

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

**Г У М А Н І З А Ц І Я
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
Науково-методичний збірник
(Спецвипуск 3)**

Слов'янськ – 2010

ISSN 2077–1827
УДК 371.13
ББК 74.202
Г. 94

Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. – Спецвипуск 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 356 с.

Редакційна колегія:

- | | |
|-------------------------|---|
| Сипченко В.І. | – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор). |
| Борисов В.В. | – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора). |
| Євтух М.Б. | – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор. |
| Гавриш Н.В. | – доктор педагогічних наук професор. |
| Шевченко Г.П. | – доктор педагогічних наук, професор. |
| Григоренко В.Г. | – доктор педагогічних наук, професор.. |
| Золотухіна С.Т. | – доктор педагогічних наук, професор. |
| Плахотнік О.В. | – доктор педагогічних наук, професор. |
| Яворська С.Т. | – доктор педагогічних наук, професор. |
| Солодухова О.Г. | – доктор психологічних наук, професор. |
| Омельченко С.О. | – доктор педагогічних наук, доцент. |
| Пономарьова Г.Ф. | – кандидат педагогічних наук, професор. |
| Панасенко Е.А. | – кандидат педагогічних наук, доцент. |

У збірнику наукових праць представлені результати II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції: «**Стан здоров'я: медичні і психолого-педагогічні аспекти**», яка проходила з **12 по 20 квітня 2010 року**. Організатори конференції: Міністерство освіти і науки України, Слов'янський державний педагогічний університет (Україна), Міжнародна академія наук педагогічної освіти (Слов'янське відділення), Читинський державний університет (Росія), Донецький обласний благодійний фонд сприяння освітнім інтелектуальним інвестиціям. Мета проведення конференції: педагогіка сучасного суспільства, духовний розвиток сучасної учнівської та студентської молоді, медико-психологічні аспекти формування здорового способу життя, активні методи корекції та групової терапії.

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

The book contains research works which are the results of the II International scientific and practical Internet-conference “State of health: medical, psychological and pedagogical aspects” which took place on April 12-20, 2010. Organizers of the conference were Ministry of Education and Science of Ukraine, Slovyansk State Pedagogical University (Ukraine), International Academy of Pedagogical Studies (Slovyansk Department), Chita State University (Russia), Donetsk Regional Charitable Fund for Educational Intellectual Investments' assistance. The aim of the conference was to discuss the problems of pedagogics of our society, the inner development of pupils and students, medical and psychological aspects of healthy mode of life, active methods of correction and group therapy.

For scientists, teachers, doctorates, graduate students, students of teacher training institutions, practitioners of education system.

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук

(Бюлетень ВАК України № 3, 1999 р.).

**Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 8844, видано 09.06.2004 р.**

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 5 від 15.04.2010 р.)

ISSN 2077–1827
© Кафедра педагогіки СДПУ

ПЕДАГОГІКА СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Эрдынеева К. Г.

*доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии.
ГОУ ВПО «Читинский государственный университет», Чита (Россия)*

Батоцыренов В. Б.

*младший научный сотрудник.
ГОУ ВПО «Читинский государственный университет», Чита (Россия)*

УДК 159. 9. 07

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА КАК ФОРМА СОЦИОГЕНЕЗА

© 2010

Статья посвящена исследованию специфики волевой саморегуляции российских и китайских студентов. Авторами представлены проявления отдельных волевых качеств российских и китайских студентов первого курса в процессе адаптации к учебной деятельности. Показана зависимость учебно-познавательной деятельности от уровня развития волевой регуляции.

Ключевые слова: *волевая регуляция, саморегуляция, адаптация, волевые качества личности.*

Erdyneeyeva K. G.

*Doctor of pedagogical sciences, professor, manager by the department of psychology.
PEI of HPE is the «Chitinskiy state university», Chita (Russia)*

Batotsyrenov V. B.

junior scientist. PEI of HPE is the «Chitinskiy state university», Chita (Russia)

SELF-REGULATION OF PERSONALITY OF STUDENT AS FORM OF SOCIOGENEZA

The authors of the article proved that the process of learning new skills vital in future professional career is dependent on students' the ability to regulate their volition. Some distinct volition types are examined from the point of view of their usefulness in the professional career of a person, especially of its early stages.

Key words: *Strong-willed regulation, adaptation, strong-willed qualities of the person.*

В условиях глобализации этнокультурный мир, стремясь сохранить свою уникальность, тем не менее, постепенно становится все более взаимозависимым. Взаимодействие и взаимопроникновение этнических, социокультурных, идеологических, экономических, экологических и политических факторов вызывает обострение проблем самоидентификации, личностной категоризации образа Я, саморегуляции, изменения в социальном мышлении человека.

Успешная межкультурная коммуникация предполагает готовность к пониманию специфики иной культуры, особенностей самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и другим, саморегулирования поведения. Обнаружено, что существуют различия в формировании цели в условиях различных культур. Представители современной западной культуры при решении новой задачи в качестве цели выбирают результат, превосходящий первоначальный. В этой ситуации приверженцы восточного мышления ощущают чуждость нормативов западного социума в отношении к собственному поведению, к саморегуляции и образу Я. Все это обуславливает особую значимость и актуальность кросс-культурного исследования феноменов саморегуляции.

Семантический анализ термина «саморегуляция» позволяет выделить в нем две части: «само» и «регуляция». Слово «само» указывает на то, что источник регуляции находится в самой системе и означает направленность на самого себя, совершение чего – либо без посторонней помощи. «Регуляция» (от латинского *regulare* – приводить в порядок, налаживать или от латинского *regularis* – имеющий силу правила; изменяемость; восстанавливаемость, приведение в норму) осмысливается как упорядочение, нормализация. Термин «саморегуляция» относится к числу метапонятий, и используется в различных научных дисциплинах для описания живых и неживых систем, основанных на принципе обратной связи и имеющих свойство видоизменять, восстанавливать свою структуру, функции в соответствии с требованиями ситуаций.

В отечественной психологии феномен саморегуляции представлен в рамках системного подхода, культурно-исторической теории Л. С. Выготского, структурно-функциональной модели А. О. Прохорова, концепции системно-функциональной организации черт личности А. И. Крупнова, субъектно-деятельностного подхода (К. А. Абульханова-Славская, П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, О. А. Конопкин, Д. А. Ошанин), акмеологического подхода (А. А. Деркач), концепции поведения Е. А. Сергиенко, концепции функциональных состояний (Л. Г. Дикая).

Фундаментальные исследования Л. С. Выготского. А. Р. Лурия. Л. Брюля посвящены анализу высших психических функций в разных культурах. Культура, выступая, по Л. С. Выготскому, как внешняя интерсубъективная знаковая система, знак – средство, реконструирует и объективирует натуральные формы поведения человека. Происхождение и развитие высших психических функций, личности, межличностных отношений, обусловленное особенностями социализации в разных культурах и формациях, понимается как социогенез. А. Г. Асмолов подчеркивает, что саморегуляция с помощью созданных в культуре или изобретенных знаков – средств, в том числе, интериоризированных знаков, характеризует произвольное преднамеренное поведение личности.

В контексте нашего исследования интерес представляет субъектная характеристика студента, которая означает, что он выступает субъектом социального поведения, общения, поступка, саморазвития, т. е. субъектом осознаваемой целенаправленной активности, которая имеет для него личностный смысл. Субъект саморегуляции самостоятельно планирует, контролирует и корректирует процесс и результаты своей деятельности посредством рефлексивного самосознания.

По справедливому замечанию Л. Г. Дикой, существует взаимозависимость между личностными качествами субъекта и саморегуляцией. Высокий уровень регуляции функциональных состояний и эффективность деятельность человека коррелируют со способностью субъекта преодолевать трудности и развиваться как личность и профессионал. Л. Г. Дикая отмечает, что чем выше профессиональный уровень и личностные качества, тем эффективнее регуляция функциональных

состояний. Личность является системообразующим фактором целостности субъекта профессиональной деятельности.

Е. А. Сергиенко выделяет содержательные психологические составляющие контроля поведения, связанные с особенностями уровневой организации субъекта и ресурсами индивидуальной организации человека, реализуемыми субъектом. Е. А. Сергиенко пишет, что «цель как атрибут субъекта должна быть результатом ее соотнесения с внутренним миром, ментальной организацией субъекта, куда входят «понимание» цели и условий ее достижения, эмоциональная «оценка» значения цели, возможностей ее достижения и программирование исполнительного компонента». Поэтому, системообразующим фактором является не деятельность, как полагал В. С. Мерлин, рассматривая интегративную индивидуальность, а цель, выбранная субъектом (произвольно или непроизвольно, осознанно или неосознанно).

Она подчеркивает, что «деятельность как системообразующая функция не может выступать изолированно, вне субъекта, в реализации систем его активности. Любая деятельность субъекта целенаправлена. Следовательно, цель – это цель субъекта, она должна быть результатом ее соотнесения с внутренним миром, ментальной организацией субъекта, куда входят «понимание» цели и условий ее достижения, эмоциональная «оценка» значения цели и возможностей ее достижения и программирование исполнительного компонента, учет собственных возможностей реализации». Контроль поведения выступает как интегративная характеристика субъектности, обеспечивая ее единство, неразрывность. Студент, выступая и как субъект деятельности и как индивидуальность, осуществляет контроль поведения.

Субъект, будучи носителем психического, реализует интегративное взаимодействие когнитивных, эмоциональных и исполнительных (действий) компонентов психической организации. Когнитивный контроль, эмоциональная регуляция, волевой контроль опираются на ресурсы индивидуальности и в интегративном единстве организуют индивидуальный паттерн саморегуляции, уровень развития которого обуславливается уровнем развития человека как субъекта деятельности. Контроль поведения является показателем уровня субъектной организации. Детерминантом саморегуляции субъекта служат процессы самооценки, поскольку уровень самооценки регулирует внутренне обязательные нормативные стандарты. Однако регуляция посредством нормативных стандартов осуществляется только в состоянии «объективации самосознания».

Под психической саморегуляцией понимается целенаправленное изменение, как отдельных психофизиологических функций, так и в целом нервно-психического состояния, достигаемое путем специально организованной психической активности (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, Л. Г. Дикая, Т. А. Немчин, В. И. Степанский).

Психическая саморегуляция (ПСР) рассматривается как «психическое самовоздействие для целенаправленной регуляции всесторонней деятельности организма, его процессов, реакций и состояний», как внутренняя регуляция поведенческой активности человека (И. И. Чеснокова, Л. П. Гримак, А. Н. Арлычев, Б. В. Зейгарник). Саморегуляция понимается как результат активности субъекта на основе целостной системы процессов осознанного управления достижением целей (В. И. Моросанова). В качестве средств система саморегуляции мобилизует различные ресурсы индивидуальности, в том числе волевые. К основным способам и приемам саморегуляции относятся самовнушение, отключение – переключение, самоконтроль, самоанализ, пассивная саморегуляция – разрядка, активация положительных волевых состояний (сдержанности, решимости, собранности). Следует отметить, что в контексте иерархического подхода саморегуляция рассматривается как психофизиологический компонент воли. Если понятие воли

асоціюється з осознаним вибором і породженням дій, їх реалізацією, з детермінацією поведінки, преодоленням перешкодж, то саморегуляція визначається як стратегія зняття неопределенности (А. Либін).

В отечественной психології дослідженню волі присвячені трудові Л. М. Веккера, В. А. Іваннікова, Е. П. Ільїна, В. К. Калина, В. І. Селиванова, П. В. Симонова, Д. Н. Узнадзе і др. По В. А. Іваннікову, воля розглядається як вища психічна функція, забезпечуюча особистісний рівень регуляції, і являючися інструментом особистості, жаданою отстаивать свої цінності, перемагаючи ради цього різні труднощі. Проблема волі і волевої регуляції характеризується протиріччю поглядів. Так, відзначається неоднозначність в трактуванні феноменів волевої саморегуляції. Волева саморегуляція визначається як произвольное изменение побуждения к деятельности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе), як особистісний рівень регуляції (К. А. Абульханова-Славская, 1982; Л. М. Веккер, 1981; В. А. Іванніков, 1999; В. К. Калинин, 1989; Т. И. Шульга, 1994 і інші).

К феноменам волі відносять поняття волевого дійства (В. А. Іванніков, Е. П. Ільїн, В. К. Калинин, А. Н. Леонтьев, В. І. Селиванов, П. В. Симонов) – це дійство зовнішнє або внутрішнє, підкорене свідомої цілі, зв'язаної або з кількома протиріччю друг до друга мотивами особистості, або з відсутністю актуально переживаного мотиву необхідного дійства, або з наявністю перешкодж.

Предложено різні визначення волі зарубіжними психологами (R. P. Bagozzi, H. Baumgartner, R. Pieters, 1998; R. Schwartz, 2001; A. Prestwich, R. Lawton, M. Conner, 2003; P. Norman, P. Sheeran, S. Orbell, 2003; S. Milne, S. Orbell, P. Sheeran, 2002). В частині, згідно L. Farber, воля – це категорія, яка використовується «при дослідженні тих життєвих процесів, які рухають нами в визначеному напрямку або до конкретної цілі в даний час»

Проблема психічної саморегуляції произвольной активності є однією з найбільш важливих, оскільки виявлення різниць в структурах психологічних рис і волевої саморегуляції російських і китайських студентів дозволить уточнити роль психологічних факторів в становленні їх як суб'єктів навчальної діяльності і забезпечити психологічну допомогу і підтримку в адаптації до нових умов.

Під волевою саморегуляцією розуміється особистісний рівень саморегуляції, функція якої складається в оволодінні людиною власною поведінкою і психічними процесами для рішення завдань, які особистість приймає як свої власні в відповідності до своїми.

Ціль дослідження складається в оцінці стану волевої регуляції і саморегуляції китайських і російських студентів першого курсу як предиктора їх здорового образу життя.

В діагностичний блок оцінки стану волевої регуляції студентів вошли методики: «Формалізована модифікація методики самооцінки (СО) Дембо-Рубинштейн» В. А. Іваннікова, Е. В. Ейдмана, тест «Самооцінка сили волі» Н. Н. Обозова, «Шкала контролю за діями» Ю. Куля (НАКЕМР-90) в адаптації С. А. Шапкина, «Вопросник для виявлення вираженості самоконтролю в емоційній сфері, діяльності і поведінці» Г. С. Никифорова, В. К. Васильєва і С. В. Фирсова, метод експертної оцінки рівня вираженості волевих якостей. В якості експертів в нашому дослідженні виступали: куратори груп, завідувачі кафедрою психології, декани.

Результати дослідження свідчать про наявність важливих кореляцій між російськими і китайськими студентами по ряду показників стану волевої

регуляції. Шкала контролю над дією Ю. Куля призначена для дослідження різних форм контролю: над плануванням дії; над реалізацією дії; над неуспехом дії. Високі показники субшкал опросника свідчать про «орієнтацію на дію», низькі означають «орієнтацію на стан». Зниження невольного контролю над неуспехом дії ($p < 0.03$) свідчить про орієнтацію на стан в ситуації невдачі. У них порушена саморегуляція: вони довго думають про невдачу і переживають досаду, тривогу, сум; у них дезорганізується поведінка і мислення, зменшується здатність до переключення на інші справи, а також зникає бажання щось робити. Ю. Куль вважає, що при дефіциті невольного контролю відбувається надмірна фіксація на актуальному, на думку людини, моменті. Люди, орієнтовані на стан, в більшій мірі, ніж ті, хто орієнтується на дію, фіксуються і концентрують увагу на своєму самопочутті. Саморегуляція має місце при «орієнтації на дію»: контроль над плануванням, реалізацією дії і ситуацією невдачі здійснюється невольним, автоматичним чином. При «орієнтації на стан» людина з трудом ініціює дію, фіксується на думках про незавершенні наміри або переживаннях невдачі. В цьому випадку здійснюється самоконтроль, передбачає волевий зусилля, вольний контроль над плануванням, реалізацією дії, невдачею. В ході дослідження виявлені відмінності між порівнюваними групами за наступними показниками: у китайських студентів переважає саморегуляція (орієнтація на дію), а у російських студентів – самоконтроль (орієнтація на стан).

Порівняння груп за показниками методики «Самооцінка сили волі» дозволило виявити, що найбільші середні значення показників за даним тестом спостерігаються у китайських студентів, а найменші – у російських студентів. Виявлені відмінності між китайськими і російськими студентами в самооцінці волевих якостей: рішучий, волевий, цілеспрямований, відповідальний і наполегливий. Високі оцінки рівня розвитку таких якостей як рішучий, волевий отримані у російських студентів. Китайські студенти мають найбільші середні значення показників за такими якостями, як цілеспрямований, відповідальний і наполегливий.

В структурі самооцінки волевих якостей російських студентів перші позиції займають волеві якості, пов'язані з волевым самоконтролем власної діяльності в відповідності з визначеними нормами поведінки – як зовнішніми, так і внутрішніми. Менш значимими виявилися волеві якості, пов'язані з самодетермінацією, самостійністю особистості, незалежністю від зовнішніх труднощів і обставин.

Для китайських студентів пріоритетні такі якості, як наполегливість, дисциплінованість, цілеспрямованість. У російських студентів важливі такі якості, як обов'язковість, принциповість, ініціативність. Думается, що виявлені відмінності обумовлені характером діяльності, мотивацією, менталітетом студентів.

Інтерес представляє аналіз зв'язів між показниками стану волевої регуляції студентів і успішності їх соціалізації. Аналіз результатів показав значимі відмінності між групами за вираженістю внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації. Показники внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації китайських студентів вище, ніж російських. Рівень мотивації досягнення значимо нижче у російських студентів.

Результаты корреляционного анализа показали наличие положительной связи между силой учебной мотивации и уровнем волевой самооценки. Склонность к самоконтролю своего поведения субъекта в соответствии с внешними требованиями положительно связана со значимостью результатов его деятельности. Снижение силы внутренней и внешней положительной мотивации сопровождается уменьшением потребности в волевой регуляции и приводит к снижению уровня волевой активности обследуемых.

Факторный анализ позволил оценить зависимость саморегуляции деятельности от волевых качеств и индивидуальных особенностей (темперамент, характер, мотивационно-смысловые установки) личности (таблица 1). Факторная структура в группе китайских студентов включает в себя 10 значимых факторов, наиболее значимые из них: волевые качества, потребность в достижении, эмоциональная стабильность, социальная активность.

Таблица 1

Сравнение среднегрупповых значений показателей состояния волевой регуляции и успешности профессиональной адаптации у молодых специалистов с различным стажем (непараметрический тест Крускала-Уоллиса)

Показатели	Китайские студенты	Российские студенты	X ² (df=2)
ШКД (сырые баллы)	6,42	5,21	4,705t (U ₂₋₃ =561,500*)
Эмоциональный самоконтроль (баллы)	15,31	13,86	3,735
Поведенческий самоконтроль (баллы)	17,38	16,01	(U ₁₋₃ =584,500*)
Социальный самоконтроль (баллы)	16,34	15,01	4,420 (U ₁₋₃ =1037,000*)
Сила воли (баллы)	18,40	20,51	5,318t (U ₁ =1010,500*)
Решительность	68,57	56,21	7,063*
Инициативность	60,43	50,17	5,523*
Воля	68,67	53,45	4,320
Целеустремлённость	72,12	55,17	9,822**
Ответственность	68,39	77,94	11,069**
Дисциплинированность	64,59	69,53	7,797*
Обязательность	65,52	73,80	0,490
Выдержка	71,78	61,69	2,764
Принципиальность	89,56	92,93	2,591
Настойчивость	68,47	61,45	5,647*
Внутренняя мотивация	66,90	55,00	5,937*
Внешняя положительная мотивация	91,67	91,96	6,104*
Внешняя отрицательная мотивация	85,22	84,29	2,667
Мотивация достижения	92,31	88,93	3,656
ТСЖО	90,89	94,25	3,212
Привлекательность профессии	91,93	93,71	1,871

t-p=0,1* -p=0,05** -p=0,01

Ведущую роль в саморегуляции деятельности играют волевые качества (целеустремлённость, воля, настойчивость, ответственность). Эффективность социализации обусловлена такими особенностями темперамента, как эмоциональная

стабільність і загальна активність, однак склад цих факторів змінюється. Підсилення ролі волевих якостей в саморегуляції студентів свого стану і поведінки пов'язано з позитивною кореляцією між емоційною стабільністю і емоційним самоконтролем.

Внутрішні процесуально-діяльнісні мотиви визначають рівень активності. В системі мотиваційних факторів домінує мотивація досягнення, позитивно пов'язана з рівнем волевої самооцінки. Ведучими волевыми якостями є відповідальність, дисциплінованість, наполегливість. Фактор «Соціальний самоконтроль» включає типи волевої регуляції (ОС і ОД).

Факторна структура в групі російських студентів об'єднує 10 значимих факторів: морально-волеві якості, соціальна активність, емоційна нестабільність, мотиваційно-волеві якості, сила волі. У російських студентів ведучу роль в саморегуляції діяльності грають морально-волеві якості (відповідальність, обов'язковість, дисциплінованість), менш значимі мотиваційно-волеві якості (решливість, ініціативність, воля). Успішність навчально-пізнавальної діяльності обумовлена емоційною стабільністю і загальною активністю. Фактор «Сила волі» включає типи волевої регуляції (ОС і ОД).

Ітак, роль і співвідношення волевих якостей і індивідуальних особливостей особистості (темперамент, характер, мотиваційно-смыслові установки) в саморегуляції діяльності залежать від етнокультурних особливостей. В групі китайських студентів – домінують мотиваційно-волеві якості, а в групі російських студентів на перший план виходять морально-волеві якості (відповідальність, обов'язковість, дисциплінованість).

В процесі адаптації і акумуляції відбувається послаблення зв'язів між індивідуальними особливостями особистості і волевої активністю. Виникає зміна спрямованості волевої регуляції, посилюється роль індивідуальних особливостей особистості в саморегуляції діяльності.

Різниця між порівнюваними групами за показателями методики «Шкала контролю за дією», оцінені за допомогою тесту Крускала-Уолліса, виявляються значимими лише на рівні тенденції ($\chi^2_{(2)}=4,705$, $p=0,1$). Порівняння груп за допомогою тесту Манна-Уїтні показало наявність значимого різниці між китайськими і російськими студентами ($U=561,500$, $p=0,03$). Отже, у китайських студентів переважає саморегуляція (орієнтація на дію – далі за текстом ОД), а у російських студентів – самоконтроль (орієнтація на стан – далі за текстом ОС).

Таким чином, аналіз результатів проведеного нами дослідження дозволив зробити наступні **висновки**.

Успішність соціалізації студентів обумовлено розвитком їх волевої саморегуляції. Більш успішні студенти мають більш високим рівнем волевої активності, вони в більшій ступені схильні до самоконтролю, мають більш ефективний тип волевої регуляції. Динаміка волевої регуляції в процесі соціалізації пов'язана з особливостями ставлення студентів до їх діяльності. Більш високий рівень волевої активності, готовність до самоконтролю в процесі виконання діяльності корелює з вираженою мотивацією і станом задоволеності. Слабка мотивація і втрата інтересу супроводжуються зниженням рівня волевої активності.

Процес адаптації і саморегуляції студентів з орієнтацією на дію проходить успішніше, ніж у студентів з орієнтацією на стан. Студенти з орієнтацією на дію порівняно зі студентами з орієнтацією на стан мають більш високою мотивацією досягнення, характеризуються більш високим

уровнем волевой активности. Требуется дальнейшего исследования противоречивый характер влияния волевых качеств и индивидуальных особенностей личности на успешность учебно-познавательной деятельности.

Литература

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека [Текст] / А. Г. Асмолов – М. : Смысл: Издательский центр Академия», 2007. – 528 с.
2. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции [Текст] / В. А. Иванников. – СПб. , 2006. – 208 с.
3. Моросанова В. И. Самосознание и саморегуляция поведения [Текст] / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. – М. : ИП РАН, 2007. – 213 с.
4. Шульга Т. Становление волевой регуляции в онтогенезе [Текст] / Т. Шульга, А. Быков. – М. , 1999. – С. 12–68
5. Hoppe F. Erfolg und Misserfolg [Text] // Psychol. Forsch. 1930. 14. S. 1-62
6. Farber L. The ways of the will. Essays toward a psychology and psychopathology of will [Text] / L. Farber –London: Constable, 1966. – 56 p.

Эрдынеева К. Г.

*доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии.
ГОУ ВПО «Читинский государственный университет», Чита (Россия)*

Попова Н. Н.

*ст. преподаватель, Институт социально-политических систем, ГОУ ВПО
«Читинский государственный университет», Чита (Россия)*

УДК 159. 923 (075)

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

© 2010

В статье представлен факторный анализ кросскультурного исследования этнических особенностей креативности. Выявлена взаимосвязь между этническими характеристиками респондентов и их показателями креативности (гибкость, оригинальность, уникальность, беглость и разработанность).

Factorial analysis cross-cultural studies ethnic particularities creativity is presented In article. Revealed intercoupling between ethnics feature respondent and their factor creativity (flexibility, originality, uniqueness, facility and readiness).

Специфика мирового развития в настоящее время находит своеобразное выражение, с одной стороны, в процессах глобализации на нашей планете, а, с другой, – в сложных проявлениях этнокультурной дифференциации–интеграции этносов. Вместе с тем вхождение России в мировое сообщество сопровождается ещё и процессом регионализации, при котором происходит объединение этносов, проживающих на одной территории. Таковой является Забайкальский край, где большей частью проживает 1 037 502 (89,80%) – русских и 70 457 (6,10%) – бурят и 11 843 (1,03%) – украинцев. (По результатам переписи населения, 2002 г.) Думается, что

такое сближение лишь тогда будет способствовать взаиморазвитию этносов, когда будут выявлены и эмпирически доказаны существенные этнические различия, которые будут учитываться при подготовке и отборе людей, способных выжить в новой социокультурной реальности за счет максимальной мобилизации своих творческих потенциалов. Поэтому повышенный интерес, на сегодняшний день, вызывают кросскультурные исследования, выявляющие этнические особенности в поступках, продуктах деятельности, поведении личности (В. С. Агеев, А. К. Толмачева, Г. Б. Старовойтова, С. К. Смирнов и др.), а также изучающие те проявления творческой активности, которые обуславливают способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности (креативность) (М. А. Холодная) [6].

В рамках этнопсихологического аспекта изучения креативности закономерным образом определяется необходимость выявления индивидуально-личностных характеристик различных этносов в сравнительно-сопоставимом плане. При всем многообразии исследований, учитывающих категорию этноса (А. О. Бороноев, А. А. Бучек, Т. Ц. Дугарова, Т. Ц. Тудупова, А. П. Оконешникова, Р. Д. Санжаева, В. Ю. Хотинец, С. Б. Дагбаева и др.) мы не выявили работы, которые рассматривали бы креативность с т. з. этнических особенностей.

Значительный вклад в развитие представлений о сущности и механизмах креативности внесли следующие отечественные и зарубежные ученые: Б. Г. Ананьев, Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, В. Н. Дружинин, Ю. Н. Кулюткин, А. Н. Леонтьев, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, С. Л. Рубинштейн, О. К. Тихомиров, М. Г. Ярошевский, Т. Амабайль, Ф. Барон, Э. Боно, Дж. Брунер, М. Вертгеймер, Дж. Гилфорд, К. Дункер, А. Маслоу, С. Медник, Ж. Пиаже, Дж. Рензулли, К. Роджерс, Р. Стернберг, Е. П. Торренс, Г. Уоллес, К. Урбан, З. Фрейд и др.

Проблема креативности является предметом активных исследований связанных с процессами самоактуализации, самосовершенствования и самореализации (Н. Ф. Вишнякова, А. А. Деркач, В. Г. Зызыкин, А. Ю. Панасюк, Е. В. Селезнева, Л. А. Степнова и др.). Изучаются взаимосвязи креативности и рефлексии (Е. П. Варламова, А. В. Растянников, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов и др.), Я-концепции (В. С. Агапов, О. В. Москаленко и др.), саморегуляции (М. Ф. Секач и др.).

Сложный характер креативного мышления раскрыт достаточно глубоко в работах И. В. Блаунберга, Е. Г. Юдина. В проведенных ими экспериментах подтвердился факт наличия позитивных комплексов в мышлении возрастных границ ранней юности. Позитивное их значение состоит в том, что они связаны с мысленным размыванием границ признаков предмета, плавного перехода их друг в друга. Это в свою очередь необходимо для полноценного интеллектуального творчества, где структура понятия должна быть принципиально гибкой, оставляющей возможность для его развития. Анализ литературы показывает многозначность понятия креативности:

1. Креативность как генеральная черта личности, а не множество связанных между собой личностных черт (А. Маслоу, К. Роджерс, Ф. Баррон, Д. Векслер, Р. Уайсберг, Ш. Г. Айзенк, М. А. Холодная, В. Н. Дружинин, С. Медник, Г. А. Глотова, О. А. Халифаева).

2. Креативность как способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности (М. А. Холодная, В. Н. Дружинин, Ф. Баррон).

3. Креативность понимается как внутренний потенциал и способность к творчеству (Н. Роджерс, Н. Ю. Хрящева, С. И. Макшанов, А. J. Cropley).

4. Креативность – это естественный процесс, который порождается сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации неопределенности или незавершенности (Дж. Гилфорд, П. Торренс, А. Ребер, С. Ариэтти, Р. Корсини, А. Ауэрбах).

5. Креативность как «магический синтез, объединяющий примитивные, иррациональные силы бессознательного с логическими механизмами сознания» (Т. М. Amabile, R. Eisenberger, F. Haskins, P. Gambleton, L. Rhoades, L. Shanock, M. Csikszentmihalyi).

6. Креативность представляет собой результат экономических решений в контексте экономических и временных ресурсов социума, необходимых для реализации творческого потенциала. Качество и своевременность принятия обществом таких решений зависит от уровня его развития. В соответствии с этой теорией, креативность рассматривается с позиций соотношения инвестиций, риска и получаемой выгоды (Ш. Фельдман, Д. Рабенсон, М. Ранко).

Таким образом, в ходе анализа существующих определений креативности нами было отмечено, что данную категорию принято рассматривать чаще как свойство или черту личности, способность, результат или процесс, реже как интегральную характеристику и потенциал.

Методологические подходы к изучению креативности различаются по критерию детерминации творческого импульса. В зависимости от приоритета когнитивного или личностного компонента эти подходы можно разделить на нижеследующие.

1. Продуктивный, интеллектуалистский подход. Креативность рассматривается как частный случай более общего свойства активности субъекта, его готовности выйти за пределы ситуативной необходимости и способность к модификации способа адаптации к неопределённой ситуации (Г. Ю. Айзенк, Д. Векслер, Н. С. Лейтес, Л. Термен, Ж. Пиаже, Р. Стернберг, М. А. Холодная).

2. Личностный подход. Творчество – это процесс самовыражения личности, а, следовательно, креативность – производное личностных черт. Представители данного подхода считают, что личность обладает определёнными креативогенными чертами, порождающими креативное поведение, независимо от уровня интеллектуального развития (Ф. Бэррон, Д. Б. Ермолаева-Томина, В. Н. Козленко, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм.).

3. Синтетический. Креативность – это специфический когнитивно-личностный стиль, имеющий двуединую природу как личностную, так и когнитивную. Считается что, развиваясь первоначально как чисто когнитивное образование, креативность посредством сформированных познавательных стремлений и интенций закрепляется в мотивационной сфере. Под влиянием мотивационных факторов формируются креативогенные черты, обеспечивающие контроль развития и применения когнитивного уровня креативности (Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, С. Каплан, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, В. С. Нургалеев, Дж. Рензулли, А. Танненбаум, Дж. Фелдхьюзен, К. Хеллер).

4. Социально-личностный (F. Waggon, H. Eysenck, H. Gough, D. MacKinnon и др.), где источником творчества выступает социокультурное окружение.

Приведённый анализ основных подходов к исследованию творчества и креативности субъекта показывает, что большинство из них изучает эти психологические категории, преимущественно, на одном уровне – личностном. Вместе с тем в настоящее время назрела настоятельная необходимость их многоуровневого анализа. Опираясь на системный подход Б. Ф. Ломова мы полагаем, что такой анализ может быть осуществлён в рамках данного подхода, позволяющего исследовать не только личностные, но и социальные, культурные, экономические и пр. детерминанты творческой активности

субъекта. Мы согласны с Д. Б. Богоявленской [1], что понятие «система» – не синоним понятия «комплекс» как сумма компонентов. Система подразумевает процесс интеграции, т. е. целое обладает новым свойством по сравнению со свойствами её компонентов. Думается, что понятие креативности м. б. раскрыто лишь в рамках системного подхода, ориентированного на социокультурное окружение личности, который предполагает, что при анализе креативности необходимо учитывать влияние не только её внутренних, но и внешних детерминант (Collins, Amabile, 1999).

Особый интерес представляет позиция М. Чиксентмихайи, который считает, что основой системной модели креативности является положение о том, что окружение создающего субъекта состоит из двух основных составляющих: культурной и социальной. В процессе творчества субъект взаимодействует с этим окружением, внося в него изменения. Предполагается также наличие некоторого сообщества людей, которые обладают сходными стилями мышления, учатся друг у друга и/или подражают друг другу (Csikszentmihalyi, 1999). М. Чиксентмихайи отмечает также, что на проявление креативности оказывает существенное влияние уровень экономического развития общества. То, насколько много творческих сил «направлено» на ту либо область, зависит не только от количества людей, вовлеченных в активность в этой области, и уровня их креативности, но и от того, насколько их творческие свершения востребованы обществом. Поэтому зачастую для повышения уровня креативности в той либо иной сфере достаточно повысить степень восприимчивости к инновациям внутри неё. В связи с этим думается, что данный факт будет особенно актуален для студента в период его обучения в вузе.

Нам представляется наиболее адекватным понимание креативности, как системного образования личности, которое является координатором, регулятором, стимулятором творческой деятельности, способствующей нахождению принципиально новых решений, дающих возможность человеку преобразовывать как весь мир, свое окружение, других людей так и самого себя.

Анализ работ выше указанных исследователей позволил нам выявить следующие возрастные особенности креативности студентов: дивергентное и гибкое мышление, способность к генерированию большого количества идей, интуиция, находчивость, свобода ассоциаций, креативная мотивация и креативная направленность.

Согласно позиции С. У. Арутюнян, М. С. Джунусова, Н. Д. Джандильдин, Х. Дейкер, Н. Фрайда и др., люди, принадлежащие к одной этнической общности, обладают особенностями, типичными для всех представителей данной этнической общности и нетипичными для представителей другой.

Поэтому мы сформировали выборку из двух групп: представителей бурятской национальности – 125 человек, представителей русской национальности – 126 человек, из которых – юношей – 125 чел., девушек – 126, в возрасте от 16 до 22 лет (общее количество 251 человек) и выдвинули гипотезу о том, что этнос является одним из факторов, определяющих содержание, структуру и развитие креативности в поликультурном регионе (Забайкальский край).

В качестве методик были использованы: субтест Е. Торренса «Завершение картинок» [4], тест отдельных ассоциаций С. Медника в варианте А. Н. Воронина и Т. В. Галкиной [2], проба Ю. Н. Кулюткина [3] на выявление невербальной креативности, два опросника личностной составляющей креативности Д. Л. Джонсона и Дж. Рензулли [6]; 16 факторный опросник личности Р. Б. Кетелла (сокращенный вариант) [5]. Которые основывались на общих принципах оценки показателей креативности:

а) индекс продуктивности как отношение числа ответов к количеству заданий;

б) индекс оригинальности как сумма индексов оригинальности (т. е. обратных величин по отношению к частоте встречаемости ответа в выборке) отдельных ответов, отнесенная к общему числу ответов;

в) индекс уникальности как отношение количества уникальных (не встречающихся в выборке) ответов к общему их количеству.

Для повышения качества тестирования креативности нами были соблюдены следующие основные параметры креативной среды, как:

- отсутствие ограничения по времени (согласно современным исследованиям креативности, (Т. В. Галкина и Л. Г. Хуснутдинова) при снятии лимита времени эффективность выполнения тестов креативности повышается у большинства испытуемых (причем влияние отсутствия ограничения времени на высококреативных студентов значительно больше);

- минимизация мотивации достижения;
- отсутствие соревновательной мотивации и критики действий;
- отсутствие в тестовой инструкции жесткой установки на творчество.

Статистические расчеты выполнены с использованием пакета прикладных компьютерных программ обработки табличных данных Microsoft Excel 1. хр и пакета статистического анализа SPSS for Windows 16. 0.

