинський, А.Щербаков та ін. Питання психолого-педагогічної позиції педагога у роботі з вихованцями висвітлювали І.Бех, А.Капська, Л.Міщик та ін [1].

Дана стаття присвячена розгляду актуального питання психолого-педагогічної позиції педагога у роботі з соціально дезадаптованими вихованцями школи-інтернату, яке недостатньо висвітлене у вітчизняній педагогічній теорії.

Психолого-педагогічної позиція вчителя - сформована система поглядів на навчально-виховний процес, усвідомлення свого місця і місця учнів у ньому, заснована на глибокому знанні педагогіки і психології. Це сукупність професійно значущих якостей (емпатія, рефлексія, комунікабельність, творчість, професійна етика), що виражають цілісну структуру й особливості педагогічної діяльності, на основі індивідуально-психологічних властивостей учителя. Психолого-педагогічна позиція вчителя базується на усвідомленні своєї професійної значущості, осмисленні можливих педагогічних рішень і їх наслідків, узагальненні описаного в педагогічній літературі досвіду і своєї професійної діяльності, прогнозуванні її перспектив, здібностей до самоконтролю, самовихованню і самовдосконаленню.

В структурі педагогічної позиції вчителя О.Горшкова та Р.Овчарова виділяють три компоненти [2]:

1. Когнітивний: образ учня, уявлення про нього, ступінь розуміння його мотивів, уявлення про його проблеми.

2. Емоційний: домінуючий відтінок емоційного відношення до дитини, "прийняття-відкидання", здатність відчувати її переживання.

3. Поведінковий: способи комунікативної поведінки, ступінь діалогічності спілкування.

Кожен компонент має свої емпіричні ознаки в поведінці педагога, його способах спілкування з соціально дезадаптованими учнями. Розглянемо реалізацію даних компонентів у ЗІТ(закладі інтернатного типу).

У багатьох дослідженнях, присвячених дітям, що виховуються в ЗІТ[3,5,8], відзначається, що часто, у середовищі педагогічного й обслуговуючого персоналу фактично відсутнє розуміння проблем дитини. Її здоров'я і розвиток залежать від багатьох факторів: не тільки правильного харчування, режиму дня і т.п., але і психологічного комфорту.

Саме відсутність психологічного комфорту, індивідуального підходу до дитини з обліком її психологічних, особистісних особливостей, призводить до різних психосоматичних захворювань, що переважають у дитячих будинках і школах-інтернатах. Психологічний дискомфорт виникає в результаті незадоволеності життєво важливих потреб дитини - у безпеці, любові, спілкуванні, пізнанні через дорослих навколишнього світу.

Разом з тим кадри вихователів саме для ЗІТ - цієї складної категорії виховних закладів - ніде не готують. Професійно не підготовленим дорослим дуже важко створити обстановку, сприятливу для психічного й особистісного розвитку дитини, а отже, уплинати на розвиток, виховання і навчання дітей. У результаті, адаптаційний процес розтягується на довгі роки і не приводить до позитивних результатів, тобто адекватної соціалізації дитини в суспільстві.

За результатами нашого опитування, 21% дезадаптованих підлітків основною причиною їх втечі з ЗІТ відзначили конфлікти з вихователями, образу на них за те, що принижують і несправедливо карають, тобто не формується безпечна адаптація. Але, якщо дитина, випробувавши на собі жорстокість з боку батьків, інших дорослих, буде піддаватися жорстокості, несправедливості і з боку вихователів, безсумнівно, її духовному, моральному розвитку буде нанесений непоправний збиток.

А.С.Макаренко і В.А.Сухомлинский особливо серйозній критиці піддавали авторитарний стиль, зловживання учителів владою. В.А.Сухомлинский писав: "Володарювання над дітьми - один із найскладніших іспитів педагога, один з показників педагогічної культури... Дорожити довірою, а значить і беззахисністю дитини - ця педагогічна мудрість повинна сповнити всю нашу роботу"[1].

Здатність дитини, підлітка пручатися складним життєвим обставинам, знайти адекватне рішення в конфліктній ситуації багато в чому залежить від індивідуальних психологічних особливостей дитини. Але багато в чому саме від дорослих залежить, чи навчиться вихованець

керувати собою, використовувати і враховувати свої здібності, психофізіологічні можливості. За результатами нашого дослідження, до 26% дезадаптованих вихованців відзначили, що зробили втечу тому, що не змогли протистояти впливу друзів, легко підкорилися їх волі. Схильність до пошуку нових вражень, емоційний "голод", агресивність та ін. не здаються небезпечними, якщо розвиток підлітків буде направлятися орієнтованими в проблемах вихованців педагогами.

Будь-якій дитині бажаний друг, здатний до дійсного розуміння. Особливо важливо це для дитини, що виховується в ЗІТ. Тому, ефективність педагогічних контактів з такими дітьми багато в чому визначається присутністю чуйності, щирості у вчителів, вихователів, всіх учасників навчально-виховного процесу, уміння викликати в дітей довіру, почуття прихильності. А для цього, насамперед, необхідно навчитися бачити в першу чергу проблеми не свої, а своїх вихованців, розуміти і приймати їх такими, якими вони приходять до педагога.

Дослідження німецьких вчених Зігерта Вернера та Ланга Лючія показують також важливість уміння бути поблажливим до помилок дитини, не бути мстивим стосовно неї, уміти "по-батьківськи" [4] оточити її увагою і турботою, і саме таким способом розташувати до навколишнього світу. Крім того, у вчительській роботі необхідно ще і покликання, творчий пошук. Отже, педагогу необхідно вміти будь-які педагогічні засоби зробити проявом своєї індивідуальності, а, крім того, створювати нові.

Та чи інша форма педагогічної позиції вчителя стосовно дитини визначається ще і наступними умовами: вчитель у будь-якому навчальному закладі є чинником дезадаптації. Педагог збільшує ризик дитячої дезадаптації, якщо дезадаптований сам. Вимоги, висунуті до вчителя його професією, дуже високі. Важко навіть перелічити всі емоційні фактори діяльності вчителя, що по своїй природі можуть бути як об'єктивними, так і суб'єктивними. Сучасний нестабільний економічний стан нашого суспільства провокує появу споконвічно закладених у професії вчителя протиріч. Часто в середовищі педагогів можна почути скарги на надмірну утому, перевантаження, емоційне виснаження, знемогу, негативне самосприйняття і відношення до самої роботи, упадницький настрій, переживання почуття провини, дратівливості і т.д. Усе це симптоми емоційного "згорання" певного кола осіб, що працюють з дітьми. Професія педагога відноситься саме до цієї групи ризику [5].

У психолого-педагогічній літературі виділяють наступні рівні прояву дезадаптації самого педагога:

"Первинна" учительська дезадаптація - унаслідок недостатнього усвідомлення своїх професійних особливостей, педагогічної позиції, власних особистісних проблем. У цьому випадку вчитель безпричинно

дратується, приходиться у розгубленість, у навчальних і міжособистісних ситуаціях спрацьовує неефективно. Причини цьому частіше шукає поза собою, не думає про власну дезадаптацію.

"Вторинна" - коли з'являються ознаки "згорання", описані вище, - і мова йде вже про невроз. Це робить сильний дезадаптуючий вплив на вихованців ЗІТ [6].

Отже, у будь-якій школі, а в ЗІТ особливо, певна частина педагогічного персоналу потребує психологічної підтримки і психотерапевтичної допомоги.

Таким чином, до вище перерахованих структурних компонентів педагогічної позиції вчителя можна додати наступні:

4. Рефлексивний: усвідомлення, розуміння своїх особистісних особливостей (характеру, темпераменту і потреб, наявних особистісних проблем, емоційної сфери), професійних особливостей, власної педагогічної позиції.

5. Творчий: уміння будь-які педагогічні засоби зробити проявом своєї індивідуальності, створювати нові. Творчо, з гуманістичної позиції підходити до побудови навчально-виховного процесу.

6. Аксидентальний: педагогічна позиція вчителя повинна враховувати психологічні фактори безпеки діяльності з позиції аксидентальних здібностей.

Психолого-педагогічна позиція вчителя регулюється сукупністю інтересів всіх учасників педагогічного процесу: 1) центрація на власних інтересах; 2) на інтересах адміністрації; 3) на інтересах батьків; 4) на інтересах колег; 5) на інтересах навчального предмета; 6) на інтересах учнів. Центрація вчителя - це спрямованість, зацікавленість, заклопотаність інтересами тих чи інших учасників педагогічного процесу, своєрідна психологічна спрямованість учителя до них і, отже, настільки ж виборче служіння їхнім інтересам.

Однак, у педагогічній літературі підкреслюється необхідність децентрації педагога з усіх інтересів, що не збігаються з інтересами дітей [8]. Основний шлях такої децентрації полягає для вчителя в поступовому оволодінні ціннісними і технологічними аспектами принципів гуманізації педагогічної взаємодії.

Педагогу під час взаємодії з соціально дезадаптованими учнями необхідно пам'ятати, що особистість виховується особистістю. Тому гуманістична педагогічна взаємодія повинна бути завжди взаємодією діалогічною, творчою, особистісною й індивідуалізованою. Вона має забезпечувати не просто передачу деякого змісту (оформленого у виді знань, умінь, навичок, способів дій і т.п.) від вчителя учнем, але і їх спільний особистісний ріст. Лише при такій організації взаємодії між педагогом і соціально дезадаптованими учнями можна сподіватися на успіхи у навчально-виховному процесі закладу.

Література

1. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия /Сост. В.С.Мухина. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
2. Горшкова Е.А., Овчарова Р.В. Реабилитационная педагогика: История и современность. – Архангельск, ДООППК, 1992.- 96с.
3. Жаворонко О.І. Формування особистості учня в школі-інтернаті. –К.: Рад. школа, 1964.-106с.
4. Зигерт Вернер, Ланг Лючия. Руководить без конфликтов. /Сокр. пер. с нем./.- М.: Экономика, 1990.- 335с.
5. Кобзарь Б.С. Основы формирования гуманных взаимоотношений учащихся школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без опеки родителей, во внеурочной деятельности / Академия педагогических и социальных наук. – К.: Стило, 1999.-250с.
6. Педагогічні інновації у сучасній школі. – К.: Освіта, 1994.- 85с.
7. Проблеми виховання в дитячих будинках сімейного типу: Збірник /МО України. ІЗМН. Ін-т проблем виховання АПН України; Упоряд. М.М.Василькова.– К., 1997.-144с.

Тесленко В.В.

СИСТЕМА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ РОЗВИТКУ

Як відомо, кожна людина — це особлива і неповторна особистість. Нажаль, діти приходять в цей світ з різними шансами на благополучний розвиток. Чим тяжче ситуація розвитку дитини, тим більшої допомоги вона вимагає від дорослих. Марія Монтесорі стверджувала, що "шлях посилення слабких такий же, як самовдосконалення сильних". Дитина з порушенням розвитку, в тому числі і з недоліками зору, слуху навчається, соціально адаптується повільніше, однак він іде тим же шляхом, що його здорові ровесники.