Факторный анализ, произведенный в статистической системе SPSS, процедура Factor, выделил три фактора, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Сравнительная характеристика матриц факторов русских и бурятских студентов

Респонденты	Факторы и переменные		
Студенты русской национальности	Фактор 1 (11,5%) «эмоц. устойчивость-неустойчивость» – 0,699 «адекватность самооценки» – 0,590 «чувственность – выс. нормативность повед. »– 0,541 «замкнутость-общительность» – 0,534 «подчиненность-доминантность» – 0,514	Фактор 2 (9,66%) визуальная оригинальность – 0,670 гибкость – 0,635 вербальная оригинальность – 0,588 вербальная уникальность – 0,570	Фактор 3 (7,07%) «расслабленность-напряженность» – 0,545 самооценка креативности – 0,535
Студенты бурятской национальности	Фактор 1 (10,65%) «эмоц. устойчивость-неустойчивость»– 0,589 визуальная оригинальность – 0,562 «подчиненность-доминантность»	Фактор 2 (9,41%) вербальная уникальность – 0,522 «замкнутость-общительность» – 0,499 визуальная оригинальность	Фактор 3 (7,61%) самооценка креативности – 0,490 разработанность – 0,486

	– 0, 554 вербальна оригінальність – 0, 515	– 0, 478 вербальна оригінальність – 0, 474	
--	---	---	--

Первую группу респондентов характеризуют такие факторы как «эмоциональная устойчивость-неустойчивость», «визуальная оригинальность» и «расслабленность-напряженность».

Первый фактор «эмоциональная устойчивость-неустойчивость» представлен следующими переменными: адекватность самооценки, чувствительность – высокая нормативность поведения, замкнутость – общительность, подчиненность – доминантность, от которых, смеем предположить, зависит эмоциональная устойчивость-неустойчивость русских студентов.

Второй фактор «визуальная оригинальность» характеризуют следующие показатели креативности: вербальная оригинальность и вербальная уникальность.

Третий фактор «расслабленность-напряженность», характеризующий этнопсихологические особенности представителей русской национальности представлен переменной самооценка креативности.

Таким образом, мы видим, что креативность студентов русской национальности напрямую зависит от эмоциональной устойчивости – неустойчивости, замкнутости-общительности и подчиненности – доминантности.

В группу факторов, характеризующих испытуемых второй группы, вошли: «эмоциональная устойчивость-неустойчивость», «вербальная уникальность» и «самооценка креативности».

Первый фактор «эмоциональная устойчивость-неустойчивость» включает переменную «подчиненность – доминантность» и две переменных, имеющих отрицательный вес: «визуальная оригинальность» и «вербальная оригинальность». Значит, связь переменных противоположная, т. е., чем выше значение визуальной и вербальной оригинальности, тем ниже эмоциональная устойчивость-неустойчивость и подчиненность – доминантность бурятских студентов.

Второй фактор «вербальная уникальность» представлен замкнутостью-общительностью, визуальной оригинальностью и вербальной оригинальностью, которые отражают прямую зависимость вербальной уникальности от перечисленных переменных. Это означает, что чем выше вербальная креативность бурятских студентов, тем более они общительны и оригинальны.

Третий фактор содержит переменную разработанность, которая напрямую связана с самооценкой креативности. Следовательно, у студентов бурятской национальности такой показатель образной креативности как разработанность напрямую зависит от самооценки креативности.

Таким образом, полученные данные говорят о том, что основные показатели креативности бурятских студентов напрямую зависят от их эмоциональной устойчивости – неустойчивости и самооценки креативности. Данную особенность можно объяснить тем, что соотнесение себя с представителем определенной национальности предполагает осознание человеком своих креативных способностей, возможности их реализации. Вероятно, именно буряты обладают неисчерпаемым ресурсом креативности, который своими корнями уходит в самобытность и родной язык.

Для определения степени влияния национальности на показатели креативности мы опирались на полученные данные корреляционного анализа по критерию Пирсона, позволяющего сопоставить два эмпирических распределения.

По результатам корреляционного анализа выявились две статистически значимые корреляционные связи между национальностью и оригинальностью ($p=0,248^{**}$, при $p<0,01$) и национальностью и самооценкой креативности ($p=0,256^*$, при $p<0,05$). Это можно рассматривать как свидетельство того, что именно национальность может оказывать существенное воздействие на показатели исследуемого феномена. Соотнесение себя с представителем определенной национальности предполагает осознание человеком своих креативных способностей, возможности их реализации. На это существенное воздействие оказывает высокая нормативность поведения ($p=0,244^{**}$, при $p<0,01$), это особенно относится к бурятской национальности. Ведь именно эта нация веками трепетно бережет наследие и ценности, передаваемые по наследству. Уважение и авторитет родителей в семье, вероятно, играют существенную роль в формировании высоко нормативного поведения.

Взаимосвязь переменных консерватизма и национальности ($p=0,132^*$, при $p<0,05$) свидетельствует о двусторонней значимости этих переменных, т. е. консерватизм во многом обусловлен принадлежностью к определенной нации. Верность традициям, передающиеся их поколения в поколение, формируют у молодежи стойкие установки и стереотипы, которые проявляются в поведении, чертах характера и формируют систему личностных свойств.

Корреляционный анализ позволил выявить взаимосвязь ($p=-0,169^{**}$, при $p<0,01$) национальности и переменной «замкнутость-общительность». Данная взаимосвязь очень хорошо объясняет существенное различие в показателях креативности у русских и бурят, а именно, превосходство средних значений по оригинальности и уникальности бурятских респондентов. Это можно объяснить тем, что бурятская национальность характеризуется большой чувственностью, эмоциональностью и, одновременно сдержанностью, не многословностью. Скорее всего, это происходит из-за врожденной или приобретенной способности к осознанию системы собственных действий и их оснований при решении разного рода мыслительных, творческих задач, что развивает умение создавать разнообразные сочетания, моделировать совокупность действий, объединенных общим замыслом, то есть проявлять креативность. Данная интерпретация подтверждается достоверностью корреляций национальности с «сдержанностью-экспрессивностью» ($p=-0,128^*$, при $p<0,05$) и «робостью-смелостью» ($p=-0,126^*$, при $p<0,05$).

Следует отметить выявленные различия в средних показателях самооценки креативности. У испытуемых русской национальности она существенно выше, чем у бурятских респондентов. Коэффициент корреляции Пирсона между переменными национальность и самооценка креативности составил $p=0,266^{**}$, при $p<0,01$, это объясняет выявленные в ходе эмпирического исследования этнические особенности в самооценке респондентов. Она оказалась значительно выше у русских респондентов, чем у бурятских. Видимо самооценка и креативность взаимосвязаны между собой, так что, осознание человеком самого себя, своей деятельности, позволяет ему правильно распределять свои силы в любой деятельности, в том числе и творческой.

Итак, фактор принадлежности испытуемого к той или иной национальности, оказывает существенное влияние на показатели креативности (оригинальность, уникальность, беглость, гибкость), как свойства личности, характеризующегося эмоциональностью, общительностью, конформностью и самоконтролем.

В ходе нашего исследования наблюдались несущественные половые различия при определении креативности. По вербальной креативности, определенной согласно ассоциативному тесту, достоверных различий между юношами и девушками не

установлено, однако наблюдается тенденция доминирования юношей по оригинальности ассоциативного вербального мышления.

Эмпирическое исследование этнических особенностей креативности подтвердило нашу гипотезу о том, что этнические различия в степени развития креативности зависят от принадлежности к той или иной национальности и проявляются в значимых отличиях в показателях креативности и личностных особенностях субъекта, как носителя этноса.

Выводы:

1. Креативность является целостным системным образованием, представляющим собой совокупность взаимосвязанных между собой этнических и личностных особенностей.

2. На становление и развитие креативности существенное влияние оказывает национальность человека, т. е. соотнесение себя с представителем определенной нации способствует развитию специфических показателей креативности (оригинальности, уникальности или разработанности).

3. Креативность тесно связана с целым рядом параметров личностной и эмоциональной сфер, прежде всего с эмоциональной устойчивостью/неустойчивостью, подчиненностью/доминантностью, замкнутостью/общительностью и чувствительностью/высокой нормативностью поведения.

4. В ходе нашего исследования наблюдались несущественные половые различия при определении креативности. По вербальной креативности, определенной согласно ассоциативному тесту, достоверных различий между мужчинами и женщинами не установлено, однако наблюдается тенденция доминирования мужчин по оригинальности ассоциативного вербального мышления.

5. По данным факторного анализа было установлено, что между переменными национальность и креативность существует высокая статистически значимая связь (вербальная оригинальность – 0,720, невербальная оригинальность – 0,719, вербальная уникальность – 0,682), что подтверждает теоретическое предположение о том, что фактор этнической принадлежности респондента во многом обуславливает степень развития у него тех или иных показателей креативности.

6. Эмпирическое исследование этнических особенностей креативности подтвердило нашу гипотезу о том, что этнические различия в степени развития креативности зависят от принадлежности к той или иной национальности и проявляются в значимых отличиях в показателях креативности и личностных особенностях субъекта, как носителя этноса.

Литература

1. Богоявленская Д. Б. Еще раз об одаренности [Текст] // Д. Б. Богоявленская / Вестник практической психологии образования. – № 2 (7). – 2006. – С. 15.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2007. – С. 322–345.
3. Кулюткин Ю. Н. Изменяющийся мир и проблемы развития творческого потенциала личности: Ценностно-смысловой анализ [Текст] / Ю. Н. Кулюткин. – СПб. : Изд-во СПбГУПМ, 2001. – 84 с.
4. Краткий тест творческого мышления (фигурная форма) [Текст]. – М. : Институт развития одаренности, 1995. – С. 13–46.
5. Практикум по психологии [Текст] / под ред. А. С. Кармина. – СПб. : Лань, 2002. – С. 32, С. 9.
6. Туник Е. Е. Диагностика творческого мышления: Креативные тесты [Текст] / Е. Е. Туник. – М. : Чистые пруды, 2006.

7. Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности [Текст] / М. А. Холодная // *Вопр. психол.* – 1993. – №1. – С. 38.

Матвеева Ю. А.

*старший преподаватель кафедры языкознания и культуры зарубежных стран,
ГОУ ВПО «Читинский государственный университет», Чита (Россия)*

УДК 165. 12

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ОБЩЕСТВА – НАУЧНЫЕ АСПЕКТЫ ПОЗНАНИЯ

© 2010

В статье излагаются и анализируются факты становления нового информационно-коммуникативного типа культуры в современном обществе.

Ключевые слова: *культура, информация, информационное общество, диалог, коммуникация, информационно-коммуникативная культура.*

The author analyses the facts of forming of a new type of culture – info-communicative culture – in modern society.

Key words: *culture, information, informational society, dialogue, communication, info-communicative culture.*

Современный мир характеризуется всевозрастающей значимостью информации, многообразной и обширной, так как представляет собой совокупность интеллектуальных ресурсов, информационных технологий и коммуникативной инфраструктуры. Потребность в информации входит в число основных потребностей, предваряющих всякое действие, что обуславливает её особую значимость в профессиональной деятельности человека. Кроме того, информация является ключевой категорией системы ценностей информационно-коммуникативной культуры. Как отмечается в Окинавской Хартии Глобального информационного Общества, одним из наиболее важных факторов, влияющих на формирование общества XXI века, являются информационно-коммуникативная культура. [10] Именно модель общества, в котором доминирует текущая информация и новые формы включённости в коммуникативные сети, будет предопределять новую форму бытия общества.

Современная информационно-коммуникативная культура способствует, с одной стороны, эффективности процесса информатизации, охватывающей все сферы общественной жизни, в особенности, профессиональную, меняя социально-значимую деятельность, повышая её эффективность. С другой стороны, информационно-коммуникативная культура в условиях современного общества способствует преодолению негативных последствий информатизации посредством социокультурной и профессиональной деятельности человека.

Информация на сегодняшний день становится производственным ресурсом. Частным выражением этого процесса выступают новые требования к профессиональной деятельности, будущих специалистов, выражающиеся в специфической самоорганизации личностного образовательно-развивающего пространства, выработке индивидуального творческого стиля, воспитании духовно-нравственных качеств личности. Однако современное образование всё ещё ориентировано на подготовку узких специалистов, неспособных зачастую к профессиональной мобильности и самообразованию.

В современном обществе информационно-коммуникативная культура перестраивает образ жизни и характер коммуникаций, влияет на человеческую ментальность, поведение, так как подаётся в основном в аудиовизуальных мозаичных формах, которые нацелены на звук и картинку, что ведёт к усилению значения виртуальной реальности, которая трансформирует сознание аудитории. Возникает опасность того, что новую реальность незачем пытаться понимать и творчески осваивать, поскольку она не поражает воображение и не обладает ценностью. Насыщение информационно-коммуникативной культуры материалистическими и гедонистическими ценностями способствует расшатыванию базовых нравственных норм и идеалов. Указанные противоречия привели к формулировке проблемы научного осмысления разнонаправленного воздействия информационно-коммуникативной культуры на личность.

Анализ социокультурной ситуации позволяет сформулировать следующие противоречия между:

- нарастающим значением информационно-коммуникативной культуры в общественном развитии (что, в свою очередь, ведёт к постоянному увеличению объёма информации и оказывает влияние на специфику общения) и её нерациональным использованием в процессе подготовки компетентных специалистов информационно-коммуникативного типа;

- востребованностью профессионалов, обладающих мобильным мышлением, на рынке труда и состоянием гуманитарного образования, направленного на решение узкоспециальных задач в контексте традиционной педагогической парадигмы;

- потребностью студентов в различных видах коммуникации и недостаточно полным использованием духовно-нравственных смыслов учебных знаний в их профессиональном становлении, учитывающем гуманитарные и экологические проблемы современного общества.

Таким образом, для того, чтобы полноценно использовать информационно-коммуникативные возможности университета в качестве источника формирования профессионального мышления студентов, возникает необходимость научного осмысления информационно-коммуникативной культуры, являющейся средством формирования всесторонне образованной личности.

Проблемам *влияния культуры на человеческую деятельность* посвятили свои работы М. М. Бахтин, Э. Кассирер, Ю. М. Лотман, М. Хайдеггер. *Связь культуры и образования* фиксируется отечественными учёными и философами (В. Е. Давыдович, Г. В. Драч, Ю. А. Ждавнов и др.) В том числе, особое внимание уделяется концептуализации деятельностного подхода в культуре, а также разработке деятельностного подхода к образованию. *Формирование информационно-технологической культуры* в системе образования рассмотрено в публикациях Т. П. Ворониной, А. Н. Дулатовой, В. П. Кашицина, О. М. Молчановой, Г. Л. Ильина, С. Я. Подоприторы, Т. Г. Первиль. Проблему коммуникативной культуры выделяют Н. В. Бордовская, Л. М. Митина, Г. Н. Михалевская, Н. Н. Михайлова, Н. Н. Обозов, А. А. Реан, Л. П. Шипилина, В. А. Якунин.

В целом, культурную грамотность, согласно теории американского культуролога Э. Хирша, составляют знания, позволяющие формировать единое коммуникативное пространство культуры. [1] Исходя из теории Э. Хирша, становится ясно, что человек в период происходящих трансформаций в целом должен обладать культурной грамотностью, для того чтобы адекватно воспринимать происходящие изменения. Поэтому, для того чтобы лучше определить сущность понятия

«інформаційно-комунікативна культура», нам представляється необхідним дати визначення поняттю «культура».

Поняття «культура» багатогранно, кожен автор бачить в ньому щось своє. Ітак, культура – це спосіб самоосуществлення людини (І. Кант); духовний і матеріальний прогрес у всіх областях, якому супроводжує моральне розвиток людини і людства (А. Швейцер); сфера вищих людських дій, духовних, мистецьких і наукових форм проявлення людини (К. Ламберг-Карловски і Дж. Саблов); те, що вирощено власними зусиллями людини, а не присваюється зовні (Х. Ортега-и-Гассет); наука людського взаєморозуміння: суспільно-визнаний культурний пантеон, антологія образців, зростаючі коментарі (М. Л. Гаспаров)

Об'єднує всі ці поняття те, що культура є абстрактною організацією і представляє собою загальнолюдський феномен, породжений особливостями життєдіяльності людини.

У філософії виділяють аксіологічний підхід (Г. Г. Карпов, А. А. Зваракин), згідно з яким культура – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, створюваних людством. По методологічному підходу (В. Е. Давидович, Ю. А. Жданов, М. С. Каган), культура – універсальна властивість суспільного життя людей. Культура є похідною людською діяльністю, вона стає можливою тільки завдяки ній. Діяльнісний підхід визначив і відповідні погляди на культуру: виробництво, споживання, процес розвитку виробничих людських сил. Так, Л. Н. Коганом культура характеризується як сукупність різних видів діяльності і її результатів. У концепції Е. Маркаряна культура представлена як спосіб діяльності. Культура як творче зміст діяльності розкрито Н. Злобиным, а як діяльність у формі загального праці – В. Межуєвим.

Інші автори звертають увагу на суспільний рівень і розглядають культуру як систему цінностей, норм, інститутів – як у духовно-практичному освітленні буття, так і у науці. У культурі виділяють систему цінностей і ідей: «культура складається з явних і неявних моделей поведінки, придбаного і переданого символами, представляючи окремі досягнення людських груп, включаючи їх втілення у артефактах. Суттєва особливість культури складається в наявності в ній традиційних, тобто історично вироблених і обраних, ідей, і, що найголовніше, вироблених цим народом ідей-цінностей; культурна система, з однієї сторони, є результатом дії, а з іншої, умовним елементом майбутньої дії» (Kroeber & Kluckhohn, 1952; с. 181).

Відомий соціолог і спеціаліст з теорії управління Гірт Хофстеде визначає поняття культури як «колективне програмування розуму, яке відрізняє члена однієї групи або категорії людей від іншої» (G. Hofstede, 1994; с. 5). Е. Т. Холл (1983) визначає культуру як щось підсвідоме; він порівнює її з невидимим механізмом, що працює в наших думках.

Визначень поняття культури настільки багато, що американські антропологі А. Кребер і К. Клакхон ще в 1964 провели огляд відомих концепцій і визначень культури. Їми були проаналізовані більше 350 визначень, кожне з яких відображало важливу сторону цього поняття.

На наш погляд, цей аналіз дає достатньо адекватне уявлення про типи і способи визначення поняття культури, які автори розділили на шість основних груп:

описательные определения, в которых упор делается на перечисление всего того, что охватывает понятие культуры. Родоначальником такого подхода считается знаменитый антрополог Э. Тэйлор. К представителям данной группы можно также отнести С. Geertz, Т. Parsons, М. Rosaldo, Super & Harkness, С. Ratner, Lutz, Wierzbicka.

исторические определения, в которых акцент делается на процесс социального исследования, традиции. Примером может служить определение, данное лингвистом Э. Сепиром.

нормативные определения, ориентирующиеся на идею образа жизни или на представления об идеалах и ценностях.

психологические определения, в которых упор делается либо на процесс адаптации к среде, либо на процесс научения, либо на формирование привычек.

структурные определения, в которых внимание акцентируется на структурной организации культуры. Здесь характерны определения, данные Р. Линтоном, Маслоу, Роджерсом, Б. Малиновским, А. Ратклифф-Брауном, Спенсер-Оути.

генетические определения, в которых культура определяется с позиций ее происхождения.

Кроме того, вышеприведенный анализ подтверждает тот факт, что культура получает выражение в декларируемых ценностях, задающих людям ориентиры их поведения и действий. Она формирует общее пространство, в котором воспроизводятся ценности, нормы и поведенческие модели, разделяемые всеми его членами, что помогает людям жить и развиваться в определенной среде, сохраняя единство и целостность определенного сообщества. При этом что немаловажно, сам механизм воспроизводства культуры построен на обмене информацией. Процесс развития системы культуры подчиняется принципу максимума информации, согласно которому эволюция происходит в направлении увеличения объема информации [4]

Информация в современном постиндустриальном обществе – не только новый вид материи, но и капитал (Т. Стоуньер) и основная экономическая деятельность [4] Понятие "постиндустриальное общество", введенное американским социологом Д. Беллом в 1974 году, соответствует признакам общества, перешедшего на стадию тертиарных (от лат. тертиус – третий) промыслов, т. е. маркетинга и услуг. Французский социолог Ж. Фурастье определил постиндустриальное общество как «цивилизацию услуг». Понятие «информационное общество» для обозначения этапа постиндустриального общества появилось по причине начала преимущественного использования принципиально новой («умственной») технологии. Следует отметить тот факт, что понятия «постиндустриальное общество» и «информационное общество» как в мировой, так и в отечественной научной, научно-популярной литературе, в средствах массовой информации чаще всего отождествляются и не разводятся.

Среди отечественных ученых, которых можно назвать основоположниками проблематики информатизации общества, – В. М. Глушков, А. П. Ершов, Н. Н. Моисеев, А. И. Ракитов, А. В. Соколов, А. Д. Урсул. Активно работают и вносят значительный вклад в развитие направления Р. Ф. Абдеев, Г. Т. Артамонов, В. А. Герасименко, К. К. Колин, И. С. Мелюхин, Я. В. Рейзема, Е. Н. Пасхин, Р. И. Цвылев и другие.

С точки зрения информационного общества, интересна трактовка понятия «культура», данное Ю. М. Лотманом. Он определяет понятие "культура" как совокупность всей ненаследственной информации, способов ее организации и хранения. Суть его подхода выражается в следующем. Культуры созданы из

коммунікаційних процесів. А всі форми коммунікацій ґрунтуються на виробництві і споживанні знаків. Тому потрібен чіткий аналіз реальності і її символічного зображення [7]. У всіх суспільствах людство існувало в символічній середі і діяло через неї. Культура, за Ю. М. Лотманом, є форма спілкування між людьми і можлива лише в такій групі, в якій люди спілкуються [8]. Культура утворює визначену систему знаків, що використовуються відповідно до відомих членам даної колективи правил. Знак є матеріальним вираженням (слова, малюнок, речі), яке має значення і, таким чином, може слугувати засобом передачі значення. Функція знаків – виконання коммунікативної функції. Отже, культура має інформаційну природу. А інформація – це ресурс культури, за допомогою якого забезпечується цілеспрямованість і впорядкованість соціального розвитку і використання самої інформації, виробленої людьми, а також інформації, збереженої в їхній соціальній пам'яті або в штучних системах. [6]

Іншими словами, культура сучасного суспільства характеризується не тільки розширенням можливостей накоплення і переробки інформації, але й різними формами коммунікації.

Аналізуючи різні трактування культури, при всьому багатстві точок зору нам представляється можливим виділити щось загальне, не суперечливе ні одному з концептуальних визначень – культура існує тільки через людину, тобто передбачає суспільство. Суспільство ж є коммунікативним за своєю природою. На це вказує та ж етимологічна близькість різних «общ-»-похідних слів: в ряду однокоренних термінів («общность», «община» і т. д.), поняття «общество» і «общение» невідокремимі одне від одного. З'єднання двох понять «культура» і «інформація» проявляється безпосередньо в процесі коммунікації. Згідно з положенням Н. Лумана, культура розвивається завдяки змінам в техніці коммунікації в нових умовах [9]. Цього ж думки дотримується Герберт Маршал Маклюэн, автор загальної теорії коммунікації. Він стверджує, що передача інформації за допомогою символів і образів для подальшого декодування надає процесу коммунікації ознаку феномена культури, визначає характер культури і виступає як вирішальний фактор формування суспільства. Р. Тібалд в своїх роботах пише, що проблема виживання світу в сучасних умовах залежить від людської здатності слухати одне одного і навчатися на досвіді інших. Ключ формули виживання знаходиться в адаптації до нових реалій. А такими є посилення коммунікаційного початку в суспільній житті.

Існує велика кількість думок по питанню про сутність коммунікацій – від розуміння коммунікації як типу інформаційного взаємодіяння людей одне з одним до екзистенціалістського розуміння коммунікації як виявлення «Я» в Другому. Термін «коммунікація» походить від латинського слова, що означає – діяти спільно, зв'язувати і визначається як: шлях повідомлення (повітряний, водний і др. коммунікації); форма зв'язу (телеграф, радіо, телефон); акт спілкування, зв'язок між двома або більше особами. Зазвичай цей термін позначає як засіб, так і процес передачі інформації від одного суб'єкта до іншого, специфічну форму взаємодіяння людей в процесі їхньої пізнавально-працьової діяльності, здійснюваної за допомогою мови або знакових систем. Сам термін «коммунікація» був введений Н. Винером, як синонім слова «зв'язок». Нині цим терміном позначають психічні і соціальні контакти між членами і соціальними прошарками суспільства, при якому здійснюється передача інформації от

одного адресата к другому. Такая коммуникация имеет диалогический принцип и рассчитана на взаимопонимание.

Следовательно, средства коммуникации обеспечивают диалогическую форму общения. Подчёркивая это обстоятельство, И. П. Фарман пишет, что «понятие коммуникации (при всей его многозначности) связывается не столько с информационной коммуникацией, предполагающей передачу сообщения в одностороннем монологическом порядке и делающей акцент на распространение, сколько с процессуальной формой коммуникации», то есть осмыслением коммуникации как процесса общения, под которым понимается соучастие субъектов, их совместная деятельность, диалог [2].

М. Бахтин известен как филолог. Для него жизнь по своей природе диалогична. В этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь: глазами, губами, руками, душой, духом, он вкладывает всего себя в слово и это слово входит в «диалогическую ткань человеческой жизни». Диалог является по своей действительности средством осуществления коммуникационных связей. Диалог – это показатель общей культуры общества. «Диалог не средство, а самоцель. Быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, всё кончается. Поэтому, диалог, в сущности, не может и не должен кончаться» [8, с. 155]. Так как языки и коды культуры как целостности меняются достаточно медленно, ещё нельзя говорить о сформированности новых ментальных моделей реальности. Однако, очевидна смена механизмов в освоении культуры, открытие новых путей закрепления и воспроизводства поведенческих стереотипов, особенно в специализированной культуре. Ослабляется зависимость трансляции культуры от коммуникативной практики обучения, от непосредственно жизненного опыта, которые заменяются информационно-коммуникативными технологиями, без обязательного участия в процессе обучения учителя – транслятора этого опыта.

Изменяется коммуникативная роль языка как средства передачи культурных знаний, социализации и социальной интеграции. Расширяется круг искусственных языков, и, прежде всего компьютерного, как современного средства коммуникации и общения. Его значение для нового типа культуры и человека ещё не дооценивается философами и культурологами, так как не учитывается фактор внутреннего диалога и обратных связей между создателями компьютерных программ, виртуально участвующих в формировании человека.

Новый облик приобретают коммуникации и на обыденном уровне культуры. Наиболее радикальные трансформации заметны в «повседневно-наивных» коммуникациях, не предполагающих рефлексивной работы сознания, когда общение направлено на сохранение текущей информации коммуникации [2] Очевидна деформация обыденного языка как языка человеческого общения. Естественный язык черпает из структур повседневности свои постулаты-допущения, основанные на очевидностях, уместных и пригодных в конкретных ситуациях. Отсутствие в языке отвлечённой рефлексивной терминологии компенсируется экспрессивно-выразительной составляющей [1]. Если уровень культуры личности определяется развёрнутостью системы ассоциаций, то жизнь в мире рекламы, слоганов, стандартных коммуникативных ситуаций, коллажей из стихотворений, мультиков и новостей приведёт не только к снижению уровня культуры речи, но к упрощению, линейной трактовке и пониманию текстов современной культуры. Кроме того, происходит формирование новых образных рядов культуры разных социальных страт, которые всё более удаляются друг от друга. Элементы языка – символы, фиксирующие явления опыта, уже не всегда ассоциируются с целыми группами и определёнными классами явлений культуры, отражая лишь единичные явления опыта

человека. Это затрудняет общение, ибо « единичный опыт пребывает в индивидуальном сознании и не может быть сообщён».

Меняются и типы межличностных коммуникаций. С одной стороны, формируется модульный человек, не заинтересованный в длительных межличностных отношениях, характерной чертой коммуникативной деятельности которого становится «мимолётность» (Э. Тоффлер). С другой стороны, растёт число пользователей всемирной информационно-коммуникативной сети, не нуждающихся в традиционных формах взаимодействия. Формируются разного рода информационно-коммуникативные среды, претендующие на частичную замену социокультурного пространства.

Таким образом, возникновение информационно-коммуникативной культуры в условиях становления глобального информационного общества связано, прежде всего, с изменением:

- характера доступа, хранения и передачи информации. Современные поисковые системы за секунды по заданным словам находят нужный фрагмент в потоке информации, сопоставимой с книгой в 700 страниц. В настоящее время широко оцифровываются тексты, визуальная и звуковая информация. Создаются электронные библиотеки, художественные порталы. Происходит объединение информации в единстве ее вербальной, визуальной и звуковой составляющих.

- способов коммуникации, которые выражаются в их принципиальной интерактивности, способствующей раскрытию индивидуальности личности.

- самих кодов (символов), с помощью которых в процессе коммуникации транслируется накопленное знание и усваивается новое. В культуре, основанной на письменной фиксации информации, кодирование опиралось на принципы системности, детерминизма, объективности. В основе информационно-коммуникативной культуры современного общества лежит возможность одновременного выбора нескольких вариантов кодирования, восприятия и творческой переработки информации.

Отмеченные трансформации в информационно-коммуникативном поле современной культуры свидетельствуют о закреплении в обществе разных форм нового типа культуры.

Литература

1. Бороноева А. О понятиях «общество» и «социальное». [Текст] / А. Бороноева, П. И. Смирнов. // Социологические исследования. – 2003. – №8. – С. 3-11.
2. Голицын Г. А. Информация. Поведение. Творчество [Текст]. / Г. А. Голицын, В. М. Петров. – М. : Наука, 1991. – 340 с.
3. Егоров В. С. Философия открытого мира [Текст] / В. Егоров. – Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 2001. - 125 с.
4. Зубков Ю. С. Информатизация и информационная культура // Проблемы информатизации. Культуры [Текст]: сб. ст. / Ю. Зубков. – М. : Изд-во МГУКИ, 1994. – С. 6 – 12.
5. Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации [Текст] // Материалы междунауч. -практ. конф. – Минск: ГУ «Белисса», 2008 – 316 с.
6. Кастельс М. Информационная Эпоха. Экономика, общество и культура [Текст] / М. Кастельс. – М. : Наука, 2000. – 580 с.
7. Лотман Ю. М. Культура и взрыв [Текст] / Ю. М. Лотман. – М. : Прогресс, Гнозис, 1992. – 270 с.
8. Лотман Ю. М. Несколько мыслей о типологии культур [Текст] / Ю. М. Лотман // Новая литература по культурологии. – 1995. – № 3. – С. 30 – 42.
9. Луман Н. Понятие общества // Проблемы теоретической социологии [Текст] / Н. Луман; под ред. А. О. Бороноева. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1994.

10. Окинавская хартия глобального информационного общества [Текст] // Концепции и программы: Сб. докладов и материалов / под ред. Н. В. Борисова, Ю. Е. Хохлова. – СПб., 2001. – С. 63-71.

Романова И. В.

кандидат социологических наук, доцент кафедры психологии ГОУ ВПО «Читинский государственный университет», Чита (Россия)

УДК 159. 9

СТАТУСНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ПОСТТРУДОВОМ ПЕРИОДЕ ОДИНОКИХ ЖЕНЩИН

© 2010

Рассмотрены основные позиции, обуславливающие изменение социального статуса, связанное с завершением трудовых отношений одиноких женщин. Показано влияние этих потерь на психоэмоциональную сферу этих женщин.

Ключевые слова: одинокие женщины, посттрудовой период, социальный статус, социально-экономические, физические и моральные потери.

Social and economical losses stipulated by retirement period of lonely women are considered in the article. Influence of these losses on psychological and emotional sphere of women is shown.

Key words: lonely women, retirement period, social and economical losses

В современных условиях динамично изменяющейся социально-экономической среды формированию зрелой и продуманной социальной политики способствует постоянное отслеживание и изучение изменений в различных сферах жизни населения, его различных социальных групп и, прежде всего, менее защищенных, к которым относятся одинокие женщины посттрудового периода жизни. Они отличаются по своему социальному опыту, экономическому и материальному положению, семейным характеристикам, принадлежности к разным слоям населения.

Возрастной фактор сам по себе не выступает ведущим основанием принадлежности к данной группе. В этом смысле решающее значение имеет момент, определяющий отход от выполнения комплекса социальных функций, связанных с участием в общественном производстве. В подавляющем большинстве случаев это обусловлено выходом на пенсию.

На этапе перехода к посттрудовому периоду жизнедеятельности существенными оказываются реальность и очевидность наступающего ограничения и снижения собственной социальной роли и соответствующих изменений отношения со стороны окружающих. К этому времени для человека становится ясным, что его опыт и знания менее значимы для общества, чем перспективность и оперативность молодого работника, что общество не обнаруживает желания считаться с его старыми привычками, стилем и образом жизни. Женщине в пенсионном возрасте остается только согласиться, что ее бывшая роль активного участника общественной жизни перемещена ныне в область исторического морально-нравственного примера.

Пассивно-зависимое положение от общества – важное открытие для пожилого человека, значение которого становится понятным лишь тогда, когда оно касается лично самого себя. Но в старости, как и в любой другой возрастной период, жизнь

человека не мыслится вне общественных отношений. Смысл существования и на этом возрастном этапе нередко сводится к тому, чтобы быть полезным обществу.

К настоящему времени социологическое определение старости, акцентирующее изменение социальных ролей, является функциональным и регистрирует, прежде всего, объективные параметры этого этапа жизни.

Для многих пожилых и старых людей прежние ценности 1, с которыми они выросли, не утратили той значимости, т. к. они прожили большую часть своей жизни в советском государстве, которое обладало прочностью, одномерностью стандартов образа жизни, идеологической политизацией.

Ценностные ориентации пожилых и старых людей направлены на работу, семью и отдых. Эти ценности «притягивают» к себе все или почти все другие, работа чаще всего ассоциируется с чувством своей полезности, активным досугом, независимостью, престижем и общением; покой и пассивный отдых – со здоровьем; материальная обеспеченность – с семьей. Ценности поляризуются вокруг работы и отдыха (такие ценности, как материальная обеспеченность, семья и здоровье, примерно в равной степени связаны и с ценностными ориентациями на работу и отдых).

По мере старения или под влиянием существенных изменений как в нем самом, так и окружающей его социальной среде может происходить известное уменьшение значимости тех или иных ценностей 2. Прекращение работы, выход на пенсию вызывают такую радикальную перестройку образа и условий жизни, что могут вызвать изменения не только в мотивах поведения, отличающихся неустойчивостью и ситуативностью, но и в ценностных ориентациях, которые тесно связаны с наиболее основными потребностями личности.

С целью выявления особенностей прохождения рубежного периода в жизни одиноких женщин – периода выхода на пенсию их ценностную структуру мы рассмотрим в сравнении двух периодов: предпенсионного и пенсионного. За базу сравнения приняты эти же факторы периода активной жизнедеятельности.

Для того чтобы выяснить, чем характеризуется ценностное сознание изучаемых нами возрастных групп одиноких женщин (предпенсионной и пенсионной) и какие изменения произошли в них за последние годы, воспроизведем ранжированный перечень ценностей одиноких женщин этих возрастных периодов (табл. 1).

Приведенный материал позволяет наметить те сдвиги, которые произошли в ценностных ориентациях изучаемых возрастных групп (предпенсионной и пенсионной) одиноких женщин. Объединяют эти две группы первичная ориентация (1-2 ранги) на такие базовые терминальные ценности как «жизнь человека как высшая ценность, самооценность», «семья, личное счастье, продолжение рода», «общение в семье, с друзьями и другими людьми, взаимопомощь», «законность как установленный государством порядок, обеспечивающий безопасность индивида, равноправность его отношений с другими», а также ранговая периферийность (4-5 ранги) таких инструментальных ценностей, как «авторитетность – способность оказывать влияние на других, иметь власть над ними, конкурировать и добиваться успеха, победы», «вольность, тяготеющая к вседозволенности».

Различия в ценностных ориентациях изучаемых групп женщин сводятся к ослаблению ценности «нравственность как качество поведения человека в соответствии с общечеловеческими морально-этическими нормами» в предпенсионной группе (3 ранг), что, видимо, связано с размыванием этих норм в сегодняшний период их социальной активности, и некоторой «консервацией» этой ценности для женщин, имеющих приличный стаж пенсионной жизни. Обратное соотношение приоритетов такой ценностной ориентации, как «работа как самоценный смысл жизни и как

средство для заработка» свидетельствует о снижении ее актуальности для пенсионной группы (соответственно 1 и 3 приоритеты). Совершенно не актуальна для пенсионной группы ценностная ориентация на «инициативность, предприимчивость, способность выразить себя, выделиться», что вполне объяснимо.

Таким образом, в исследуемых возрастных группах одиноких женщин наблюдается движение ценностной структуры в сторону преобладания индивидуалистических целей жизни над социальными. В целом актуализируются ценности, основу которых составляет удовлетворение витальных потребностей. Индивидуально-ориентированные жизненные цели находятся сейчас в согласии с такой же индивидуалистической ориентацией большинства форм идеологии в реформируемом российском обществе.

Как было показано, первый приоритет в иерархии ценностей одиноких женщин предпенсионной возрастной группы принадлежит «работе как средству для заработка». Некоторое снижение этой ценности в их иерархии женщин пенсионного возраста объясняется, скорее всего, объективными причинами: сложностями трудоустройства, состоянием здоровья и т. п. Однако имеющиеся реальные возможности в этом плане практически не упускаются.

Применительно к категории одиноких женщин рассматриваемых возрастных периодов материальный достаток может складываться из доходов по основному месту работы, доходов от мест дополнительной занятости, доходов, не связанных с общественной занятостью (доходы от садово-огородных участков, шитья на заказ, репетиторства и т. п.), и социальных трансфертов. Понятно, что у каждой конкретной женщины составляющие дохода различны и, естественно, включают не весь приведенный перечень.

Таблица 1

Жизненные ценности и их иерархия у одиноких женщин предпенсионной и пенсионной возрастных групп Забайкалья

Жизненные ценности	Возрастные группы одиноких женщин	
	Предпенсионная	пенсионная
1) жизнь человека как высшая ценность, самооценność	1	1
2) свобода в реализации социально позитивных потребностей и способностей индивида	3	4
3) нравственность как качество поведения человека в соответствии с общечеловеческими морально-этическими нормами	3	1
4) общение в семье, с друзьями и другими людьми, взаимопомощь	1	2
5) семья, личное счастье, продолжение рода	1	1
6) работа как самоценный смысл жизни и как средство для заработка	1	3
7) благополучие – доходы, комфорт жизни, здоровье	3	3

8) инициативность, предприимчивость, способность выразить себя, выделиться	2	5
9) традиционность – уважение к традициям, жить как все, зависимость от окружающих обстоятельств	3	2
10) независимость, способность быть индивидуальностью, жить по своим критериям	3	4
11) самопожертвование как готовность помогать другим, даже в ущерб себе	4	2
12) авторитетность – способность оказывать влияние на других, иметь власть над ними, конкурировать и добиваться успеха, победы	4	5
13) законность как установленный государством порядок, обеспечивающий безопасность индивида, равноправность его отношений с другими;	1	1
14) вольность, тяготеющая к вседозволенности	4	5

Ранее нами показано ³, что состояние психосоциального баланса, которое в той или иной мере характерно для трудового периода, с переходом в посттрудовую стадию нарушается. Это связано с большим количеством различных утрат и потерь.

Потеря – субъективное ощущение человека, имеющее под собой фактическую причину в действительности – утрату кого-то или чего-то значимого в жизни, кого-то дорогого и близкого или чего-то важного, когда потеря этого человека или объекта представляется невозможной. Поэтому процесс утраты зачастую сопровождается душевным кризисом и необходимостью адаптации к новой действительности.

Потери, связанные с завершающим этапом онтогенетического развития человека, можно разделить на четыре главные категории ⁴: социальные, экономические, физические и моральные. Для потерь на этом периоде жизни характерно то, что один вид потерь часто влечет за собой другие.

Важнейшая социальная потеря связана с уходом с работы. Работа – это не только источник заработка и средств существования. Для большинства это место, где человек может проявить свои возможности, таланты и способности. В этом смысле, работа предстает как источник самоудовлетворения и самовыражения. Работа – это то место, где устанавливается социальный статус; люди получают общественную оценку в соответствии со своей специальностью и занимаемой должностью. На работе также устанавливаются социальные связи, удовлетворяются культурные и иные потребности. Уход с работы сразу прекращает некоторые из этих функций, а другие обрываются со временем. Если работа наполняла жизнь деятельностью и определенным образом организовывала день, то с ее прекращением вдруг оказывается масса свободного времени, которое нечем занять.

Уход с работы сопровождается также утратой социального статуса ³. В обществе, где человека оценивают по занимаемой должности, отсутствие формальной должности означает снижение значимости человека в глазах других людей. Связь с сослуживцами также прерывается – часто из-за того, что они больше не интересуются человеком, который ушел с работы, иногда – из-за отсутствия инициативы со стороны самого пенсионера, иногда – в связи с проблемами здоровья, физическими ограничениями и пр.

Важно отметить, что рассматриваемая нами группа женщин по определению принадлежит к категории одиноких. Поэтому на постоянно присутствующий фон, связанный с состоянием личного одиночества, накладывается и состояние социального одиночества. Для женщин, у которых работа была главным в жизни, часто единственным местом социального взаимодействия уход с работы приводит к общественной изоляции и замкнутости. Общественные связи большинства людей включают различные круги, с которыми поддерживаются отношения и которые являются источником поддержки, моральной и социальной помощи. Первый круг включает родственников первой степени, таких, как супруг, дети и внуки. Второй круг включает таких родственников, как братья, двоюродные братья и племянники. Третий круг – это друзья, с которыми существуют давние отношения, а четвертый круг – соседи. Подобно тому, как старится сам человек, так старятся его родные и двоюродные братья, друзья и соседи. Практически это означает, что некоторые из них умирают, другие заболевают, становятся калеками, переезжают жить с детьми или в дома престарелых. Иными словами, число связей с друзьями постоянно уменьшается, а связь с оставшимися в живых ослабляется. Это значит, что пожилой человек оказывается оторванным от общественной жизни.

Такое состояние часто провоцирует острый или затяжной, иногда хронический эмоциональный стресс, сопровождающийся разрушительным влиянием на личность одинокой пожилой женщины, наличием расстройств депрессивного спектра, нередким появлением переживаний ненужности и безысходности 5 .

По периодизации жизненного цикла стадия завершения трудовой деятельности обычно совпадает или близка к периоду физического и психоэмоционального отдаления детей, связанному с их взрослением и выходом в самостоятельную жизнь. Такая ситуация обычно связывается с формированием комплекса «пустого гнезда». Уход ребенка из дома – естественное явление, которое предвидит каждый родитель и которое символизирует для него независимость, достигнутую ребенком, создавшим свою семью. Характер отношений меняется в процессе покидания дома и зачастую сопровождается болью. Хотя, с одной стороны, женитьба или замужество ребенка и рождение внуков является источником радости и утешения, но, с другой стороны, пожилой человек остается дома один, со всеми вытекающими последствиями.

Прекращение трудовых отношений ведет и к экономическим потерям. Уход с работы приводит к прекращению получения заработной платы с места работы, вместо нее человек начинает получать пенсию. Размеры пенсии обычно значительно меньше заработной платы, которую человек получал, пока работал. Поэтому для многих пожилых людей уход с работы означает существенное понижение текущих доходов. Эти изменения могут привести к тому, что люди, жившие на определенном уровне, должны будут снизить свой жизненный уровень и взвешивать каждую статью расходов. Снижение дохода означает потерю в уровне жизни. Не случайно многие пожилые люди после ухода на пенсию, особенно одинокие женщины, не ощущающие в полной мере поддержку семьи, попадают в тяжелое экономическое положение, а некоторые пополняют маргинальные слои населения.

Экономические потери приводят к потере экономической независимости. Общество по-разному относится к людям, которые работают и платят налоги, и к людям, которые не работают и зависят от помощи общества, даже если они всю жизнь вносили отчисления в пенсионный фонд. Это ощущение экономической зависимости – тоже род потери. Утрата экономической независимости может ударить по чувству удовлетворенности пожилого человека и по отношению к нему общества.

Рассмотренные виды потерь происходят на фоне потерь, характеризующих физическое состояние женщины. Действительность и статистика показывают, что с возрастом заболеваемость женщин возрастает. Речь идет, в основном, о хронических заболеваниях, вследствие которых они оказываются физически ущербными в различных отношениях и зависят от врачебного ухода и приема лекарств, среди них сердечно-сосудистые заболевания, повышение кровяного давления, диабет, различные ревматические заболевания, развиваются различные раковые заболевания. Эти болезни могут привести к изменению привычного образа жизни и к ухудшению – часто значительному – качества жизни. Понятно, что подобное изменение физического состояния является потерей – здоровый человек превращается в больного, что влечет утрату прежнего статуса.

В большинстве случаев тяжелые болезни влекут за собой снижение способности действовать самостоятельно, например, способности вести самостоятельно домашнее хозяйство или способности человека ухаживать за собой без посторонней помощи. Подобная утрата дееспособности может произойти вследствие внезапного острого поражения (например, кровоизлияния в мозг, которое у некоторых людей приводит к параличу конечностей на всю жизнь) когда в одно мгновение такой человек из полностью физически дееспособного превращается в человека, полностью зависящего от других и нуждающегося в уходе. Сама такая зависимость, зачастую сопровождающаяся чувством, что являешься бременем для других, особенно, для детей, воспринимается как тяжелейшая потеря. Различные хронические заболевания также приводят к понижению дееспособности, например, ревматизм, искривляющий конечности, остеопороз и другие. Человек, по сути, теряет независимость и личную свободу.

Повышение возраста сопровождается и притуплением чувств. Притупление чувств (обоняние, вкус, слух, зрение и осязание) может нанести серьезный ущерб различным сторонам жизни. Многие исследования показывают, что в старости распространено ослабление зрения вследствие таких глазных болезней, как глаукома, поражение сетчатки из-за диабета и прочее, вплоть до полной слепоты. Исследования показывают, что менее трети женщин посттрудового периода не имеют значимых проблем со зрением. Практическим следствием ослабления зрения, (особенно резкого) является понижение дееспособности, прежде всего, способности передвигаться вне дома, что приводит к разрушению связей со средой и утрате связи с людьми, важными для человека. Но ослабление зрения может вдобавок обострить чувство беспомощности и зависимости от других. Ослабление слуха тоже может повлечь за собой резкое понижение качества жизни пожилого человека. Ослабление слуха может вызвать большие трудности в общении с другими людьми – например, если пожилой человек спросил о чем-то или сказал что-то и плохо расслышал ответ, он может пострадать от неверно услышанного. Проблемы со слухом могут вызвать подозрительность по отношению к окружающим и повлечь за собой гнев, чувство беспомощности – вплоть до замыкания в себе и избегания общения с ближними.

У многих пожилых людей с возрастом начинает слабеть память, будь то память на недавние события или на далекое прошлое. Обычно проблемы с памятью начинаются с памяти на недавние события. Это выражается в забывании того, что произошло вчера или в последнее время, и проявляется в гораздо более медлительном процессе обучения новому. Люди обычно сознают в этот период, что их состояние ухудшается и переживают из-за потери памяти, которая наносит ущерб их способности принимать различные решения, которых требует жизнь.

Старость несет с собой изменения также и во внешности женщины. Волосы седеют, кожа сморщивается, особенно, кожа лица, появляются старческие пигментные пятна коричневого цвета на лице и на руках, спина горбится, вследствие этого человек может начать нуждаться во вспомогательных средствах для ходьбы и т. д. Эти изменения могут заставить пожилого человека потерять уверенность в себе, ухудшить его представления о себе и об отношении к нему окружающих. В обществе, где особо ценится молодость, юность, внешний вид оказывает большое влияние на душевное состояние пожилого человека. Эти состояния могут привести к тому, что человек начинает опускаться и не следить за собой.

Названные потери в старости прямо сказываются и на самооценке. Часто люди, бывшие сильными, доминантными личностями, становятся сломленными, поскольку различные потери, пережитые в старости, разрушили их уверенность в себе, ухудшили отношение к ним других людей и их отношение к самим себе. Все это может повлечь за собой депрессию, замкнутость, заставить человека опуститься, вплоть до суицидальных настроений и самоубийства.

Различные потери в старости и зависимость от других часто требуют больших расходов, которых не существовало раньше, например: много лекарств, помощь на дому, поездки на такси (из-за затруднений, связанных с проездом в общественном транспорте) и пр. Все вместе может повлечь резкие изменения в экономическом положении пожилого человека и в его возможностях удовлетворять свои потребности, не завися от других людей.

Таким образом, рассмотренные социально-экономические потери в посттрудовом периоде жизни одиноких женщин, позволяют сделать вывод о значительном снижении уровня и качества их жизни, что заставляет одиноких пенсионерок оценивать свою реальную ситуацию только однозначно – как негативную. Это влечет возникновение глубоких психосоматических и личностно-характериологических сдвигов в сознании этих женщин.

Литература

1. Минц Г., Непомнящий А. Человек в расцвете лет: ценностные ориентации. Рига. 1989.
2. Герасимова Н. В. Социальная адаптация пожилых людей к современной ситуации. Автореф. дисс. канд. социол. наук. Саранск, 2001.
3. Романова И. В. Адаптация одиноких женщин к посттрудовому периоду жизни: научное издание [Текст] / И. В. Романова. – Чита: ЧитГУ, 2004. – 189 с.
4. Иекович Э. Потери в старости [Текст] / Э. Иекович. // Факультет социальной работы Университета Бен-Гуриона. – 2007.
5. Полищук Ю. И. Состояние психического здоровья пожилых и старых людей в условиях социально-экономического и духовного кризиса [Текст] / Ю. И. Полищук, Л. И. Голубцова // Клиническая геронтология. 1999. – № 4.

Романова Н. П.

*доктор социологических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы
ГОУ ВПО «Читинский государственный университет», Чита (Россия)*

УДК 316.6

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОББИНГА ПЕРСОНАЛА

© 2010

Раскрывается сущность социального феномена, получившего название моббинг. Рассмотрены гендерные аспекты этого явления: инициаторы и проводники моббинга, иерархический статус «агрессоров», тактики в отношении «жертв»-мужчин и «жертв»-женщин. Приведены наиболее распространённые причины, приводящие к моббингу. Рассмотрены психологические последствия моббинга.

Ключевые слова: *моббинг, притеснения на рабочем месте, гендерные особенности, психические отклонения, стресс.*

The article reveals the essence of mobbing as social phenomenon. Such gender aspects as mobbing initiators and executors, hierarchic status of «agressors», tactics concerning male and female «victims» are examined. The most wide-spread reasons of mobbing are considered, as well as psychological results of mobbing.

В российской практике управления персоналом в последние два десятилетия стало проявлять усиливающуюся тенденцию нарастания явление, в англоговорящем мире получившие название «моббинг» (или «буллинг»). Это явление, обозначающее моральное преследование работников на рабочем месте (со стороны руководства или коллег), несправедливое отношение работодателя, психологический прессинг, рассматривается как комплекс организационных взаимоотношений, выражающихся в той или иной форме психологического притеснения работников 1 .

Для российской практики производственных взаимоотношений эта проблема не нова, однако, формы и масштабы психологического насилия на рабочем месте, обусловленные новыми социально-экономическими отношениями, настолько разрослись, что заставляют рассматривать его как одну из острейших социальных проблем 2 .

От «производственного терроризма» руководителя страдают и мужчины и женщины, однако объектами моббинга чаще выбираются женщины. Зарубежная практика уже давно располагает статистической базой, подтверждающей это. В США специализированной организацией, изучающей проблему притеснений работников на рабочем месте, является The Workplace Bullying & Trauma Institute (WBTI). В период 2000-2003 гг. эта организация проводила исследования 3 , в которых приняли участие более 1200 респондентов, каждый из них являлся либо участником притеснений на рабочем месте, либо лицом, в отношении которого неоднократно совершался психологический прессинг.

Гендерные особенности проявляются и в том, кто является инициаторами и проводниками моббинга 4 . В частности, если «жертва» – женщина, то «агрессором» чаще выступают мужчины (54 %), нежели женщины (соответственно 46 %). В отношении «жертв»-мужчин ситуация более определённая – мужчины попадают под моббинг коллег-мужчин чаще (72 % случаев).

Данные 2003 г. показывают, что наиболее распространённым оказался моббинг в отношении работников-женщин со стороны женщин (50 %) и мужчин (30 %),

наименее распространённой ситуацией являются притеснения работников-мужчин со стороны мужчин (12 %) и женщин (8 %).

Распределение по полу были дополнены данными об иерархическом статусе «агрессоров» по отношению к тем, кого они притесняют. В подавляющем большинстве случаев (89 % в 2000 г., 71 % в 2003 г.) притеснения исходят со стороны лиц, имеющих более высокое положение в организационной иерархии, в 6,7 % случаев – со стороны коллег, формальный иерархический статус которых одинаков со статусом «жертвы» (по данным 2003 г. – 17 %), а иногда со стороны подчинённых (в 2000 г. – 4,5 %, в 2003 г. – 12 %).

Причины, ведущие к притеснениям на рабочем месте, в рамках проведённых исследований выявили ответы респондентов, которые хоть однажды на протяжении своей трудовой карьеры находились в положении «жертвы». Наиболее распространённые причины моббинга, с точки зрения последних, приведены в таблице.

**Наиболее распространённые причины, приводящие к моббингу
(точка зрения «жертвы»)**

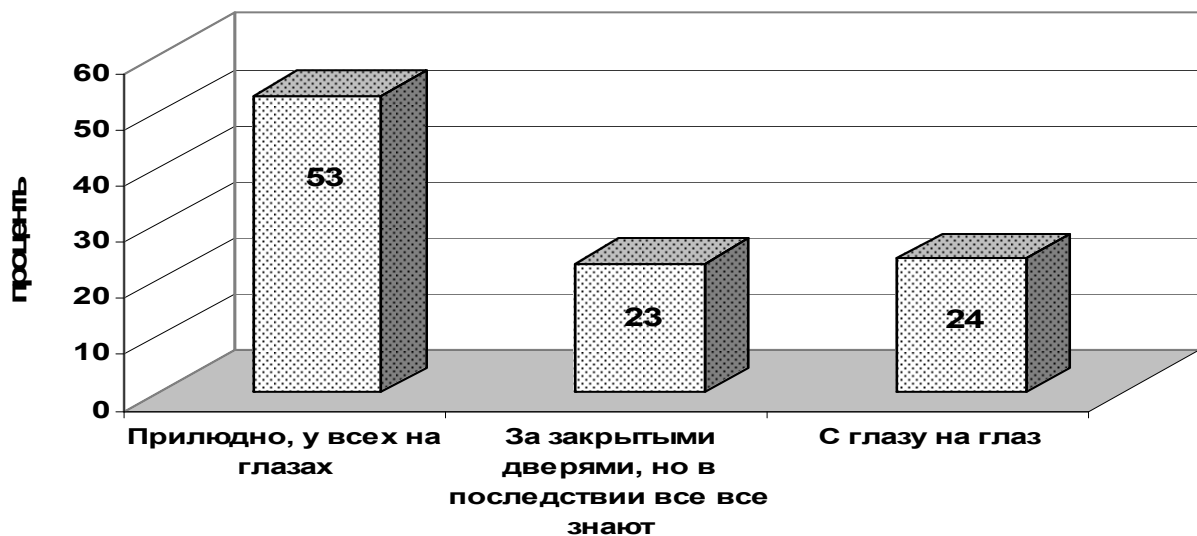
Причины	Частота возникновения, %
Я достаточно независим, и это бросилось в глаза руководителю	70
Я – компетентный сотрудник, у меня отличная репутация, возможно, во мне увидели соперника	67
Особенности характера «агрессора»	59
Я пользовался уважением в коллективе и среди клиентов	47
В действительности произошло определённое событие, которое впоследствии «раскрутили». Раздули «из мухи слона»	38
Я был сосредоточен исключительно на работе и игнорировал внутреннюю политику	36
Личная неприязнь «агрессора» ко мне	35
Я – неконфликтный человек, и получается, что даю этим пользоваться другим	33
Это была «чёрная полоса» моей жизни	30
Я держался за работу, и «агрессор» это знал и использовал	30
Я был очередным объектом нападков	29
Очевидных причин не было, я не знаю	28
Это было следствием того, что «агрессор» недавно стал нашим руководителем (либо я недавно стал подчинённым «агрессора»)	25
«Агрессор» руководствовался командами сверху	19

Типичным является выражение претензий прилюдно, чтобы окружающие видели, кто есть кто в данной ситуации. Более половины актов моббинга случается именно открыто, так как присутствует желание обозначить иерархию и субординацию, чтобы другим неповадно было. Четверть случаев происходит за закрытыми дверями, но впоследствии происходит непреднамеренная утечка информации в виде слухов,

сплетен, домыслов. Ещё четверть случаев проходит тихо, без свидетелей, за действительно закрытыми дверями.

Исследование 2003 г. показало, что тактика, применяемая «агрессорами»-мужчинами и «агрессорами»-женщинами, кардинально различается. Если мужчины для моббинга используют в основном административный ресурс и собственные организационные полномочия, то женщины активнее задействуют социальные связи внутри организации. Мужчины чаще, чем женщины применяют физические угрозы, угрозы увольнения, оскорбления. Женщины чаще идут по пути изоляции «жертвы», ее бойкотирования, распространения слухов и сплетен.

Тактика, применяемая нападающей стороной, разнообразна (см. рис.).



Гендерные особенности обнаруживаются и тогда, когда анализируются различные тактики по отношению к «жертвам»-мужчинам и «жертвам»-женщинам. Тактики, чаще применяемые в отношении «жертв»-мужчин: акцентирование внимания на физических пороках и иных особенностях сотрудника; угрозы физического насилия. Тактики, чаще применяемые в отношении «жертв»-женщин: неприятие в расчёт вклада «жертвы» в результаты работы; доведение до стресса, до ухода на больничный; ограничение в средствах, полномочиях и последующие обвинения в случае недостижения результатов; ограничение доступа к информации, средствам труда, влияющим на результаты работы; неожиданные проверки работы, просмотр электронной почты, контроль за поведением на рабочем месте.

Психологические притеснения на работе вызывают значительные изменения в трудовом поведении, поскольку сказываются на здоровье работников. У опрошенных в 2003 г. наиболее распространёнными реакциями на моббинг были стресс (76 %), паранойя (60 %), головные боли (55 %), чувство отстранённости или отторженности (41 %), сомнения, стыд и чувство вины (38 %). За пределами организации последствия моббинга часто выражаются в ночных кошмарах (49 %), бессоннице и рассеянности (по 71 %). В 35 % случаев опрошенные отметили значительные изменения в массе тела, в 28 % буллинг провоцирует чрезмерное употребление алкоголя, сигарет, медикаментов, пищи. Респондентам предлагался список из 33 различных симптомов (вплоть до выпадения волос, мыслей о самоубийстве, мыслей о совершении насилия в отношении других лиц, астмы, аллергии), из которого каждый отмечал свои реакции на притеснения. Примечательно, что у респондентов отмечались все 33

симптома. Тревожно, что каждый четвёртый подумывал о самоубийстве (25 %) либо о совершении насилия в отношении других лиц (25 %).

Негативное влияние буллинга на «жертву» продолжается даже тогда, когда она меняет место работы; когда минуло немало времени после притеснений. Столкнувшись однажды с моббингом, работник редко забывает об этом.

На восприятие ситуации влияет поведение окружающих (поддерживают ли они нападающую сторону, поддерживают «жертву» либо занимают безучастную позицию). Ряд вопросов исследований был нацелен на выявление тех, кто оказывает поддержку одной и другой сторонам, а также на определение степени оказываемой поддержки. Интересно, что среди поддерживающих моббинг часто оказываются коллеги притесняемого лица (их практически треть). Поэтому нередко в случаях судебных разбирательств по фактам моббинга невозможно привлечь свидетелей притеснений «жертвы» – они на стороне «агрессора» и не хотят давать показания в пользу «жертвы».

Авторы исследований отмечают, что подобное явление отражает практическое внедрение в жизнь принципа «разделяй и властвуй», который используют «агрессоры» в качестве одной из тактик. Немаловажную роль в отношении моббинга персонала (по информации опрошенных) играет HR-подразделение организации. Как представитель работодателя, HR-служба чаще выступает на стороне «агрессора» (30 %), нежели «жертвы» (только в 3 % случаев).

Как отмечалось, «агрессоры»-мужчины больше полагаются на поддержку со стороны руководства, в то время как «агрессоры»-женщины опираются на коллег и сослуживцев, в том числе на ближайшее окружение «жертвы».

Ответственность, связанная с ситуацией притеснения, чаще всего, по мнению притесняемых, лежит на «агрессорах». Именно последние развязывают психологическую войну (на это указали 59,5 % всех респондентов 2000 г.). В каждом четвертом случае, по мнению опрошенных, ответственность лежит не на конкретном лице, а на организации-работодателе в целом (24 %). Некоторые респонденты (8,4 %) в качестве главных факторов, провоцирующих моббинг, указали пробелы в законодательстве, сложившийся в обществе порядок вещей и другие внешние факторы. Находились те, кто считает, что в ситуации с психологическими притеснениями виновато само притесняемое лицо (8,2 %).

Последствия притеснений на рабочем месте в целом являются негативными для всех вовлеченных в буллинг лиц. В большинстве случаев гонения на работника связаны с принуждением к уходу из организации. Так, среди лиц, принимавших участие в обследовании 2000 г., четыре из пяти (82 %) впоследствии потеряли данное место работы (38 % по собственному желанию, 44 % по причинам, сформулированным работодателем). В 11 % случаев трудовые отношения сохранились. Среди лиц, опрошенных в 2003 г., 70 % впоследствии уволились с прежнего места работы (37 % по собственному желанию, 33 % по объективным причинам), 17 % остались работать в организации, но были переведены на другую должность. Потери, которые несут «агрессоры», менее выражены: только 4 % прекращают притеснять работников под воздействием каких-либо санкций и наказаний, 9 % подвергаются внутренним переводам либо увольнению. К последствиям моббинга можно отнести и снижение (полное либо частичное) оплаты труда (51 % респондентов указало на это; 33 % отметили отсутствие каких-либо изменений в материальной сфере). Наконец, 79 % опрошенных периодически либо постоянно думают и вспоминают об имевшем место моббинге после того, как притеснения завершаются.

Исследование проблемы притеснений на рабочем месте в российской практике носят в основном побочный характер, например, при исследовании поведения

безработных на рынке труда или изучение мнения работников о своей жизни и работе. Подобные исследования в г. Иркутск в 2000 г. показали следующее: из числа уволенных 5,7 % как причину увольнения отметили «плохое отношение к работникам со стороны руководства», 4,5 % респондентов отметили плохие отношения в коллективе. Те, кто на момент исследования работал, отметили, что потенциально они могут уволиться по собственному желанию из-за того же плохого отношения руководства к работникам (6,7 %) и плохих отношений в коллективе (1,8 %).

Добровольные увольнения составляют до 90 % оборота по выбытию практически повсеместно и часто вуалируют истинную причину. Расчеты показывают, что фактически каждый десятый увольняется из-за причин, связанных с отношениями в коллективе, и каждый двенадцатый может уволиться по этим же причинам, счёт жертв притеснений на рабочем месте идёт на десятки и сотни тысяч.

В качестве вывода следует отметить следующее. Притеснения на рабочем месте не всегда нужно рассматривать как естественное условие трудовой адаптации, как некие издержки, взамен которых работник получает заработную плату. Если организация сталкивается с буллингом, это определённый диагноз в отношении управления персоналом. Если проблема моббинга персонала в организации звучит открыто, обсуждается и понимается как негативная составляющая трудовых отношений, то это само по себе является показателем развития управленческой культуры.

Литература

1. Моббинг – это тихая война на рабочем месте [Текст] // Вопросы и ответы. – 2003. – № 60.
2. Романова Н. П. Моббинг: учебное пособие [Текст] / Н. П. Романова. – Чита: ЧитГУ, 2007. – 110 с.
3. Sampling of International Laws and Codes Related to Bullying, Other than Discrimination Sweden, Australia, France, Britain & Canada [Text] // The Workplace Bullying & Trauma Institute. – 2003.
4. Скавитин А. Моббинг персонала: опыт зарубежных исследований [Текст] / А. Скавитин // Управление персоналом. – 2004. – № 9.

Цыганова Е. П.

аспирантка кафедры психологии ГОУ ВПО «Читинский государственный университет», Чита (Россия)

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ МОБИЛЬНОЙ ПРОФИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

© 2010

Статья посвящена проблеме изучения мобильной профидентичности личности студентов вуза. Проведен сравнительный анализ ключевых понятий, обозначены и систематизированы особенности проявления и выражения мобильной профидентичности.

Ключевые слова: *идентичность, мобильность, профессионализм, профессиональная идентичность, профессиональная мобильность, мобильная идентичность, мобильная профидентичность.*

Tsyganova E.

PEI of HPE is the «Chitinskiy state university», Chita (Russia)

FORMATION OF THE MOBILE PROFESSIONAL IDENTITY PERSONALITY STUDENT'S UNIVERSITY

The article is devoted to the formation of mobile professional identity of university student's personality. The author gives a detailed analysis of the key words, underlines and grades the peculiarities of mobile professional identity.

Key words: *identity, mobility, professionalism, professional identity, professional mobility, mobile profidentity.*

Во всем мире современное общество определяет личность как идентичную, мобильную, профессиональную [2]. Постоянное развитие человеческого потенциала формирует в структуре личности качества гибкости, динамики, которые характеризуются в познании себя, мира, состояний кризиса, альтернатив выхода из нестабильных отношений. Это обусловлено тем, что в настоящее время создаются такие системы связей и отношений, где появляются новые потребности, профессии, роли, механизмы социализации, возможности, закономерно сохраняющие идентичность с традиционными общностями (национально-государственными, этническими, религиозными, профессиональными) и одновременно формируются новейшие виды идентичности, выходящие за прежние традиционные рамки [10]. Основой рассмотрения данной проблематики является профессиональная идентичность личности студентов вуза на предмет ее мобильности.

Актуальность исследования мобильной профидентичности личности студентов вуза обусловлена: интеграцией образовательных систем стран Европы и России, отражающейся на экономике и духовной сфере; динамикой миграционных процессов во всем мире, одновременном столкновении двойного вызова национально-этнических общностей; уровнем регионального значения, определяющим международное сотрудничество с трансграничными государствами по обмену и передаче образовательного опыта российских и иностранных ученых.

Анализ современных исследований позволил выделить главное предположение изучаемой проблемы, состоящее в необходимости постоянного развития мобильной профидентичности личности студентов вуза, благодаря которой наращивается база необходимых знаний об условиях современной действительности и их соответствия. В контексте нашего исследования значимым представляется противоречие между неразработанностью концептуальных основ, теоретических представлений о механизмах, закономерностях формирования мобильной профидентичности личности и потребностью в научном анализе конкретизации понятий «идентичность», «мобильность», «профессионализм». Отмеченное противоречие обусловило необходимость исследования мобильной профидентичности личности как условие саморазвития человеческого потенциала в соответствии современной действительностью.

Мы предполагаем, что постоянное саморазвитие мобильной профидентичности личности студентов вуза, будет отвечать новейшим условиям современности. Данное предположение возможно, если будет определено понятийное поле мобильной профидентичности личности и фундаментальная база исследования основных понятий. Формирование мобильной профидентичности личности студентов вуза обусловлено предпосылками, которые отражают компетентностные изменения в содержании и способах вузовской подготовки.

Основной предпосылкой является возрастание позиций когнитивных, инновационных начал в современной культуре, которые «перекрывают» традиционную

професійну кваліфікацію. Слід відзначити, що посилення ролі системно-організаційних, інтелектуальних, моральних, комунікативних якостей особистості, веде до зростання ролі її ідентичності, рефлексії, самосвідомості. Розвиток інтегративного навчання в системі професійної підготовки, подолання штучного розділення, викликаного предметним структуруванням навчальних планів, сприяє, за думкою О. А. Калегіної, посиленню ролі загальнокультурної компетентності, орієнтованої на усвідомлення технічних, економічних, культурних змін і різноманітностей [3].

Сфера вивчення первинних понять ідентичності, мобільності, професіоналізму визначається достатньо широким колом питань, різної ступеня комплексно розглянутих вітчизняною, зарубіжною філософією, соціологією, психологією, педагогікою.

Філософський аспект вивчення ідентичності, мобільності, професіоналізму зводиться до нормативного образу «самості» (Аристотель, Р. Декарт, Д. Локк, Д. Юм), обумовленого зовнішніми факторами соціокультурної динаміки (К. Г. Маркс, Ф. Енгельс), що виникають в трудовій діяльності.

Зрозуміння значення соціологічного аспекту виявляється в контексті стратифікаційних переміщень (М. Ф. Черныш, В. А. Ядов, П. Сорокін, П. Бергер), що відзначаються в соціальних інститутах, що забезпечують професійне самоопределение особистості в суспільному просторі (Г. М. Андреева, Ю. Л. Качанов).

Психологія розглядає поняття ідентичності, мобільності, професіоналізму найбільш детально, визначаючи особливості динамічної організації і тотожності свідомості особистості (З. Фрейд, К. Юнг, Е. Еріксон) в професійній сфері (С. Джошел, Т. Ллойд). Загальні погляди психологічного аспекту, відзначимо, що ідентичність представляє собою інтегративну характеристику особистості, наповнену здібностями, якостями, поведінкою, властивостями, що знаходяться в постійному розвитку і зміні [6]. Розвиток і зміна ідентичності особистості обумовлено цілою сукупністю досить різноманітних процесів, різних видів подвижності, які суттєво відрізняються між собою і, виконують відносно самостійні функції, в науці – це прийнято називати мобільністю.

Поняття «мобільність» як неотъемлемий елемент суспільства вперше з'явився в працях К. Маркса, Ф. Енгельса, Ю. Веніге і др. Питання, пов'язані з формуванням професіоналізму, отримали своє наукове обґрунтування в роботах В. І. Загвязинського, Э. Ф. Зеєра. Визначаючи поняття «професіоналізму» А. К. Маркова вважає, що даний інтегративний характерний ознака, відображається на структурі особистості в здібностях до компетентного виконанню функціональних обов'язків, де рівень майстерства, відповідає рівню складності виконуваних завдань, що спостерігаються в навчальній і практичній діяльності [5].

Вітчизняні дослідження понять «ідентичність», «мобільність», «професіоналізм», визначили два соціально-психологічні феномени – професійну ідентичність і професійну мобільність. Професійна ідентичність розглядається вченими як ефективний засіб підготовки високого рівня, що існує як інтегративно – психологічний феномен, що супроводжує людину протягом усього життя, свідчить про розвиток і ступінь прийняття обраної професійної діяльності як основного засобу самореалізації, а також про усвідомлення своєї тотожності з групою і її оцінку (К. А. Абульханова, Е. П. Ермолаєва, Ю. П. Поваренков, Л. Б. Шнейдер і др.). С. Е. Каплина професійну мобільність визначає як процес руху

индивидов между группами профессиональной структуры общества, который выражает перекалфикацию социальных объектов (изменение специализации, специальности или самой профессии) [4].

Следует заметить, что в зарубежной науке изучение вопросов профидентичности, профмобильности личности определяется двумя направлениями: первое – нацелено на изучение профессионального развития, личностного самосовершенствования, второе – на социальные стороны и факторы становления профессионала. В рамках отечественных исследований профидентичность, профмобильность личности являются результатом длительного развития личности профессионала под влиянием социальных условий. В отличие от зарубежных коллег, которые на первое место выдвигают принятие решений, склоняясь к когнитивизму и конструктивизму, российские ученые рассматривают профидентичность, профмобильность личности как некий интегративно – психологический феномен (К. А. Абульханова, А. Н. Леонтьев, А. К. Толмасова, Б. Г. Ананьев, А. В. Петровский).

Область педагогического знания данных понятий связывается с работами по аксиологии, акмеологии, педагогической психологии. Исследуя понятия «идентичность» в педагогическом аспекте мы обращаемся к трудам педагогов-классиков. В работах Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци раскрывается роль главного средства процесса обучения – наглядности. Рассматривая идентичность, необходимо отметить, что процесс ее формирования происходит за счет копирования, перенесения определенных свойств от объекта к субъекту и обретения новых форм поведения, непосредственно осуществляемый за счет наглядного образа. Формулируя свое известное «золотое» правило для учителя, Я. А. Коменский, дает представление о зарождении идентичности в азах наглядности.

Смысл искусства обучения, определенный безграничностью ума, подобного мастерской мысли, сопоставимого в сравнении с воском, на котором отпечатывается печать или из которого лепятся фигурки, мы обнаруживаем в трудах Я. А. Коменского: «Как воск принимает любую форму и из него можно слепить и снова переделать любую слепленную фигуру, так и мозг, отображая образы всех вещей, принимает, что только содержит мир» [8]. Мысль педагога ясна и напрямую связывается с идентичностью, которая так же является безграничной, принимающей любую форму, отображающей все то, что содержит мир, оставляющей след, подобно печати, подверженной постоянному развитию и изменению.

В работах И. Г. Песталоцци раскрывается роль наглядности в обучении как средстве развития у ребенка умения в ходе наблюдения сравнивать предметы, выявляя их общие и отличительные признаки и соотношения между ними [9].

Таким образом, проведенный теоретический анализ литературы позволяет сделать следующий вывод, о том, что педагогика понятие «идентичность» в чистом виде не рассматривает, тем не менее, выделяет его как составляющую основу самосознания, которое является важной и общей чертой данных понятий.

Следует отметить, что рассмотрение понятий «идентичность», «мобильность», «профессионализм» обнаруживается в контексте:

- профессионального самосознания (Г. М. Андреева, Е. А. Климова, В. М. Просекова, В. Ф. Ульянова, Л. Б. Шнейдер, Е. Калитеевской);
- профессионального и личностного качества специалиста, которое отражается как в социальном, культурном развитии (И. А. Зимняя, И. П. Бим, А. А. Вребитский, Б. С. Гершунский);
- составной части развития и воспитания педагогического процесса (В. А. Слостенин, Н. В. Бордовская, А. А. Реан).

Совместно исследуемые компоненты понятий «идентичность», «мобильность», «профессионализм» позволяют выделить понятийное поле мобильной профидентичности личности (схема 1).