Соціально-педагогічна підтримка дітей з обмеженими можливостями розвитку вважається однією з найголовніших гуманістичних задач всіх країн міжнародного суспільства і відображена в найважливіших міжнародних правових документах: Загальній декларації прав людини; Декларації про права інвалідів; Конвенції про права дитини.

Символічно, що Національною доктриною розвитку освіти, законами України визначається рівноправний доступ і забезпечення варіативності отримання якісної базової або повної середньої освіти відповідно зі здібностями та індивідуальними можливостями дітей, орієнтування на їх інтеграцію в соціально-економічне середовище. Саме в цьому контексті відбувається переосмислення парадигми навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями розвитку.

Державно-правові основи соціального захисту осіб з обмеженими можливостями в Україні регулюється системою нормативно-правових

актів з соціального захисту інвалідів, постановами Кабінету Міністрів України, цільовими комплексними програмами Міністерства освіти і науки України. В них соціально педагогічна підтримка розуміється як система медико-педагогічних заходів, направлених на включення дитини з обмеженими можливостями розвитку в соціальну сферу, залучання до суспільного життя і праці на рівні її психічних можливостей.

Процес соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями розвитку засобами освіти спрямований на формування і розвиток у них життєвої компенсації, а саме: навичок самообслуговування; орієнтування в часу і в просторі;

соціальне побутової орієнтації комунікативної діяльності; самопізнання і свідомості регулювання власної поведінки в соціумі; життєвого і професійного самовизначення і як результат — соціальної мобільності та інтеграції.

Слід відзначити, що проблеми дітей цієї специфічної категорії перестають бути турботою тільки держави. До роботи все активніше підключається суспільство, спонсори, релігійні організації і конкретні персони. Нажаль, в державі кількість сімей, які виховують дітей з недоліками зору, слуху постійно зростає.

Найбільш важким в роботі, з точки зору соціально-педагогічної підтримки, є період закінчення дітьми з обмеженими можливостями розвитку школи та їх професійного визначення. Основні труднощі в здійсненні професійного вибору та працевлаштування людей з обмеженими можливостями розвитку обумовлені цілим рядом причин:

- складністю соціально-економічної ситуації;
- недостатністю робочих місць, які б відповідали нормам виробничої безпеки;
- особистісною інертністю інвалідів, їх страхом перед вступом до колективу колег з нормальним психічним і фізичним розвитком;
- соціальною неадаптованістю.

Разом з існуючими обмеженнями при обиранні професії, є і інші поважні причини: небажання адміністрації окремих підприємств і організацій створювати робочі місця для таких дітей, бо це потребує прийняття на себе значної відповідальності за їх життя та здоров'я, фінансових витрат.

Нажалю, не вирішеною лишається проблема створення системи вищої освіти для людей з особливими потребами. Причини труднощів в її отриманні складаються не стільки в неможливості оволодіння ними навчальними програмами, а скільки в методичній, матеріальній і психологічній невідповідності навчання цієї категорії населення.

Аналіз практики доводить, що органи місцевої влади, навчальні заклади проводять певну роботу з соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями розвитку, але вона не носить цілісного і

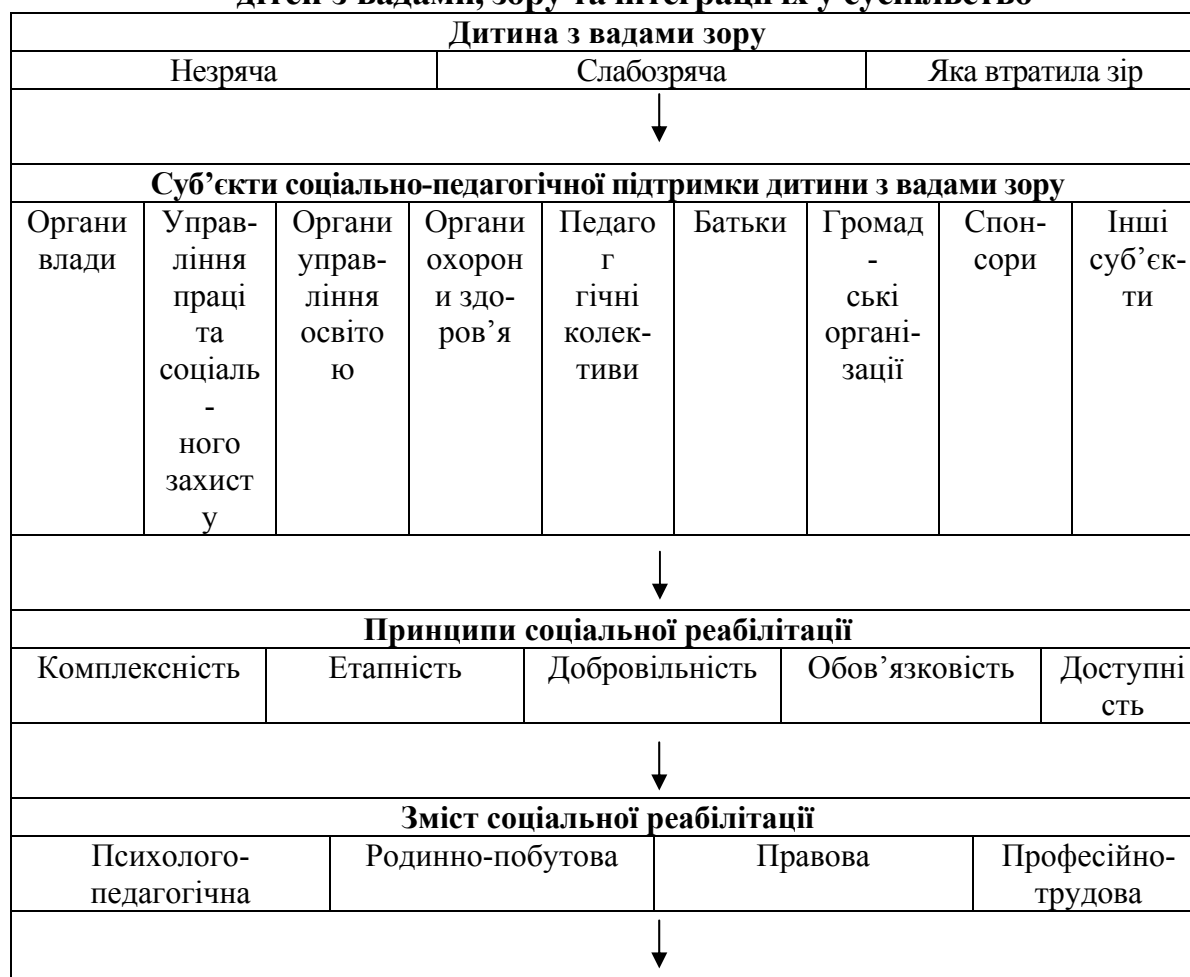
системного характеру. У зв'язку з цим виникає необхідність не тільки в переосмисленні складу навчально-виховної роботи в освітніх закладах для цих дітей, але й в реформуванні самого підходу до організації соціально-педагогічної підтримки дітей.

Ми виходимо з того, що головним підсумком нашого пошуку в цьому напрямку повинна стати робоча модель обласної системи соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями розвитку з метою їх подальшою успішною інтеграцією у суспільство. Така модель може бути створена тільки на основі глибокого аналізу позитивних та негативних сторін існуючої практики, а також невикористаних потенціальних можливостей з її корінного вдосконалення.

В основі моделі, що пропонується лежить ідея адресної направленості комплексної соціально-психологічної допомоги кожній дитині з обмеженими можливостями розвитку. При цьому орієнтація ведеться на використання не розрізнених заходів і засобів, а їх цілісного комплексу з виходом на конкретну дитину.

Схема

Модель обласної системи соціально-педагогічної реабілітації дітей з вадами, зору та інтеграції їх у суспільство



Шляхи здійснення соціальної реабілітації					
За місцем проживання батьків			У спеціальних навчально-виховних закладах		
↓			↓		
Комплексу освітніх заходів для батьків		Комплексу реабілітаційних заходів (за ступенем освіти)			
		Дошкільна освіта	Школа I ступеня	Школа II–III ступенів	
Медико-психологічне консультування; батьківський всеобуч з основ тифлопедагогіки; розробка та реабілітація індивідуальних програм допомоги дітям; всебічна соціальна діагностика особливостей внутрішнього виховання; мікродослідження серед батьків		Рання діагностика; адаптація до умов ДЗН та нових видів діяльності; корекція відхилень у розвитку; розвиток і залучення до діяльності збережених аналізаторів; формування початкових уявлень і знань; виховання соціальних норм поведінки.	Комплексне вивчення кожного учня; удосконалення чуттєвої сфери; розвиток аналітико-синтетичної діяльності; створення програми когнітивного розвитку кожного учня; якісний рівень корекції вторинних відхилень; трудове виховання.	Корекція особистості підлітка; система роботи з соціально-побутового орієнтування; професійно-трудова навчання; підготовка робочих місць для випускників.	
↓					
Інтеграція в суспільство					
Післяшкільна освіта			Працевлаштування		
ПТНЗ для дітей комплексним дефектом	ВНЗ I–II рівнів акредитації	ВНЗ III–IV рівнів акредитації	Навчально-виробничі підприємства системи УТОС	Звичайні підприємства, організації, заклади тощо	Малий бізнес

Реалізація системи соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями розвитку повинно здійснюватись на трьох організаційних рівнях: обласному, районному та шкільному.

Мета системи – створення варіативних комплексів оптимальних умов шкільного, місцевого (районного) та обласного рівня, які гарантують реалізацію індивідуальних програм розвитку та соціально-педагогічної підтримки кожної дитини. Передбачається різноманітність комплексів з врахуванням типології дітей за критерієм їх інвалідності, вікових та особистісних особливостей. Таким чином, інноваційність системи

полягатиме в максимальній диференціації та індивідуалізації соціально-педагогічної підтримки з врахуванням особливостей дитини-інваліда, а також соціальне педагогічної ситуації, в якій він знаходиться.

Технологічно реалізація наданої схеми відбувається через розробку індивідуальної програми розвитку для кожної дитини, а також конкретної цільової комплексної програми соціально педагогічної підтримки на рівні школи, міста (району), області. Розробка індивідуальної програми розвитку здійснюється педагогами, психологами, дефектологами, медиками за участю дитини та його батьків. Цільова комплексна програма підтримки розробляється всіма суб'єктами соціально-педагогічної допомоги під керівництвом місцевих виконавчих комітетів.

Модель передбачає наступну етапність роботи.

Перший етап – діагностико-організаційний, який включає комплексну первинну, а потім щорічну медико-педагогічну діагностику дитини з вивченням її запитів та планів та їх батьків. На цьому етапі визначається головний суб'єкт соціально-педагогічної підтримки. Закінчується цей етап розробкою взаємодоповнюючих один одного програм індивідуального розвитку дитини та соціально педагогічної підтримки.