Фундаментальной базой мобильной профидентичности личности является профессиональное самосознание как общая черта профидентичности, профмобильности.

Понятия «идентичность», «мобильность», «профессионализм» соединяются посредством рефлексии и самоопределения, наблюдаемые в развитии качеств и способностей. Устанавливаемая связь между идентичностью и мобильностью зарождает новый социально-психологический феномен мобильной идентичности [11], который способствует развитию человеческого потенциала в соответствии с условиями современной действительности, благодаря которому ранее полученная подготовка личности не теряет свое назначение и динамично преобразуется в новое.

Мобильную профидентичность личности следует определить как интегративную характеристику, содержащую в себе элементы эмерджентного движения и демаркацию элементов профессиональной деятельности, где современные технологии, инновации устанавливают динамико-профессиональные требования к личности, с помощью которых ранее полученная профессиональная подготовка личности не теряет свое назначение, а преобразуется в новое, необходимое предназначение человеку и современному обществу.

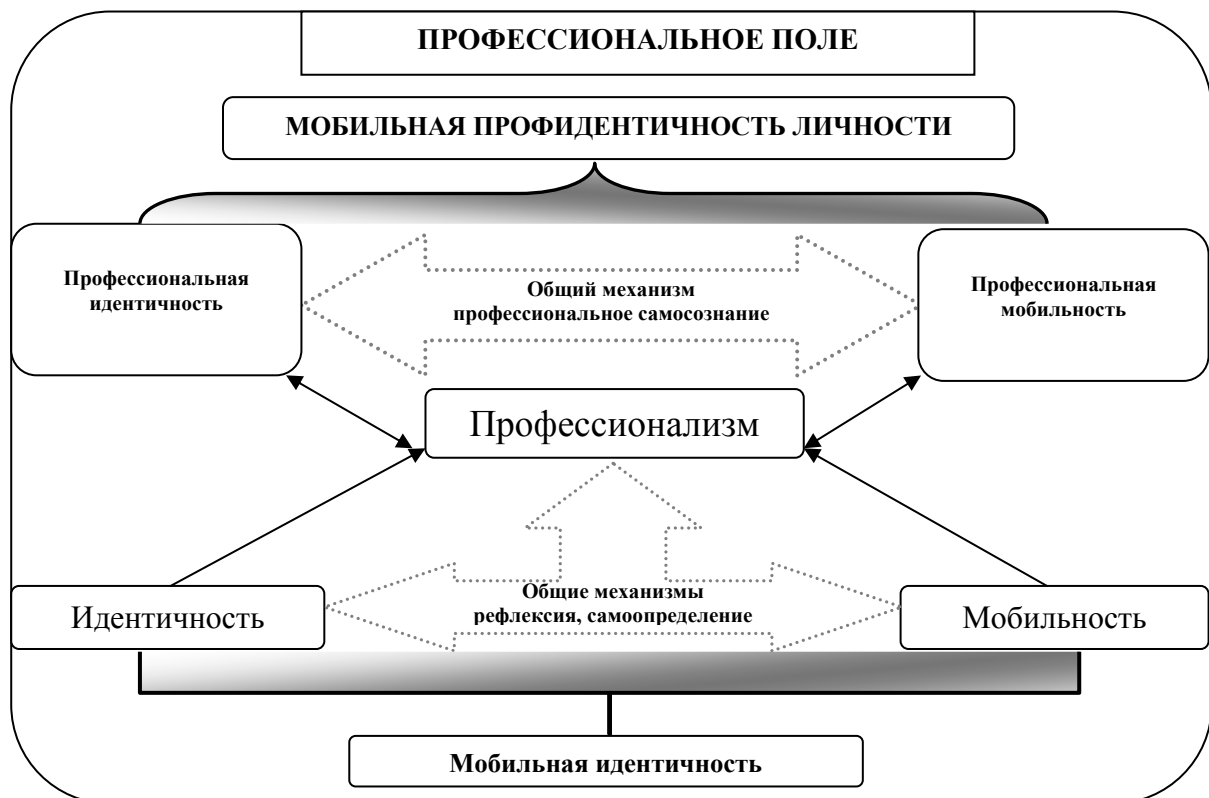


Схема 1. Структура понятийного поля «мобильная профидентичность личности»

В целях выявления показателя поиска профидентичности, профмобильности и определения уровня мобильной профидентичности личности студентов вуза нами было проведено исследование на базе Читинского государственного университета – далее

ЧитГУ (г. Чита). Всего исследованием было охвачено 870 респондентов, профидентичность и профмобильность которых рассматривается нами как постоянно – развивающийся, интегративный, социально-психологический феномен, обеспечивающий личности студентов вуза целостность, тождественность и определенность в ходе профессионального обучения необходимого личности и современному обществу, отвечающего новейшим условиям современности (см. табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика показателей поиска профидентичности, профмобильности с уровнем мобильной профидентичности личности студентов ЧитГУ

Читинский государственный университет	Показатель поиска профидентичности, профмобильности личности студентов ЧитГУ		
	Не осознанность поиска	Временная попытка поиска	Постоянный поиск
	29%	54%	17%
	уровня мобильной профидентичности личности студентов ЧитГУ		
	Низкий	Средний	Высокий
	55%	36%	9%

Результаты исследования профидентичности личности студентов вуза на предмет мобильности подтвердили наше предположение о необходимости постоянного саморазвития и изменения мобильной профидентичности личности студентов вуза, способствующей соответствию новейшим требованиям современности. Исследование показало, что 29% опрошенных не осознают будущие профессиональные трудности как основу производных от существующих личностных проблем, как правило, такая обусловленность соизмеряется не особо значимым интересом в изучении дальнейшего применения получаемой специальности и ее преобразования, характеризуя низкий уровень мобильной профидентичности личности студентов вуза в соотношении 55 %.

Система ожиданий временных и незначительных профессиональных трудностей, порождаемых как самой личностью, так и социальным окружением, заканчивающихся незначительно быстрым выходом из создавшегося положения, либо застойным состоянием интереса в изучении дальнейшего применения получаемой специальности и ее преобразования, характеризует временную попытку поиска, что составляет 54 %, а уровень мобильной профидентичности личности студентов вуза соотносится 36 % и определяется как средний.

Осмысление будущих профессиональных трудностей своих социальных ролей, постоянное саморазвитие и изменение как одно из важнейших условий интереса в изучении дальнейшего применения получаемой специальности и ее преобразования, необходимой личности и современному обществу, отвечающему новейшим требованиям современности составляет 17%, что соотносится с 9% высокого уровня мобильной профидентичности личности студентов вуза.

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы:

- формирование поиска профидентичности, профмобильности личности студентов ЧитГУ развивается неравномерно;
- низкий уровень сформированности профидентичности, профмобильности личности студентов ЧитГУ характеризуется снижением мотивации интереса, к

изучению дальнейшего применения получаемой специальности и ее преобразования в будущей профессиональной деятельности;

- не осознанность поиска профидентичности, профмобильности личности студентов ЧитГУ определяется несоответствием целей обучаемого и обучающего (большинство студентов училось для получения «диплома», а не для самореализации и развития избранной профессии).

Проведенная в современных условиях опытно-экспериментальная работа определила дальнейшие пути, направления постоянного поиска саморазвития и изменения мобильной профидентичности личности студентов вуза, позволяющей:

- соответствовать новейшим требованиям современности;
- преодолевать искусственный барьер и разделения между получаемой специальностью и дальнейшей возможностью трудоустройства;
- повышать мотивацию к постоянному мобильному самообразованию, саморазвитию профессиональной деятельности, профессиональной компетентности;
- определить возможные сферы нужных в данное время профессий и образований для применения получаемой специальности и ее преобразования и т. д.

Необходимо отметить, что поиск профидентичности, профмобильности создает достаточно большое количество проблем для личности, которые связаны с осмыслением социальных ролей, влияющим на уровень мобильной профидентичности. Однако смысл саморазвития и развития человека определен в постоянном прохождении и преодолении трудностей любого вида, состояний кризиса без которых немислимо состояние прогресса. Именно поэтому современное общество не должно забывать об относительности пребывания человека, на земле показывающего постоянный диалог с самим собой, своим самосознанием, своим потенциалом, который помогает проходить кризисные и критические точки всего жизненного пути, где большую часть времени занимает профессиональная сфера, как гармоничное средство для выживания. Субъективный опыт человека подсказывает и определяет смену профессионального уровня, а также важнейшие составляющие характеристики личности идентичности, мобильности, профессионализма.

Исследования мобильной профидентичности личности студентов вуза показали динамику профессиональной идентичности личности на предмет мобильности, которая трансформировалась в результате, применения получаемой специальности и ее преобразования, определяющей перекавалификацию или изменение специализации, специальности относительно профессии.

Многие люди на протяжении жизни меняют профессии, следовательно, изменяют свою профессиональную идентичность, например, М. Твен (Л. А. Григорович) сменил за свою жизнь около 80 профессий. Можно предположить, что его профессиональная идентичность личности была подвержена 80 изменениям. Динамика в сфере профессионализма наблюдается исследователями достаточно давно, следует заметить, что меняется не только специализация, специальность, но как таковая структура идентичности, следовательно, профессиональная идентичность, характеризуемая в последующем как мобильная профидентичность. Психологи утверждают, человек становится личностью, в ходе жизни, где развитие – изменение, открывают новые возможности для жизнедеятельности в обществе, познавая кризисы путем создания новых средств управления ими для удовлетворения своих желаний и потребностей.

Современная действительность как никогда определяет необходимость динамично и профессионально самообразовываться, самоопределяться в новых условиях жизни общества, именно это влияет на профидентичность и изменяет ее, таким образом, что она

становится мобильной. Данные тенденции наблюдаются на законодательном уровне в Послании Федеральному Собранию Российской Федерации от 05. 11. 2008 года Президент Российской Федерации, определил стратегию развития во взаимодействии, взаимосвязи элементов профессионализма школьной подготовки и нового поколения учителей, причём вовсе не обязательно, только с педагогическим образованием [7]. Следовательно, новое поколение учителей, педагогов не должно концентрироваться в одной профессиональной сфере, но и получать смежные, необходимые профессиональные знания в других областях для развития, обеспечивающего динамичное прохождение всех стадий профессионального становления.

Обобщая научно-практическую базу понятий «идентичность», «мобильность», «профессионализм» мы приходим к выводу о том, что главное предположение, состоящее в необходимости постоянного саморазвития мобильной профидентичности личности студентов вуза, подтверждается как жизненным опытом, так и современными нестабильными, кризисными состояниями общества. Необходимо помнить слова известного психолога Л. С. Выготского: «Кризисы – это не временное состояние, а путь внутренней жизни», преодолевая которые развитие не стоит на месте, а движется на пути к прогрессу.

Литература

1. Абушенко, В. Л. Новейший философский словарь [Текст] / В. Л. Абушенко. – 3-е изд., исправл. – М. : Книжный Дом, 2000. – С. 400-401.
2. Байденко, В. И. Болонский процесс [Текст]: курс лекций / В. И. Байденко. – М. : Логос, 2004. – 208 с.
3. Калегина, О. А. Библиотечно-информационное образование в контексте мировых тенденций [Текст]: теоретико-методологический аспект: автореферат ... докт. пед. наук: 05. 25. 03 / О. А. Калегина. – Санкт – Петербург, 2007. – 49 с.
4. Каплина, С. Е. Профессиональная мобильность – залог качества подготовки будущих инженеров: научное издание [текст] / С. Е. Каплина. – Чита: ЧитГУ, 2008. – 350 с.
5. Маркова, А. К. Психология профессионализма [текст] / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
6. Райгородский Д. Я. Психология самосознания [Текст]: хрестоматия / Д. Я. Райгородский. – Самара, 2007. – 672 с.
7. [www.kremlin.ru]
8. Коменский, Я. А. Дидактические принципы (отрывки из «Великой дидактики») [текст] / Я. А. Коменский. – Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство НАРКОМПРОСА РСФСР, 1940. – С. 89.
9. Коменский, Я. А. Педагогическое наследие [текст] / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. –Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци; сост. Кларин, В. М., Дружинский, А. Н., – М. : Педагогика, 1987. – 416 с.
10. Зазаева Н. Б. Коммуникативное измерение идентичности человека в глобализирующемся мире [Текст] / Н. Б. Зазаева //Материалы Международного научного конгресса «Глобалистика – 2009: пути выхода из глобального кризиса и модели нового мироустройства» / Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, 20-23 мая 2009 г. ; под общей ред. И. И. Абылгазиева, И. В. Ильина. – В 2-х тт. – Том 1. – М. : МАКС Пресс, 2009. – С. 425-428.
11. Цыганова Е. П. Мобильная идентичность как социально–психологический феномен [Текст] / Е. П. Цыганова // Материалы Международного научного конгресса «Глобалистика – 2009: пути выхода из глобального кризиса и модели нового мироустройства» / Москва, МГУ имени М. В. Ломоносова, 20-23 мая

2009 г. ; под общей ред. И. И. Абылгазиева, И. В. Ильина. – В 2-х тт. – Том 1. – М. : МАКС Пресс, 2009. – С. 546 – 548.

Суворова О. В.

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета, Нижний Новгород (Россия)

УДК 159. 922. 7

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ШЕСТИЛЕТНЕГО РЕБЕНКА

© 2010

В статье содержится анализ внешних и внутренних факторов развития субъектности шестилетнего ребенка. Система деятельностей и отношений, в которые включен ребенок, являются условиями развертывания его возможностей, способностей и личностных характеристик. Автор рассматривает субъектно-ориентированное взаимодействие со взрослым как важнейший внешний фактор развития субъектности ребенка.

Ключевые слова: *субъект, субъектность, внешние и внутренние факторы развития, система деятельностей, субъектно-ориентированное взаимодействие, шестилетний ребенок.*

The article contains analysis of the internal and external factors of six-years old children's subjectivity development. The children's activities and relations system is a obligatory condition of development of children's possibilitys, abilitys and personal characteristics. The author analyses subject-oriented interaction with adult as the most important factor of the child's subjectivity development.

Key words: *subject, subjectivity, internal and external factors of development, system of activitis, subject-oriented interaction, six-years-old children.*

В условиях образовательной модернизации модель организации психологической помощи детям должна быть сориентирована на центральный внутренний ресурс ребенка – мотивирование его собственной активности в системе деятельностей и отношений со взрослыми и сверстниками с целью совместного творческого поиска и построения собственной индивидуальной траектории развития, а, значит, на становление субъектного начала его личности.

В диалектике внешних и внутренних факторов в развитии человека особую значимость сегодня приобретает «усиление» внутреннего потенциала личности, ее собственной активности.

Базируясь на традиции отечественной школы психологии (С. Л. Рубинштейн; К. А. Абульханова-Славская, 1991; А. В. Брушлинский, 1994; В. В. Знаков, 2005; В. А. Петровский, 1996; В. И. Слободчиков, 2000), мы понимаем субъектность как свойство личности к преобразованию и самодетерминации, самообусловливаню, в основе которого лежит отношение к себе как к деятелю.

Субъектность личности старшего дошкольника – это по сути система самонавигации в новых жизненных, социальных и образовательных условиях, которые требуют от него активности как мотивации достижений, инициативы и ответственности, произвольного и волевого поведения, самостоятельности в постановке целей и принятии решений, диалога и сотрудничества, осознания и самоконтроля в общении, познании и

учебной деятельности, принятия себя и другого в конфликтных ситуациях, сохранения чувства самоуважения и самооценности в случае неуспеха.

В исследованиях развития субъектности в раннем онтогенезе, в старшем дошкольном возрасте, изучаются вопросы, связанные с особенностями становления субъектных свойств личности ребенка в общении, игре, познании, учении в процессе овладения этими видами деятельности. Прежде всего самосознания, самостоятельности, инициативности, познавательной и продуктивной активности, мотивационно-потребностной сферы ребенка, его способности к самоорганизации и саморазвитию (А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, В. В. Давыдов, А. В. Захарова, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, А. К. Осницкий, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, Е. О. Смирнова, В. А. Татенко, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин).

Современное образование стремится к модернизации в русле парадигмы активности (а не реактивности) личности, личностно-ориентированного подхода. Практическая же ситуация в сфере образования и семьи зачастую требует реактивности, репродукции и ограничивает инициативу ребенка, прокладывая тем самым путь тревоге и чувству вины, вместо совести и моральной ответственности. Сдерживание, неодобрение, запреты, наказание, отвержение, пренебрежение нуждами ребенка тормозят его инициативу, подкрепляют зависимость, пассивность, внушаемость.

Создание благоприятных условий и, соответственно, психолого-педагогических программ развития субъектности детей на ранних этапах онтогенеза, интегрирующих усилия семьи и образовательного учреждения, являются важнейшими вопросами практики образования.

Вопрос о понимании соотношения внешних и внутренних факторов в развитии субъектности ребенка старшего дошкольного возраста остается недостаточно раскрытым, в то время, как именно он является краеугольным основанием в построении программ детского развития. Упорядочение детерминант становления субъектности ребенка позволит создать комплексные, эффективные вариативные программы развития сознания и личности ребенка, реализующие процесс творческого построения субъектами образовательного процесса индивидуальной траектории развития каждого.

Основная задача данной работы – поиск и нахождение системы психологических факторов развития субъектности старшего дошкольника.

Исходя из принципа детерминизма в психологии, в контексте данного исследования, под факторами мы понимаем решающие внешние и внутренние условия развития субъектности личности ребенка.

В понимании причин становления субъектности ребенка в раннем онтогенезе мы исходим прежде всего из методологического принципа социокультурного детерминизма Л. С. Выготского, выделяющего натуральную и культурную линии развития, сложное взаимодействие которых образует условия развития (Л. С. Выготский). Течение естественного процесса развития меняют медиаторы, или культурные орудия и средства, которые в концепции Л. С. Выготского «получают статус особых детерминант процесса саморазвития личности» (Е. Ю. Завершенева, 2009). Пространство знаковых систем и психологических орудий, сфера овладения ими как внешними факторами развития, и есть пространство свободной внутренней самообусловленности, пространство творчества и саморазвития. Процесс развития сознания рассматривается Л. С. Выготским как процесс наращивания самоорганизации, саморегуляции личности на основе культурных орудий. Путь овладения собственной психикой, поведением, то есть собственной внешней и внутренней активностью – механизм интеграции высших психических функций (ВПФ) в сознательную деятельность, в сознание.

Решающие детерминанты находятся и во внутренней логике перехода от одного возраста к другому. Социальная ситуация развития, индивидуальный отклик на нее, своеобразное переживание ее ребенком создают конфликт внешнего и внутреннего и выступают в роли факторов и механизмов последующих жизненных выборов. Общение со взрослым и обучение как движущие силы развития рассматриваются Л. С. Выготским в роли непреложных значимых условий интериоризации, «вращения» социальных, культурных значений и развития сознания через построение индивидуальной системы значений и личностных смыслов (Л. С. Выготский).

Для становления сознания, мышления старшего дошкольника, совершающего переход от наглядных структур к смысловым общение как процесс смыслопорождения, смыслообразования имеет особое значение.

Методологические положения Л. С. Выготского о закономерностях формирования высших психических функций, о зонах актуального и ближайшего развития как основы обучения ребенка, о социальной среде как источнике и факторе его психического развития являются важнейшими ориентирами для современной психолого-педагогической науки и практики, при построении образовательных систем (В. В. Давыдов, Л. Ф. Обухова, В. В. Слободчиков, У. В. Ульенкова, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др.).

Таким образом, культуно-историческая концепция Л. С. Выготского содержит принципиально важные для нас положения о значимых внешних и внутренних условиях развития субъектности ребенка в раннем онтогенезе. Становление важнейшего атрибута субъектности – сознания ребенка как системы культурно выработанных значений и смыслов – происходит под влиянием внутреннего фактора саморегуляции, самоорганизации поведения на основе культурных средств и знаково-символических систем. Внешний непреложный фактор составляет общение со взрослым как носителем ВПФ, сознания. Общение со взрослым для старшего дошкольника выступает как ведущее условие распределения, «вращения» и интериоризации культурных значений медиаторов (речи, орудий), социальных правил, норм, ценностей в совместной смыслообразующей деятельности.

В деятельностной парадигме «именно деятельность субъекта является исходной единицей психологического анализа личности» (А. Н. Леонтьев, 1975). Поскольку субъект обладает «самостоятельной силой реакции», внутренним импульсом к развитию, то есть активностью, постольку «внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет». Говоря о деятельности и отношениях личности как ведущих факторах ее развития, А. Н. Леонтьев пишет о том, что «... действительный путь исследования личности заключается в изучении тех трансформаций субъекта ... которые создаются самодвижением его деятельности в системе общественных отношений» (А. Н. Леонтьев, 1975).

Деятельностный подход в понимании развития личности и ее субъектности опирается на фактор освоения ребенком ведущей деятельностью возраста (А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, Л. И. Божович). Через овладение ведущей деятельностью, в ней и через нее раскрываются возрастные возможности, проявляются и кристаллизуются субъектно-личностные свойства (новообразования), обеспечивающие непрерывный ход, преемственность и успешность развития личности и деятельности в последующих возрастах.

Деятельность несет в себе две взаимосвязанные стороны, или два аспекта: предметно-практическую (способы познания) и отношенческую (смыслы отношений между людьми), поэтому именно деятельность выступает всеобщим социальным

способом развития сознания, личности и ее субъектности. (Л. С. Выготский, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин).

Метод формирующего эксперимента, разработанный в деятельностной парадигме и реализованный в развивающих программах для старшего дошкольника и младшего школьника, показал, что деятельность ребенка, организованная взрослым, является особым фактором развития, если она принимается ребенком и реализуется как самодеятельность. Экспериментальные исследования, выполненные под руководством А. Л. Венгера, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, У. В. Ульенковой, Д. Б. Эльконина продемонстрировали их высокую эффективность в общем психическом развитии, становлении субъектного опыта и субъектности ребенка (осознание, рефлексия, целеполагание, саморегуляция, ориентировочно-исследовательские действия, экспериментирование, самооценка, сотрудничество).

Широта ориентировочной основы в формировании деятельности моделирует пространство свободы и, соответственно, самостоятельных выборов и творчества в освоении новых способов действий, запускает процессы осознания и самоорганизации (П. Я. Гальперин). Внешняя организация контроля интериоризируется в самоконтроль, структурирующий психическую функцию внимания ребенка, внешняя оценка – в самооценку, психические функции опосредуются ценностями, нормами и способами действий, поведения, освоение внешних позиций реализуется в собственной децентрации (П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин).

В шестилетнем возрасте ребенок включен в *систему деятельностей*: общение, игру, познание, учение. Система этих видов деятельности несет в себе главный потенциал развития субъектности. Активное (а не реактивное, репродуктивное) присвоение предметных способов действий и человеческих смыслов создает условия для развития инициативности и целеустремленности, рождения социального Я ребенка, формирования новой социальной позиции личности как субъекта широкой системы отношений, проявления самоорганизации активности на основе соподчинения мотивов, усиления субъектной составляющей самосознания, ценностного отношения к сверстнику, появления сопереживания и кооперации, наконец, накопления потенциала школьной готовности (Л. И. Божович, А. Л. Венгер, Е. А. Кравцова, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, Д. Б. Эльконин).

Общение как фактор развития личности ребенка занимает особое место в системе деятельностей. Общение не только вид деятельности, но и неотъемлемая часть любой другой деятельности человека. В раннем онтогенезе ведущая деятельность ребенка включает общение, принимающее форму адекватную ведущей деятельности. Исследования лаборатории М. И. Лисиной показали, что общение является «сквозным механизмом» смены ведущих видов деятельности. Деятельность ребенка всегда является результатом совместной деятельности со взрослыми. Общение с ним в процессе деятельности позволяет ребенку действовать на уровне, превышающем норму и реализовывать свой потенциал. Подняться к новым смыслам человеческой жизнедеятельности ребенок может только со взрослым (М. И. Лисина, 1997). Взрослый выступает в роли проводника в зону ближайшего развития не только как носитель ВПФ, знаний, образцов, но и мотивирует, насыщает смыслами, вдохновляет, направляет, структурирует и поддерживает активность ребенка, стимулирует и увлекает его деятельностью, распредмечивает средства, орудия, раскрывает способы действий с ними, оценивает.

Взаимодействие старшего дошкольника со сверстником, главным образом в игре, продуктивных видах деятельности, познавательной и учебной деятельности – решающий фактор развития децентрации, партнерства и сотрудничества. В совместной

со сверстником игре как в ведущем виде деятельности дошкольника складываются произвольность (Д. Б. Эльконин), соподчинение мотивов (Л. И. Божович), самооценка и адекватный образ Я (М. И. Лисина), интеллект и децентрация (Ж. Пиаже).

Таким образом, с позиции деятельностного подхода, в шестилетнем возрасте как в точке бифуркации сосредоточились возможности, с одной стороны, обобщения субъектного опыта, с другой стороны, обогащения, коррекции и компенсации тех свойств субъектности как *деятельностно-личностных образований*, которые складывались на всем протяжении дошкольного детства. В игровой деятельности как ведущей для дошкольника аккумулирован богатый субъектный опыт (по А. К. Осницкому): от операционального, рефлексивного опыта и навыков саморегуляции, самоорганизации до ценностного опыта и опыта сотрудничества. В системе деятельностей старшего дошкольника все больший вес занимает познавательная деятельность, познавательно-преобразовательная активность и соответственно, познавательная субъектность выходит на первый план. Произвольность, децентрация, внеситуативно-познавательное взаимодействие, координация логических операций, рождение внутреннего плана, индивидуальной жизни, двойственность поведения, игры с правилами, мотивация достижения – это те достижения психической жизни и те новообразования, которые составляют внутренний фактор развития субъектности шестилетнего ребенка, поскольку образуют новое *качество его активности*. Система деятельностей, в которую включен шестилетний ребенок является значимым внутренним условием становления свойств субъектности, поскольку составляет широкое поле развертывания активности, субъектного опыта для их реализации, обобщения и атрибуции (мотивации, целеполагания, осознания и позиционирования себя и другого, саморегуляции, сотрудничества), создает новые возможности к самоорганизации деятельности и личности. Наконец, общение как неотъемлемая часть, аспект всех этих деятельностей, несет в себе формы сотрудничества, смыслы человеческих отношений, социальный опыт в виде ценностей, норм, образцов, оценок. Поскольку в пространстве общения со взрослым складывается сознание и самосознание, задаются градиенты отношения к себе как к деятелю, к другому как ценностно-смысловые образования, постольку общение со взрослым мы считаем наиболее значимым внешним фактором формирующейся у старшего дошкольника субъектности.

Субъектно-деятельностная парадигма сегодня переживает второе рождение в образовательной и социальной практике.

Изучение проблем психологии субъекта связано с пониманием сущности субъектности, осмыслением категорий психологии субъекта (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, М. Я. Басов, А. В. Брушлинский, Е. Н. Волкова, В. В. Знаков, Б. Ф. Ломов, В. С. Мерлин, А. К. Осницкий, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, В. В. Столин); поиском критериев развития субъектности (А. К. Осницкий, Е. А. Сергиенко, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман); выделением структуры субъектности (Т. И. Артемьева, Е. Н. Волкова, А. И. Зеличенко, А. Б. Орлов, В. Э. Чудновский); раскрытием механизмов субъектности (К. А. Абульханова-Славская, М. М. Бахтин, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев, А. К. Осницкий, С. Л. Рубинштейн, В. А. Татенко).

Субъектно-деятельностный подход сегодня содержит в себе главный потенциал развития методологии отечественной психологии, и соответственно, свой ответ на проблему диалектики внешних и внутренних факторов развития субъектности ребенка, отделяясь от деятельностного в ряде моментов.

Во-первых, в понимании соотношения внешних и внутренних условий развития личности. В положении С. Л. Рубинштейна о внешних *обстоятельствах*, действующих через внутренние *причины*, именно субъектность личности звучит как решающий фактор и основа ее жизненных выборов. Процесс развития личности происходит по пути нарастания веса внутренних факторов над внешними, то есть в логике усиления с возрастом субъектности, самостоятельности и преодоления зависимости от среды (С. Л. Рубинштейн).

Специфика же и общая закономерность становления субъектности в раннем онтогенезе – приоритет внешних факторов над внутренними (А. В. Брушлинский, 2003). Следовательно, в развитии субъектности в дошкольном возрасте фактор социального взаимодействия – приоритетный.

Во-вторых, во взгляде на соотношение понятий «активность» и «деятельность». Если в «линии» А. И. Леонтьева активность рассматривается в рамках деятельности – как внутренняя предпосылка ее становления, реализации, развития и видоизменения, то в «линии» С. Л. Рубинштейна активность – это более широкая категория по отношению к деятельности, это имманентный способ существования субъекта, несущий в себе потенциал саморазвития (В. А. Петровский, 1992). К. А. Абульханова-Славская определяет активность как «типичный для данной личности обобщенный ценностный способ отражения, выражения и осуществления ее жизненных потребностей» (К. А. Абульханова-Славская, 1999). Это «способ самовыражения, самоосуществления личности, которым обеспечивается ее субъектность» (К. А. Абульханова-Славская, 1999). Континуум активности человека не ограничивается деятельностью, но простирается на отношения, поведение и весь образ жизни.

Таким образом, активность рассматривается как самостоятельный фактор развития личности и самосознания, которая реализуется в деятельности и отношениях.

Какие условия для развития субъектности содержит в себе активность? Какое качество активности личности формирует ее субъектность?

К. А. Абульханова-Славская выделяет формы проявления активности в соответствии с тремя уровнями ее определения: инициатива и ответственность; притязания, саморегуляция и удовлетворенность; способы проектирования, моделирования пространства своей активности (К. А. Абульханова-Славская, 1999). Именно такие свойства активности обеспечивают способность личности к преобразованию и самообусловливанию и рассматривались нами выше как субъектные свойства личности.

На наш взгляд, именно активность личности является центральным, системообразующим компонентом субъектности старшего дошкольника, ее «ядром», поскольку другие компоненты субъектности (рефлексия, свобода выбора, принятие другого и др.) не сложились и существуют преимущественно в форме интересубъектного опыта. Именно активность обеспечивает возникновение, проявление, развитие субъектности личности ребенка, поскольку как способность к преобразованиям, самодетерминации личности она связана с качеством саморегуляции активности. Отношение к себе как к деятелю основывается на успешности деятельности, которая представлена в самосознании как удовлетворенность своими результатами, а в мотивации как притязания.

Одним из механизмов реализации активности как проявления субъектности является надситуативная активность, когда человек внутренне мотивирован сделать больше, чем требует цель деятельности. Надситуативная активность несет в себе «детерминизм возможным», означает выход за пределы заданного, несет в себе

потенциал самобытности, индивидуального прочтения, видения ситуации, задачи, актуализирует творческий потенциал (В. А. Петровский, 1993).

В третьих, коммуникативная характеристика активности субъектности рассматривается как одна из наиболее существенных, как и в деятельностном подходе. Особое качество активности личности обеспечивает ее самодвижение в деятельности и отношениях с другими людьми. Отношения рассматриваются как внешний фактор развертывания активности, как особая сфера приложения активности, поскольку функция субъекта как ее носителя – согласование собственной активности с социальными структурами, нормами, формами деятельности.

Важнейшим механизмом становления субъектности считается ее реципрокный, взаимообусловленный характер (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, В. А. Петровский, А. У. Хараш).

Другой человек как фактор и механизм становления субъектности личности реализует ее потребность в адекватной объективации, усиливает своим отношением ее сущность (К. А. Абульханова-Славская, 1999); сигнализирует субъекту о производимых им изменениях, дает ему обратную связь, устанавливает границы его влияния на окружающую действительность (Е. Н. Волкова, 2001); позволяет построить субъектные отношения в данной диаде (А. У. Хараш, 1988); реализует отражение ее субъектности (В. А. Петровский, 1985).

Общение со взрослым является не только стороной деятельности ребенка, но и выступает узловым моментом любой активности ребенка и наиболее значимым фактором становления его субъектности.

Исследования К. А. Абульхановой-Славской по выявлению зависимости темпов формирования и характеристик активности от обратной связи с оценками взрослых, структурами семейных отношений показали следующее. «Если игровая или интеллектуальная активность ребенка, инициатива подростка или общественно направленная активность студента, сензитивные каждая своему возрасту, не находят своей реализации в условиях общения с родителями, способах организации обучения, или структурах образования, то она блокируется, снижается или замедляется в своем развитии (К. А. Абульханова-Славская, 1999). Под типами активности К. А. Абульханова-Славская понимает причины развития активности, воздействующие (содействующие, противодействующие, нейтральные) на это развитие. Широкая система отношений, в которые включен ребенок и есть поле, в котором развертывается его активность, в котором она обогащается или оскудевает.

А, значит, система взаимодействий со взрослыми имеет результативное влияние на характеристики субъектности личности ребенка.

Для шестилетнего ребенка атрибутивные характеристики субъектности (активность, рефлексия, свобода выбора, уникальность, принятие другого, саморазвитие, по Е. Н. Волковой) как устойчивые личностные свойства – отдаленная перспектива субъектогенеза. Однако, понимая, что «детерминизм возможным – подлинный источник целеполагания» (В. А. Петровский, 1993), они могут стать (или не стать) предметом его субъектного опыта, сотрудничества со сверстником и субъектно-ориентированного взаимодействия со взрослым в системе отношений в семье и образовательном учреждении.

Под субъектно-ориентированным взаимодействием мы понимаем взаимодействие взрослого (родителей, педагогов) с ребенком, стимулирующее субъектные характеристики его личности. Личностно-ориентированное взаимодействие основывается на уважении личности ребенка и обеспечивает максимальное раскрытие активности и актуализацию субъектного опыта ребенка. Субъектно-ориентированное взаимодействие взрослого с

ребенком включает в себя непрерывный диалогизм, отклик во взаимодействии, отношение к ребенку как к субъекту, осознанное воздействие на его субъектные свойства, создание условий для собственного субъектного опыта ребенка, трансляцию взрослым своих субъектных качеств растущему человеку.

Субъектно-ориентированное взаимодействие опирается на реципрокность субъектных свойств взрослого во взаимодействии с ребенком и направлено на максимальное раскрытие активности ребенка, предоставление ему свободы выбора деятельности, способов, отношений, стимулирование осознания и саморазвития, культивировании чувства своей уникальности, бесценности, бесподобности, оно демонстрирует безусловное принятие ребенка и задает образец сущностного отношения к другому.

Мы считаем, что субъектно-ориентированное взаимодействие взрослых с ребенком, родителей и педагогов, является главным и решающим условием становления субъектности старшего дошкольника.

Необходимым условием становления субъектности ребенка является и обеспечение широкого субъектного опыта: от привычной активизации, операционального, рефлексивного опыта и навыков саморегуляции, самоорганизации до ценностного опыта и опыта сотрудничества (А. К. Осницкий).

Субъектный опыт взаимодействия ребенка не является реципрокным автоматически, поскольку его субъектность находится в развивающемся состоянии. Опыт отношения к себе как к субъекту недостаточен. Опыт децентрации и сотрудничества направляют развитие шестилетнего ребенка от субъектности к полисубъектности, признанию и реализации субъектности другого человека, партнера, сверстника и взрослого, к становлению способности нравственного выбора.

При взвешивании роли взаимодействия со взрослым и сверстником в развитии децентрации и, соответственно, интеллекта ребенка, Ж. Пиаже считает кооперацию со сверстником более значимым фактором. В конструктивистском и интеракционистском подходе к когнитивному развитию координация действий между индивидами предшествует индивидуальной когнитивной координации. Именно конфликт, познавательный, коммуникативный со сверстником запускает процесс децентрации, а он в своем полноценном варианте возможен именно со сверстником (А. -Н. Перре-Клермон).

На наш взгляд, кооперация со сверстником – ведущая форма субъектного опыта старшего дошкольника, влияющая на становление характеристик субъектности, поскольку стимулирует децентрацию и формирует отношение к другому как к ценности, способствует развитию принятия другого.

На основании выше изложенного, мы можем выделить следующие внешние и внутренние факторы становления субъектности старшего дошкольника:

1. Субъектность как свойство личности к преобразованию и самодетерминации, самообуславливанию, в основе которого лежит отношение к себе как к деятелю, является достижением относительно позднего субъектогенеза. Однако, отдельные свойства субъектности зарождаются и начинают складываться в раннем онтогенезе как внутренние предпосылки к ее развитию: активность; рефлексивные акты, самооценка, субъектное начало самосознания как целостное ощущение себя источником собственных переживаний, воли, внешней и внутренней активности, сознания; ощущение своей уникальности и нравственное отношение к другому; децентрация и сотрудничество; познавательный интерес, экспериментирование, творчество в продуктивных видах деятельности и игре как импульс к выходу за пределы заданного.