На другому етапі ведеться робота по реалізації програм. В кожному конкретному випадку визначається пріоритетність напрямів соціально-педагогічної допомоги, формується комплекс відповідних. Слід підкреслити, що для кожної дитини визначається свій варіант сполучання принципів, змісту і заходів соціально педагогічної реабілітації та відповідної підтримки з боку дорослих.

На третьому етапі — етапі інтеграції дитини в суспільстві вирішується питання його післяшкільного навчання або працевлаштування.

Вищесказане дозволяє зробити висновок, що:

По-перше, система соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями розвитку гуманізує відношення до хворої дитини та його проблемам за рахунок використання різноманітних варіантів комплексної соціально-педагогічної підтримки.

По-друге, модель являє собою науково обґрунтований алгоритм, який забезпечує логічну підпорядкованість та етапність дій усіх соціально-педагогічної підтримки дитини.

По-третє, модель дозволяє реалізувати державно-суспільну систему керування процесом соціально-педагогічної підтримки дітей.

По-четверте, дає змогу здійснювати допомогу кожній родині (на підставі повного банку даних) в правовому, соціальному захисту, підтримки інтересів дитини з обмеженими можливостями розвитку та подальшого й самовизначення.

При цьому ми виходимо з того, що головна роль безпосередньої організації та впровадження цієї моделі належить органам управління освіти та педагогічним колективам навчальних закладів. Загальна координація всіх дій здійснюється виконкомом та районів. Такий підхід, на наш погляд, дозволяє визначити чіткі завдання для кожного соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями розвитку.

Шпак В.

ЛІТНІ ШКІЛЬНІ ТА ЛІКУВАЛЬНІ КОЛОНІЇ ЯК МОДИФІКАЦІЇ РОСІЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ВИПРАВНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

На рубеже ХІХ – ХХ вв. дети с абберациями в поведении и развитии получали педагогическую поддержку в разного рода исправительно-воспитательных учреждениях. К их числу относились также летние школьные и лечебные колонии, санаторные школы, деятельность которых была направлена на восстановление психосоматического здоровья учащихся и носила реабилитационный характер.

Оцінка сучасного стану психосоматичного здоров'я підростаючого покоління в Україні свідчить про негативну тенденцію до зростання захворюваності на 25%, а інвалідності – на 21,4% [8, с. 13-14]. Той факт, що до початкової школи вступає лише 15-20% абсолютно здорових дітей, підтверджує наявність психосоматичних відхилень уже в ранньому і дошкільному дитинстві. Упродовж навчання в середній загальноосвітній школі діапазон захворювань розширюється за рахунок так званих дидактогеній, астенічних станів, втоми, шкільних неврозів і депресій. Наслідком цього виступають численні аберації в поведінці і розвитку дітей, що виявляються спочатку в порушенні соціальної адаптації, а згодом призводять до утруднень у навчально-пізнавальній діяльності та проблем у поведінці. За цих обставин пріоритетного значення набувають такі важливі практичні завдання, як своєчасна діагностика порушень психосоматичного здоров'я підростаючого покоління, надання дітям кваліфікованої медичної допомоги, поєднання зусиль медичних і педагогічних працівників в умовах санаторних шкіл і реабілітаційних центрів, забезпечення умов для повноцінного усебічного розвитку і навчально-пізнавальної діяльності кожної дитини.

З аналізу педагогічної літератури відомо, що різні аспекти проблеми психосоматичного здоров'я учнівської молоді неодноразово виступали предметом досліджень сучасних гігієністів, фізіологів і педагогів, зокрема:

- вивчення впливу перевтоми як патологічного стану на виникнення нервово-психічних розладів у школярів (С. Зінченко, В. Кузнецов);

- встановлення взаємозв'язку між „напруженістю” розумової праці та складністю навчального матеріалу і втомлюваністю дитини (Д. Дьоміна, І. Кандрор, В. Крижановська, А. Наватикян);

- виявлення об'єктивної і суб'єктивної складності програмового матеріалу (А. Макарова, Є. Почерніна, І. Рейнгард);

- кореляція інтелектуального напруження зі зміною фізіологічних показників організму (Є. Кунашева, Є. Констандов, К. Лісіцина, М. Степанова, В. Суворов);

- вивчення коливання працездатності школярів залежно від зацікавленості в навчальному матеріалі (Л. Веремкович, Є. Глушкова, Б. Дегтярьов, К. Карм, Н. Самотолкіна, П. Сімонов, Ц. Усіщева);

- обґрунтування складності уроку як фактору втомлюваності дітей шкільного віку (В. Агарков, А. Єремєєв, С. Мендліна, І. Подласий, Г. Стефанова).

Окремі наукові розвідки присвячені вивченню специфіки реабілітаційної роботи в школах санаторного типу (А. Наточій), інтеграції педагогічного і лікувально-оздоровчого процесу у структурі реабілітаційних центрів (С. Болтівець, Б. Кобзар, С. Кононенко, Р. Левін, Є. Пустовойтов). У той же час дослідженню історичного аспекту проблеми зміцнення психосоматичного здоров'я дітей з метою усунення аберацій (порушень) в їх поведінці і розвитку, вивченню специфіки діяльності перших російських та українських виправно-виховних закладах, в яких корекційна робота органічно поєднувалася з педагогічною і медичною реабілітацією, не приділялося достатньої уваги. Це і визначило мету даної статті: висвітлити особливості виникнення і функціонування літніх шкільних та лікувальних колоній як однієї з модифікацій російських та українських виправно-виховних закладів кінця ХІХ – початку ХХ ст.

Згідно до матеріалів з улаштування літніх шкільних колоній на Україні упродовж ХІХ – на початку ХХ ст. стає відомо, що перша така колонія була відкрита в Одесі (1893 р.) на благодійні пожертвування з ініціативи „Товариства розповсюдження в народі грамотності” під керівництвом мадам Дрізо. Подальший генезис одеських літніх колоній можна представити у такій ієрархії: у 1895 р. доктором Кранцфельдом улаштована колонія для учнів початкових єврейських училищ, у цьому ж році – колонія для учнів міських шкіл „Товариства сприяння фізичному вихованню дітей”, у 1896 р. – колонія для вихованців єврейського сирітського будинку, у 1900 р. – колонія Одеського відділу „Товариства охорони народного здоров'я”, у 1902 р. – колонія для учнів католицьких училищ товариства при римо-католицькій церкві [6].

У Києві справою улаштування літніх шкільних колоній опікувалися приватні особи, громадські та благодійні організації, зокрема, „Губернське попечительство дитячих притулків” (у 1896 р. відкрило

колонію для дітей робітничого класу), гурток лікарів для учнів міських шкіл (утворив колонію в 1900 р.), попечитель Київського округу (в 1905 р. започаткував колонію для учнів середніх навчальних закладів), а також „Польське товариство” (в 1906 р. відкрило 18 колоній для 334 дітей).

У Харкові перша літня колонія для гімназистів улаштована з ініціативи вчителів харківських освітніх закладів. Ще дві колонії організовані „Харківським товариством грамотності”, а з 1901 р. до справи розбудови літніх колоній залучалися міські органи врядування.

Наступні спроби влаштування літніх канікулярних колоній на Україні відбувались у такій ієрархії:

- у Катеринославі в 1896 р. спеціальним відділом „Товариства піклування про дітей” улаштована літня колонія на березі Дніпра в с. Панькова;

- у Житомирі відкритий дитячий санаторій імені великої княгині Ольги Миколаївни з ініціативи місцевого відділу російського „Товариства Червоного хреста”, який очолювала дружина губернатора Трепова;

- у Єлисаветграді в 1898 р. започаткована санітарна колонія відділу „Товариства колоній”;

- у Керчі в 1899 р. гуртом приватних осіб на узбережжі Азовського моря улаштована літня колонія, яка в 1900 р. перейшла у відомство „Товариства піклування про дітей” (крім неї мали місце також напівколонії);

- у Сімферополі літня колонія для дітей початкових шкіл відкрита товариством „Дитяча допомога” в 1905 р. на території садиби Шнейдера у п’яти верстах від моря;

- в Ялті в 1905 р. запроваджене „Товариство дитячої кліматичної колонії”, з ініціативи якого в 1906 р. на території маєтку Шеллапутіна відкрита літня колонія для хворих дітей віком від 7 до 15 років.

На підставі проведеного дослідження можна стверджувати, що окрім літніх канікулярних колоній реабілітаційною роботою з астеничними та хворими дітьми опікувалися колонії лікувальні, що в педагогічній літературі кінця ХІХ – на початку ХХ ст. подекуди носили назву „колоній на свіжому повітрі”, різновидом яких слід також вважати колонії лікувальні. Різниця між цими закладами, на нашу думку, полягала в розстановці акцентів, так як перші надавали пріоритетного значення педагогічній реабілітації над медичною, а другі навпаки – медичній реабілітації над педагогічною. Поступово у структурі лікувальних колоній відбулася диференціація на лікувальні колонії для дітей із хронічними захворюваннями, які потребували кліматичного і медикаментозного підходу, та санаторні колонії для відпочинку і зміцнення здоров’я дітей.

Про посилення інтересу до педагогічної реабілітації дітей із порушенням поведінки і розвитку шляхом зміцнення їхнього соматичного здоров'я на території Російської імперії кінця XIX – початку XX ст. свідчить те, що в 1914 р. у Москві з ініціативи дамського „Товариства піклування про бідних” на території училища імені принца П. Ольденбургського у Сокольниках відкрита перша на території Російської імперії „школа просто неба”. Зразком для неї слугували кращі аналоги Західної Європи та США.

Заняття у школі розпочиналися з 1 жовтня і тривали на свіжому повітрі без перерви, за виключенням 15-градусного морозу та інших несприятливих погодних умов. Серед дітей, які вступили до школи, 25% мали явні ознаки туберкульозу, решта контингенту – хворобливі, астеничні діти, які не засвоювали навчальну програму початкового або середнього закладу внаслідок погіршеного стану соматичного здоров'я. Режим школи, окрім регулярного проведення навчальних занять, обов'язково включав: щоденні обтирання холодною водою; посилене калорійне 5-разове харчування; навчальну роботу на свіжому повітрі з використанням розкладних стільців-ліжок. У випадку несприятливих погодних умов заняття проводились у приміщенні, в якому, як і в спальних кімнатах, повітря подавалося завжди свіжим і тільки злегка підігрітим. Тривалість уроків становила 30 хв., перерв – 25 хв., що відповідало виробленим гігієнічним нормативам і сприяло попередженню втоми.

Слід зазначити, що провідну роль у справі організації й оздоровлення астеничних і хворих дітей також відігравали „Гуртки літніх колоній”, що спочатку виникли в Москві (1887 р.), а згодом поширилися по всій території Російської імперії.

Відомо, що в Російській імперії перша дитяча лікувальна колонія була відкрита у Старій Русі в 1882 р., а вже на початку XX ст. функціонувала ціла мережа дитячих колоній на кілька тисяч місць у Петербурзі, Москві, Воронежі, Нижньому Новгороді, Ростові-на-Дону, Симбірську, Астрахані, Костромі. В Україні колонії було відкрито в Одесі, Слов'янську, Києві, Харкові та Поділлі [1].

Зауважимо, що для зміцнення психосоматичного здоров'я учнівської молоді на території українських губерній упродовж досліджуваного нами періоду була створена мережа літніх канікулярних і санаторних колоній в Одесі (1894 р.), Києві (1896 р.), Житомирі (1897 р.), Єлисаветграді (1897 р.), Харкові (1897 р.), Миколаєві (1902 р.) та Ялті. Значного сприяння в цій справі надали місцеві відділи РТОНЗ, „Товариство сприяння фізичному розвитку дітей” (м. Одеса), „Товариство дитячої кліматичної колонії” (м. Ялта), санітарні комітети місцевих товариств грамотності. „Товариство розповсюдження освіти серед євреїв” відкрило свої колонії в Санкт-Петербурзі (1893 р.), Одесі

(1899 р.), Ризі. У 1901 р. в Одесі затверджений Статут „Товариства санаторних колоній для слабких здоров'ям учнів незаможного єврейського населення”.

Слід окремо відзначити провідну роль у педагогічній реабілітації астенічних дітей шкільного віку Харківського „Товариства поширення в народі грамотності”, діяльність якого упродовж усіх років існування – з 1869 по 1920 рр. – важко переоцінити. На думку Т. Коломієць, діячі цього товариства усвідомлювали, що невід'ємною частиною педагогічного процесу в народних училищах є фізичний розвиток і зміцнення психосоматичного здоров'я учнів. Із самого початку функціонування шкіл Харківського товариства грамотності у них відповідно до штатного розкладу були введені посади лікарів, які надавали безкоштовну медичну допомогу учням, розробляли комплекси оздоровчої фізкультури, лікувальної гімнастики, стежили за фізичним розвитком дітей.

Для координування діяльності лікарів, а також із метою вирішення завдань санітарно-гігієнічного забезпечення і контролю за організацією навчально-виховного процесу правлінням Харківського „Товариства поширення в народі грамотності” була висунута пропозиція щодо створення санітарного комітету. Діяльність новоствореного комітету регламентувалася відповідною інструкцією, що була ухвалена 2 листопада 1897 р. на спеціальному засіданні товариства.

Приступаючи до виконання накреслених завдань, санітарний комітет зіткнувся з певними труднощами, так як у складі діючих на території Російської імперії товариств поширення в народі грамотності санітарні комітети як такі були відсутні. Відповідно не існувало і досвіду, що можна було б узяти за взірць їхньої роботи.

Зазначимо, що перший крок новоствореного комітету був зроблений у напрямку вироблення єдиного документу, яким мусили б керуватися шкільні лікарі при розробці і практичній реалізації програми медичного обстеження шкіл „Товариства грамотності”. Зміст цієї інструкції був ухвалений і поширений серед освітніх закладів у вересні 1899 р. У прийнятому документі основна увага приділялася таким питанням:

- коло посадових обов'язків шкільного лікаря;
- облік стану психосоматичного здоров'я учнів за допомогою індивідуальних медичних карток;
- забезпечення роботи шкільного лікаря необхідним обладнанням, що дозволяє більш об'єктивно і науково обґрунтовано оцінювати самопочуття дітей (спідометри, динамометри, ваги, сантиметри);
- профілактика епідемічних захворювань серед дітей і своєчасне проведення ревакцинації всіх учнів Харківського „Товариства грамотності”;

- організація профілактичної роботи серед населення шляхом видання популярних брошур із питань гігієни і санітарії, читання публічних лекцій, складання пам'яток для учнів і вчителів шкіл щодо правил особистої гігієни, розробка проблем, що пов'язані з санітарними умовами шкільного навчання.

Проте найголовнішим заходом санітарного комітету стало влаштування літніх колоній для оздоровлення і відпочинку учнів шкіл Товариства. Для координації роботи літніх колоній при Харківському „Товаристві поширення в народі грамотності” була створена комісія літніх колоній для астенічних і бідних учнів віком від 7 до 15 років, до складу якої неодмінно входили 3 лікарі і 3 вчителі. Комісією розглядалися питання лікувально-педагогічного характеру, а також звіти про роботу шкіл, в яких увага акцентувалася на таких питаннях: формальне виконання навчальної програми; зневажливе ставлення до загального розвитку дітей; часта зміна вчителів.

Досить негативно відбилися на діяльності комісії з завідування літніми колоніями політичні події, що пов'язані з першою світовою і громадянською війнами, внаслідок чого значно скоротилася кількість безкоштовних путівок для дітей, обслуговуючий персонал колоній. Голова комісії з управління літніми колоніями вбачав єдино правильний шлях до збереження колоній у розширенні їх мережі та в подальшій реорганізації сезонних літніх колоній на цілорічні.

Незважаючи на активну діяльність членів Товариства і комісії Харків посідав одне з останніх місць у справі поширення літніх канікулярних колоній. Перше місце в Україні по праву належало Одесі, де на 450 тис. жителів функціонувало 7 колоній на 2 200 місць. У Києві діяло набагато більше колоній – близько 30, але охопити вони могли тільки 650 дітей. У Харкові з населенням 200 тис. жителів утримувалися 4 колонії на 250 місць: колонія для вихованців чоловічих гімназій на станції Березовські Мінеральні Води та колонія для дівчат у с. Жихор (1898 р.), колонія для хлопчиків і дівчат у с. Ракитному (1903 р.), колонія у с. Липовий гай (1910 р.) [3].

Крім того, у більшості міст колонії почали диференціюватися на літні та лікувальні. Якщо в Одесі близько 10% школярів мали можливість відпочити в санаторно-курортних закладах, то у Харкові було відкрито лише одну лікувальну колонію для вихованців Олександрійського притулку із захворюваннями очей (трахомою), що утримувалася переважно за рахунок благодійних пожертвувань від приватних осіб.

Зауважимо, що попри всі негаразди в колоніях Харківського „Товариства поширення в народі грамотності” за весь період їх існування побувало понад 2 000 дітей, для яких це була єдина можливість нормально поїсти, відновити своє здоров'я та відпочити від

тяжких соціально-побутових умов. У 1903 р. комісія була реорганізована у комітет літніх колоній, що діяв незалежно від санітарного. На 15-му році свого існування комітет шкільних колоній також зазнав реорганізації, а нова інструкція щодо його діяльності ухвалена на загальних зборах 24 травня 1912 р.

Найбільшу популярність у Росії та в Україні отримали напівколонії для учнів міських початкових і середніх шкіл, що потребували значно менших коштів і мали періодичний характер діяльності: діти не утримувались у них постійно упродовж цілого літа, а приїздили кілька разів на тиждень. Оздоровча робота в напівколоніях також передбачала забезпечення нормальних гігієнічних умов (чиста білизна, просторі приміщення для спалень, зручний одяг), здоровий активний відпочинок (гімнастик та рухливі ігри на свіжому повітрі, купання і плавання), висококалорійне раціональне харчування, культурно-дозвілєву роботу та розумовий відпочинок як основу педагогічної реабілітації астенічних дітей. Значно меншу чисельність становили колонії інших типів – постійні літні та санаторні колонії в курортних зонах України.

У той же час діяльність організацій і товариств зі сприяння оздоровленню учнів навряд чи можна вважати масштабною, про що свідчила порівняльна характеристика літнього відпочинку дітей на кожні 100 000 населення, що представлена Харківським комітетом літніх колоній [3].

На кожних 100 000 жителів відправлялося дітей у шкільні колонії (станом на 1910 р.):

Таблиця 1.

Данія	Англія	Франція	Швейцарія	Німеччина	Росія та Україна
800	210	130	120	100	9

Як видно з наведеної таблиці, урахувавши взаємозв'язок стану психосоматичного здоров'я дітей шкільного віку з їхнім розвитком і поведінкою, навряд чи можна було вважати діяльність санаторних комісій і товариств достатньою. Адже діти, які не мали можливості повною мірою реалізувати себе у навчальній діяльності, прагнули до самовираження у різного роду порушеннях поведінки, що лише ускладнювало напружену соціальну ситуацію і сприяло значному розширенню контингенту дітей „групи ризику”.

До категорії санаторних колоній, на нашу думку, слід також віднести санаторні школи. Одна з перших санаторних шкіл була влаштована В. Кащенком у приміщенні колишнього панського маєтку на узбіччі Москви, неподалік від університетських клінік [4]. Сам будинок розміщався посеред великого саду з тополями, липами, березами і

заростями бузини й бузку. Перед будинком знаходився майданчик для ігор, який узимку переобладнували на домашню ковзанку.

Високі кам'яні сходи крильця з обох боків оточували старі урни, в яких весною й восени стояли зелень і квіти. З доволі просторого вестибулю широкі сходи вели на другий поверх, на якому можна було умовно виділити чотири окремі групи приміщень. Загалом у санаторній школі нараховувалося 36 кімнат, з яких 11 кімнат відведені під спальні, 4 – під класні кімнати, 3 – під їдальні, 3 – під майстерні, а в одній з них розмістився шкільний музей із кращими дитячими роботами. Решту кімнат зайняли рекреаційна зала, кабінет лікувально-психологічної діагностики, лазарет, кімната для відвідувачів, кабінет директора, кімнати для педагогічного і обслуговуючого персоналу, ванна, пральня і кухня.

Санаторна школа була розрахована на утримання в ній 28 дітей, яких ділили на три педагогічні сім'ї. Кожна з таких сімей жила, харчувалась і гралась окремо від іншої з тим, щоб не утворювати великих груп і не послаблювати педагогічний вплив на важливі для справи виховання моменти в житті дитини. Кожна така група постійно знаходилася під наглядом вихователя, який жив разом із нею.

До педагогічного колективу санаторної школи входили 14 учителів, з яких 5 учителів проводили ранкові уроки з загальноосвітніх предметів, 3 учителя займалися з дітьми мануальною працею, образотворчим мистецтвом і ліпленням, 3 педагоги виконували обов'язки вихователів, а решта проводили уроки природознавства, музики і співів. Такий великий штат педагогів давав можливість змінювати один одного упродовж дня, що мотивувалося В. Кащенком як підтримування постійного пізнавального інтересу до навчального процесу з боку учнів, усунення одноманітності в методиці викладання, надання педагогічним працівникам можливості відпочинку і зміни діяльності. Для проведення великих екскурсій у недільні дні додатково запрошувалися 3 особи.

Лікарський персонал санаторної школи включав завідувача закладу В. Кащенка, консультанта Г. Россолімо і постійного зубного лікаря. У разі необхідності запрошувались інші спеціалісти.

Слід зазначити, що кожную динамічну перерву учні санаторної школи проводили на свіжому повітрі не залежно від пори року, перебуваючи під постійним наглядом вихователів. При цьому молодші діти грали на одному майданчику, а старші – на іншому, що були обладнані гімнастичними снарядами, гойдалками, м'ячами, серсо, кегельбаном, крокетом, садовими інструментами.