2. Активність як ціннісний спосіб отраження, вираження і здійснення життєвих потребностей особистості, проявляючись через ініціативу і відповідальність, мотивацію досягнення, притязання і задоволеність, саморегуляцію і самоконтроль являється ядром формуючоїся суб'єктності. Накопленний шестилітнім дитиною потенціал активності являється ядром і внутрішнім фактором становлення суб'єктності.
3. Ведущим зовнішнім фактором розвитку суб'єктності шестилітнього дитини являється унікальна система діяльностей, в яку він включений. Активність, реалізуєма в системі діяльностей старшого дошкільника: грі, спілкуванні, пізнанні, навчальній діяльності дошкільного типу, продуктивних видах діяльності і єсть потенціал суб'єктності, який накопив дитина в процесі освоєння і присвоєння цих діяльностей, в формі можливостей к перетворенню, самодетермінації і відношення к собі як к діялю. Система діяльностей створює умови обобщення і інтеграції досвіду суб'єктності дитини в спілкуванні, грі, пізнанні, навчанні.
4. Розв'язуючим зовнішнім фактором, обумовлюючим формування суб'єктності, являється його включеність в систему суспільних відносин родини і освітнього закладу, то єсть подіяний спільнота. Спілкування створює умови інтеграції всіх рівнів суб'єктності дитини: від суб'єктності в системі діяльностей, психічної діяльності до моральних виборів і образу життя. Спілкування зі зрідлим як з «носієм ВПФ», являючись «сквозним механізмом зміни ведучих видів діяльностей», через трансляцію способів, значень і смислів діяльності, через організацію, оцінку і міру допомоги содействує, протидіє, або являється нейтральним по відношенню к розвиваючійся суб'єктності дитини. Релевантним по відношенню к розвитку суб'єктних властивостей являється суб'єктно-орієнтоване спілкування зрідлого, передбачаюче трансляцію суб'єктних властивостей і актуалізацію і стимулювання суб'єктного досвіду дитини. Вклад родини і педагогів в розвиток суб'єктності специфічний. Взаємодія зі сверстником являється ведущим в суб'єктному досвіді шестилітнього дитини актуалізує і накоплює досвід децентрації і співпраці, наставляє розвиток к визнанню цінності сверстника як повноправного партнера в діяльності.
5. Вивчення системи зовнішніх і внутрішніх факторів дозволяє побудувати ефективну модель вивчення і формування суб'єктності шестилітніх дітей. Ми вважаємо, що інноваційна модель вивчення і розвитку суб'єктності старшого дошкільника повинна будуватися на основі створення полісуб'єктної комунікативно-пізнавальної середовища, стимулюючої і наставляючої активність дитини в системі діяльностей і відносин.

Література

1. Абульханова-Славська К. А. Психологія і свідомість особистості (Проблеми методології, теорії і дослідження реальної особистості) [Текст]: обрані психологічні твори / К. Абульханова-Славська. – М.: Московський психолого-соціальний інститут; Воронеж: Видавництво НПО «Модек», 1999. – 224 с.
2. Брушлинський А. В. Проблеми психології суб'єкта [Текст] / А. В. Брушлинський. – М., 1995.
3. Волкова Е. Н. Психологічні аспекти суб'єктності вчителя [Текст] / Е. Н. Волкова. – Н. Новгород: НГЦ, 1997.

4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. МГУ, 1981.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – 304 с.
6. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М. И. Лисина; под ред. А. Г. Рузской. – М.; Воронеж, 1997.
7. Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности [Текст] / В. А. Петровский. – М., 1993.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М., 1973.
9. Татенко В. О. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы [Текст] / В. О. Татенко // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3.
10. Ульяновская У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульяновская. – М., 1990.

Дубинец Е. В.

ассистент кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета, Нижний Новгород (Россия)

УДК 378.14 : 371.125

ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ СТРУКТУРЫ КРИТЕРИЕВ И УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2010

В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы профессиональной компетентности и ее структуры. Представлена программа изучения профессионально значимых качеств будущих психологов и результаты ее апробации.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессионально значимые качества личности.

The theoretical aspects of the problem of professional competence and its structure are regarded in this article. The investigation programme of professionally relevant qualities of the prospective psychologists and the results of its approbation are introduced.

Key words: professional competence, professionally significant qualities of the person

Новое осмысление содержания профессиональной подготовки и ее результатов, а также психологического обеспечения этого процесса в вузовской практике вызвано резко изменившейся ситуацией в психологии, образовании, экономике и стране в целом. На психологическое здоровье человека влияет целый ряд факторов и, по нашему глубокому убеждению, профессиональная самореализация занимает не последнее место в этом ряду. Еще Аристотель говорил: «Счастье человека состоит в беспрепятственном приложении его преобладающей способности». Психологическая практика постоянно расширяет области своего влияния на разные стороны и разные сферы обучения и профессиональной подготовки. В настоящее время перед образованием встает задача дать студенту не только багаж академических знаний, но и воспитать в нем те профессионально важные качества, которые станут основой становления его профессиональной компетентности, позволят ему гибко

ориентироваться в постоянно меняющейся действительности, дадут готовность осваивать принципиально новые области и виды деятельности.

Актуальность исследования профессиональной компетентности специалистов сферы «человек-человек» в современных социально-экономических условиях обусловлена возрастанием роли психологических факторов в процессе профессиональной подготовки. Для повышения качества профессиональной подготовки необходимо формирование целостности и системности субъекта профессиональной деятельности в соответствии с требованиями профессии. В связи с этим, актуальной представляется проблема профессиональной компетентности будущих психологов, их психологических знаний, умений анализировать возникающие проблемные ситуации и взаимодействовать с людьми с позиции успешности профессиональной деятельности.

Анализ теоретических исследований профессиональной компетентности показал, что существуют различные подходы к данному понятию.

Компетентность рассматривалась в рамках социально-психологического подхода Ю. Н. Емельяновым, Л. А. Петровской, Ю. М. Жуковым, В. Г. Лоос, Г. А. Ковалевым, Н. В. Гришиной, А. А. Кидрон, Ю. Ф. Майсурадзе, Л. И. Берестовой, А. В. Евсеевым и др. Они анализировали данное понятие в контексте управленческих взаимоотношений. Психолого-педагогический подход разрабатывался в работах Ю. В. Варданян, Н. В. Кузьминой, Е. В. Поповой, А. К. Марковой, М. И. Лукьяновой и др., которые рассматривали проблему профессиональной компетентности педагога в контексте обучения и воспитания. В рамках общепсихологического подхода В. Н. Дружинин, Н. В. Яковлева рассматривали понятие психологической компетентности применительно к решению профессиональных задач. В рамках различных подходов существуют различные термины для обозначения компетентности: профессиональная, социально-психологическая, коммуникативная компетентность, психолого-педагогическая, социальная компетентность, психологическая компетентность. Соответственно, различается и смысл понятия компетентности в рамках различных трактовок. Некоторые авторы (Ю. Н. Емельянов, 1985, Ю. М. Жуков, 1987) рассматривают понятие «профессиональной коммуникативной компетентности» как «ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения», другие определяют компетентность как комплексное многоуровневое личностное образование, совокупность коммуникативных характеристик личности, а также знаний, умений и навыков, обеспечивающих регуляцию и протекание процесса общения или как совокупность профессиональных, коммуникативных, личностных свойств учителя, позволяющих достигать качественных результатов (Н. М. Мельникова, 1992, Е. В. Попова, 1996).

Профессиональная компетентность (ПК) определяется как интегративное новообразование, развивающееся в процессе профессионализации субъекта деятельности (Н. С. Пряжников, 2002), как способность к анализу и самостоятельному решению профессиональных проблем (Б. В. Авво, 1999), как готовность специалиста конструктивно действовать (В. Г. Горб, 2000). Большинство авторов считает ПК результирующей характеристикой, обеспечивающей необходимый уровень решения проблем деятельности.

Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена, с одной стороны, объективной необходимостью совершенствования психологической подготовки специалистов, а с другой стороны – недостаточной разработанностью

проблеми професійної компетентності як на теоретичному, так і на методологічному рівні.

Аналіз літератури показав, що при оцінці якості професійного освіти особливу увагу звертається на відповідність випускників вимогам спеціальності. Т. М. Сорокіна [7] відзначає, що для об'єктивної оцінки необхідні не по-предметні, а широкі оціночні критерії, що дозволяють виміряти рівень розвитку «учебного періода професіоналізму». Причому, такі критерії повинні бути надпредметними (Т. М. Сорокіна, 2002). Стало очевидним, що традиційно використовуваних в державних освітніх стандартах термінів («знання», «уміння») недостатньо для характеристики обобщених діяльно-особистісних якостей випускника, які дозволяють ефективно діяти в заданих професійних ситуаціях. Отже, виникла необхідність в визначенні змісту поняття, що відображає «ступінь відповідності конкретного людини вимогам професії». Компетентність виступає новим типом цілепокладання в освіті, що означає зсув від переважно академічних норм оцінок до змістової оцінки професійної і соціальної підготовленості випускників.

Всі дослідники, вивчаючи природу компетентності, звертають увагу на її багатобічний, різноплановий і системний характер. За думкою В. А. Болотова, В. В. Серікова [1], природа компетентності така, що вона є наслідком саморозвитку індивіда, його особистісного зростання, особистісного досвіду, а не прямим «продуктом» навчання.

Компетентність в широкому сенсі розуміється як «рівень сформованості громадсько-практичного досвіду суб'єкта, як рівень навченості соціальними і індивідуальними формами активності, який дозволяє індивіду в межах своїх здібностей і статусу успішно функціонувати в суспільстві».

Аналіз співвідношення цих компетентності і компетенції дозволяє зробити висновок, що поняття є взаємодоповнюваними і взаємообумовлюваними поняттями. Компетентний людина, не володіючи повноваженнями (компетенцією), не зможе в повній мірі і в соціально значимих аспектах її реалізувати. На цій основі у спеціаліста розвиваються передумови до виникненню ролівого конфлікту, який дуже руйнівним впливає на самого людина і створює конфліктні ситуації в групі і колективі. В зв'язі з цим компетентність навчаних є основним якісним показником освітнього процесу в ВНЗ і, отже, її досягнення можна вважати педагогічною метою.

В літературі поняття «компетенція» має три основні значення:

совокупність повноважень (прав і обов'язків установи або особи);
круг питань, в яких дана особа володіє знаннями, досвідом;
в природних науках – адекватність, здатність до специфічного відгуку на подразнення.

Ю. Ф. Майсурадзе [4] розділив підходи до визначення компетентності на три групи:

1. Визначення компетентності як знання справи, знання науки управління;
2. Включення в зміст компетентності рівня освіти, досвіду роботи за спеціальністю, стаж роботи;
3. Розгляд компетентності в зв'язі знань і способів реалізації їх на практиці.

Э. Ф. Зеер и О. Н. Шахматова под профессиональной компетенцией подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности.

Ги Лефрансуа считает, что «стремление к компетентности – врожденная потребность в чувстве собственной состоятельности» [3], а М. Н. Арцев развивает мысль о том, что компетентность является психическим новообразованием личности, возникающим в ходе освоения деятельности. Компетентность рассматривают как характеристику личности (С. Г. Вершловский, 1987, Ю. Н. Кулюткин, 1987) и как реализацию функций деятельности (В. Ю. Кричевский, 1987). Под компетентностью подразумевают устойчивую способность к деятельности (В. И. Юдин, 1996) и ситуативную категорию, выражающуюся в готовности к осуществлению деятельности в ситуации (Ю. В. Фролов, 2005, Д. А. Махотин, 2000).

Таким образом, компетенции выступают в роли потенциальных профессиональных знаний, умений, навыков. Компетентность предполагает умение реально использовать компетенции в решении профессиональных задач. Компетентность выступает как эмпирический критерий «дееспособности» знаний, или компетенций, их мобилизуемости для решения профессиональных задач.

Вузовской подготовке специалиста присущ целый ряд специфических характеристик:

безличный характер обучения. Оно строится без учета индивидуальных, в том числе мотивационных особенностей студентов. Это затрудняет построение целостной системы профессиональной подготовки, полноценного развития способностей и потенциалов обучаемых, затрудняет становление индивидуального стиля, адекватного восприятия студентом себя как профессионала;

разорванность обучения, практики, профессионального труда. Они выступают во многих аспектах как независимые процессы, в результате чего приобретенные знания, умения и навыки оказываются либо ненужными, либо с трудом и далеко не полностью воплощаются в живой деятельности;

отсутствие учета психологических особенностей адаптационного периода. Состояния напряженности, присущие этому периоду, специфическим образом влияют на деятельность, обуславливая возможность закрепления дефектных форм деятельности;

отсутствие целенаправленного развития внутренних средств самостоятельной организации студентом жизнедеятельности и профессиональной деятельности, а именно они могли бы обеспечивать самостоятельность студента как субъекта учебной деятельности и его дальнейший личностный и профессиональный рост; преобладание традиционных форм обучения, проверенных опытом, но в полной мере адекватных новым реалиям работы специалиста. Новые формы обучения основаны скорее на эмпирике, чем на теории, связывающей содержание, процесс и результат;

преобладание ориентации на подготовку специалистов, способных решать определенный круг, уже сформулированных задач. Общество нуждается в профессионалах, способных к самостоятельному поиску, определению, решению профессиональных задач в контексте более широком, чем собственно профессиональная деятельность (Л. Н. Захарова, 1993).

Разработка научно-обоснованной системы подготовки специалистов, базирующейся на адекватной модели психологической готовности, может способствовать решению проблем повышения результативности вузовского образования.

В значительной по объему литературе, посвященной вопросам профессиональной подготовки студентов, собственно психологическое сопровождение этого процесса недостаточно разработано. Для современной педагогической психологии является, пожалуй, очевидным тот факт, что обучение бессмысленно, если его предметное содержание не стало личностным образованием обучаемого, то есть фактором его развития, поведения и деятельности, формирования его компетентности и профессионализма.

Таким образом, компетентностный подход в подготовке специалистов предполагает наличие следующих условий:

- общесоциальная и личностная значимость формируемых знаний, умений, навыков, качеств и способов продуктивной деятельности;
- четкое определение целей профессионально-личностного совершенствования, выраженных в поведенческих и оценочных терминах;
- выявление определенных компетенций, которые также являются целями развития личности;
- формирование компетенций как совокупности смысловых ориентаций, базирующихся на постижении национальной и общечеловеческой культуры;
- наличие четкой системы критериев измерения, которые можно обрабатывать статистическими методами;
- оказание педагогической поддержки формирующейся личности и создание для нее «зоны успеха»;
- индивидуализация программы выбора стратегии для достижения цели;
- создание ситуаций для комплексной проверки умений практического использования знаний и приобретения ценного жизненного опыта;
- интегративная характеристика проявлений личности, связанная с ее способностью совершенствовать имеющиеся знания, умения и способы деятельности по мере социализации и накопления опыта жизнедеятельности.

Проанализировав концептуальные подходы к проблеме исследования профессиональной компетентности, развитию способностей и потенциалов личности в профессиональной подготовке, мы выделили пять личностных качеств, которые способствуют становлению профессиональной компетентности студентов-психологов, а именно: **толерантность, креативность, коммуникативность, социально-психологическая адаптивность, стрессоустойчивость.** Рассмотрим их психологическое описание:

Таблица 1.

Психологическое описание профессионально значимых личностных качеств

№ п/п	Качество	Характеристика
1.	Толерантность	Терпимость к чужому образу жизни, поведению, чужим обычаям, чувствам, верованиям, мнениям, идеям.
2.	Креативность	Творческие способности человека, которые проявляются в разнообразных видах деятельности и мышления. Креативность проявляется в независимости суждений, открытости новому опыту, чувствительности к проблемам.

3.	Коммуникативність	Характерні особливості поведінки особистості в різних ситуаціях спілкування з важливими іншими, а також можливості її самореалізації в спілкуванні.
4.	Соціально-психологічна адаптивність	Високий рівень нервно-психічної стійкості і поведінкової регуляції, висока адекватна самооцінка і реальне сприйняття дійсності. Реальна оцінка своєї ролі в колективі, орієнтування на дотримання загальноприйнятих норм поведінки.
5.	Стресостійкість	Сукупність особистісних якостей, що дозволяють працівнику переносити <u>стрес</u> – значущі інтелектуальні, волевые і емоційні навантаження (перевантаження), зумовлені особливостями професійної діяльності, без особливих шкідливих наслідків для діяльності, оточуючих і свого здоров'я.

Для вивчення ступеня сформованості цих якостей у студентів-психологів старших курсів ми застосували наступні методики:

1. Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» Г. У. Солдатової, О. А. Кравцової, О. Е. Хухлаєва, Л. А. Шайгерова,
2. Діагностика особистісної креативності Е. Е. Туника,
3. Методика дослідження комунікативно-характерологічних тенденцій Т. Ліри,
4. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда,
5. Діагностика стресостійкості.

В нашому експериментальному дослідженні взяли участь студенти випускних курсів Нижгородського державного педагогічного університету в кількості 69 осіб.

Отримані в ході експериментального дослідження дані про особливості становлення професійної компетентності студентів-психологів (толерантність, креативність, комунікативність, соціально-психологічна адаптивність, стресостійкість) дозволяють зробити наступні висновки:

Більшість опитуваних продемонстрували середній рівень толерантності, що в подальшому може призвести до нечіткої професійної позиції і знижують ефективність контакту в роботі з клієнтами. Високий рівень виражений слабо і зменшений як за загальною (19,3), так і за окремими видами толерантності.

Більшість опитуваних (69,2%) показали середній рівень розвитку креативності. Студенти відкриті новому досвіду, складність стоячих перед ними завдань їх не лякає, при цьому третина опитуваних (30,8%) свідомо уникає пошуку нових рішень і надає перевагу апробованим підходам до вирішення завдань.

Більшість опитуваних (від 53,8 до 84,6%) показали адаптивний варіант розвитку. Однак 7,7% опитуваних показали надмірний рівень за шкалою авторитарності, що говорить про схильність ряду студентів нав'язувати свої рішення і про несприятливості до інших точок зору. Незначительна частина опитуваних (3,8 %) готова пожертвувати своїми інтересами на користь іншим, що говорить про обесцєнювання

собственной личности, собственного мнения. Такие стратегии поведения недопустимы в деятельности психолога.

Студенты-психологи показали преобладание высоких уровней по всем шкалам социально-психологической адаптации. Наиболее выражен высокий уровень по шкалам принятие других и самопринятие, что обеспечивает функциональность психолога в профессии. Однако высокий процент стремления к доминированию может снизить эффективность деятельности и снизить доверие к психологу.

Студенты-психологи продемонстрировали свою подверженность стрессу, они не могут без потерь выйти из сложной ситуации, она дезорганизует их (влияет на самочувствие и настроение) деятельность. Показатели стрессоустойчивости распределяется поровну между средними и низкими показателями.

2. В ходе корреляционного анализа были выделены плеяды статистически значимых взаимосвязей.

Высокие статистически значимые связи между авторитарностью (доминированием), эгоистичностью и агрессивностью естественны. В тоже время возможны различные варианты актуализации этой взаимосвязи. С одной стороны, агрессивное состояние может вызывать эгоцентризм и авторитарность как психологические защиты, с другой стороны, доминантная, авторитарная позиция может нести в себе агрессивные и эгоистические ноты в поведении будущего психолога. Учитывая средне-низкие уровни стрессоустойчивости, опасность таких проявлений в будущей профессиональной деятельности довольно высока.

Проявления дружелюбия и альтруизма у студентов взаимосвязаны с подчиненной, зависимой позицией. Принятие другого человека и самого себя, эмоциональный комфорт значимо связаны с доминантной позицией во взаимодействии. Социальная адаптация связана с принятием других, самого себя, высокой интернальностью, эмоциональным комфортом, и в тоже время с доминированием.

Толерантность студенты проявляют в разнообразных коммуникативных ситуациях, она является устойчивой личностной чертой (а не ситуативной), однако она тоже выражена в средних значениях.

Результаты выполненного нами теоретико-экспериментального исследования особенностей развития профессиональной компетентности студентов, обучающихся по специальности «Психология», позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Важнейшей характеристикой профессионального развития студентов-психологов является становление их профессиональной компетентности (ПК), представляющей собой сложноорганизованную динамическую систему интегрированных личностно-деятельностных характеристик;

2. Для формирования профессиональной компетентности необходимо развитие таких личностно-деятельностных характеристик, как толерантность, креативность, коммуникативность, социально-психологическую адаптивность, стрессоустойчивость.

3. Нами был структурирован диагностический комплекс методик, позволяющий проследить особенности отдельных лично-деятельностных характеристик студентов-психологов, влияющих на становление профессиональной компетенции.

4. Нами был проведен корреляционный анализ полученных данных и выделены следующие проблемные зоны в становлении личностно-деятельностных характеристик студентов-психологов:

толерантность студенты проявляют в разнообразных коммуникативных ситуациях, она является устойчивой личностной чертой (а не ситуативной), однако она выражена в средних значениях.

треть испытуемых (30,8%) показало низкий уровень общей креативности, что составляет достаточно высокий процент испытуемых. В то время как профессия современного психолога требует гибкости, дивергентности и сотворчества.

в целом большинство испытуемых показали адаптивный вариант развития. Однако, часть испытуемых показала ярко выраженное стремление к доминированию. При этом еще часть студентов-психологов демонстрируют сверхпокорность и сверхвеликодушие. Такие стратегии поведения недопустимы в деятельности психолога.

в целом, студенты-психологи показали преобладание высоких уровней по всем шкалам социально-психологической адаптации.

высокий уровень стрессоустойчивости не показал никто, что ставит вопрос о крайней необходимости развивать это качество в процессе психологического образования.

Проведенное нами исследование выявило ряд проблем в развитии лично-деятельных качеств будущих психологов. Одним из наиболее тревожных симптомов, на наш взгляд, является невысокий уровень стрессоустойчивости среди наших испытуемых, высокий уровень не показал никто, а средний и низкий уровни разделились поровну. Без стрессоустойчивости психологу затруднительно использовать свои профессиональные знания, умения и навыки, будучи даже очень умным и душевным человеком.

На наш взгляд, основные подходы в развитии специфической стрессоустойчивости при подготовке психолога-практика можно свести к двум.

Первый подход – это формирование установки на исследовательскую деятельность и личностный рост в стрессовой ситуации.

Второй подход близок к методу развития помехоустойчивости техники спортсменом или к отработке операций спецслужб.

Алгоритм довольно прост:

1. *Выделяются наиболее типичные стрессовые ситуации.*
2. *Каждая ситуация моделируется в игровом или учебном виде.*
3. *Каждая ситуация проигрывается или отрабатывается до достижения успеха.*

Можно выделить два основных проявления коммуникативной стрессоустойчивости. Первое – это способность вести эффективную коммуникацию на фоне стресса, так сказать, невзирая на стресс. Например, в условиях дефицита времени, высокой цены ошибки, при усталости, плохом самочувствии, на фоне помех и т. д.

А второе проявление – это способность не терять эффективности при воздействии стрессфакторов, присущих именно коммуникации.

Существует множество упражнений и игр, позволяющих научиться эффективно действовать в стрессовых ситуациях, заменяя инстинктивную реакцию на сознательный выбор. Для повышения той же самой коммуникативной стрессоустойчивости можно использовать целый ряд довольно известных практик: «плохие и хорошие слова», «перекричите друг друга», «астральное каратэ», «ирландский волейбол» и т. д.

Для повышения **общего уровня профессионально значимых качеств** будущих психологов, мы рекомендуем использовать «Тренинг профессиональной идентичности» автор-составитель Л. Б. Шнейдер[9]. Цель данного тренинга – выработка каждым участником своего профессионального стиля, осознание своих профессиональных возможностей, определение путей профессионального роста. В этом тренинге представлена попытка произвольного достижения и обретения

професійної ідентичності практичних психологів. Окремі компоненти тренінгу в даній програмі об'єднуються в ціле на основі єдиної моделі професійної ідентичності. Ця модель допомагає студентам тренуватися одночасно як в площині поведінки, професійних дій, емоційних стосунків, так і в когнітивній площині, при цьому воедино зв'язуються три складові: Я і справа, Я і інші, образ Я.

Предлагаемая программа включает в себя 10 тренинговых сессий. В руководстве содержатся как оригинальные, так и заимствованные и модифицированные в целях заявленной программы упражнения других авторов. Диагностические материалы, используемые на различных этапах тренинга, предназначены для самопроверки.

Для повышения **коммуникативности** будущих психологов мы рекомендуем использовать тренинг «Зеркализация» [8]. Одно из необходимых условий проведения тренинга – предварительное знакомство участников. В этом отношении наиболее подходящей является именно наша выборка испытуемых – студенты-психологи старших курсов, т. е. люди, связанные учебными, дружескими отношениями.

Основная цель тренинга – развитие способности участников отражать, понимать и контролировать собственные переживания, путем осознания вытесненных переживаний, способов психологических защит, внутренних конфликтов и т. д.

Литература

1. Болотов В. А. , Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов // Педагогика. – 2003. – №10.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития [Текст] / Э. Ф. Зеер. – М. , 2006.
3. Лефрансуа Ги. Прикладная педагогическая психология [Текст] / Ги Лефрансуа. – СПб. , 2003.
4. Майсурадзе Ю. Ф. Роль образования в повышении компетентности руководящих кадров [Текст] / Ю. Ф. Майсурадзе // Научное управление обществом. – М. , 1976. – Вып. 10. – С. 277 – 298.
5. Мастрянская Л. А. Психология учебной деятельности [Текст] / Л. А. Мастрянская. – Н. Новгород, 2005.
6. Розов Н. Ценности гуманитарного образования [Текст] / Н. Розов // Высшее образование в России. – 1996. – №1.
7. Сорокина Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы [Текст] / Т. М. Сорокина. – Н. Новгород, 2002.
8. Червинская К. Р. Методика интерперсональных отношений: опыт эксплицирования знаний эксперта-психолога, интерпретационные схемы [Текст]: метод. пособ. / К. Р. Червинская. – СПб. : Речь, 2008
9. Шнейдер Л. Б. Тренинг профессиональной идентичности: руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов [Текст] / Л. Б. Шнейдер. – Москва. – Воронеж, 2004.

*Jolanta Wilsz**Jan Dlugosz University, Częstochowa, Poland*

UDC 378. 147

EDUCATION OF THE FUTURE IN THE CONTEXT OF SYSTEMIC METHODS

© 2010

Members of the Information Society are obliged to perform new functions that require the use of the full repertoire of their intellectual abilities. Memorization and recovery, so characteristic of the behavioral paradigm is no longer enough. Today, not enough people to adapt to the environment, it must not only develop along with their environment, but also to encourage the rational and humanistic changes in the environment.

Key words: education, system methods, skills and information.

Юланта Вільш*Університет імені Яна Длугоша, Ченстохова, Польща***ОСВІТА МАЙБУТНЬОГО В КОНТЕКСТІ СИСТЕМНИХ МЕТОДІВ**

Члени інформаційного суспільства, зобов'язані виконувати нові функції, які вимагають використання повного репертуару їх інтелектуальних здібностей. Запам'ятовування і відновлення інформації, характерних для поведінкової парадигми, вже недостатньо. Сьогодні недостатньо людині пристосовуватися до оточуючого середовища, вона повинна не тільки розвиватися разом із оточенням, а і стимулювати раціональні і гуманістичні зміни в оточуючому середовищі.

Ключові слова: освіта, системні методи, навички, інформація.

Юланта Вільш*Університет имени Яна Длугоша, Ченстохова, Польша***ОБРАЗОВАНИЕ БУДУЩЕГО В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНЫХ МЕТОДОВ**

Члены информационного общества, обязаны выполнять новые функции, которые требуют использования полного репертуара их интеллектуальных способностей. Запоминания и восстановления информации, столь характерной поведенческой парадигмы, уже не достаточно. Сегодня недостаточно человеку приспособляться к окружающей среде, он должен не только развиваться вместе со своим окружением, а и стимулировать рациональное и гуманистическое изменения в окружающей среде.

Ключевые слова: образование, системные методы, навыки, информация.

In the contemporary world, educational transformations are affected by current civilization transformations. As a result of the transformation from industrial civilization into informational civilization, industrial societies transform into informational ones. Members of informational societies are obliged to perform new functions that require using full repertoire of their intellectual abilities. Memorizing and reconstructing information, so characteristic of behavioural paradigm, are no longer sufficient. The challenge of post-industrial age of knowledge/information is intellectual development, active acquiring and processing of the already existing knowledge and forming new information and, consequently, creative thinking and the best possible solving of problems. Such skills are determined by abilities of human intellect whose development is unable to keep up with the development of science and technology. It is no longer enough for people to adapt to their environment. People should

not only develop together with their environment, but also stimulate rational and humanistic changes in their environment.

In the second half of the twentieth century, the development of science and technology was characterised by a systemic approach. This happened because „in the present days technology and society have become so complex that traditional methods are not sufficient. What has become necessary is a holistic (integral) or systemic, generalized or interdisciplinary approach” [1 p. 24]. Systemic research studies have become widely used. Systemic analysis is used more and more widely because it emphasizes analysis of integral properties of a given object, as well as creating images of its structure and different types of couplings.

Systemic approach serves transmission of knowledge, because it provides a conceptual system of reference that helps to organize knowledge in the course of acquiring it, and to memorize and transfer information. Thanks to the principles that facilitate comprehension of complexity, the systemic approach allows locating and arranging a hierarchy of elements, on which decisions are based and, therefore, it helps in taking actions. Systemic thinking facilitates creativity and invention because it is open to analogy, metaphor, and models. It also serves everything that leads to elimination of „divisions” between different disciplines of knowledge [2].

The systemic analysis deserves its widespread use in the humanities because it is a study method supporting people who make decisions in situations characterized by a high degree of uncertainty. It allows recognizing and considering all available variants, and, after comparing their predicted results, it allows choosing the best possible variant.

In the previous stages of civilization transformations, the reality was perceived fragmentarily. Undoubtedly, this was connected with the traditional structure of science, divided into separate, narrow specialities within the confines of which it was only possible to study fragments of reality, while it was impossible to solve complex multi-disciplinary problems occurring in integrated reality. Bases for more effective solving of such problems can be formed by a cybernetic and systemic paradigm, which appears in the present stage of transformation. According to the paradigm, not only the world in which men live but also people themselves are perceived systemically – as an integral entirety. According to the systemic theory, man constitutes one of many different sub-systems of the system called the world. Human relationships with other sub-systems of the world are based on a feedback mechanism and provide a harmonious symbiosis unless one of the sub-systems is pushed aside to the role of an object. Maintenance of the status of a subject by each of the sub-systems should guarantee respecting of their rights and needs. A situation, when man is a subject located at the top of the hierarchical structure, while other sub-systems are subordinated to him and exploited in a way that results in significant disturbance of their functional balance, is unacceptable.

Such outstanding scientists as L. von Bertalanffy, E. Laszlo, and M. Mazur have approached man in terms of systemic methods.

L. von Bertalanffy [1] proposed treating a living organism as an organized entirety possessing dynamic character, as well as the ability to maintain, or even increase, its degree of organization. E. Laszlo[3] focused on natural systems (he used the term „natural” in the opposite meaning to „artificial”), which do not owe their existence to man’s deliberate planning and acting, including man himself and a huge part of multi-personal systems in which people take part as well. For this kind of systems, M. Mazur[4], who called such systems „independent”, or, in his later publications, „autonomous” (such systems possess two basic steering abilities: the steering ability, and the ability to counteract loss of the steering ability – which show that the systems can maintain themselves in functional balance and act „in their own interest”) worked out a strict scientific theory, the ramifications of which are very wide and refer to man’s functioning in all fields of life (As man meets the definition

requirements of an autonomous system, and all functions occurring in such a system, related to both information and energy flow, occur in a human organism, man can be treated as one of special cases of an autonomous system. Then, statements derived from theoretical analysis of such a system can be used in reference to man. Such an approach reveals that all mental processes have their physical interpretation, and difference between people result from individual differences between the processes of drawing from the environment, processing, and emission of information and energy).

The task of the education system is to prepare people for efficient functioning in their future, mainly occupational, life. As the efficiency of people's functioning in their environment increases with their steering abilities, on which their self-steering depends – an education system should increase such abilities in pupils, i. e. fulfil their need to possess the highest possible self-steering ability.

Thanks to their steering abilities that guarantee maintenance of a functional balance, people exist in their environment, in spite of numerous disturbances reaching it from outside, by counteracting those disturbances or by preventing their occurrence. It is to those abilities that people owe their possibility to draw information and energy from their environment, as well as to process them, store them, and to influence the environment.

Possessing high steering abilities is especially important at the time of system transformations. Functional eagerness of man is developing such abilities, because when they increase, effectiveness of people's influence on their environment also increases. As increase in these abilities occurs in the course of people's development, the development should be regarded as one of the most important human needs fulfilled in the process of education.

People's development, involving an increase of organization degree of their structure, results in an increased steering efficiency, and in independence from their environment, i. e. in their degree of autonomy. Good knowledge of changes occurring in the environment facilitates increase in independence from its influence and facilitates selecting the delivered information in terms of „one's own interest”, which should be understood as the most efficient self-steering in one's environment, providing, on one hand, possibly high influence on one's environment, and, on the other hand, the highest possible independence from it. Such independence can also be understood as a possibility to realize goals compatible with one's „own interest”, as well as a chance to prevent realization of environmental goals, incompatible with one's own goals.

I think that human self-steering ability should be treated as a basic criterion when defining tasks of education.

According to the systemic theory, efficacy of people's self-steering in their environment depends on the possessed:

- information about the state of the environment man can acquire by means of his or her external receptors; the more different kinds of receptors they possess, the more effective their self-steering is;
- information about one's own inner state, obtained through one's inner receptors; the more such information man possesses, the more effectively he or she can steer themselves;
- energy man can acquire through his / her alimentators; the more energy people possess, the more effectively they can steer themselves;
- repertoire of exerting influence on the environment; the more effectors people possess, each of which releases a different type of reactions, the greater their possibilities to exert influence on their environment are and, hence – their ability to steer themselves;
- abilities to store and process information; the greater the abilities, resulting from the properties of a human brain are, the more effectively they can steer themselves;

- abilities to store and process energy; the greater the abilities are, the more effective self-steering can be expected.

Summing up all the factors described above, one can say that man's self-steering depends on two groups of factors:

Group I – external factors, including any type of environmental influence exerted on people;

Group II – inner factors, including any self-steering properties man has.

In reference to the first group of factors, school's tasks may involve mainly supporting pupils in learning and understanding problems of their environment. In reference to the second group of factors, the role of the school should involve supporting pupils in the process of self-learning. Pupils need some knowledge of people's steering properties, a skill to identify them, and ramifications of the knowledge on the process of making any kinds of decisions throughout man's life.

The knowledge of human steering properties is the branch of science that deals with steering. From that branch, the theory of autonomous systems, as well as my theory of constant individual traits of personality [5, 6, 7], theoretically justified by the theory of autonomous systems, derive.

From the point of view of the science that deals with steering, human personality is a set of constant and variable steering properties. The environment forms variable properties, dependent on environmental influences. According to the theory of constant individual traits of personality, constant steering properties (i. e. those independent of environmental influences) are constituted by constant individual traits of personality, among which two groups of traits can be distinguished: **the traits connected with intellectual functions** (processibility, reproducibility, and talent), and **the traits connected with interpersonal relationships** (emissivity, tolerance, and flexibility).

When of appropriate magnitude, the traits connected with intellectual functioning, guarantee competent intellectual functioning. As innovative operation with information is basis of development of informational society, such traits are of strategic importance.

Magnitude of processing determines skills of a human being as a "processor" of information. Processibility determines the number of proper associations. The greater processibility people possess, the greater their ability to associate huge amounts of different types of information is, which results in the possibility to achieve a higher degree of perfection of thinking processes.

Reproducibility determines quick and easy memorizing of all types of information. The greater reproducibility people possess, the greater their ability of memorizing information is, which results in the possibility to achieve a higher degree of perception and memory-related processes.

The greater talent a man possesses in a given field, the quicker and more lastingly he or she memorizes information related to their talent, and the more easily they associate it, which results in the ability to achieve a higher degree of perfection in the field of activity compatible with the talent.

Traits connected with interpersonal relationships determine and affect people's interpersonal skills and relations. Lack of conflict in such relations is much appreciated nowadays and regarded as an especially important feature of future society.

What predominates in the informational society, is obtaining information, and then recording, processing, associating, transferring, selection, implementation, as well as creating one's own information. Information will „spread out” like an avalanche, its flow and access to it will become more and more free, because, transferring it to others will not result in any loss of it, contrary to matter-energy (on acquiring, producing, processing, trading/transferring of which the functioning of industrial society was based) where transferring part of it to other people meant loss of that part.

Educational tasks required by the changes associated with formation of informational society are:

- teaching pupils methods of active and independent searching for information;
- teaching pupils methods of active evaluation of information, studying of information, analysing, filing, comparing different pieces of information, conceptualisation, associating, using information to solve problems etc.

What does the effect obtained by realization of those tasks depend on? From the point of view of the systemic theories, the answer is as follows: skills of independent and active searching for information and operating it, obtained by individual pupils, will depend on their constant individual traits of personality connected with intellectual functions, because these traits are determined by the properties of a human brain, being the „tool” allowing processing and creating new information. Because in practice, each man has specific traits connected with intellectual functions (all people possess the same traits, but they are of different magnitude), the best effects will be obtained by pupils endowed with high magnitude of processibility and reproducibility, as well as with a great talent in a given field (or fields), if only pedagogic actions they undergo are appropriate in terms of the traits.

Literature

1. von Bertalanffy, *General theory of systems. Basics, development and use*, Warsaw 1984.
2. de Rosnay J. , *The Macroscopic. An attempt at a global vision*, Warsaw 1982, pages 144-145.
3. Laszlo E. , *Systemic image of the world*, Warsaw 1978.
4. Mazur M. , *Cybernetic theory of independent circles*, Warsaw 1966.
5. Wilsz, *The Importance of Non-formative Traits of Human Personality in the Pre-occupational Education*, Częstochowa 1996.
6. Wilsz, *Psychology Oriented Version of the Concept of Constant Individual Traits of Personality and Its Application to Choosing an Occupation* [in:] „Occupational Education: Pedagogy and Psychology”, No. III, ed. by T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziuń i N. Nyczkało, Częstochowa – Kijów 2001
7. Wilsz, *Structure, Essence and Functions of the Constant Individual Traits of Personality of a Pupil During Pre-occupational Training and Education*, Kiev, Ukraine 1997.

Сипченко В. І.

кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

Коркішко О. Г.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

УДК 37(09)+37.018.1 + 37.018.2

ДОСВІД ШКІЛЬНО-СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

© 2010

Стаття присвячена актуальній проблемі сьогодення – шкільно-сімейному вихованню та його ролі в розвитку патріотичних почуттів молодших школярів. Особлива увага приділяється педагогічним поглядам В. Сухомлинського на проблеми шкільно-сімейного виховання.

Ключові слова: *шкільно-сімейне виховання, патріотичні почуття, взаємодія сім'ї та школи, педагогічний досвід, виховна робота.*

The article is devoted to the actual problem of today, that is, to the school-family upbringing and its role in the development of patriotic feelings with junior schoolchildren. Special attention is paid to revealing the pedagogical views of the V. Suhomlinskiy touching upon the problem of school-family upbringing.

Key words: *school-family upbringing, patriotic feelings, family-school interaction, work experience, family-school upbringing.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах економічної та духовної кризи, що панує в сучасному українському суспільстві надзвичайно гостро постає проблема відродження традиційних основ української родини та родинних виховних звичаїв, традицій як інтелектуального та морально-етичного, громадсько-патріотичного джерела формування особистості, основного механізму стабілізації родинних відносин.

Сьогодні стає дедалі очевидним, що без засвоєння молодим поколінням цінностей родинних традицій, основ «сімейної педагогіки» не можна побудувати демократичне, гуманне суспільство. На необхідності звернення до виховного досвіду народу та його духовно-моральних принципів, родинних виховних традицій наголошують державні документи: Декларація про державний суверенітет України, Державна програма «Освіта» («Україна XXI століття») тощо.

У цьому контексті особливо актуальними стають теоретичні розробки і практичний досвід видатного педагога Василя Олександровича Сухомлинського, який розглядав проблему єдності в роботі школи і сім'ї та їх вплив на духовно-моральний, громадсько-патріотичний розвиток особистості тощо.

В. Сухомлинський відкрив нову сторінку в розвитку вітчизняної педагогіки і зробив значний внесок у розв'язання проблеми шкільно-сімейного виховання. Правильно оцінюючи тенденції розвитку сучасної школи, він дійшов висновку, що «подальший розвиток суспільного виховання не може відбуватися без більш активної і

безпосередньої участі сім'ї, батьків. Мова йде не про епізодичну допомогу школі з боку сім'ї, а про комплекс спільних цілеспрямованих дій школи і сім'ї на особистість, про те, щоб виховання дітей становило важливий громадській обов'язок сім'ї, було виконанням їх обов'язку перед суспільством» [5, с. 41].

Слід зазначити, що дослідження проблеми єдності дій школи і сім'ї в педагогічній спадщині В. Сухомлинського є принципово важливим, оскільки дозволяє розкривати специфічні особливості виховання дітей і використовувати їх у практиці сьогодення. Нові історичні умови створили підґрунтя для того, щоб розглядати виховання у школі і сім'ї як єдину систему. Із цього виходив видатний педагог, висвітлюючи у своїх працях питання шкільної і батьківської педагогіки. Він вважав, що проблема шкільно-сімейного виховання – одна з найактуальніших проблем, над якою необхідно працювати вчителям і батькам у теоретичному та практичному плані.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Доцільно підкреслити зв'язок проблеми з найважливішими науковими та практичними завданнями, які стоять перед сучасною педагогічною наукою.

У зв'язку з цим заслуговують на особливу увагу педагогічні погляди та практичний досвід видатного педагога-гуманіста ХХ ст. В. Сухомлинського, ідеї якого значною мірою впливали і впливають на утвердження засад сімейної педагогіки.

Вітчизняна педагогічна думка значну увагу приділяє дослідженню спадщини В. Сухомлинського. Важливими, на наш погляд, є дослідження науковців М. Антонця, М. Библюк, С. Денисюк, Н. Дичек, І. Зязюна, Б. Лихачова, О. Коваль, В. Кумаріна, О. Пшеврацької та ін., які критично та творчо оцінюють доробок В. Сухомлинського, порівнюючи його погляди з іншими педагогічними концепціями. За межами нашої держави педагогічну спадщину В. Сухомлинського досліджують М. Богуславський, І. Буєва, М. Гусаковський, М. Мухін, М. Библюк, С. Лашин, Л. Мілков та ін.

Окремі аспекти проблеми сімейного виховання, підготовки вчителя до роботи з сім'єю розглядаються багатьма вченими. Серед них: історія розвитку родинного виховання в Україні, вплив виховних традицій на становлення характеру громадянина, проблеми формування педагогічної культури сучасних батьків, основні напрями співпраці родини, школи, громадських організацій (Т. Алексеєнко, А. Марушкевич, В. Постовий та ін.), зокрема, вони порушують важливе нині питання формування професійної спрямованості молоді засобами родинно-шкільного впливу; шляхи взаємодії сім'ї з іншими соціальними інститутами (Т. Кулікова); сім'я як соціальний інститут становлення особистості (А. Ганічева, О. Зверєва).

Проблеми національно-патріотичного виховання в сім'ї, ідеї народної педагогіки досліджують сучасні педагоги Ю. Руденко, М. Стельмахович, П. Щербань. Зокрема, М. Стельмахович наголошував, що національне родинне виховання має базуватися на українознавстві, сприяти формуванню уявлень про власну націю та її самобутність. П. Щербань зазначає, що громадянин України формується з дитинства, в сім'ї, на позитивному прикладі життя та діяльності батька і матері.

Вихованню дітей молодшого шкільного віку присвячені праці Ш. Амонашвілі, І. Беха, Л. Божович, Д. Ельконіна, І. Каїрова, Н. Миропольської, І. Підласого, Н. Янковської та ін. І. Підласий зазначає, що саме знання та вміння, накопичені дитиною у молодшому шкільному віці, пізніше стають основою для формування стійких моральних звичок, навичок суспільної поведінки (відповідальності, взаємодопомоги, чуйності, поваги та ін.), високих життєвих ідеалів.

Незважаючи на глибину цих праць, питання шкільно-сімейного впливу на виховання дитини, зокрема, формування патріотичних почуттів ще недостатньо висвітлено у наукових дослідженнях.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою даної публікації є завдання показати:

- використання педагогічних поглядів видатного педагога-гуманіста ХХ ст. В. Сухомлинського щодо проблем шкільно-сімейного виховання дитини;
- висвітлити практичний досвід роботи з патріотичного виховання в тісній взаємодії сім'ї та школи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Особливо цінною для сучасної науки є педагогічна спадщина талановитого педагога В. Сухомлинського. Ставлячи завдання формувати нові покоління свідомої молоді, він виховував справжніх патріотів, люблячих Батьківщину, гордих за свій народ та його історичне минуле, працюючих на благо Вітчизни. З цією метою педагог постійно шукав та використовував нові організаційні форми та методи виховної роботи. Більшість з яких і сьогодні є актуальними.

Аналіз численних праць В. Сухомлинського свідчить, що він розробив і на практиці застосував систему шкільно-сімейного виховання, яка себе цілком виправдала. Педагог зазначав: «... шкільно-сімейне виховання не тільки дає змогу добре виховувати молоде покоління, а й одночасно є дуже важливою умовою вдосконалення морального обличчя сім'ї, батька і матері. Без виховання дітей, без активної участі батька і матері в житті школи, без постійного духовного спілкування і взаємного духовного збагачення дорослих і дітей неможлива сама сім'я як первинний осередок суспільства, неможлива школа як найважливіший навчально-виховний заклад і неможливий моральний прогрес суспільства» [7, с. 14].

Ідейність, цілеспрямованість, як принципи, що визначають сутність системи шкільно-сімейного виховання, міцно утвердилися в практиці роботи вчителів шкіл. Ці принципи передбачають постійну турботу про те, щоб учні добре знали історію своєї Батьківщини; брали до серця справи старших; поважали матір, батька, старших у сім'ї; шанобливо ставилися до історії та культури українського народу тощо. На думку видатного педагога В. Сухомлинського, виховання як в школі, так і в сім'ї повинне мати чітку ідейну спрямованість, а робота педагогів з батьками – бути процесом безперервного цілеспрямованого керівництва сімейним вихованням і взаємовідносинами батьків і дітей. У процесі повсякденного життя школа має вчити батьків практично втілювати принципи виховання. Утверджуючи у свідомості й поведінці дітей норми та правила моралі, педагоги та батьки повинні надавати вчинкам, діям вихованців певного змісту, домагатися дійовості виховного процесу як фактора формування особистості [4].

Організуючи роботу з виховання патріотичних почуттів у молодших школярів, ми спиралась на педагогічний досвід В. Сухомлинського та проводили її у двох напрямках: з одного боку – це робота вчителів, а з іншого – виховання у родині.

Дослідна робота засвідчила, що в процесі вирішення завдань патріотичного виховання молодших школярів підвищується значення спільної діяльності педагогічного колективу школи, сім'ї, громадськості. Ці зв'язки необхідно зміцнювати. Дослідження доводить, що а ні школа, а ні сім'я окремо не зможуть забезпечити цілісність патріотичного виховання школярів.

Для поліпшення виховної роботи ми ставили завдання об'єднати батьків і вчителів загальною метою, активізувати їхню рефлексивну активність, сприяти перетворенню сім'ї із стихійного в керований фактор впливу на формування

патріотичних почуттів молодших школярів, зацікавити вчителів виховною роботою, пробудити їхні патріотичні почуття.

Ця робота здійснювалася за такими напрямками: підвищення рівня педагогічної культури вчителів і батьків з питань патріотичного виховання; зміст та організація відповідної виховної роботи; організація спільної діяльності вчителів, батьків і дітей в умовах школи.

1. Підвищення рівня педагогічної культури вчителів і батьків включало проведення батьківських зборів, дискусій, тренінгів, обмін досвідом виховання, спільний перегляд та обговорення фільмів, телепередач, консультації тощо (орієнтовні теми: «Традиції, обряди, звичаї – що це?», «Роль сім'ї в патріотичному вихованні дітей», «Я та історія моєї родини»).

2. Зміст та організація виховної роботи з патріотичного виховання: надання консультацій, рекомендація педагогічної літератури, бесіди, розповіді, складання плану виховної роботи, розробка сценарію сімейного свята тощо.

3. Організація спільної діяльності: проведення свят, вечорів, ярмарків; прикрашення залу, класу до свята; спільна краєзнавча робота, виготовлення «Родовідного дерева», «Родинного альбому»; конкурси, змагання, ігри; екскурсії на робочі місця батьків; добротворча діяльність тощо [1, с. 138-140].

У ході дослідної роботи ми виявляли виховні можливості сім'ї у формуванні патріотичних почуттів молодших школярів. З цією метою встановлювали зв'язок з усією родиною, виявляли рівень її загальної педагогічної культури, моральні цінності, ставлення до патріотичного виховання, знайомилися з досвідом сімейного виховання.

Як відомо, одним із важливих компонентів педагогічної культури батьків виступає єдність педагогічних вимог з боку батьків і вчителів. Тому, продовжуючи роботу з батьками, ми домовилися про дотримання єдиних вимог у вихованні. Прагнули зацікавити їх корисними порадами щодо ефективного розвитку та виховання дітей. Така робота викликала задоволення серед батьків, залучала їх до співпраці.

Наприклад виховна робота за темою «Сім'я людини в контексті життя суспільства». В школі робота проводилася за такою тематикою: Мій дім. Святині рідного дому; Роде наш красний; Мій тато; Світ захоплень моєї родини; Найрідніша в світі; Матусю, сонечко моє тощо.

Така тематика передбачала накопичення школярами: знань про походження українського народу, родинні свята, обряди та звичаї, про професії батьків і родичів; розуміння понять «рід», «родина», «сім'я», «захоплення», «хобі», «Матір-ненька», «Матір-Земля», «Матір Божа» тощо.

Ці знання та поняття розширювалися та поглиблювалися в процесі бесід про взаємовідносини в сім'ї та сімейні обов'язки, про походження українського народу, родинні звичаї та свята, про працю батьків і родичів; під час розповідей про захоплення мами, тата, бабусі, дідуся (сторінки сімейного альбому), про народні прикмети, легенди, повір'я.

В руслі цієї теми, за нашою порадою, у деяких сім'ях були створені «Родовідні книги». У них занотувувалась історія сім'ї, походження прізвища, родинні перекази й легенди, відомості про рід занять пращурів, цікаві історії з життя родини, рецепти, прикмети. Ця книга має передаватися з покоління в покоління та стати сімейною реліквією. Таку форму роботи з патріотичного виховання в родині пропонує дослідник Л. Повалій [3].

Суттєву користь у патріотичному вихованні принесла діяльність батьків під час літніх канікул. Як зазначає психолог А. Люблінська, пам'ять дітей відрізняється великою пластичністю, що створює умови для швидкого пасивного запам'ятовування та легкого

забування [2]. Слід звернути увагу на те, що робота з патріотичного виховання впродовж літа призупинялась. Тому нами були розроблені спеціальні завдання на літо. Ця робота узгоджувалася з учителями та включала: походи, екскурсії по рідних місцях; виконання трудових доручень, допомога старшим у родині; читання оповідань, казок, вивчення українських народних пісень, легенд, повір'їв; участь у державних (День Конституції України – 28 червня, День Незалежності України – 24 серпня) та народних (День хрещення Русі-України – 14 серпня) святах і розповідь про них.

З вищесказаного слід зробити висновок, що процес збагачення патріотичними почуттями буде результативнішим, якщо в ньому приймають активну участь і школа, і сім'я, коли колектив учителів і батьків об'єднує чітке розуміння мети й завдань виховання, органічний взаємозв'язок виховання в школі і родині, постійний контакт учителів і батьків, творча та активна участь батьків у житті навчального закладу тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналізуючи педагогічну спадщину, досвід роботи видатного педагога В. Сухомлинського, можна стверджувати, що його погляди, ідеї значною мірою актуальні для сучасної української школи. Розробляючи ідеї шкільно-сімейного виховання, впроваджуючи їх у практику, педагог прагнув виховати мислячу, працювиту, чесну, активну особистість, для якої щастя Батьківщини – сенс усього життя.

Родинне виховання – перша природна і постійно діюча ланка виховання. Без докорінного поліпшення родинного виховання школа не зможе домогтися значних змін у подальшому розвитку підростаючих поколінь. Саме у сім'ї закладається духовна основа особистості, її мораль, самотність, глибокі людські почуття, любов до матері та батька, бабусі та дідуса, роду і народу, пошани до рідної мови, історії, культури тощо. Школа має все це зберегти і стати спільником сім'ї у розв'язанні важливих завдань виховання особистості.

Перспективи подальшого розвідку даного напрямку роботи висвітлені в основних завданнях родинно-сімейного виховання, які можна з впевненістю віднести до завдань шкільно-сімейного виховання [8, с. 217-218]:

- виховання фізично і морально здорової дитини, забезпечення необхідних екосоціальних умов для повної реалізації можливостей розвитку дитини (генотипу);
- створення атмосфери емоційної захищеності, тепла, любові, умов для розвитку почуттів і сприймання дитини, її самореалізації;
- засвоєння моральних цінностей, ідеалів, культурних традицій, етнічних норм взаємин між близькими людьми та в суспільному оточенні, виховання культури поведінки, правдивості, справедливості, гідності, честі, людяності, здатності виявляти турботу про молодших, милосердя до слабих і людей похилого віку;
- залучення дітей до чарівного світу знань, вивчення народних казок, пісень, прислів'їв, приказок, дум, лічилок тощо; виховання поваги до школи та вчителя, прагнення до освіти й творчого самовдосконалення;
- включення дитини до спільної з дорослими діяльності, розвиток творчої працювитої особистості, спрямування її зусиль на турботу про навколишнє середовище; виховання дітей цивілізованими господарями та підготовка їх до життя в умовах ринкових відносин;
- формування естетичних смаків і почуттів, уміння розрізняти красиве і потворне в мистецтві та житті, поважати прекрасне у вчинках людей; забезпечення умов для творчої практичної діяльності;
- забезпечення духовної єдності поколінь, збереження родинних традицій, сімейних реліквій, вивчення родоводу; прилучення дітей до народних традицій, звичаїв, обрядів, виховання в них національної свідомості й самосвідомості.

Література

1. Коркішко О. Г. Виховання патріотизму молодших школярів у позаурочній виховній роботі : дис... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Олена Геннадіївна Коркішко. – Луганськ, 2004 – 244 с.
2. Люблинская А. А. Детская психология : учебное пособие для студентов педагогических ин-тов / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 415 с.
3. Пovalій Л. Патріотичні традиції родинного виховання : матеріали звітної наук.-практич. конф. [«Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах»]. – К., 1999. – С. 66 – 68.
4. Родинна педагогіка : навчально-метод. посібник / А. А. Марушкевич, В. Г. Постовий, Т. Ф. Алексеєнко та ін. – К. : Видавець ПАРАПАН, 2002. – 216 с.
5. Сухомлинский В. Этюды о коммунистическом воспитании // Народное образование. – 1967. – № 2 – 6. – С. 41.
6. Сухомлинский В. Как воспитать настоящего человека [текст] / Василий Сухомлинский. Избранные произведения в пяти томах. – К. : Рад. шк., 1979. – Т. 2. – С. 159 – 446.
7. Сухомлинский В. Павлышская средняя школа [текст] / Василий Сухомлинский. Избранные произведения в пяти томах. – К. : Рад. шк., 1979. – Т. 4. – С. 7 – 410.
8. Щербань П. М. Національне виховання в сім'ї [текст] / П. М. Щербань. – К. : Культурол. ПП «Боривітер», 2000. – 260 с.

Лях Г. Р.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

УДК 37. 01,,16/18

© 2010

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ У ТВОРАХ ЗАРУБІЖНИХ ПЕДАГОГІВ НОВОЇ ДОБИ

У статті розглядається проблема професіоналізму вчителя у творах зарубіжних педагогів Нової доби (XVII–XIX ст.) – Я. А. Коменського, Й. Г. Гербарта, В. А. Дістервега. У їхніх працях зафіксовані чіткі та конкретні вимоги до вчителя, якого вони вважали ключовою постаттю у школі. Серед вимог на першому місці стоять знання вчителя та його вміння співпрацювати з учнями з метою передачі їм знань, розвитку їхніх розумових здібностей та формування світогляду, а також педагогічний такт. Професіоналізм і розуміється як відповідність до вимог, що висуваються до вчителя.

***Ключові слова:** вчитель, професіоналізм учителя, педагогічний такт, Нова доба.*

Лях Г. Р.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета, Славянск (Украина)

**ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ
ЗАРУБЕЖНЫХ ПЕДАГОГОВ НОВОГО ВРЕМЕНИ**

В статье рассматривается проблема профессионализма учителя в произведениях педагогов Нового времени (XVII–XIX вв.) – Я. А. Коменского, И. Г. Гербарта, В. А. Дистервега. В их произведениях зафиксированы конкретные требования к учителю, которого они считали ключевой фигурой в школе. Среди требований на первом месте стоят знания учителя и его умение сотрудничать с учащимися с целью передачи им знаний, развития их умственных способностей и формирования мировоззрения, а также педагогический такт. Профессионализм учителя и понимается как соответствие требованиям, предъявляемым к нему.

Ключевые слова: *учитель, профессионализм учителя, педагогический такт, Новое время.*

Lyakh G. R.

Candidate of Pedagogics, an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slovyansk State Pedagogical University, Slovyansk (Ukraine)

**PROBLEM OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL IN THE WORKS OF FOREIGN
TEACHERS OF THE NEW TIMES**

The article deals with the problem of teacher's professional in the works of the foreign teachers of the New times (XVII–XIX centuries) – Y. A. Komensky, Y. Gerbart, A. Distervegue. They considered a teacher the main figure at school therefore they placed exacting demands upon him in their works. They considered teacher's knowledge, his ability to co-operate with pupils and his pedagogical tact to be the main demands to a teacher.

Key words: *teacher, teacher's professional, pedagogical tact, New times.*

Постановка проблеми у загальному її вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах реформування школи у сучасній Україні гостро стоїть питання професіоналізму вчителя. Адже від його підготовки, його соціально-педагогічної позиції (активності), особистісних якостей залежить і результат цих реформ, і, найголовніше, – доля підростаючого покоління і країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми, і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У працях багатьох вітчизняних і зарубіжних педагогів минулого і сучасності ми знаходимо вимоги до вчителя, поради щодо оволодіння ними педагогічною майстерністю. У сучасній педагогіці багато уваги вчителю та його підготовці приділяють А. Алексюк, О. Абдуліна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін, І. Тарасенко та інші. У їхніх творах ми знаходимо спроби створити професіограму вчителя, що відображає вимоги до нього. Та перші намагання скласти таку професіограму простежуються вже у творах Я. А. Коменського, якого по праву вважають засновником наукової педагогіки.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета даної статті полягає у дослідженні проблеми професіоналізму вчителя у творах зарубіжних педагогів Нової доби. Нова доба (XVII–XIX ст.) не тільки по-новому поставила завдання освіти і виховання підростаючого покоління, але й висунула нові вимоги до вчителя – відповідно до потреб суспільства в активній, творчій особистості. Починаючи з XVII століття, педагоги починають підіймати проблему професійної підготовки вчителів. Отже, у працях Я. Коменського, Й. Гербарта, А. Дістервега та

інших ми знаходимо науково обґрунтовані вимоги до вчителя, поради щодо оволодіння ним педагогічною майстерністю, однією з складових якої є його професіоналізм.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Перші науково обґрунтовані вимоги до вчителя ми знаходимо вже у творах видатного чеського педагога-демократа, засновника педагогічної науки Я. А. Коменського. Намагаючись реформувати сучасну йому школу відповідно до вимог часу, він поклав на вчителя дуже велику відповідальність – перетворення суспільства шляхом належного навчання і виховання підростаючого покоління. «Для кожного людського віку, – пише він у «Панпедії», – необхідно запровадити свої ШКОЛИ, створити свої КНИГИ і поставити своїх НАСТАВНИКІВ, щоб усе було панпедичним, тобто слугувало всебічному удосконаленню усіх людей» [1, с. 105].

Актуальною зараз звучить думка Я. А. Коменського про те, що дуже важко підшукати відповідних вчителів. Тому що «ніхто не може зробити людей мудрими, крім мудрого; ніхто – красномовним, крім красномовного; ніхто – моральним чи благочестивим, крім морального і благочестивого; ніхто – математиками, природниками чи метафізиками, крім знавців цих наук. Словом, ніхто не може зробити іншого пансофом – всемудрим, крім того, хто сам є пансофом» [3, с. 94–95].

Основне завдання вчителя, на думку Я. А. Коменського, полягає у тому, щоб досягти того, щоб учні засвоїли знання і навички найкоротшим шляхом, міцно і легко, свідомо і активно. З огляду на це вчитель повинен не тільки знати свій предмет, а ще й володіти методикою викладання. Він повинен готуватися до кожного уроку і дбати про добру його організацію, поєднуючи роботу кожного учня і всього класу, щоб забезпечити індивідуальний підхід до учня і водночас – активність усього класу. У своєму творі «Панпедія» (розділ «Пандидаскалія») він пише про те, що універсальний вчитель повинен знати ступені пізнання, яких він виділяв 3: інтуїтивна, коли те, що пізнається, сприймається органами відчуттів; порівняльна, коли нове порівнюється з раніше пізнаним і виділяються його основні ознаки; умовиводи і формулювання ідей [1, с. 104]. Саме для вчителів видатний педагог і створив «Велику дидактику», у якій виклав основні цілі, принципи і методи навчання і виховання дітей, опанування якими дозволить вчителю учити «коротко, приємно, ґрунтовно».

Я. А. Коменський закликав учителів враховувати вікові особливості учнів, тобто знати, чого і як слід навчати дитину у певному віці. Саме тому він пропонував «усі школи-каторги, школи-майстерні перетворити у місця ігор», де діти розвивалися б у природному напрямку. З огляду на це великий педагог-гуманіст вважав, що у молодшому віці слід вправляти зовнішні почуття, у дитинстві – пам'ять, у підлітковому віці – уміння розмірковувати, в юності – розум, у зрілості – практику і поведження з речами [1, с. 94]. При цьому слід так організувати процес пізнання, щоб дітям було цікаво, щоб вони усе робили із задоволенням, оскільки для дитячого віку корисне асоціюється з приємним. Для цього слід вчити дітей поступово, починаючи від найпростішого і зрозумілого для учнів, поєднувати приклади, настанови і практику, вправляти одночасно розум, мовлення, руку, використовувати пізнавальні ігри та змагання.

Одним з основних вимог до організації навчального процесу Я. А. Коменський вважав забезпечення міцності знань, умінь і навичок учнів. Тому і завдання вчителя полягає у тому, щоб кожен вихованець отримав ґрунтовну освіту, щоб усе необхідне було досконало вивчене учнями, щоб людина не забула того, чого колись навчилася. Щоб досягти цього, вчитель повинен вчити ґрунтовно, легко, безперервно, захоплююче, зрозуміло [1, с. 89–92].

Нарешті, Я. А. Коменський не вважав добрим того вчителя, який не здатен привертати до себе учнів своєю ласкою, не ставиться до них, як рідний батько, не

залучає всіх своїх вихованців до навчальної праці, не вміє збуджувати у них інтерес до знань. «Музикант не б'є кулаком або палицею по струнах, не вдаряє інструментом об стіну, коли струни ліри, цитри або арфи дають дисонанси, а терпляче налаштовує їх, докладаючи все своє мистецтво доти, доки не приведе струни до гармонії. Так само повинні ми пристосовуватися до властивостей розуму, приводячи розум до гармонії і любові до наук, коли ми не бажаємо з ліних зробити упертих, із в'ялих – зовсім дурнів» [Вибрані педтвори, с. 199–200].

Отже, Я. А. Коменський вбачав у педагогові не тільки вчителя, але й вихователя, головне призначення якого полягає у тому, щоб своєю високою моральністю, любов'ю до дитини, знаннями, працелюбністю та іншими високими якостями бути для учнів взірцем для наслідування і особистим прикладом виховувати у них людяність, «благочестя і добрі нрави». «Керівництво тільки словами і розпорядженнями має силу надавати справі тільки слабкий рух», – пише Я. А. Коменський [2, с. 154]. Треба не тільки показувати, куди йти, але і йти самому до наміченої мети. Отже, вчитель повинен бути взірцем для дітей в особистому і громадському житті (у їжі та одязі, у діяльності, у поведінці, у розмові), вчити їх як у школі, так і за її межами.

При цьому Я. А. Коменський наголошує, що кожен вчитель повинен чітко усвідомлювати мету своєї навчально-виховної діяльності – «вчити найнеобхіднішого благочестя, потім благочинності по відношенню до людей і, нарешті, зовнішньої прикраси життя – наук» – і чітко та неухильно йти до неї, використовуючи різноманітні методи і засоби впливу на дітей. Тільки тоді вчитель заслужить повагу і авторитет у суспільстві, коли доведе кожного з своїх учнів до цієї мети [2, с. 156].

Отже, універсальний (професіональний) вчитель, на думку Я. А. Коменського, – це всебічно освічена, моральна особа, яка уміє навчити усіх дітей усього і допомогти їм розвинути свої здібності. Але і сам вчитель повинен бути таким, яким бажає зробити людей, володіти мистецтвом удосконалення людської природи і мати бажання це зробити [1, с. 81]. З огляду на це вихователь повинен бути високоморальним, чесним, почитувим, серйозним, працьовитим, освіченим, мирним, благодійним, чуйним, відповідальним, любити свою справу і прагнути до розширення своїх знань і досвіду. Отже, основу професіоналізму вчителя складають, перш за все, його знання та вміння – знання того, чого він прагне навчити учнів, та вміння передати ці знання учням, розвинути їхні розумові здібності, сформувати світогляд.

Німецький педагог Й. Ф. Гербарт вперше поставив питання про мистецтво вихователя (вчителя). Педагога-майстра, на його думку, відрізняє «уміння поводитися з будь-яким віком і характером», а не окремі випадки його застосування, що може мати «успіх лише завдяки випадковості, симпатії, батьківській любові» [4 с. 326].

Однією з провідних рис вчителя-майстра, вважає педагог, є педагогічний такт, тобто такий стан «душі, голови і серця», що допомагає йому правильно сприймати, розуміти, відчувати і оцінювати різні педагогічні явища.

Основою мистецтва є практика, вважає Й. Ф. Гербарт. Він зауважує, що діяльність вчителя розвивається безперервно. Навіть мимовільно він впливає на своїх вихованців позитивно, негативно чи нейтрально. Також безперервно виявляються результати його дій. Але вони не показують вчителю те, що могло б статися, якби він вчинив інакше, чого б він досягнув, якби діяв більш розумно та енергійно, якби мав у своєму розпорядженні педагогічні засоби, про які він навіть і не здогадується. «Його особистий досвід, – пише Й. Гербарт, – не знає нічого, він знає тільки самого себе, лише своє ставлення до людей, лише невдачі у своїх планах без аналізу основних

помилки, лише успіхи, яких він досягнув власними методами без порівняння з кращими прийомами» [5, с. 327].

Таким чином, робить висновок педагог, може статися, що старий шкільний вчитель до кінця своїх днів не відчуває того, що з першого ж уроку відкривається молодому вчителю-початківцю шляхом правильно поставленого експерименту.

Підкреслюючи значення педагогічної практики у формуванні майстерності вчителя, Й. Ф. Гербарт втім застерігає вчителів від повсякденної рутини, оскільки «багаторазово зафіксований особистий досвід звужує кругозір». Вчителеві-практику може тільки здаватися, «що він проводить широкі реформи, лише трішки покращивши методи викладання» [5, с. 327–328]. Тільки теорія дає вчителеві широту кругозору, можливість правильно вирішувати проблеми, що повсякчасно виникають у процесі педагогічної практики.

Цілком справедливим є зауваження видатного педагога про те, що до мистецтва готуються за допомогою науки. Саме у діяльності навчаються мистецтва і досягають такту, навичок, вміння, майстерності. Але навіть у діяльності навчаються мистецтва лише той, хто попередньо вивчив науку, засвоїв її – приходять до висновку Й. Гербарт.

Отже, є два джерела професійної майстерності вчителя – це педагогічна наука і власний педагогічний досвід. Педагогічна наука являє собою певний порядок теорій, що складають єдине ціле. Педагогічний досвід складається з навичок, які формуються у дії, але тільки такої, що відповідає цим теоріям.

Таким чином, складовими професіоналізму вчителя Й. Гербарт вважав знання, уміння й навички вчителя, його педагогічний такт.

В. А. Дістервег, розкриваючи у книзі «Керівництво до освіти німецьких учителів» принципи розвивального навчання і систему дидактичних правил, обґрунтував і певні вимоги до підготовки вчителів. Любов учителя до предмета («заглибитися у предмет, бути ним захопленим – значить знову найти самого себе»), володіння методикою викладання матеріалу, уміння збуджувати в учня «радісне усвідомлення знання і вміння», бажання вчитися – усе це, на думку педагога, складає основу професіоналізму вчителя [6].

Вчитель повинен вчити природовідповідно («відповідно до природи людини і законів її розвитку»), послідовно, безперервно, ґрунтовно («щоб були досягнуті загальні цілі навчання: розвиток самодіяльності і повне знання предмета»), наочно, різнобічно («розглядати кожен предмет з усіх сторін, виконувати якомога більше різноманітних вправ», «вправляти не тільки розум, але й спостережливість і пам'ять»), простим (елементарним) способом. При цьому слід враховувати вікові та індивідуальні особливості підростаючої людини, не вчити дитину того, чого вона не здатна засвоїти, а також того, що їй не знадобиться у житті [6].

«Мистецтво навчання полягає не в умінні повідомляти, а в умінні збуджувати, пожвавлювати» [6, с. 407]. Тому важливими рисами вчителя є жвавість, рухливість, бадьорість, його природна любов до викладання і занять з дітьми, його радість за успіхи учнів. Отже, головне завдання вчителя полягає у тому, щоб прищепити учням любов до навчання. А це можна зробити, на думку педагога, любов'ю вчителя до предмета, дидактичним викладом матеріалу і найголовніше – збудженням в учня почуття того, що він знає і вміє, що він просунувся уперед.

Вчитель повинен постійно підвищувати свій професійний рівень, тобто займатися самоосвітою: загальною – як людина і громадянин і спеціальною – як вчитель.

Три фактори визначають справжнє (професійне) навчання, вважає А. Дістервег, – знання своєї справи, любов до професії і дітей, педагогічні здібності і якості вчителя. Вчителеві необхідні висока освіченість, культура, виховання. «Як ніхто не може дати іншому того, чого не має сам, так і не може розвивати, виховувати і навчати інших той, хто сам не є розвиненим, вихованим і освіченим... Він лише до тих пір здатен виховувати і навчати, поки сам працює над власним вихованням і освітою» [6, с. 412].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Відомо, що кожна доба висуває певні вимоги до організації навчально-виховного процесу, а отже, і до вчителя. Якщо від перших учителів вимагалось, щоб вони були грамотні, мали певні знання і могли навчити інших, то у Нові часи до цього додалися моральні якості, педагогічний такт вчителя, любов до дітей і впливання на них доцільними методами. Та і спектр самих умінь значно розширився. Тепер від учителя вимагається не просто передати учням знання, але й розвинути їхні розумові й творчі здібності, сформувати активну, сповнену сил та оптимізму особистість. Зарубіжні педагоги Нової доби вважали вчителя головною постаттю в школі, вважаючи його прикладом для учнів у всьому – у знаннях, думках, поведінці. Серед багатьох вимог, що висували вони до вчителя, професіоналізм стоїть чи не на першому місці. Під професіоналізмом вчителя розуміється наявність професійних властивостей та якостей особистості, що відповідають вимогам учительської професії; володіння необхідними засобами, що забезпечують не тільки педагогічний вплив на вихованця, але і взаємодію, співробітництво та співтворчість з ним.

Література

1. Коменский Я. А. Педпедия (Искусство обучения мудрости) / Я. А. Коменский. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 320 с.
2. Коменский Я. А. Законы хорошо организованной школы // Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: [в 2-х т.]. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 133–162.
3. Коменский Я. А. Пансофическая школа // Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: [в 2-х т.]. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 44–98.
4. Герbart И. Ф. Первые лекции по педагогике // Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов]. – М. : Просвещение, 1981. – С. 324–332.
5. Герbart И. Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания // Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов]. – М. : Просвещение, 1981. – С. 332–352.
6. Дистервег В. А. Руководство к образованию немецких учителей // Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов]. – М. : Просвещение, 1981. – С. 353–414.

Бойко Я. В.

*аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного
університету, Славянськ (Україна)*

УДК 371.84 + 378.14

СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ КРУЖОК

© 2010

В статье рассмотрены аспекты проблемы организации деятельности студенческого научного кружка. Отмечено, что целенаправленное выполнение научных исследований в кружках способствует формированию всесторонне развитой личности специалиста, ученого. Приводятся формы и этапы работы студентов в научном кружке. Обращается внимание на то, что основной целью студенческого научно-исследовательского кружка является прививание студентам вуза навыков самостоятельного отбора, изучения специальной литературы; умения ставить педагогический эксперимент; делать выводы и обобщения, то есть вести научно-исследовательскую работу. Указано, что научно-исследовательская деятельность является органической частью и обязательным условием успешной работы высших учебных заведений.

Ключевые слова: студент, научный кружок, организация, учебная деятельность, научно-исследовательская работа.

Бойко Я. В.

*– аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету,
Слов'янськ (Україна)*

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ГУРТОК

У статті розглянуті аспекти проблеми організації діяльності студентського наукового гуртка. Відзначено, що цілеспрямоване виконання наукових досліджень в гуртках сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості фахівця, вченого. Наводяться форми й етапи роботи студентів у науковому гуртку. Звертається увага на те, що основною метою студентського науково-дослідного гуртка є прищеплення студентам вузу навичок самостійного відбору, вивчення спеціальної літератури; уміння ставити педагогічний експеримент; робити висновки і узагальнення, тобто вести науково-дослідну роботу. Зазначено, що науково-дослідницька діяльність є органічною частиною і обов'язковою умовою успішної роботи вищих навчальних закладів.