Кожного дня співи чергувалися з популярними бесідами з природознавства, що супроводжувалися демонстраціями і дослідами, грою в оркестрі, а для окремих учнів проводились індивідуальні заняття з музики (фортепіано, скрипка). Щодня діти займалися мануальною працею, переважно столярною, випилювали лобзиком по фанері,

випалювали по дереву, видавлювали по металу, обпалювали глиняні вироби, займалися палітурними роботами. Влітку частина цих занять замінялася роботами в саду й на городі.

Таким чином, зазначимо, що дитячі шкільні колонії переслідували у своїй діяльності дві мети – гігієнічну (оздоровчу) і педагогічну. Залежно від переважання педагогічної чи медичної реабілітації такі колонії поділялися на літні та лікувальні, а також на відкриті колонії („датська система”), закриті колонії („швейцарська система”), напівколонії, мандрівні (краєзнавчі) колонії. С-поміж них проміжне положення займали лісові школи та санаторії-школи, в яких організація педагогічного процесу органічно поєднувалась з оздоровленням і загартовуванням учнівської молоді. Функціонували колонії на членські внески, підтримку з боку благодійних організацій і громадських товариств, внески батьків, створення фондів для благоустрою. До управлінського апарату кожної літньої чи лікувальної колонії крім завідувача обов'язково входили вихователі, вчителі, лікарі та обслуговуючий персонал.

Кожна літня колонія, незалежно від типу повинна була відповідати ряду гігієнічних та інших вимог, серед яких слід виділити такі: віддаленість від міста; уникнення перенаселеності місцевості туристами; забезпечення своєчасного підвозу провізії. Вік дітей зазвичай обмежувався 8-14-річним віком, а перебування в колонії тривало не менше 2 місяців, хоча згодом термін перебування у закладі був переглянутий.

Особливістю режиму колоній слід вважати систему реабілітаційних заходів, що використовувалися за умови врахування індивідуальних здібностей, особистих інтересів і типу вищої нервової діяльності кожної дитини і передбачала: 1) достатнє харчування; 2) перебування на чистому повітрі; 3) рухова активність; 4) гарний сон; 5) чергування легкої і складної роботи упродовж дня, тижня, навчального семестру; 6) вчасний відпочинок; 7) регулювання обсягу домашнього завдання, що обернено пропорційне вільному часу дитини; 8) гнучку методику викладання з боку вчителя.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямку, на нашу думку, можуть полягати в узагальненні досвіду реабілітаційної роботи сучасних санаторних шкіл інтернатного типу та реабілітаційних центрів, у розробці системи засобів педагогічної реабілітації астенічних дітей і дітей із порушенням психосоматичного стану, в обґрунтуванні рекомендацій реабілітаційної педагогіки щодо налагодження педагогічної взаємодії з даною категорією учнів.

Література:

1. Завойко М.О. Материалы к исследованию санитарного состояния училищ и школ Подольской губернии. – Каменец-Подольск, 1907. – 9 с.
2. Зеленицкий А.М. О заграничных и русских летних школьных колониях. – Спб., 1908. – 179 с.
3. Исторический очерк по организации и изучению школьных детских каникулярных колоний за границей и в России. – ДАХО, ф.200, оп. 1, ед. хр. 365, стр. 7.
4. Кашенко В.П., Крюков С.Н. Воспитание-обучение трудных детей. Из опыта санатория-школы В.П. Кашенка. – М.: Графическое заведение „Друкарь”, б/г. – 54 с.
5. Майзель И.Е. Летние школьные колонии (необходимые сведения для заведующих колониями). – М., б/г. – 39 с.
6. Материалы по устройству летних школьных колоний. – Вып. 1. – М., 1913. – 50 с.
7. Наточій А.М. Організація реабілітаційно-виховного процесу в санаторній школі-інтернаті: Метод. посібник. – К., 2000. – 83с.
8. Соціальна педіатрія (Медико-соціальні аспекти реабілітації дітей з органічними ураженнями нервової системи). – Вип. 1. – К., 2001. – 496 с.
9. Соколовский М. К вопросу о загородных детских приютах-колониях // Народное образование. –2003. – №7. – С. 186-191

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

Дмитрієва І.

ДО ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Актуальність проблеми. Одним із напрямків виховної роботи сучасної школи є повернення до особистості дитини та реалізація загальнолюдських цінностей. Суттєву роль в цьому виховному процесі відіграють естетичні начала, які пронизують усі сфери життєдіяльності людини: працю, побут, взаємовідносини.

Формування естетичних почуттів, емоційного сприймання й розуміння краси, усвідомлення морально-естетичних еталонів посідають чинне місце у системі естетичного виховання учнів як масової, так і спеціальної школи.

Проте, слід зазначити, що у науково-методичній літературі ще недостатньо висвітлена проблема корекційної спрямованості естетичного виховання учнів з вадами розумового розвитку, у практиці роботи допоміжної школи спостерігається неповне використання потенціалу мистецтва.

У зв'язку з цим, основними **задачами** нашого дослідження було визначення:

- ролі мистецтва в естетичному розвитку учнів з обмеженими інтелектуальними можливостями;
- основних напрямків роботи з естетичного виховання в допоміжній школі.

Виклад основного матеріалу. Розвиток особистості нерозривно пов'язаний з естетичним вихованням (В.Г.Бутенко, О.Н.Дем'янчук, І.А.Зязюн, С.В.Коновець, Б.Т.Ліхачов, Н.Є.Миропольська, Б.М.Неменський, Г.П.Шевченко, Б.П.Юсов та ін.). Ми розуміємо естетичне виховання як систему комплексного, планомірного, цілеспрямованого і послідовного впливу на людину з боку певних соціальних установ на основі єдиних науково-педагогічних принципів, методів та засад, в результаті якого в неї виникає світоглядна установка на оцінку дійсності і власного життя як проявів прекрасного і потворного, піднесеного і низького, трагічного і комічного та інших естетичних категорій. Естетичне виховання виконує такі основні функції:

- формує чуттєво-емоційну сферу, уяву, фантазію, образне «візуальне» мислення;
- підвищує загальний рівень культури людини;

- пробуджує творчі здібності, в тому числі здатність до художньої творчості;
- впливає на закріплення наукового погляду на світ, сприяє переходу знань в переконання;
- дозволяє бачити красу праці, насолоджуватись видом трудової діяльності.

Аналіз функцій естетичного виховання дозволяє зробити висновок, що його метою є формування естетичного почуття і смаку, які в свою чергу стали невід'ємною складовою частиною здібності будь-якої діяльності.

Дослідники визначають основні завдання художньо-естетичного розвитку учнів спеціальної школи, а саме: розвиток особистісної цілісності, духовності та послідовне формування елементів естетичної культури; виховання адекватного ставлення до естетичних явищ дійсності та мистецтва; цілеспрямоване і систематизоване формування навичок художньо-естетичного сприймання та оцінної діяльності; стимулювання та актуалізація творчого потенціалу і вдосконалення практичних знань, навичок та умінь у галузі мистецтва; розвиток прагнення до творчої самореалізації у різних видах художньої діяльності (О.І.Дьячков, М.І.Земцова, Ю.О.Кулагін, М.Д.Ярмаченко та ін.).

Зокрема, важливість естетичного розвитку учнів допоміжної школи з метою забезпечення розвитку інтелектуальної діяльності та емоційної сфери, формування моральних позицій, розширення соціального та естетичного досвіду неодноразово підкреслювали вітчизняні та зарубіжні автори (Г.М.Дульнєв, О.М.Граборов, Т.М.Головіна, І.О.Грошенков, І.Г.Єременко, Г.М.Плешканівська, І.М.Соловійов, К.В.Щербакова, В.Баудиш, Б.Брьозе та ін.).

Зазначимо, що категорія дітей з порушеннями інтелектуальної сфери надзвичайно складна і неоднорідна за рівнем та особливостями психофізичного розвитку. Як відомо, спільним для них є органічні ушкодження кори головного мозку, внаслідок спостерігається недостатня сформованість усіх складових психіки і передусім інтелектуальної сфери. Ґрунтовне вивчення розумової діяльності учнів допоміжної школи свідчить про різноманітні за ступенем та характером порушення пізнавальних процесів. Виявляється своєрідність в розвитку відчуття, сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мовлення. Окрім первинних розладів розвитку мимовільних пізнавальних процесів, спостерігаються вторинні порушення їх довільних форм, емоційно-вольової сфери, особистості в цілому.

Недоліки інтелектуального розвитку, низький рівень пізнавальної діяльності, дефекти моторики, порушення емоційно-вольової сфери обумовлюють своєрідний характер естетичного розвитку учнів допоміжної школи. При цьому дослідники відзначають, що розумово

відсталі учні мають певні потенційні можливості у розвитку розуміння сигналів художньо-естетичної інформації, але у навчально-методичній літературі для допоміжної школи недостатня увага приділяється питанням естетичного виховання учнів як молодших, так і старших класів.

Естетичне виховання дитини з інтелектуальними порушеннями як процес формування естетичного ставлення до дійсності та розвиток художньо-естетичної активності здійснюється різними засобами і під впливом різних факторів. Серед них особливої значущості набуває мистецтво, яке завдяки своїй універсальності плідно розвиває пізнавальну та емоційно-чуттєву сферу, збагачує, поглиблює і систематизує знання, формує загальну та естетичну культуру. Саме мистецтву належить важлива роль в утвердженні принципу єдності істини, добра і краси. Воно є тією гармонійною частиною духовного багатства, яке відображаючи оточуючий світ, формує у дитини почуття істинно людські: естетичні, інтелектуальні, моральні.

Аналіз впливу мистецтва на виховання особистості визначає його провідну роль у процесі формування елементів естетичної культури розумово відсталого дитини. Наукові доробки дослідників з проблеми естетичного виховання дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями (А.А.Айдарбекова, М.Е.Валце, Т.М.Головіна, І.О.Грошенков, Е.Г.Кярнер, С.М.Міловська, Г.М.Плешканівська, В.Б.Побрейн, К.В.Щербакова та ін.) дозволяють стверджувати, що за дотримання певних дидактичних умов твори мистецтва можуть бути ефективно використані для вирішення навчальних, корекційно-розвиткових та виховних завдань допоміжної школи.

Таким чином мистецтво має значний соціально-педагогічний потенціал вирішення корекційних та виховних завдань естетичного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями: з одного боку, формування ціннісних орієнтирів, а з іншого – розвиток та корекція особистісних практичних, естетичних здібностей, потреб, які є умовою розвитку загальної культури.

Найбільш актуальним та результативним механізмом здійснення цих завдань виступає інтеграція мистецтв, тобто комплексна взаємодія мистецтв, яка складає «неперевершену школу почуттів» (Л.С.Виготський) і робить можливим системне формування у свідомості розумово відсталого школяра картини цілісності та гармонії навколишнього світу. Звернення до художнього синтезу є доцільним саме в процесі художньо-естетичного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями, оскільки у більшості з них схильність до окремих мистецьких видів не виявляється, а зацікавленість художньою творчістю присутня.