Ключові слова: студент, науковий гурток, організація, навчальна діяльність, науково-дослідна робота.

Boiko Ya. V.

*Post-graduate student of pedagogical department of Slavyansk state Pedagogical University,
Slavyansk (Ukraine)*

STUDENT'S SCIENTIFIC SECTION

In the article considers aspects of organization of student's scientific section. It is noted that the purposeful execution of research in sections promotes a fully developed personality specialist scientist. We present the forms and stages of work students' in scientific section. Attention is drawn to the fact that the main purpose of student research section is to impart skills to students of high school self-selection, scientific literature, the ability to raise

educational experiment, draw conclusions and generalizations, that is to conduct scientific research. Indicated that research activity is an integral part of and prerequisite for the success of higher education.

Keywords: *student, scientific section, organization, training activities, research work.*

Постановка проблеми в общем виде и ее связь с важными научными и практическими заданиями. Научно-исследовательская деятельность студентов является одним из важнейших средств повышения качества подготовки и воспитания специалистов с высшим образованием, способных творчески применять в практической деятельности новейшие достижения научно-технического прогресса.

Как известно, экономические и социальные реформы, которые осуществляются в Украине, значительно влияют на изменение характера труда специалистов в сфере обслуживания. Согласно этому меняются соответственно и требования к подготовке кадров. Среди главных – требования развития специалиста творческого, инициативного, который владеет организаторскими навыками и умениями направлять деятельность своего подразделения на совершенствование технологического процесса путем внедрения в практику новых достижений научной и технической мысли. Непременным условием выполнения этого требования является широкое привлечение студентов вузов к научно-исследовательской работы, непосредственное включение их в сферу научной жизни.

Опыт показывает, что развитие научных исследований непосредственно влияет на качество учебного процесса, поскольку они меняют не только требования к уровню знаний студентов, но и сам процесс обучения и его структуру в высшей школе, повышая степень подготовленности будущих специалистов, их творческий практический кругозор.

Развитие науки в высшей школе предусматривает повышение качества подготовки специалистов, способных, в свою очередь, после окончания обучения самостоятельно решать серьезные научные задачи, идти наравне с передовыми идеями теории и практики управления народным хозяйством в условиях рыночной экономики. Поэтому именно в учебном заведении важно привить студентам стремление к научным исследованиям, приучить их уже на этом этапе мыслить самостоятельно.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор, выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья. Отдельные аспекты студенческой научно-исследовательской работы рассматривали А. Алексюк, Н. Демьяненко, И. Зязюн, В. Майборода. Недавно Н. Пузыревой защищено диссертационное исследование, посвященное теории и практике организации научно-исследовательской работы студентов (на материалах университетов Украины XIX века), появилось монографическое исследование А. Микитюк, посвященное развитию и становлению научной работы в высших педагогических заведениях Украины.

Качественное проведение НИРС обеспечивается нормативно-законодательными документами, среди которых – Государственная национальная программа «Образование» (Украина XXI века)», Законы Украины «О научной и научно-технической деятельности», «О высшем образовании», «Национальная доктрина развития образования» и др. За последнее десятилетие появился ряд научных трудов, авторы которых определяют особенности организации и методики научно-исследовательской деятельности в высшей школе и общеобразовательных заведениях нового типа, развитие научно-исследовательской культуры педагога в условиях высшей школы, влияние интеграции учебной и научной деятельности преподавателя высшего школы на качество подготовки специалистов, анализируются формы коллективного научного творчества.

Формулирование целей статьи (постановка задачи). Развитие науки в высшей школе не только меняет смысл и значение учебных дисциплин, но и подсказывает новые формы и методы организации проведения учебного процесса. Результаты научно-исследовательской работы отражаются в новых курсах, лекциях и практических (семинарских) занятиях. Как показывает практика, привлечение к научной работе делает для студентов дисциплины, которые изучаются, предметными, стимулируя их усвоение. Причем научно-исследовательская деятельность является органической частью и обязательным условием успешной работы высших учебных заведений.

Целенаправленное выполнение научных исследований в кружках студенческого научного общества, аспирантов и молодых ученых в вузе способствует формированию всесторонне развитой личности специалиста, ученого.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Исследовательская работа во внеучебное время выступает продолжением учебно-исследовательской и является эффективным средством объективного проявления одаренной студенческой молодежи, реализации ее творческих способностей, стимулирования потребности в творческом овладении знаниями, активизации учебно-познавательной деятельности. Среди форм научных исследований, к которым привлекаются студенты во внеучебное время, выделяют кружки, проблемные группы, проблемные мастерские, научные лаборатории, дискуссионные клубы и т. п.

Формы организации научно-исследовательской работы студентов могут быть различными, но основная структурная единица ее – студенческий научный кружок при кафедре, целью которого является ознакомление с проблематикой науки, глубокое изучение отдельных вопросов этой науки, освоение принципов, методов, приемов ведения научной работы, формирование у студентов основных навыков, необходимых для дальнейшей самостоятельной работы. Основным направлением в деятельности студентов является выполнение во внеучебное время научных исследований по проблемной тематике кафедры.

Основная цель студенческого научно-исследовательского кружка – привить студентам вуза навыки самостоятельного отбора, изучения специальной литературы; умение ставить педагогический эксперимент; делать выводы и обобщения, то есть вести научно-исследовательскую работу.

Руководство научным творчеством студентов – трудоемкая работа, требующая повседневного внимания, умелого подхода. Научным руководителем кружка назначают наиболее квалифицированного и опытного специалиста кафедры. Он обеспечивает представление работ на конференции, выставки, конкурсы, организует заседания кружка, привлекает к работе со студентами в кружке остальных преподавателей кафедры.

Тематика научных исследований студентов рассматривается и утверждается на заседаниях кафедры.

Уже в начале учебного года на доске объявлений кафедры вывешивается список тем, предлагаемых студентам для самостоятельной работы, с указанием руководителей. Это позволяет студентам обращаться за консультациями непосредственно к своему будущему руководителю.

Студенты, избравшие научный кружок, записываются в него на первом заседании. Обычно на этом заседании заслушивается отчет за предыдущий год, студенты знакомятся с тематикой исследований, обсуждают план работы. Затем переизбираются староста и

секретарь кружка, которые осуществляют организационную работу по проведению заседаний кружка, контроль работы студентов и ведение документации.

На кафедре ведется журнал учета работы студенческого научного кружка, в который включаются следующие разделы: список членов кружка; план научных работ на год; учет посещаемости заседаний кружка и успеваемости; календарный план работы; протоколы заседаний; участие в научных конференциях, смотрах-конкурсах; опубликованные работы; поощрения; отчет о работе студенческого научного кружка (СНК) за год.

Успех работы научного кружка в значительной мере обеспечивается регулярностью заседаний, тщательной подготовкой к ним и активной заинтересованностью в этой работе самих преподавателей. Все заседания кружка проводятся после учебных занятий в установленные часы и дни (обычно 2 раза в месяц).

Хорошо продуманная подготовительная работа к заседанию кружка дисциплинирует студентов, способствует деловому и активному проведению заседаний и в конечном итоге благоприятно сказывается на работе кружка. Все эти меры устраняют спешку в работе, обеспечивают ее естественное течение.

Заседание кружка продолжается обычно 1,5 – 2 часа и включает следующие моменты: большая часть времени (25 – 30 минут) отводится для доклада студента, который рекомендуется на конкурс или для сообщения на научной студенческой конференции. Если докладчик ранее выступал с отчетами о ходе своей работы, ему с целью экономии времени предлагается выступить с сообщением (10 – 15 минут) или чтением тезисов (7 – 10 минут).

Разнообразие форм выступлений имеет большое значение для профессиональной подготовки будущего учителя, воспитателя и лектора. Оно играет важную роль и в выработке навыков самостоятельной работы над литературой.

Вместе с тем следует отметить, что члены кружка принимают и отклоняют выступления, вносят замечания и коррективы, устанавливают сроки выполнения работы, утверждают тематику.

Одним из важных моментов в организации научно-исследовательской работы студентов (НИРС) является выбор темы научного исследования, так как нередко он на долгие годы определяет направление научных интересов студента. В этом ему помогает научный руководитель, но и сам студент должен определять для себя тот круг вопросов науки, которыми он хотел бы заниматься. Выбор темы может быть не окончательным и уточняется в ходе работы. Избранная тема должна быть конкретной и достаточно узкой, чтобы можно было закончить ее в короткий срок – от 1 до 2 лет.

Формы работы в научном кружке могут быть самыми различными:

- регулярное посещение занятий кружка, подготовка реферативных докладов;
- подготовка докладов на основании изучения и анализа литературных источников современного состояния вопроса;
- самостоятельное выполнение запланированных работ, которые не являются оригинальными, а полученные данные в основном соответствуют литературным;
- работы поискового характера, в результате которых могут быть получены новые интересные данные.

В работе по руководству НИРС в одинаковой степени следует уделять внимание всем формам работы в научном кружке, что обеспечит массовое участие в них студентов.

Одно из условий ритмичности работы СНК – соблюдение принципа преемственности от более простого к более сложному. Преемственность же между студентами младших и старших курсов, добившихся успехов в научно-

исследовательской работе, обеспечивается взаимным обменом опытом научной организации труда.

Наряду с проведением научных исследований работа в кружке предусматривает и специальную подготовку будущего педагога, расширение его общего и профессионального кругозора.

Составной частью работы студенческого научного кружка является и просветительная работа. Научный руководитель обязан подсказать и научить студента, как выбрать тему и построить выступление. Кружковцам даются задания подготовить популярные лекции, которые после обсуждения и исправления рекомендуются для выступления перед студентами и преподавателями в других аудиториях.

Вся работа студентов-кружковцев делится обычно на несколько этапов:

1. Вводный период и обучение.
2. Постановка задачи исследования и подготовка к исследованию – подбор необходимой литературы по проблеме, выбор объекта исследования и методик.
3. Выполнение исследований.
4. Статистическая обработка материала, изготовление иллюстраций, оформление доклада, представление его на ежегодную научную конференцию.
5. Подготовка работы на конкурс студенческих научных работ, статей к публикации в периодической печати.

Организуя научную работу со студентами, необходимо придерживаться следующих принципов: целесообразности, добровольности, учета интересов и возможностей студентов вуза. Основное, чего надо добиваться в кружке, – это прививать его членам навыки исследовательской работы. Важно, чтобы студент воспитывал в себе наблюдательность, организованность, собственное видение проблемы. А это возможно при систематическом чтении разнообразной литературы, общении с учеными, учителями-предметниками, просмотре телепередач, прослушивании радиопередач, просмотре страниц сайтов Интернета.

Выводы данного исследования и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Главными аспектами деятельности студенческого научного кружка являются повышение эффективности вузовских научно-исследовательских работ, привлечения к их выполнению студентов, повышение качества подготовки специалистов высшей квалификации. За счет этого вузовская наука имеет возможность омолаживать научные кадры, поскольку приток молодых ученых осуществляется постоянно. Эта особенность дает большие преимущества высшей школе как с точки зрения развития самих исследований, так и с точки зрения подготовки научных кадров. Поэтому специфика работы вузов требует не простого, а органичного сочетания учебно-воспитательной и научно-исследовательской работы преподавателей, аспирантов и студентов.

Учебная работа является важным компонентом учебно-воспитательного процесса в ВУЗе, именно той его стороны, которая отражает активность студента в овладении социальным опытом. Поэтому следует обращать особое внимание на формирование у студентов различных, глубоких и прочных систем знаний, на максимальную стимуляцию их самостоятельной деятельности, развитие устойчивых творческих интересов, целеустремленности творческих поисков, настойчивости при выполнении творческих заданий.

Литература

1. Мараш Я. Н. Студенческий научно-исследовательский кружок / Я. Н. Мараш. – Минск, «Вышэйшая школа», 1976. – 128 с.

2. Научно-исследовательская работа студентов: [метод. пособие] / [М. Г. Сачек, Л. И. Богданович, П. И. Лобко и др.]; под ред. М. Г. Сачека. – Мн. : Выш. шк. , 1989. – 109с.
3. Организация научно-исследовательской работы студентов в пединституте / [отв. ред. проф. В. П. Орехов]. – Рязань, 1978. – 168 с.
4. П'ятницька-Позднякова І. С. Основи наукових досліджень у вищій школі: [навчальний посібник] / І. С. П'ятницька-Позднякова. – К. , 2003. – 116 с.
5. Стеченко Д. М. Методологія наукових досліджень: [підручник] / Д. М. Стеченко, О. С. Чмир. – К. : Знання, 2005. – 309 с.
6. Філіпенко А. С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій: [навчальний посібник] / А. С. Філіпенко. – К. : Академвидав, 2005. – 208 с.
7. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: [підручник] / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 295 с.

Гарань Н. С.

аспірантка Слов'янського державного педагогічного університету, асистент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

УДК 373. 2(477)”19”

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У 40 – 80-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

© 2010

Стаття продовжує цикл публікацій автора, присвячених дослідженню етапів розвитку системи дошкільної освіти України. У пропонованій статті автор намагається розглянути стан системи дошкільної освіти у повоєнний період, поступове її відродження та розбудову у радянські часи. В статті подано інформацію про створення дошкільних закладів нового типу у воєнні часи. Підкреслено важливість прийнятих урядом постанов та указів, якими передбачалися заходи, що сприяли відновленню та подальшій розбудові системи дошкільної освіти. У статті подано дані, щодо збільшення державних асигнувань на утримання однієї дитини в дошкільному закладі. Відображено зміни, які відбулись в системі дошкільної освіти, зумовлені об'єднанням двох типів дошкільних закладів – ясел та дитячих садків. Для порівняння наведено статистичні показники охоплення дітей дошкільними закладами у сільській місцевості в УРСР, БРСР та СРСР за 1980 – 1986 роки.

Підсумком статті є думка про те, що у другій половині ХХ століття відбулось багато позитивних змін у системі дошкільної освіти України. Значно розширилась мережа дошкільних закладів у містах та сільській місцевості; урядом було прийнято значну кількість постанов та указів, які сприяли збільшенню державних асигнувань на дошкільну освіту, відродженню довоєнної кількості та будівництву у великих обсягах нових закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: *система дошкільної освіти, санаторний дитячий садок, дитячий садок, програма виховання, діти дошкільного віку.*

Гарань Н. С.

аспірантка Славянського державного педагогічного університету, асистент кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету, Славянськ (Україна)

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ В 40 – 80-Х ГОДАХ XX СТОЛЕТИЯ

Статья продолжает цикл публикаций автора, посвященных исследованию этапов становления системы дошкольного образования. В предлагаемой статье автор пытается осуществить ретроспективный анализ развития системы дошкольного образования в Украине в 40 – 80-х годах XX ст.

Ключевые слова: *система дошкольного образования, санаторный детский сад, детский сад, программа воспитания, дети дошкольного возраста.*

Garan N. S.

postgraduate student of the state pedagogical university, assistant of the department of Pedagogics of Slovjansk State Pedagogical University, Slavyansk (Ukraine)

DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE IN 40 – 80-TH OF XX CENTURY.

Author's cycle of publications is continued, being devoted to the research on the stages of the origin and coming – to be – of the system of preschool education. In the offered article an author tries to carry out the retrospective analysis of development of the system of preschool education in Ukraine in 40 – 80-th of XX century.

Keywords: *system of preschool education, sanatorium child's garden, child's garden, program of education, children of preschool age.*

Постановка проблеми... Погіршення соціально-економічної ситуації та демографічна криза попередніх років призвели до значного скорочення кількості закладів дошкільної освіти та спричинили майже повне зникнення дошкільних закладів відомчої приналежності в країні. Тому, з огляду на завдання, які поставило сьогодні перед педагогами реформування всієї системи освіти й насамперед її першої ланки – дошкільної, особливої актуальності набувають історико-педагогічні дослідження, передусім в галузі розвитку системи дошкільної освіти України. Щоб науково виважено й аргументовано підійти до цієї актуальної багатоаспектної проблеми, необхідно, на наш погляд, звернутися до історії питання, розглянути його на різних історичних етапах, особливу увагу звертаючи на часи значних перетворень, широкого розвитку та розбудови мережі закладів дошкільної освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання становлення та розвитку дошкільної освіти в Україні другої половини XX ст. були й залишаються предметом вивчення багатьох дослідників.

У монографії А. Бондаря «Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917 - 1967)» [2] в історичному аспекті розглядаються питання становлення та розвитку освітньо-виховної системи, формування мережі закладів громадського виховання, створення навчально-матеріальної бази, забезпечення педагогічними кадрами, вдосконалення змісту, форм і методів навчально-виховної роботи. Частково проблема розвитку системи дошкільної освіти знайшла своє відображення в роботі В. Курила «Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у XX столітті» [4].

Публікації у педагогічній пресі останніх років свідчать про те, що історичний аспект створення спеціалізованих закладів для виховання та навчання дітей дошкільного

віку викликає постійно зростаючу зацікавленість багатьох науковців. Питанням відродження суспільного дошкільного виховання та підготовки педагогічних кадрів присвячено статті І. Улюкаєвої [9]. Вивченню питань становлення та розвитку теорії та практики виховання дітей раннього віку в радянський період присвячено статтю С. Саяпіної [7].

Значний внесок у розробку концептуальних положень розбудови дошкільця зробили Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, М. Головка, В. Зінченко, З. Ікуніна, та багато інших.

Формулювання цілей статті. На основі вивчення різноманітних історико-педагогічних джерел: архівних документів, статистичних звітів, періодичних видань та публікацій різних років послідовно розглянути розвиток системи дошкільної освіти України у 40-80 роках ХХ ст.

Виклад основного матеріалу... Під час Другої світової війни розпочали роботу нові типи дошкільних закладів – дошкільні інтернати та будинки для дітей, які втратили батьків. При евакуйованих промислових підприємствах виникали дошкільні заклади з цілодобовими групами перебування. [1 с. 319] У 1943 р. урядом було прийнято постанову про створення санаторних дитячих садків для дітей з ослабленим здоров'ям, в яких вони перебували цілодобово впродовж 3 – 6 місяців; де їх забезпечували посиленням харчуванням і постійним медичним доглядом, навчально-виховна робота проводилась з урахуванням стану здоров'я дітей.

За воєнні роки значно знизилась народжуваність дітей, велика кількість їх загинула. У 1944 р. Президія Верховної Ради СРСР прийняла указ «Про збільшення державної допомоги вагітним жінкам, багатодітним та самотнім матерям» [7 с. 29]. Дітей самотніх матерів до дитячих садків приймали позачергово, а за перебування дитини сплачували 50% від загального розміру платні.

Подальшому розвитку системи дошкільної освіти сприяла прийнята в 1944 р. постанова РНК СРСР «Про заходи по розширенню мережі дитячих установ і поліпшенню медичного й побутового обслуговування жінок і дітей» [7 С. 28]. У 1945 р. було прийнято «Керівництво для вихователя дитячого садка».

Виконання заходів, передбачених даними документами, сприяло відновленню та розбудові системи дошкільної освіти.

У 1947 р. Народний комісаріат освіти УРСР затвердив новий Статут дитячого садка. Організацію, утримання і керівництво дошкільними закладами здійснювали державні органи.

Охоплення всіх дітей дошкільного віку закладами дошкільної освіти було головною справою післявоєнних років. Порівняно з 1940 р. у 1958 р. кількість дошкільних закладів збільшилась на 38%, з 46031 до 63534.

Територіально мережа дошкільних закладів була дуже нерівномірною, найбільшу кількість дитячих садків було створено у промислово розвинених районах України: у Донецькій (на той час Сталінській області) працювало 404 дитячих садки, у Луганській області (у той час – Ворошиловградській) – 241, Дніпропетровській – 203, Харківській – 181, Запорізькій – 106, Сумській – 73, Полтавській – 86, Львівській – 70, Волинській – 27, Рівненській – 24 та інш. [7, с. 102].

Впродовж 40-х – 50-х років поліпшується підготовка вихователів-професіоналів, розробляються теорія та методика дошкільної педагогіки. Міцнішає зв'язок дошкільних закладів з родиною. З'являються нові видання «Керівництва для вихователя дитячого садка», в великій кількості виходять з друку посібники та підручники з дошкільної педагогіки. Розробляються питання розвитку мови, трудового виховання, гри, психологічні аспекти розвитку й навчання дітей дошкільного віку.

Починаючи з 1953 р. робота з дітьми ведеться за віковими групами: молодша (3 – 4 роки), середня (5 років), старша (6 років). Створюється новий тип дошкільного закладу – ясла-садок. У постанові Ради Міністрів СРСР «Про заходи щодо подальшого розвитку дитячих дошкільних установ, поліпшення виховання та медичного обслуговування дітей дошкільного віку» (1959 р.) [8, с. 31] було визначено призначення й завдання такого типу закладів. Ясла-садок був підпорядкований Міністерству освіти України, отже дітей в ясельних групах цих закладів стали виховувати сестри-виховательки обізнані, крім медичного догляду, ще й з навчально-виховною роботою з малятами.

Таким чином новий тип дошкільного закладу створював умови для виховання дитини від народження до 7-ми років. Вперше була розроблена єдина програма виховання дітей переддошкільного і дошкільного віку, яка визначила зміст наступності у вихованні.

Кількість дитячих садків у 1960 р. становила 4770, які відвідувало 330670 дітей, у 1970 р. – 165000 садків. У період з 1980 по 1985 рр. введено до експлуатації дитячих садків на 408,7 тис. місць; в 1986 р. – на 83,5 тис. місць, що становило 22000 дитячих закладів, у яких перебувало 2,6 млн. дітей; у 1990 р. – 24000 закладів. [1, с. 330]

В Україні у період з 1970 по 1985 рр. збільшилось асигнування держави на утримання однієї дитини в дошкільному закладі у розрахунку на рік і склало наступне: 1970 р. – 427 крб., 1975 р. – 431 крб., 1980 р. – 472 крб. та у 1985 р. – 515 крб.

Значно вплинула на розвиток системи дошкільної освіти у сільській місцевості Постанова Ради Міністрів УРСР „Про дальше поліпшення дошкільного виховання у сільській місцевості”, прийнята у 1979 році. У постанові були окреслені завдання створення постійно діючих ясел-садків в колгоспах та радгоспах, завдяки перетворенню сезонних ясел та дитячих садків у постійні. Згідно статистичних звітів охоплення дітей дошкільними закладами у сільській місцевості в УРСР (у відсотках, відносно кількості населення даного віку) у 1980 році складало 34%, у 1985 р. – 40%, у 1986 р. – 43%. Для порівняння наведемо дані по СРСР: у 1980 р. – 32%, 1985 р. – 38%, 1986 р. – 37% та БРСР: у 1980 р. – 22%, 1985 р. – 40%, 1986 р. – 44%.

У 1984 р. Рада Міністрів СРСР прийняла постанову „Про подальше поліпшення суспільного дошкільного виховання і підготовку дітей до навчання у школі”, відповідно якій частина дітей відвідувала школу з шестирічного віку, а інша – дитячі садки [5].

Висновки. У другій половині ХХ століття відбулось багато позитивних змін у системі дошкільної освіти України. Значно розширилась мережа дошкільних закладів, не лише у містах, а й у сільській місцевості. У повоєнний період було прийнято велику кількість постанов та указів, які сприяли відродженню довоєнного стану системи дошкільної освіти і будівництву у великих обсягах нових закладів. Прийняття урядом низки нормативних документів сприяло покращенню організації та змісту роботи дитячих садків на нових теоретико-методологічних засадах.

Звертаючись до педагогічного досвіду минулого ми маємо перейняти найбільш цінні ідеї і підходи до відродження та розбудови системи дошкільної освіти, враховуючи потреби української держави й суспільства на даному етапі розвитку.

Література

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України: Підручник / Любов Вікторівна Артемова – К. : Либідь, 2006. – 424с.
2. Георгян Н. М., Зінченко В. М. Дошкільна педагогіка. Курс лекцій. / Навчальний посібник для дошкільних факультетів педагогічних вузів та університетів. Частина I, II. / За загальною редакцією професора Сипченка В. І. – Видавничий центр СДПУ. Слов'янськ, 2003. – 186с.

3. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.): Хрестоматія / Упоряд. : Л. Д. Березовська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – 418с.
4. Нариси з історії суспільного дошкільного виховання в Україні: Навчальний посібник / Бердянський державний педагогічний університет. – Бердянськ, 2006. – 148с.
5. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917 – 1973 гг. Составители: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. М. , «Педагогика», 1974 г. – 560 с.
6. Общественное дошкольное воспитание на современном этапе / сост. В. А. Калмыкова; Под ред. М. И. Журавлевой. – М. : Просвещение, 1981 – 143с.
7. Саяпіна С. Проблеми виховання дітей раннього віку в історії вітчизняної дошкільної педагогіки (1917-1941 рр.) / Світлана Саяпіна // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Випуск XLVI. – Слов'янськ, 2009. – С. 288 – 293.
8. Справочник по дошкольному воспитанию: Основные законодательные и инструктивные документы. / Под ред. А. И. Шустова. ; Сост. : Л. И. Мужелевская и Л. В. Русскова. – 4-е изд., испр. И доп. – М. ; Просвещение, 1980. – 543 с.
9. Улюкаєва І. Суспільне дошкільне виховання на Україні (початок XX ст.) / Ірина Улюкаєва // Педагогіка і психологія. – 1998. - № 4. – С. 162 – 169.

Черкашина Л. А.

аспірантка кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 37. 035. 3 «14/18»

ПРОБЛЕМА ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

© 2010

У статті автором зроблено ретроспективний аналіз поглядів зарубіжних мислителів XV – XIX ст. на трудове виховання, таких як Е. Роттердамський, Т. Мор, Т. Кампанелла, Я. А. Коменський, Ш. Фур'є, Р. Оуен. Розглянуто погляди Еразма Роттердамського щодо праці трудового народу та її провідної ролі у розкритті людиною природного потенціалу. Звернено увагу на ідеї мислителя про необхідність створення закладів народної освіти. У статті проаналізовано провідні думки соціаліста-утопіста Томаса Мора щодо головних завдань шкільної справи та підготовки учнів до майбутньої трудової діяльності.

Простежено міркування талановитого філософа Томазо Кампанелли на навчання і виховання дітей у тісному поєднанні з працею. Підкреслено вагомість ідей чеського педагога-гуманіста Яна Амоса Коменського щодо необхідності прищеплення вихованцям любові та звички до праці як необхідної умови подальшої трудової діяльності. Викладено міркування видатного європейського мислителя Шарля Фур'є з проблем трудового виховання дітей, яке на його думку повинно починатися вже з дошкільного віку. Досліджено основні концепції Роберта Оуена щодо всебічного виховання та наукового навчання підростаючого покоління у тісному поєднанні з

продуктивною працею. Підсумком статті є думка про те, що серед великої кількості різноманітних поглядів філософів минулого були і утопічні ідеї, і позитивні здобутки – всі вони заслуговують на те, щоб посісти належне місце в науковому світі, бо, і гіркий досвід, застерігає нас на майбутнє від **непорозумінь**, промахів і невдач.

Ключові слова: трудове виховання, трудова діяльність, утопічний соціалізм, суспільство, зарубіжні педагоги.

Черкашина Л. А.

аспірантка кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного
університета

ПРОБЛЕМА ТРУДОВОГО ВОСПИТАННЯ В ІСТОРІИ ЗАРУБЕЖНОЇ ПЕДАГОГІЧЕСКОЇ МЫСЛИ

В статті зроблено ретроспективний аналіз поглядів зарубіжних мислителів XV – XIX століть на трудове виховання, таких як Еразм Роттердамського, Томаса Мора, Томмазо Кампанелли, Яна Амоса Коменського, Шарля Фур'є, Роберта Оуэна, які вважали, що приучення к труду повинно починатися з раннього віку і готувати дитину до громадської трудової діяльності.

Ключевые слова: трудовое воспитание, трудовая деятельность, утопический социализм, общество, зарубежные педагоги.

Cherkashina L. A.

graduate student of department of pedagogics of the Slavyansk state pedagogical university

A PROBLEM OF LABOUR EDUCATION IS IN HISTORY OF FOREIGN PEDAGOGICAL IDEA

In the article the retrospective analysis of looks of foreign thinkers is done XV – XIX of centuries on labour education, such as Erasmus Rotterdams'kogo, Thomas Mora, Tommazo Kampanelly, Jan Amosa Komenskogo, Sharlyya Fur'e, Robert Owen, which considered that training to labour must be begun with early age and prepare a child to public labour activity.

Keywords: labour education, labour activity, utopian socialism, society, foreign teachers.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. До визначення виняткової значущості ролі праці у формуванні особистості люди прийшли вже давно. Праця була і залишається природною необхідністю людини. На її особливій значущості наполягали відомі педагоги минулого, доводячи, що без залучення вихованців до праці не можна очікувати позитивних результатів у вихованні.

Напружена соціально-економічна ситуація вимагає серйозного оновлення системи трудового виховання. **Підрастаюче покоління повинно бути повністю підготовленим до суспільно-трудова відносин та вміти укладати власну модель життєдіяльності.** Елементи нової ідеології навчання і виховання закладені в «Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти» та багатьох інших державних документах. Як зазначено в «Концепції...» основні принципи та завдання виховання у національній системі освіти будуть здійснюватися за пріоритетними напрямками: патріотичному, правовому, моральному, трудовому, фізичному, екологічному, художньо-естетичній освіченості й вихованості. У документі кожному з напрямків дано чітке формулювання. Формування в молоді трудової культури – одне з найважливіших завдань сучасного виховання: «Трудове виховання – формування творчої, працелюбної особистості, умілого господаря, що володіє відповідними навичками та вміннями, професійною майстерністю, на основі сучасних

знань про ринкову економіку може самостійно віднайти застосування власним здібностям у системі виробництва, науки, освіти» [5]. Так як тема нашого дослідження стосується висвітлення проблеми трудового виховання, то зупинимось на дослідженні розвитку питання в історико-педагогічній та філософській думці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Загальновідомо, що трудове виховання багатоаспектне, змістовне поняття, тому його розглядають в системі із моральним, громадянським, патріотичним, національним вихованням тощо. Слід зазначити, що до проблеми трудового виховання дітей і молоді зверталися багато зарубіжних педагогів. Так чи інакше ця проблема висвітлена у працях Е. Роттердамського, Т. Мора, Т. Кампанелли, Я. А. Коменського, А. Сен-Сімона, Ш. Фур'є, Р. Оуена, Ж. А. Кондорсе, Л. М. Ле Пелет'є, Р. Зейделя, С. Хартліба, Л. Блана, В. Консидерана, Т. Дезамі, Дж. Локка, Ж. -Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Г. Кершенштейнера, К. Маркса, Ф. Енгельса, П. Наторпа, Дж. Дьюї та багатьох інших. Проаналізувавши праці вище зазначених вчених ми прийшли до висновку, що питання формування всебічно розвиненої особистості, а разом із тим і проблема трудового виховання дітей є досить актуальними, тому потребують ретельного і поглибленого вивчення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Враховуючи надзвичайне значення трудового виховання у сучасних умовах ми ставимо за мету нашої статті короткий аналітичний огляд розвитку ідеї трудового виховання у працях видатних вчених зарубіжної педагогіки XV – XIX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Історія педагогіки має значний доробок щодо вивчення та аналізу трудового виховання дітей та молоді. Незважаючи на це, цікавими залишаються погляди на трудове виховання і навчання відомих зарубіжних педагогів.

У кожному історичному періоді завжди знаходились люди, які відрізнялися від інших своїми прогресивними, передовими поглядами, бажали покращити життя трудового народу та мріяли розробити ідеальну систему виховання дітей. Вони критично відносились до існуючих систем правління, пропонували проведення реформ, намагалися змалювати та навести вагомі аргументи щодо нового гуманного устрою, який вони уявляли.

Ідеологом реформаційного руху, просвітителем нового підходу до освітньо-виховної роботи та найвпливовішим серед гуманістів епохи Відродження був видатний нідерландський учений-гуманіст Еразм Роттердамський (1465(9) – 1536 рр.). Він одним із перших серед зарубіжних педагогів підійшов до вирішення проблеми трудового виховання підрастаючого покоління.

Еразм Роттердамський мав слабе здоров'я, але не зважаючи на це, завжди був у роботі. Великим гуманістом високо цінувалася, викликала визнання та симпатію працьовитість простого народу. В його світоглядній системі і моральній доктрині тема праці відіграє провідну роль. Фундаментальна ідея Роттердамського ґрунтується на тому, що природжені здібності людини можуть бути реалізовані тільки за допомогою напруженої праці. Великий реформатор проголошував працю першорядною моральною цінністю і засуджував усі існуючі паразитичні форми тогочасного суспільства, вважаючи час, проведений або витрачений даремно, початком етичного спотворення. Творчу, мирну працю народу Еразм протиставляє ледарству і неробству государів. У своєму трактаті „Розмови попросту: Нерівний шлюб” він пише: «ганебна і темна чернь засновує чудові міста, які багатіють і квітнуть. А після в них

вкрадаються сатрапи і, немов трутні, розкрадають нажите чужою працюватістю». На його думку люди праці, які виробляють матеріальні цінності і повинні були б користуватися створеними ними ж благами, а всі існуючі паразитичні форми тогочасного суспільства заслуговують засудження [8].

Еразм сподівався вдосконалити суспільство, державу і церкву засобами гуманістичних реформ в освіті, в числі яких гідне місце посідала невтомна трудова активність людини [9].

Однодумець Е. Роттердамського англійський гуманіст Томас Мор (1478 – 1535 рр.) був глибоко переконаний, що молоде покоління повинно виховуватися в процесі трудової діяльності. У суспільстві, яке уявлялося благородному мислителю, працею були зайняті з дитинства всі його члени, ніхто не був винятком. Вчилися «частково в школі шляхом засвоєння теорії, частково ж на найближчих до міста полях, куди дітей виводять як би для гри, тоді як там вони не стільки дивляться, але під приводом фізичної вправи також і працюють» [6].

Але, у запропонованій ним програмі трудового виховання дітей смутно і неясно представлені конкретні форми, за якими буде здійснюватися виховання молоді, пов'язане з практичною участю в землеробстві і ремеслах; як можна подолати схоластичну систему навчання і виховання та зробити перехід до освіти на основі зв'язку з продуктивною працею на благо суспільства.

Проте найплідніша педагогічна думка Томаса Мора про трудове виховання дітей має величезне значення та є провідною і безпосередньо пов'язана із завданнями шкільної справи щодо підготовки учнів до майбутньої трудової діяльності.

Італійський соціаліст-утопіст Томмазо Кампанелла (1568 – 1639 рр.) в своїй книзі „Місто Сонця” змалював картину майбутнього ідеального суспільства, в якому важливу роль приділено вихованню дітей. У творі представлена ідеальна община, де ліквідовані власність і сім'я, діти виховуються державою, праця вважається почесною і є обов'язковою для всіх членів „Солярію”. Завдяки механізації та високій продуктивності праці робочий день триває до 4-х годин. Чимало уваги приділено освіті, вивченню наук і трудовому вихованню. Маленькі «солярці» до семи років зайняті вивченням азбуки, займаються гімнастикою, грають під наглядом старших, опановують первинні відомості про світ з картин, якими прикрашені громадські будівлі. Одночасно їх водять до майстерень шевців, пекарів, ковалів, столярів, живописців тощо для виявлення у кожного схильностей до того чи іншого виду ремесел. Без відриву від повсякденного життя і суспільно корисної праці восьмирічні діти починають вивчати природні науки. На думку Т. Кампанелли таке виховання може позбавити суспільство від армії бездарів, нероб і лиходіїв – цієї школи суспільного пороку [4].

Ян Амос Коменський (1592 – 1670 рр.), який вважається засновником педагогіки багато уваги приділяв вихованню у дітей любові та звички до праці, яка повинна бути посиленою і тісно пов'язаною з їх ігровою діяльністю. Особливу увагу звертав на виховання мужності у юнаків, які мають бути щирими і витривалими у праці [11].

У педагогічній концепції Я. А. Коменського стрижньовою ідеєю є пансофізм – узагальнення здобутих протягом існування цивілізації знань і донесення їх всьому людству, починаючи зі школи. Поняття «пансофія» грецького походження («pansophia»: pan = весь + sophia = мудрість), буквально значення – премудрість, всезнання, загальна наука [3].

Виступаючи проти схоластики середньовічної школи Я. А. Коменський одним з перших в історії педагогіки висловлює думку про те, що необхідно вчити дітей тим

речам, які більше пов'язані з життям, з народним побутом. Елементи трудового виховання закладені великим педагогом в навчальний план і мають за мету ознайомити дітей з загальними трудовими прийомами, з механічними навичками.