Використання художнього синтезу у роботі з розумово відсталими учнями значно розширює можливості їх художнього пізнання,

асоціативних уявлень, розуміння взаємозв'язку різновидів мистецтва. Впливаючи на органи почуттів різноманітністю фарб, звуків, словесних інтонацій тощо, художній синтез мистецтв викликає у них різноманітність суб'єктивних відчущень, які потім за допомогою педагога аналізуються, порівнюються, співставляються з уже засвоєними уявленнями та почуттями. Це сприяє інтенсифікації процесу естетичного виховання, виконує корекційно-розвиткову функцію у сенсорній та інтелектуальній сферах особистості.

Ізоляція одного виду мистецтва від іншого, що постійно зустрічається в практиці допоміжної школи, суперечить як самій природі мистецтва (в основі якого закладено принцип синтетичності), так і психологічним особливостям розумово відсталих учнів. Використання художнього синтезу в процесі роботи з естетичного виховання у допоміжній школі забезпечує більш ефективний розвиток та корекцію особистісних естетичних здібностей і потреб школярів, оскільки кожний з видів мистецтва, вступаючи у взаємодію з іншими його видами, не дублює їх, а доповнює та збагачує новими засобами виразності, чим поглиблює пізнавальні, виховні та корекційні можливості художніх творів, посилює їх вплив на духовний розвиток особистості.

На жаль, заняттям з мистецтва в структурі навчально-виховного процесу допоміжної школи відводиться мало часу, хоча не підлягає сумніву значущість цілей і задач естетичного виховання і можливості впливу різних видів мистецтв на формування особистості дитини з обмеженими інтелектуальними можливостями. Результати безпосереднього вивчення стану роботи з естетичного виховання свідчать, що у допоміжній школі резерви продуктивного вирішення корекційно-розвиткових завдань естетичного виховання використовуються неповною мірою. Початковим та середнім класам бракує відповідного зв'язку у викладанні предметів художньо-естетичного циклу, у старших класах їх викладання майже зовсім не передбачено програмою. Навчальні програми з цих дисциплін дещо ізольовані і не завжди корелюють між собою. Значного поліпшення потребує й організація позакласної виховної роботи. Так, в багатьох допоміжних школах України не проводяться позакласні заняття з музики, літератури, образотворчого мистецтва, хореографії, які могли б компенсувати недостатню кількість годин, передбачених на вивчення цих предметів.

З метою реалізації в допоміжній школі корекційно-розвиткової системи естетичного виховання учнів, потрібно вирішити наступні завдання:

- подолати широко поширені уявлення про вузькість задач і цілей естетичного виховання;
- урізноманітнити засоби і методи естетичного виховання;

- більш раціонально використовувати урочний та позаурочний час для вирішення задач естетичного виховання розумово відсталих школярів засобами комплексної взаємодії мистецтв;

- максимально використовувати міжпредметні зв'язки та можливості позакласної роботи.

Вирішення всіх названих задач дає можливість внести суттєві зміни у корекційно-виховний процес допоміжної школи, у діяльність вчителя, вихователя і учнів на уроці, у позакласній та позашкільній роботі, дозволить сприятливо впливати на інтереси учнів у сфері дозвілля, повернути школяра до естетичного сприймання оточуючого світу.

Особливо гостро стають питання розробки спеціальних програм та конкретних методичних рекомендацій з естетичного виховання засобами різновидів мистецтва, творчого використання в умовах допоміжної школи узвичаєних методів та розробці специфічних методів.

Висновки. Враховуючи недостатнє висвітлення у спеціальній літературі проблеми підвищення корекційної спрямованості естетичного виховання, неповне використання потенціалу мистецтва у практиці роботи з розумово відсталими учнями необхідні спеціальні засоби корекційно-педагогічного керування цим процесом, що буде сприяти вирішенню завдань допоміжної школи у цьому напрямку.

Література

1. Аболина Т.Г., Миропольская Н.Е. Эстетическое воспитание в школе.- К., 1987.- 92с.
2. Шевченко Г.П. Взаємодія мистецтв в естетичному вихованні підлітків.- К., 1981.- 48с.
3. Эстетическое воспитание во вспомогательной школе / Под ред. Т.Н.Головиной.- М.: Просвещение, 1972.-104с.

Долженко А.І.

НАВЧАННЯ ГЛИБОКО РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ПОБУТОВИМ НАВИЧКАМ

В статъе рассматриваются вопросы разработки и апробации системы обучения глубоко умственно отсталых детей бытовым навыкам.

Демократичні зміни в суспільному житті з особливою гостротою поставили питання навчання й соціально-трудової адаптації дітей з відхиленнями в розвитку, у тому числі й дітей із глибокою розумовою відсталістю.

Завдання підвищення якості навчання передбачає перехід від стереотипного, інтуїтивного, асоціативного підходів до науково обґрунтованого вибору кращих варіантів побудови навчально-виховного процесу.

Питання оптимальної організації навчально-виховного процесу в дитячих будинках залишається актуальним, з огляду на всю складність і різноманіття проявів глибокого ступеня розумової відсталості.

Дана робота присвячена проблемі організації навчально-виховного процесу з формування побутових навичок у глибоко розумово відсталих дітей (імбецилів на грані ідіотії) на основі здійснення диференційовано-групового підходу. Дослідження психологів і педагогів показують, що саме на початковому етапі роботи з цією категорією дітей виникає найбільше труднощів, у той же час це найбільш сприятливий для виховання період.

Уперше проблема виховання таких дітей була піднята доктором Е. Сегеном (1846), котрий поставив питання про необхідність враховувати відмінності між глибоко розумово відсталими дітьми. В основі системи роботи Е. Сегена лежить ідея врахування індивідуальних особливостей глибоко розумово відсталих дітей, перейнята по відношенню до них педагогічним оптимізмом.

Погляди Е. Сегена поширилися по всіх країнах Західної Європи й Росії і послужили фундаментом практичних починань у цій області.

У вітчизняній олігофренопедагогіці проблема навчання й виховання дітей із глибокими порушеннями інтелекту представлена роботами, що висвітлюють часткові питання (Ватажина А.О., 1960, 1971; Волохів М.І., 1930; Граборов О.М., 1940; Забрамна С.Д., 1983; Кузьмицька М.І., 1977; Лур'є М.Б., 1972; Маллер О.Р., Цикото Г.В., 1988 й ін.): вивчені принципи навчання глибоко розумово відсталих дітей у будинках-інтернатах, експериментально досліджена інтелектуальна сфера дітей із глибоким ступенем відсталості, розкрито проблеми виховання, вивчені деякі особливості уваги дітей із глибоким порушенням інтелекту (імбецилів) й шляхи її корекції; визначені завдання з удосконалювання корекційно-виховної роботи, що послужили основою для побутової й соціальної адаптації такої категорії дітей. Однак не ставилося питання про те, що глибоко розумово відсталі діти при оволодінні побутовими навичками відчують значні труднощі, які можуть бути переборені за умови методичного забезпечення цілеспрямованого навчання.

Актуальність розробки проблеми навчання глибоко розумово відсталих дітей побутовим навичкам тим більше незаперечна, що вона послужить поліпшенню підготовки вихованців до життя в суспільстві.

Базою нашого дослідження стали дитячі будинки м. Білогірська (Крим) і Ленінградської області. В експерименті взяли участь 114 вихованців дитячих будинків молодшого віку. Дослідне навчання здійснювалося в Білогірському дитячому будинку. У ньому взяли участь 37 глибоко розумово відсталих дітей молодшого віку.

Аналіз експериментального матеріалу дозволив зробити висновок про те, що навчання глибоко розумово відсталих дітей побутовим

навичкам є невід'ємною частиною навчально-виховної роботи з ними. Однак, шляхи формування таких навичок потребують додаткового вивчення, оскільки залежать від різноманіття проявів глибоких порушень інтелекту в даній категорії дітей.

Констатуючий експеримент проводився з метою виявлення особливостей психофізичного розвитку глибоко розумово відсталих дітей молодшого віку – вихованців спеціальних дитячих будинків, а також для визначення рівня володіння ними побутовими навичками.

Дослідження здійснювалося в три етапи: на першому етапі вивчався склад груп молодшого віку дитячих будинків; на другому – перевірялося володіння вихованцями побутовими навичками, на третьому – готовність до навчання таким навичкам.

Враховувався вік таких дітей, їхній діагноз, місце проживання, що передувало дитячому будинку, час перебування в даній установі. Крім того, з'ясовувалися причини, що лежать в основі глибокого ураження центральної нервової системи дітей, стан усної мовної діяльності вихованців, визначалося, наскільки вони контактні в спілкуванні, чи вміють співвідносити навколишні предмети з їх назвами.

Володіння побутовими навичками, пов'язаними з особистою гігієною, одягом дитини й прийомом їжі, перевірялося шляхом виконання вихованцями експериментальної й контрольної груп відповідних вправ.

Для того щоб визначити рівень готовності дітей до подальшого навчання побутовим навичкам, кожній дитині було запропоновано дев'ять вправ (по три вправи на кожен вид навички). Це й стало метою констатуючого експерименту, яку ми конкретизували в такий спосіб:

1. З'ясувати, яким обсягом побутових навичок володіють вихованці.

2. Вивчити розуміння дітьми зверненої мови в межах поставлених перед дослідженням завдань.

3. З'ясувати взаємозв'язки між усною мовною діяльністю вихованців, їхнім умінням співвідносити навколишні предмети з назвами в обсязі досліджуваних тем (посуд, одяг, меблі), контактністю спілкування й володінням побутовими навичками.

Аналіз результатів дозволив виявити, що у володінні побутовими навичками діти мають очевидні відмінності. Причому, велику частину дітей експериментальної й контрольної груп склали вихованці, що погано володіють побутовими навичками. Отримані дані показали, що навичками, пов'язаними з миттям рук, одяганням і прийомом їжі за нижчим рівнем у констатуючому експерименті відповідно володіли: в експериментальній групі 84,2%; 79%; 10,5% вихованців, а в контрольній – 61,1%; 83,3%; 16,6%.

Для визначення взаємозв'язку між усною мовною діяльністю, умінням співвідносити навколишні предмети з їх назвами, контактності спілкування й володінням навичками нами були визначені умови, на підставі яких можливий розподіл вихованців за рівнями готовності до навчання таким навичкам.

Після обробки результатів у цілому було виявлено, що на вищому рівні готовності до навчання в експериментальній групі виявилось 31,6% дітей, а в контрольній – 3,7%, на середньому рівні – відповідно 10,5 і 42,6%, а на нижчому - 57,9% і 53,7%.

Отримані в констатуючому експерименті результати дають підставу говорити про те, що в дитячих будинках безсистемно ведеться робота з формування у вихованців життєво необхідних побутових навичок. Глибоко розумово відсталі діти молодшого віку здебільшого погано володіють цими навичками. Дитячі будинки мають потребу в конкретизації методів і прийомів навчання володінню побутовими навичками, що враховують психофізичні особливості контингенту вихованців.

Результати констатуючого експерименту були прийняті до уваги при постановці експериментального навчання.

У навчальному експерименті ми застосували диференційовано-груповий підхід і розподілили вихованців за рівнями готовності до навчання. Найчисленнішою виявилася група з нижчим рівнем – 11 вихованців, із середнім – 6 чоловік. а з вищим – 2 дітей.

З урахуванням психофізичних особливостей вихованців кожної групи були визначені провідні умови, за яких формування навички здійснюється більш ефективно: дії за мовною інструкцією, за зразком і за наслідуванням.

У процесі навчального експерименту особлива увага приділялася усвідомленню дітьми виконуваних дій, пов'язаних із формованою навичкою. При цьому ми вважаємо, що усвідомленню дій сприяє словесна інструкція. Однак, з огляду на стан усної мовної діяльності дітей і розуміння ними зверненої мови, ми припустили, що така інструкція в її елементарному виді доступна лише вихованцям із вищим рівнем готовності до навчання. Тому роль вихователя в усвідомленні іншими вихованцями виконуваних дій зростає й характеризується певними методами навчання. При виборі методів ми виходили з дидактичних цілей. У зв'язку з цим нами були визначені три типи занять із розвитку навичок:

- первинне формування навички;
- закріплення формованої навички;
- автоматизація навички.

Запропонована нами методика формування побутових навичок забезпечила значний позитивний результат у їх удосконалюванні у

вихованців групи дослідного навчання. Експериментальна методика виходила з наступних основних положень:

1. Проведення занять із первинного формування навички у певній системі, що полягала в урахуванні готовності кожної дитини до навчання, здійсненні диференційовано-групового підходу й дотриманні певної послідовності в оволодінні навичкою. Структура даних занять містила в собі повторення пройденого матеріалу, повідомлення в доступній формі теми й мети заняття, організацію роботи з первинного оволодіння прийомами, пов'язаними з виконанням дії, аналіз отриманих результатів.

2. Проведення занять із закріплення формованої навички, основними етапами яких стали вправи, спрямовані на закріплення техніки виконання тих чи інших прийомів, пов'язаних із формованою навичкою; робота, спрямована на засвоєння певної послідовності у виконанні дій-компонентів (приймів) навички; організація ігрової ситуації з перевірки отриманих результатів і закріплення самої навички.

3. Проведення занять навчального характеру з автоматизації формованої навички, що містили виконання вправ, пов'язаних із даною навичкою; ігрові ситуації, які мають елементи тренувальних вправ. До кожної такої ситуації, що була організована на заняттях з автоматизації навички, ми висунули певні дидактичні вимоги: зміст гри повинен бути гранично простим і доступним розумінню дітей; вона проводиться в другій половині заняття після ряду вправ, спрямованих на автоматизацію навички; у грі можуть брати участь як групи дітей, так і всі діти відразу; до неї протягом заняття залучаються всі вихованці групи.

Результати контрольного експерименту підтвердили ефективність запропонованої нами системи навчання володіння побутовими навичками дітьми із глибокими порушеннями інтелекту.

Таблиця 1

**Результати навчання вихованців
із формування побутових навичок**

№ п/п	Група	Рівні (у %)		
		вищий	середній	нижчий
1.	Експериментальна	85,9	8,8	5,3
2.	Контрольна	5,6	57,4	37

Дані показують, що навчених на вищому рівні в експериментальній групі виявилось 85,9% вихованців, у контрольній – 5,6%; на середньому рівні – 8,8% і відповідно – 57,4%; на нижчому – 5,3% і 37%.

Змінився характер поведінки дітей групи дослідного навчання. Вони стали більш організовані, набагато покращилася контактність

їхнього спілкування; у контрольній групі в цьому відношенні не зафіксовані істотні зміни.

Показником позитивних результатів стало деяке збільшення кількості випробуваних, що навчилися співвідносити предмети з їх назвами. Так, за темою «Меблі» до експериментального навчання лише 5,8% дітей групи дослідного навчання виконували такі завдання, а після – 15,8%; за темою «Посуд» – відповідно 8,3% і 14,1%. Вихованці контрольної групи не просунулися в даному напрямку.

Отже, розроблена нами система навчання засвідчує реальність формування побутових навичок у дітей молодшого віку з глибокими порушеннями інтелекту й позитивний вплив на їхній загальний розвиток.

Здійснене експериментальне дослідження показало, що без цілеспрямованого навчання глибоко розумово відсталі діти молодшого віку не опановують побутовими навичками на достатньому рівні, що дозволяв би обслуговувати себе і бути терпимим у суспільстві.

Представлені матеріали дозволили розкрити стан володіння елементарними побутовими навичками досліджуваної категорії дітей, а також показати психолого-педагогічні шляхи формування й удосконалення в них навичок самообслуговування. З цією метою була вивчена сутність застосування диференційовано-групового підходу в навчанні глибоко розумово відсталих дітей і відзначені позитивні зміни в їхньому розвитку.

Актуальність вивчення проблеми формування побутових навичок у дітей із глибокими порушеннями інтелекту очевидна, оскільки вона безпосередньо пов'язана з їхньою підготовкою до соціальної адаптації особистості й корекції загального розвитку.

Експеримент виявив, що численні труднощі, яких зазнали вихованці, пов'язані не тільки з глибиною їхнього розумового дефекту, але й з недостатньою розробленістю науково обґрунтованої системи роботи в дитячих будинках щодо прищеплення побутових навичок. Відчувається нестача відповідних методичних рекомендацій.

Розроблені нами педагогічні шляхи вдосконалення навчання дітей із глибокими порушеннями інтелекту дозволяють формувати побутові навички й позитивно впливати на розвиток вихованців дитячих будинків у цілому.

Література

1. Долженко А.И. Е.К. Грачева – первый русский олигофренопедагог //Тез. докл. межвузовской научной конференции дефектологов. – Киев, 1970. – С.16.
2. Долженко А.И. Екатерина Константиновна Грачева – первый русский олигофренопедагог //Коррекционная работа в процессе обучения и воспитания. Сборник научных работ. –Ленинград, 1974. –С.153-159.

3. Долженко А.И. Оказание помощи глубоко умственно отсталым детям в дореволюционной России (конец XIX - начало XX в.) //XXVII Герценовские чтения. Дефектология. Научные доклады. –Ленинград, 1974. –С.60-68.

4. Долженко А.И. Привитие бытовых навыков глубоко умственно отсталым детям. –Севастополь, 1995.-20 с.

5. Долженко А.И. Пути повышения роли психолого-медико-педагогической консультации в решении вопросов социальной адаптации детей и подростков //Современные проблемы изучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Межвуз. сб. науч. тр. –Саранск, 1998. –С.7-10.

Одинченко Л.К., Одинченко І.В.

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ УРОКІВ ГЕОГРАФІЇ

І ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ В КОРЕКЦІЙНІЙ ШКОЛІ

Всебічний розвиток особистості розумово відсталої дитини й успішна його адаптація в навколишньому житті – найважливіша задача допоміжної школи, рішення якої безпосередньо пов'язане з формуванням в учнів знань природо-географічного характеру.

Спеціальні дослідження і педагогічна практика дають підстави говорити про те, що засвоєння географічного матеріалу представляє визначені (а найчастіше значні) труднощі для розумово відсталих школярів (В.А. Грузинська, Р.Б. Каффеманас, В.О. Липа, Т.І.Пороцька, В.М.Синьов та ін.). Необхідною умовою оволодіння учнями допоміжної школи системою знань курсу географії є раціональна організація взаємозв'язку уроків і позакласної роботи.

У спеціальній методичній літературі зв'язок уроків і позакласних занять розглядається як система спільної роботи вчителя географії та вихователів, при якій у процесі оволодіння новим матеріалом на уроках використовуються теоретичні і практичні знання, набуті учнями в позаурочній діяльності, а отримані знання поглиблюються у наступній позакласній роботі. До позакласної роботи відносяться організовані і цілеспрямовані з учнями заняття виховного й освітнього характеру, що проводяться в позаурочний час (гурток, позакласне читання, ранки і вечори, олімпіади, випуск географічної газети, «тиждень географії» тощо). Результати в навчанні і вихованні тісно пов'язані з характером пізнавальної діяльності учнів і діапазоном джерел, з яких школярі черпають знання, - чим вони різноманітніші, тим значніший результат, що досягається. Урок у цьому відношенні має обмежені можливості у той час, як позакласна робота з географії дозволяє значно розширити коло джерел, організувати різноманітну пошукову, творчу діяльність учнів. Взаємно доповнюючи один одного, навчальні заняття і позакласна робота вирішують єдину задачу – виховання всебічно розвиненої

особистості. Саме єдність цієї задачі закономірно обумовлює взаємозв'язок уроків і позакласної роботи.

На сучасному етапі накопичений деякий досвід взаємозв'язку уроків географії і позакласної роботи з учнями, який дозволяє успішно формувати в них географічні уявлення і поняття. В узагальненому вигляді він представлений у роботах В.А. Грузинської, А.Г. Григорянц, Т.І. Пороцької, В.М. Синьова і ін. При цьому позакласна робота розглядається як засіб поглиблення географічних знань учнів, забезпечення більш гнучкого застосування їх на практиці в різних життєвих ситуаціях, розширення кругозору, розвитку пізнавальних інтересів, підвищення активності школярів. Описуючи особливості методики проведення уроків географії, автори орієнтують вчителів на встановлення змістовного контакту між уроком і конкретним позакласним заходом, а також рекомендують пов'язувати зміст позакласної роботи з навчальними програмами.

Необхідність комплексного підходу до планування навчально-виховної роботи, у якій кожен навчальний предмет, кожен вид урочної і позаурочної роботи виконує свої взаємозалежні функції, обґрунтована в роботах Г.М. Дульнева, І.Г. Єременко, В.Д.Мачихіної, Т.І.Пороцької, В.О. Липи, Логінової І.М., А.М. Висоцької та ін.

Розглядаючи планування як один з найбільш важливих етапів організації навчально-виховного процесу, у якому прогнозується визначений рівень оволодіння учнями певних знань і вмінь, необхідно наперед визначати орієнтовані домінуючі дидактичні цілі і корекційно-розвиваючі задачі навчання і виховання. Постановка чітких навчальних і корекційно-виховних задач при плануванні навчально-виховних заходів повинна вирішуватися як на уроці, так і в позаурочний час, сформулювавши їх у вигляді конкретного кінцевого результату діяльності педагога й учня. Введення в практику допоміжних шкіл спільного планування навчально-виховної роботи вчителя і вихователя припускає аналіз характеру навчального матеріалу з різних предметів, забезпечення єдиної лінії відносин до учнів з боку вчителя і вихователя, визначення корекційно-виховних заходів з урахуванням змісту навчання на уроці і характеру позакласної роботи.

Ефективність взаємозв'язку багато в чому визначається рівнем взаємодії вчителів і вихователів, що реалізується через спільне планування, підготовку, проведення занять і обговорення педагогами отриманих результатів.

Погодженість дій педагогічного колективу спеціальної школи-інтернату неможлива без відповідної координації планів роботи вчителів і вихователів. Плануючи навчальний процес, вчитель географії керується вимогами програми, у якій вказується на необхідність зв'язку визначеної урочної і позаурочної діяльності учнів. Зміст програми дає

можливість послідовно здійснювати ці зв'язки, націлює вчителя на організацію систематичного спостереження учнями за географічними об'єктами навколишньої дійсності, проведення різноманітних екскурсій, виконання школярами практичних робіт (складання альбомів, виготовлення моделей, макетів тощо). У той же час вихователь, підходячи творчо до визначення змісту, форм, методів і часу проведення позакласних занять, повинний співвіднести ряд корекційно-виховних заходів з найбільш важливими і складними темами курсу географії.

Так, при вивченні розділу «Загальна характеристика природи України» на уроках географії допоміжної школи в дев'ятому класі ми пропонуємо проведення взаємозалежних з уроками корекційно-виховних заходів щодо наступних тем:

1. Бесіда «Моя Батьківщина – Україна».
2. Бесіда «Давайте збережемо наш спільний будинок».
3. Заочна екскурсія «Водні простори України».
4. Вікторина «Жителі водоймищ».
5. Усний журнал «Сторінки Червоної книги».
6. Екскурсія в природу «Як поводитися в лісі».
7. Бесіда «Знати і берегти. Рідкісні лікарські рослини України».
8. Позакласне читання «Поети і письменники про природу України».
9. Екскурсія в природу «Зелений патруль».
10. Усний журнал «Пернатий світ України».
11. Виставка малюнків про тварин і птахів «Брати наші менші».
12. Виготовлення альбому з ілюстраціями тваринного і рослинного світу України.
13. Екскурсія по карті «Заповідні місця України».
14. Диспут «Причини екологічних катастроф».
15. Твір-мініатюра «Бережи природу».
16. Бесіда «Екологічні проблеми морів».

При цьому вищевказані заходи можуть передувати урокам географії або виходити з них. Позакласні заняття мають на меті узагальнення чуттєвого досвіду школярів, нагромадження й уточнення необхідних уявлень, а також розширення кругозору учнів, формування фонду відомостей для майбутнього уроку.

Позакласні заняття, які проходять після проведених уроків, спрямовані на розширення, закріплення і застосування засвоєних на уроці знань. На підставі цих знань проводиться узагальнення і систематизація нових фактів, з якими учні знайомилися в ході позакласної роботи. Знання використовуються при організації дидактичних ігор і формуванні практичних умінь учнів.

Дидактичні ігри і вправи, які включені до складу уроків або позакласних виховних заходів, повинні бути спрямовані на формування

і закріплення знань учнів про фізико-географічне положення України (кросворд «Кордони України»); про головні міста і ріки України (ігри «Міста нашої країни», «Міста і ріки», «Географічні назви», «Подорож по карті», «Усний чайнворд», кросворд «Обласні центри» тощо); про типових представників рослинного і тваринного світу, різних природних зон України (ігри «Хто в лісі живе і що в лісі росте?», «Назви їхній будинок», «Тваринний світ», «Чи росте тут?», «Чи знаєш ти цю природну зону?», вправи «Підбери правильну відповідь», «З'єднай частини пропозицій», «Хто сховався?», кросворди «Природні зони України», «Тварини Карпат», «Дикоростучі рослини» тощо). Поряд з цими освітніми задачами кожна гра і вправа вирішує і корекційно-розвиваючі задачі. Ігри і вправи сприяють розвиткові образної пам'яті, цілеспрямованої уваги, мислення, творчої активності, допитливості й інтересу, активізації словника.

Таким чином, використання різноманітних форм позакласної роботи, що цілеспрямовано активізує різні види навчально-пізнавальної діяльності школярів, сприяє вдосконалюванню її зв'язку з уроком. Разом з тим вибір тієї або іншої форми визначається, насамперед, дидактичною і корекційною метою уроку, а також специфікою географічного матеріалу: його обсягом, ступенем складності і ознайомлення з ним учнів, характером викладу в підручнику. Педагогічні доцільні форми взаємозв'язку уроків географії і позакласної роботи сприяють установленню між ними не тільки змістовного контакту, але й зв'язку по лінії формування навичок і умінь, використання методів педагогічного впливу, у тому числі і прийомів корекції.

Література:

1. Висоцька А.М. Планування позакласної роботи у групі спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з особливими потребами //Дефектологія.– 2000.– №3.– С.9-13.
2. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе: Пособие для учителей. /Под ред. Т.А. Власовой и В.Г.Петровой. – М.: Просвещение, 1981.
3. Липа В.А. Преемственность в работе учителя и воспитателя вспомогательной школы /Методические рекомендации по внеклассной работе с учащимися специальных школ-интернатов.– Сб.1. – Славянск, 1988.
4. Мачихина В.Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-интернате: Пособие для учителей и воспитателей. – М.: Просвещение, 1983.
5. Пороцкая Т.И. Обучение географии во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1979.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

1. **БОГДАНОВА Н.Г.** 3
ФОРМИ ДЕЯТЕЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ
ПО СОЦІАЛЬНИМ ДИСЦИПЛІНАМ
2. **ДМЕТЕРКО Н.В.** 8
ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО
ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА
3. **ДОЗОРОВА О. Ю.** 15
ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ
ВИЩОЇ ОСВІТИ
4. **ДОВЖЕНКО В.А.** 22
ГУМАНІТАРНОГО МИРОВОЗЗРЕННЯ І
ГРАЖДАНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ БУДУЩОГО УЧИТЕЛЯ
5. **ЗАМКОВА О.Г., ТКАЧЕНКО Т.О.** 27
ЕМОЦІЙНА КОМУНІКАЦІЯ ПІД ЧАС РОБОТИ НАД
ІНШОМОВНИМ ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ У ВУЗІ
6. **ЛОДАТКО Є.О.** 32
СВІТОГЛЯДНА СКЛАДОВА МАТЕМАТИЧНОЇ
КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

7. **АРХАРОВ В.В.** 40
ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ ПОСІБНИКІВ ПРИ
ВИВЧЕННІ ТЕМИ „КУЛЬТУРА ВІЗАНТІЇ VI–XII СТ.” У
СЬОМОМУ КЛАСІ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ
8. **ГУЛЯР О.** 47
ФІЛОСОФСЬКО-ЕСТЕТИЧНІ ТА ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ МУЗИЧНОГО СПРІЙМАННЯ
ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ
9. **НЕЛІНА О.Є.** 54
УЗАГАЛЬНЕННЯ ЗНАНЬ І ВМІНЬ УЧНІВ
З ВИКОРИСТАННЯМ ОРІЄНТОВНИХ ОСНОВ
ЇХ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

ПСИХОЛОГІЯ

10. **БЕРЕСТОВИЙ О.М.** 60
КОНФЛІКТ З ОДНОЛІТКАМИ ЯК ОДНА З ПРИЧИН
ФРУСТРАЦІЇ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ
11. **КУРБАНОВА Е.А., КОЛЮПАНОВА А.А.** 65
ИЗУЧЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ФАКТОРОВ ВЛИЯЮЩИХ НА
ВОЗНИКНОВЕНИЕ ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В
ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ
12. **ОСТОПОЛЕЦЬ І.Ю., ПОПЕРЕЧНА К.П.** 69
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЇЦИДАЛЬНОЇ
ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ
13. **ПРИХОДЬКО Ю.Г.** 75
ВПЛИВ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ НА АГРЕСИВНУ ПОВЕДІНКУ
СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ
14. **СВІДЕНСЬКА Г.М.** 80
САМОСВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД
ПІДЛІТКОВОЇ КРИЗИ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО
ДОСЛІДЖЕННЯ
15. **ТРУНОВА І. В.** 93
ВПЛИВ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ НА
ТРИВОЖНІСТЬ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ
16. **ЦИБУЛЬКО Г.Я., ЛИХОЛАТ О.В.** 97
ПОШУК ШЛЯХІВ ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ
САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО
НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО
МИСТЕЦТВА
17. **ШАБАНОВА Л.М.** 104
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТУ В ПРОЦЕСІ
СПІЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

ВИХОВАННЯ

18. **КОНОШЕНКО С.В.** 109
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПОЗИЦІЯ ВЧИТЕЛЯ У
РОБОТІ З СОЦІАЛЬНО ДЕЗАДАПТОВАНИМИ УЧНЯМИ
ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ
19. **ТЕСЛЕНКО В.В.** 113
СИСТЕМА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ
З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ РОЗВИТКУ
20. **ШПАК В.** 118
ЛІТНІ ШКІЛЬНІ ТА ЛІКУВАЛЬНІ КОЛОНІЇ ЯК
МОДИФІКАЦІЇ РОСІЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ

ВИПРАВНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ КІНЦЯ ХІХ –
ПОЧАТКУ ХХ СТ.

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

- | | | |
|-----|---|------------|
| 21. | ДМИТРИЄВА І.
ДО ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ | 128 |
| 22. | ДОЛЖЕНКО А.І.
НАВЧАННЯ ГЛИБОКО РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ
ПОБУТОВИМ НАВИЧКАМ | 132 |
| 23. | ОДИНЧЕНКО Л.К., ОДИНЧЕНКО І.В.
ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ УРОКІВ
ГЕОГРАФІЇ І ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ В КОРЕКЦІЙНІЙ
ШКОЛІ | 138 |

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-методичний збірник

(Випуск XXIII)

Відповідальний за випуск:
Глушенко В.А., доктор філологічних наук, професор,
проректор з наукової роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з дискет, наданих авторами публікацій.
Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 30.12.04. Ум. др. арк. 8,6.
Видавничий центр СДПУ,
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.
Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.
Тел.: **(06262) 3-98-16**

Видавець СПД Маторін Б.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДЦ №74, видане
Державним комітетом інформаційної політики, телебачення та радіомовлення
України від 10.02.2004 р.

Формат 60×84 1/16.
Зам. № 87. Тираж 100 прим.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс (06262) 3-20-99

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 листопада 1999 р.

№ 3-05/11

м. Київ

Відповідно до постанови президії ВАК України від 13.01.1999 № 1-02/1 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук», враховуючи п. 7 постанови президії ВАК України від 10.02.1999 № 1-02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію», а також на підставі рекомендацій експертних рад президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

Затвердити Перелік № 3 наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (додається).

Додаток до постанови президії ВАК України від 10 листопада 1999 р. № 3-05/11.

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ЗБІРНИКИ НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Гуманізація навчально-виховного процесу (Інститут змісту і методів навчання, Слов'янський державний педагогічний університет, Міністерство освіти і науки України).