Учений прагнув сформувати у дитини благочестя, самостійне мислення, здібність до різноманітної праці. Він відстоював гуманістичне спрямування школи і наголошував на тому, що «ідеальна школа – це лабораторія підготовки гуманних людей, навчених ефективно діяти на терені праці». На рівень норм моральності педагог зводить трудове виховання в школі і взагалі трудову діяльність в суспільстві при цьому дуже засуджує неробство, дармоїдство. Чимало уваги він приділяв прищепленню вихованцям любові і звички до праці, яка повинна бути посиленою і тісно пов'язаною з їх ігровою діяльністю. Коменський був глибоко переконаний в тому, що праця відіграє вирішальну роль у розвитку моральних, фізичних і естетичних сил людини. В своїх працях педагог неодноразово наголошував: «Без зусиль – немає щастя», у житті людини діяльність повинна бути провідною [3].

Видатний французький педагог Шарль Фур'є (1772 – 1837 рр.) широко пропагував ідеї трудового виховання. За його глибоким переконанням людина, призначена до праці, проявляє схильності до неї з найраннішого віку. У своєму трактаті «Виховання при устрої гармонії» Ш. Фур'є порівнює суспільство з соціальною механікою, а дітей називає головною пружиною соціетарної гармонії і трудовим тягінням. Вважає, що необхідно, насамперед, дослідити рушійні сили дитини, і тому, в першу чергу, треба починати з виховання. Соціетарне виховання Ш. Фур'є має за мету реалізувати абсолютний розвиток фізичних і розумових здібностей до продуктивної праці, навіть застосовувати розваги. Цивілізоване або капіталістичне суспільство виступає як протиріччя соціетарному ладу, тому що, на думку Ш. Фур'є, воно розбещує і спокушає розкішшю дитину, не дає їй фізичного здоров'я [2, 7].

У строї гармонії Фур'є намітив нову систему суспільного виховання, яке повинно бути загальним і безкоштовним, а також давати дітям навички індустріальної праці, розвивати їх активність і колективні почуття, готувати до суспільного життя.

На думку Фур'є виховання в сім'ї, яку він називає найвужчою групою, є недосконалим і ненормальним, тому, виховання повинно стати суспільно-трудовим і має здійснюватися майстернями, кухнею та культурою. План Фур'є передбачав різнопланову за своїми формами організацію життя підростаючого покоління починаючи від народження до зрілості. У строї гармонії діти до трьох років знаходяться під опікою особливої серії нянь-жінок, які мають до цього хист. Матері приходять лише у встановлені години, щоб нагодувати немовля груддю. З двох років дитину починають залучати до трудових процесів. Вони спостерігають, як працюють діти старшого віку, бавляться іграшками, які також повинні служити меті трудового виховання. Через притаманну властивість наслідування дитина обов'язково починає повторювати те, що роблять старші. К трьом рокам вони потроху привчаються до тих робіт, які понад усе відповідають їх схильностям і складають іспит, після якого поступають в спеціальні дитячі «маленькі майстерні» [2]. З 5-ти років діти вибирають собі вподобане ремесло, виконуючи маленькими інструментами посильні роботи, поступово вони переходять до повного оволодіння ремеслом, виховання на кухні розвиває в дітях інтерес до природи і сільського господарства.

Діти і хлопці, яких Фур'є називає маленькими ордами, завжди мають схильність до служіння суспільству. Вони на ногах вже три години ранку, чистять тварин, стайні і стійла, працюють на бійнях, піклуються про чистоту у приміщеннях. Не дивлячись на відштовхуючий характер цих робіт, члени орд отримують за їх виконання найменшу

винагороду. За те у фалангах до орд ставляться з пошаною. На святах їх вітають раніше всіх, при їх наблизенні дзвонять у дзвони. Фур'є робить припущення, якщо 2/3 хлопців і 1/3 дівчат володіють схильностями, необхідними для орд, то 1/3 хлопців і 2/3 дівчат володіють іншими смаками. Вони відрізняються охайністю, любов'ю до витонченого, до прикрас. З них формуються маленькі дружини, завдання яких – вносити до життя фаланги прекрасне. Вони піклуються про квітники, про прикрасу храмів і приміщень, про зовнішнє оформлення святкування. Поступово переходячи з нижчою на вищий ступінь, дитина врешті-решт перетворюється на повноцінного члена фаланги. Впродовж всього процесу основними принципами залишаються свобода, змагання, та різноманітність

Шарль Фур'є вважав, що у майбутньому суспільстві не буде розподілу праці, люди матимуть можливість займатися тим, що їх цікавить, переходити від одного заняття до іншого, поєднувати розумову і фізичну працю, що дозволить зробити працю вільною і творчою. У соціетарному суспільстві існуватиме планове господарство, не буде кризи.

Фур'є намагався детально розробити і обґрунтувати устрій трудових асоціацій, які він називав фалангами. З господарською системою фаланги була тісно пов'язана система виховання, оскільки діти і дитяча праця займали значне місце в загальній трудовій організації. Виховання у фаланзі переслідувало подвійну мету: розвинути в майбутніх членах фаланги суспільні відчуття і трудові навички. Організація виховання повинна проводитися серійно і послідовно, бути подібною до трудової організації. Тільки таке виховання дасть суспільству громадян, всебічно розвинених для життя в гармонії, доставить дітям максимум радощів і дасть можливість суспільству отримати з дитячої праці величезну користь.

Фур'є прагнув організувати виховання дітей у суспільстві так, щоб вони вирости чесними, працелюбними, всебічно розвиненими, з високою розумовою культурою і свідомим духом колективізму. Природа трудового виховання, за принципом Фур'є, протиставляється уявним і перевертеним принципам класового виховання дітей і підлітків в тогочасних умовах [2]

Видатний англійський соціаліст-утопіст Роберт Оуен (1771 – 1858 рр.) набув популярності як фабрикант-філантроп, його життя було сповнене сміливих рішень і великодушних жертвувань на користь суспільства. Головною метою виховання він бачив у створенні системи освітньо-виховних закладів, які охоплюють різновікові дитячі групи обох статей.

Р. Оуен був прихильником суспільного виховання з раннього віку. У Нью-Ланарку ним були організовані перші дошкільні заклади для дітей робітників, у яких виховували у дусі колективізму, прищеплювали їм трудові навички, враховували їх інтереси, піклувалися про те, щоб малюки з найраннішого віку набували звичок суспільної поведінки і залучалися в процесі ігрової діяльності до простих видів домашньої праці. Р. Оуен вважав за необхідне озброювати дітей конкретними знаннями, доступними їх віку і корисними в подальшому житті.

Після закінчення дошкільного закладу діти переходили до школі другого ступеня, де отримували загальну освіту з ухилом в науки природничого циклу, навчання було безрелігійним. Розумове виховання поєднувалося з повсякденною працею дітей. Хлопчики оволодівали в майстернях токарним, столярним, теслярським, чоботарським і іншими ремеслами, працювали на полях, в саду і городі; дівчатка засвоювали навички кравчині, швачки, кухарки тощо.

З десяти років підлітки працювали на фабриці, продовжуючи навчання у вечірніх класах, де набували теоретичних знань, відвідували кваліфіковані лекції з

хімії, історії та інших наук, причому до дванадцяти років у них був скорочений робочий день. Обов'язковим для них було проходження сільськогосподарської практики. Регулярну участь підростаючого покоління в трудовій діяльності Р. Оуен вважав важливим чинником, який сприяв фізичному, розумовому та етичному розвитку. Таким чином, в Нью-Ланарке Р. Оуен вперше поєднав навчання підлітків в школі з їх участю в індустріальній праці.

На відміну від французьких соціалістів-утопістів, які більше уваги приділили пошукам того, що повинно здійснити суспільство в галузі трудового виховання для того, щоб охопити всіх детально розробленою картиною «соціетарного» виховання на основі загальнокорисної праці, великий англійський діяч Роберт Оуен витратив багато часу, розумової енергії і коштів щодо практичного здійснення нових принципів виховання молодого покоління [1, 2].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Частково зроблений нами ретроспективний аналіз прогресивних думок мислителів зарубіжжя XVI – середини XIX ст. дозволив простежити розвиток ідей трудового виховання в історії педагогічної думки. Були серед них і позитивні здобутки, і утопічні ідеї, хоча, всі вони заслуговують на те, щоб посісти належне місце в науковому світі, тому що гіркий досвід, застерігає нас на майбутнє від **непорозумінь**, промахів і невдач.

Сьогодні, як ніколи, трудове виховання повинно бути націлене на усвідомлення дітьми, підлітками та юнацтвом суспільної значущості трудового початку життя. Будуватися на відновленні, багато в чому втрачених до теперішнього часу, морального й громадянського обов'язку особистості, коли праця входить в систему вищих цінностей життєвих орієнтації людини.

Література

1. Аникин А. В. Юность науки. Жизнь и идеи мыслителей-экономистов до Маркса / А. В. Аникин. – М. : Политиздат, 1971. – 382 с.
2. Волгин В. П. Очерки истории социалистических идей первая половина XIX в. / Вячеслав Петрович Волгин. – Москва : Наука, 1976. – 194 с.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
4. Кампанелла Т. Город Солнца / Томмазо Кампанелла «Civitas Solis» : Joannem Billium Typographum. – London, 1620. – 32 с. [Електронний ресурс] // режим доступа Библиотека Альдебаран: <http://lib.aldebaran.ru>
5. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Початкова школа. – 1996. – № 2. – С. 12 – 24.
6. Мор Т. Утопия / Томас Мор. Перевод с латинского А. Малеина и Ф. Петровского; OCR : Г. Кудрявцев. – Academia, 1935. – 67 с. [Електронний ресурс] // режим доступа Библиотека Альдебаран : <http://lib.aldebaran.ru>.
7. О трудовом воспитании [Хрестоматия] / Составитель, автор вводной статьи и библиографических очерков доцент Д. Е. Аксенов. – Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР. – Москва, 1962. – 411 с.
8. Роттердамский Эразм. Разговоры запросто / Эразм Роттердамский. – М. : Художественная литература, 1969. – 704 с.

9. Соколов В. В. Философское дело Эразма Роттердамского // Эразм Роттердамский. Философские произведения. – М. : Наука, 1986. – С. 66 – 68.
10. Фурье Ш. Воспитание смешанного детства [Из книги «Новый хозяйственный мир, или Природосообразный социетарный способ действий»] / Шарль Фурье [Электронный ресурс] // режим доступа http://dustyattic.ru/culture/world_and_eros/section_3/.
11. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики [текст] / Сост. и авт. вв. вводных статей чл. корр. Акад. пед. наук СССР, проф. А.И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1971. – 560 с. с илл. – С. 90 – 179.

Козацька І. В.

аспірант Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

УДК 372. 851

ОСОБЛИВОСТІ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

© 2010

У статті досліджується дидактична підготовка майбутніх учителів математики в Україні. На думку автора вона є прямопропорційною реформам, що відбуваються в суспільстві.

Козацкая И. В.

аспірант Славянського державного педагогічного університету, Славянськ (Україна)

ОСОБЕННОСТИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В УКРАИНЕ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА ХХ ВЕКА)

В статье исследуется дидактическая подготовка будущих учителей математики в Украине. Автор утверждает, что она напрямую зависит от реформ, происходящих в обществе.

Kozackaya I. V.

graduate student of the Slavyansk state pedagogical university, Slavyansk (Ukraine)

FEATURES OF DIDACTIC PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS ARE IN UKRAINE (SECOND HALF OF XX AGE)

In the article didactics preparation of future teachers of mathematics is explored in Ukraine. In opinion of author she is pryamoproportsiynoy reforms which take place in society.

Постановка проблеми визначається необхідністю переосмислити реформаційні процеси в суспільстві, що мали значний вплив на дидактичну підготовку в середній та вищій школі України у другій половині ХХ століття

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями професійної підготовки майбутніх учителів математики на різних етапах розвитку суспільства займалися відомі науковці та методисти: Г. П. Бевз, М. Я. Віленкін, Б. В. Гнеденко, В. А. Гусев, П. М. Ерднієв, Ю. М. Колягін, К. Ф. Лебединцев, Г. Л. Луканкін, О. Г. Мордкович, І. О. Новик, Т. С. Полякова, М. В. Потоцький, В. А. Сластьонін, З. І. Слепкань,

Н. Л. Стефанова, А. А. Столяр, Р. С. Черкасов та інші. У роботах названих авторів проаналізовано та зроблено конкретні пропозиції щодо поліпшення професійної підготовки вчителів математики.

Метою статті є аналіз особливостей розвитку дидактичної підготовки майбутніх вчителів математики вищої та середньої школи в Україні в контексті загального розвитку педагогічної думки в другій половині ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. В останній час почав помітно зростати інтерес педагогів-дослідників до проблем дидактики середньої та вищої школи. Автори багатьох наукових робіт віддають перевагу розробці питань, які присвячуються перспективам подальшого розвитку педагогіки як науки. Але, йдучи вперед, не можна забувати минулий досвід, бо для постійного творчого самовдосконалення потрібне переосмислення та вміння використовувати на практиці найкращі надбання в педагогіці за довгу історію її розвитку.

Одним з головних напрямів педагогіки, що спрямований на вивчення та розкриття теоретичних основ організації процесу навчання, а також на пошук та розробку нових принципів, стратегій, методик, технологій і систем навчання є дидактика. [4] Дослідження проблем дидактики має за мету підвищити ефективність процесу навчання, забезпечити науковий підхід до пізнавальної діяльності учнів та студентів, і як наслідок, внести корективи в традиційну систему викладання.

Характеризуючи період за останні 50 років в історії України, можна помітити, що кожна зміна в політичному та економічному житті країни, поява нових задач науково-технічного прогресу мала значний вплив на парадигми освіти. Спроба модернізувати або ж і зовсім реформувати як середню так і вищу школу вимагали нововведень у викладанні відповідних дисциплін, узагальнення або й більшого розкриття дидактичних принципів та закономірностей у навчанні, впровадження нових напрямів у дидактиці та методиці. Зупинимось більш детально на кожному десятилітті, починаючи з 1950 року.

Розвиток дидактики в середині ХХ століття перебував під впливом партійних директив. У жовтні 1952 року XIX з'їзд КПРС визнав за необхідне перебудову школи, наблизивши її до життя, до комуністичного будівництва. В умовах суспільно-політичної «відлиги», що наступила після XX з'їзду КПРС (про сталінський тоталітарний режим), реформа кінця 50-х – початку 60-х рр. (її зміст відображається в законі «Про закріплення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в країні» 1958 р.) [7] ставила в основу перетворень системи освіти об'єднання навчання з виробництвом, розвиток політехнічного навчання, забезпечення ознайомлення учнів з найбільш важливими галузями промислового та сільськогосподарського виробництва, тісний зв'язок навчання з суспільно корисною працею та активну участь школи в суспільному житті. Політехнічне навчання вважалося важливою державною справою, збиралися республіканські наукові конференції з питань виробничого навчання, для працівників Міністерства освіти УРСР, директорів шкіл і секретарів шкільних парторганізацій, а також для вчителів математики, фізики, хімії, біології читалися лекції про політехнічне навчання в школах. [1]

Наслідком стрімкого розвитку науково-технічного прогресу розпочатого в середині ХХ століття, є проникнення техніки в усі сфери людської діяльності, в тому числі і в дидактичні напрямки освіти. Створення перших навчальних машин, потребувало змінити підходи до навчання. Використання в навчальному процесі автоматизованих навчальних систем та інших технологій веде до перегляду методів і форм навчання в школі та в вищому навчальному закладі, до аналізу та новому

розумінню дидактичних процесів, а також до нових поглядів на навчання з точки зору психології.

Дидактика 60-х років ХХ століття в Україні продовжувала перебувати під впливом партійних настанов та формувалась керівниками педагогічної науки Радянського Союзу. Спрямованість та зміст дидактичних робіт того часу відповідали соціальному замовленню, яке висувалося перед теорією навчання, розвиток дидактики відбувався шляхом накопичення інформації з окремих дидактичних проблем. Якщо зупинитися більш детально, то розробляються різні підходи до побудови розвиваючого навчання.

І. Я. Лернер та М. Н. Скаткін запропонували систему розвиваючих методів навчання; В. В. Давидов та Д. Б. Ельконін розробили концепцію змістовного узагальнення в навчанні, І. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізїна та інші обґрунтували теорію поетапного формування розумової діяльності. А. М. Матюшкін, М. І. Махмутов та інші розробляли основи проблемного навчання. Л. В. Занков обґрунтував сукупність принципів розвитку мислення в процесі навчання: збільшення об'єму теоретичного матеріалу; навчання в швидкому темпі та на високому рівні складності.

У цей час в Україні формується група науковців, увага яких зосереджується на дидактичних проблемах, що обумовлює поглиблення наукових досліджень та створює умови для появи більш ґрунтовних дидактичних праць. В педагогічних дослідженнях дидактична система трактується як концепція навчання (О. Р. Шилова, П. І. Підкасистий), модель навчання (Е. І. Смирнов, В. П. Безпалько, Т. П. Дьячек), педагогічна технологія (Д. Г. Левітес, І. В. Плотникова).

70-80 роки ХХ століття – стали заключним, підсумковим етапом розвитку радянської дидактики. У цей час була збережена тенденція переважної орієнтації досліджень на проблеми засобів та методів навчання, на обґрунтування загальнотеоретичних засад навчання, вивчення уроку та інших форм навчального процесу, на пошук шляхів формування певних особистих властивостей школярів. Дидактичні дослідження були спрямовані на пошук шляхів удосконалення як пояснювання, опитування, повторення, закріплення тощо.

80-ті роки ХХ століття – це вершина публікаційної активності широко відомого в той час донецького вчителя математики В. Ф. Шаталова. Його публікації за своєю суттю є описом досвіду роботи, але цей опис доведено до рівня теоретичного узагальнення, формулювання методичних рекомендацій і правил. Свої наукові пошуки він спрямовував на розробку методичних прийомів та алгоритмів найбільш раціональної організації навчальної діяльності вчителя та учнів. Таким чином, взявши за основу ідеї застосування опорного конспекту, В. Ф. Шаталов розробив та обґрунтував оригінальну систему навчання математики. [8]

Період, що ми розглядаємо, ще дуже цікавий реформаційними процесами в вищій освіті. Рішення з'їздів КПРС, постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР того часу по суті містили в собі розгорнуту програму реформування вищої школи в відповідності з соціально-економічним розвитком країни. Постанова ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про подальший розвиток вищої школи та підвищення якості спеціалістів» (липень 1972 р.) визначило в якості однієї з головних задач подальшого удосконалення вищої освіти підготовку спеціалістів широкого профілю. Спеціаліст з вищою освітою повинен відрізнятися творчим відношенням до справи, здатністю до активного засвоєння та застосуванню на практиці всього передового в підприємстві, науці, техніці та культурі. До моделі майбутнього спеціаліста широкого профілю були пред'явлені такі вимоги: новаторські здібності; підготовленість до співпраці та взаєморозумінню з

представниками інших областей науки та техніки; здібності до наукових досліджень; вміння працювати по принципу творчість – самоосвіта.

Вивчаючи особливості розвитку дидактики вищої школи, більш детально хочемо зупинитися та проаналізувати дидактику вищої педагогічної освіти. Підготовці педагогічних кадрів з університетською освітою завжди приділялось велике значення. В різні періоди розвитку суспільства успішна діяльність університетів розглядалася як один з важливих показників благополуччя країни. Університети як навчальні заклади, що займаються підготовкою викладачів, відігравали важливу роль в системі народної освіти та особливу увагу приділяли якості професійної підготовки студентів, які поповнювали педагогічні колективи шкіл. Разом з тим необхідно відмітити, що якість психолого-педагогічної підготовки студентів університетів, що отримують кваліфікацію педагога, завжди потребує змін на краще.

Найважливішим завданням дидактики вищої школи, за висловлюванням А. М. Алексюка, є «розкриття педагогічних закономірностей, що діють у межах навчання й освіти, і використання їх з метою збагачення майбутніх фахівців сучасними науковими знаннями». [2, с. 394] Про педагогіку вищої освіти почали вести мову порівняно недавно. Дидактику зображали у вигляді піраміди фундаментом виступає дошкільна освіта, далі – початкова і середня, вершиною є вища освіта. Вивчаючи основи дидактики вищої школи, С. А. Вітвицька перелічує такі категорії: освіту, принципи, процес навчання, зміст освіти, закони і закономірності, форми організації та методи навчання, професійну підготовку. [5, с. 131] «Сутність навчання у вищій школі відрізняється своєю специфікою як процесу викладання, так і учіння, що зумовлене метою і завданнями вищої школи». [5, с. 132, 130–131]

Чергова реформа загальноосвітньої та професійної школи була розпочата у 1987 р. [6] Вищі навчальні заклади України вносили значний вклад в її реалізацію. Основні заходи, що були спрямовані на розв'язок питань Реформи, мали деякі позитивні результати. Помітно покращилася якість навчання, як в плані наукової підготовки студентів, так і в відношенні їх психолого-педагогічної підготовленості до роботи в школі. Цьому сприяв курс на цільову підготовку вчителів.

Враховуючи відоме положення про те, що наукове забезпечення навчання передбачає наявність трьох моделей, що відображають основні ланки навчального процесу, а саме: моделі цілей навчання; моделі змісту навчання; моделі процесу навчання, то можна зробити висновок – вітчизняна дидактика була спрямована переважно на з'ясування процесуальних властивостей навчання. У цей час не було створено загальної теорії змісту та цілей навчання. Але якщо на попередньому етапі дидактика виконувала переважно підтримуючу, нагромаджуючу та нормативну функції, то саме в 70-ті – 80-ті роки ХХ століття створюються передумови для принципових змін у співвідношенні функцій науки на наступному етапі розвитку дидактики. Одним з найважливіших завдань дидактики є обґрунтування змісту освіти. Але, тільки після отримання Україною незалежності українські науковці почали активно займатися цією проблемою.

Загалом 90-ті роки ХХ століття були часом інтенсивного творення нової системи освіти незалежної України, і, як наслідок, часом докорінних змін у підходах до формування її змісту, розробки нових технологій навчання, вирішення комплексних навчально-виховних завдань, пов'язаних з розвитком особистості учня та студента. Головною особливістю 90-х років ХХ століття, порівняно з попередніми роками, є більш системне вивчення проблем навчання, дослідження більш крупних дидактичних систем, поступове розповсюдження системно-технологічного підходу до розв'язання проблем дидактики. У 90-ті роки ХХ століття українські дидакти

продовжують досліджувати проблему методів навчання. Але саме в ці роки дослідники переключають увагу на нову категорію – «технологія навчання».

Дидакти незалежної України спрямовували свої зусилля на пошук найбільш раціональних шляхів озброєння учнів знаннями, уміннями, навичками, досвідом творчої діяльності, формування в них певних особистісних якостей. Після 1991 року, створилися найбільш сприятливі умови для розробки принципово нових підходів до формування змісту освіти, що спричинило появу значної кількості відповідних публікацій та дисертацій, у яких науковці розглянули питання конструювання змісту навчання, його інтеграції, різнорівневих навчальних програм, навчальних модулів, стандартів середньої та вищої освіти. [1]

Перші 10 років незалежності були дуже насиченими реформаційними процесами у освіті. 1992-1995 роках минулого століття була проведена перша освітянська реформа. До здобутків цього періоду слід віднести розробку і затвердження Державної програми «Освіта. Україна XXI століття», яка нині здійснюється в основних своїх складових.

Результат створення єдиного Міністерства освіти, Академії педагогічних наук, певні кадрові зміни на рівні керівництва вищих навчальних закладів, відкриття нових університетів, зокрема в західних регіонах України. З навчальних планів ВНЗ вилучено ідеологічні курси. Розпочалось активне впровадження державної мови. [3]

Другий етап освітянських змін починається після 1995 р. Розпочалася проводиться робота з поліпшення співпраці галузі з Академією педагогічних наук. Позитивні наслідки мало утворення в структурі Академії педагогічних наук Відділення педагогіки та психології вищої школи. Відчутний соціальний відгос мали такі заходи, як перехід до ступеневої системи навчання; впровадження нової, досить ефективної системи контролю якості навчально-виховного процесу; формування нормативно-правового поля освіти; створення концепції гуманітарної освіти і виховання студентської молоді. Розпочався перехід до підготовки фахівців за новими спеціальностями. В системі освіти з'явилися національні університети, ефективнішою стала співпраця українських вищих навчальних закладів із зарубіжними партнерами. Україна підписала Лісабонську конвенцію щодо визнання кваліфікацій у галузі вищої освіти, ратифіковану Верховною Радою України. [3]

Підсумовуючи сказане можемо прийти висновку, що зміни в вітчизняній дидактиці в другій половині ХХ ст. були прямо пропорційними реформаційним процесам в політичній та економічній складовій суспільства, та залежали від освітянської політики в країні, домінуючої в суспільстві освітянської парадигми чи доктрини, дидактичної концепції чи теорії освіти, цілей, задач навчання.

Ці зміни коливались від орієнтації досліджень на ідеологічні фактори до орієнтації на логіку розвитку науки; від орієнтації навчального процесу на навченість учнів знанням, уміннями та навичками до орієнтації навчального процесу на розвиток особистості; від розробки окремих форм навчання до обґрунтування їх системи та розробки технологій навчання; від вивчення та узагальнення досвіду навчання до розробки окремих дидактичних проблем та створення цілісних дидактичних теорій.

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, ми можемо прийти до висновку, що зміни в дидактичній думці за останні 50 років ХХ століття змінюються в залежності від політичних, економічних та соціокультурних трансформацій суспільства. Пошук нових технологій в навчанні повинен постійно продовжуватися. Розуміння історичних причин і рушійних сил у визначенні стратегії постановки дидактичної думки дуже важливе. Нові підходи, стратегії, педагогічні технології, вважаються суспільством соціально значущими, та мають за мету допомогти нам в реалізації поставлених перед

вищою освітою завдань, для подальшого наукового розвитку, для вдосконалення системи освіти.

Література

1. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950 – 2000 рр) [Текст]: дис. ... доктора пед. наук: 13. 00. 01/ Олена Вікторівна Адаменко. – Л. , 2006 – 613 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія [Текст] / А. М. Алексюк. – К. , 1998.
3. Андрущенко В. П. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть [Текст]: (за матеріалами доповіді, виголошеної на засіданні загальних зборів АПН України 23 листопада 2000 р.) / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – №2. – С. 5 – 13.
4. Бордовская Н. В. Педагогика [Текст]: учебник [для студ. высших уч. зав.] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.
5. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи [Текст] / С. С. Вітвицька. – К. , 2003.
6. О дальнейшем совершенствовании общего среднего образования молодежи и улучшении условий работы общеобраз. школы: [Электронный ресурс] Постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 12 апреля 1984 г. – № 313. – Режим доступа до журн. : URL=<http://www.niv.ru/biblio/biblio.pl?id=006&nt=067>.
7. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в країні [Текст]: тези ЦК КПРС і ради Міністрів СРСР // Рад. шк. – 1958. – № 11. – С. 3 – 23.
8. Шаталов В. Ф. Точка опоры [Текст] / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.

Кузьміна О. В.

докторант Київського національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної психології Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

УДК 376. 6

СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ФОРМ ПІКЛУВАННЯ ТА ВИХОВАННЯ СІРИТ У СВІТЛІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЇХНЬОЇ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

© 2010

Стаття продовжує цикл публікацій, присвячених дослідженню шляхів формування життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. У пропонованій статті зосереджено увагу на причинах виникнення сирітства, його проблемах. Виявлені фактори дефіцитності життєвої компетентності учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Проблема підготовки вихованців інтернатних установ до самостійного життя базується на основі розуміння трьох груп вихідних факторів – причин, які породжують зазначену проблему:

- стану фізичного й психічного здоров'я вихованців;

- причин, які обумовили надходження дітей в інтернатну установу; особливостей їх доінтернатного життя й виховання;
- особливостей життєдіяльності й побуту дітей в умовах інтернатної установи; рішення завдань їхнього навчання, виховання й розвитку.

Вплив сукупності цих причин формує специфічні фізіологічні й психологічні особливості вихованців, які визначають характер їхньої взаємодії із соціумом у самотійному житті.

Підсумком статті є думка про те, що недостатня життєва компетентність вихованця інтернатної установи, виступаючи як сукупність компонентів його життєдіяльності, формує ряд типових негативних стереотипів соціального поведіння в самотійному дорослому житті. Завдання формування життєвої компетентності вихованців інтернатних установ вказує на необхідність організації цілеспрямованої учбово-виховно-розвиваючої роботи, спрямованої на придбання вихованцями соціального досвіду з метою їхньої підготовки до самотійного життя.

Проаналізовано умови життя вихованців інтернатних установ, організація й форми опіки сиріт. Проведено порівняльний аналіз організаційних форм опіки сиріт у світлі забезпечення їхньої життєвої компетентності.

Ключові слова: особистість, життєва компетентність, сирітство, опіка.

Кузьміна Е. В.

докторант Київського національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної психології Славянського державного педагогічного університету, Славянськ (Україна)

СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ФОРМ ПРИЗРЕННЯ І ВОСПИТАННЯ СИРОТ В СВЕТЕ ОБЕСПЕЧЕННЯ ІХ ЖИЗНЕННОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

В статті розглянуто історія і проблеми сиротства. Виявлені причини його виникнення, а так же виявлені фактори дефіцитності життєвої компетентності сиріт.

Проаналізовані умови життя вихованців інтернатних установ, організація й форми опіки сиріт. Проведено порівняльний аналіз організаційних форм опіки сиріт в світлі забезпечення їх життєвої компетентності.

Ключевые слова: личность, жизненная компетентность, сиротство, опека.

Kuzmina H. V.

Working for a doctor's degree at the Kyiv National Teacher Training University named after M. P. Dragomanov, a candidate of pedagogical science, an assistant professor of the applied psychology department of the Slavyansk State of Teacher Training University, Slavyansk (Ukraine)

THE SYSTEM ANALYSIS OF FORMS ПРИЗРЕННЯ AND EDUCATION OF ORPHANS IN THE LIGHT OF MAINTENANCE OF THEIR VITAL COMPETENCE

In article are considered history and orphanhood problems. The reasons of its occurrence and as factors of deficiency of vital competence of orphans are revealed are established.

Living conditions of pupils інтернатних установ і організація й форми опіки сиріт аналізовані. Порівняльний аналіз організаційних форм опіки сиріт здійснено.

Keywords: the person, vital competence, an orphanhood, guardianship.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сирітство – це соціальне явище, що характеризується наявністю дітей, які залишилися без піклування батьків. Історія сирітства, динаміка числа сиріт, форм піклування й відносини до них – це яскраве дзеркало життя суспільства, його політики, економіки, моральності й духовності. По історії розвитку установ для сиріт можна простежити зв'язок числа сиріт, безпритульних і бездоглядних дітей не стільки з економічними труднощами держави, скільки з духовними кризами суспільства.

Сьогодні актуальність проблеми сирітства на різних континентах і в різних культурах загострилася, як ніколи раніше. У світі більше 100 мільйонів дітей перебувають у дитячих установах (сирітські будинки, інтернати, лікарні для сиріт і установи для сиріт-інвалідів), величезне число безпритульних. У більшості цих дітей є батьки, які або здають або підкидають своїх дітей на піклування державі. Проблема соціального сирітства характерна для багатьох як розвинених країн, так і для країн, які розвиваються. В усьому світі лікарні, пологові будинки, спеціальні заклади заповнені кинутими дітьми. За даними міжнародних експертів ООН, відзначається помітний ріст числа кинутих дітей у країнах Західної й Східної Європи .

Більше 1 млн. дітей колишнього Радянського Союзу виховуються державою в дитячих будинках і інтернатних установах, найбільше – у Росії. В останні роки в Україні спостерігається стійка тенденція росту числа дітей-сиріт і дітей, що залишилися без піклування батьків. 90-95 % з них є сиротами при живих батьках, і число їх росте катастрофічно [2].

Що стосується нашої країни, то за останні сто років Україна переживає третю хвилю сирітства: після Першої світової війни, революції й громадянської війни, після Великої Вітчизняної війни й у наш час.

На нашу думку системний аналіз форм піклування та догляду за дітьми сиротами допоможе формуванню життєвої компетентності у дітей цієї категорії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій , в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему сирітства та проблему формування життєвої компетентності у дітей-сиріт (І. Єрмаков, А. Капська, В. Ляшенко, Т. Титаренко, С. Харченко, І. Яшук, Tomison A. M. , Cahill C. та ін.)

Формулювання цілей статті(постановка завдання). У статті розглядаємо причини виникнення сирітства, соціального сирітства, розглядаємо фактори дефіцитності життєвої компетентності , робимо системний аналіз форм піклування та виховання сиріт у світлі забезпечення їхньої життєвої компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Причини росту кількості біологічних сиріт в усьому світі – загибель одного або обох батьків у результаті:

- воєн, збройних конфліктів, тероризму, злочинів проти особистості;
- епідемій, стихійних лих, техногенних катастроф, дорожніх аварій;
- міграції й десоціалізації великих мас населення;
- низького рівня медичної допомоги й високої материнської смертності.

Причинами росту кількості соціальних сиріт (розширеного відтворення соціального сирітства) є:

- політичні – політичні перевороти, переслідування інакомислячих і опозиціонерів, міжнаціональні й міжконфесійні конфлікти;

- економічні – економічні кризи, безробіття, проживання за рисою бідності, пауперизація й десоціалізація широких мас населення, відсутність житла або погані житлові умови, голод, змушена необхідність роботи для жінок;
- медичні – збільшення захворюваності (зокрема, туберкульозом, сифілісом, СНіДом), поганий стан фізичного й психічного здоров'я батьків, широке поширення психічних захворювань;
- соціальні – зміна структури суспільства (приватизація, деіндустріалізація, масові звільнення), урбанізація сучасного суспільства й розпад соціальних зв'язків, інтенсивна міграція населення (втеча сімей від воїн, політичних переслідувань, «втеча від голоду» – гастарбайтерство);
- десоціалізація родини – позбавлення батьків батьківських прав через їхню соціальну незрілість і асоціальний спосіб життя, ріст масштабів алкоголізму й наркоманії, проституції й бродяжництва, жебрацтва й залученості в кримінальні структури;
- заперечення цінності родини – падіння цінності родини, ослаблення родинних зв'язків, небажання одружуватися, ріст частки позашлюбних зв'язків і співжиття, гомосексуальних «родин», розпад і дисфункція родини, розлучення й неповна родина;
- заперечення цінності дітей – моральна криза, падіння престижу й цінності дітей, небажання їх мати, ріст позашлюбної народжуваності, випадкова й небажана вагітність, падіння народжуваності.

Аналіз соціальних причин сирітства показує, що 3% дітей, які виховуються в домах дитини, відносяться до категорії «підкидьків», близько 60% батьків відмовляються від дітей у пологових будинках, мотивуючи своє небажання їх виховувати відсутністю необхідних умов. 60% матерів, чиї діти надходять у дома дитини, кваліфікуються як матері-одинаки. Певна частина матерів посилається на недостатню психологічну зрілість і відсутність материнських почуттів. Близько 30% дітей надходять у дома дитини від батьків-алкоголіків.

Байдужність до дитини в сім'ї стало нерідким явищем, про що свідчить ріст числа випадків позбавлення батьків батьківських прав. Лише невелика частина дітей була залишена батьками через наявність у новонародженого фізичного дефекту, розумової відсталості, уроджених пороків розвитку. Усе більше звична фігура – матері-підлітки, які намагаються будь-якими способами позбутися від небажаної вагітності, у тому числі, за допомогою шкідливих для здоров'я майбутньої дитини препаратів [5].

В. И. Брутман, досліджуючи психічний світ матерів-«відмовниць», встановив, що під час вагітності в їхньому уявленні про майбутнє не існує дитини. Вона залишається як би «неуявленою» у майбутньому жінок. Їхні спроби уявити своє майбутнє в якості «матері з дитиною» ведуть до неприємних переживань і незабаром припиняються. Отже, відмова є наслідок психологічних особливостей матері: якщо в картині світу жінки, у її уявленні про майбутнє немає дитини, то її й не буде. У багатьох «відмовниць» взагалі не було уявлення про майбутнє.

Наші власні спостереження, бесіди з матерями-«відмовницями» показують, що їм властиві деформація ціннісних орієнтацій і крайній егоцентризм мислення. У жінок молодих, з низьким інтелектуальним рівнем, він, частіше, «наївний»: «я ж ще молода, я ж жити хочу» (з нашої бесіди – Т., 19 років, українка, безробітна), а в «інтелектуалок», матерів старших за віком – зі спробами його раціонального обґрунтування: «я не уявляю, що я з нею буду робити, мені ж працювати треба, у мене, напевно, характер такий, не всім же тільки дітей виховувати. Це тільки в домостроївській родині головне – діти» (з нашої бесіди – М., 29 років, українка, з вищою освітою). «Відмовниці», у

переважній більшості, характеризуються також порушеними, конфліктними, «бідними» відносинами з навколишніми.

Таким чином, відмова жінки від дитини лише в дуже рідких випадках обумовлена несприятливим збігом життєвих обставин (злочин, важка хвороба, війна), як правило, це наслідок системного дефекту особистості. Недарма відмова матері від дитини піддається різкому моральному засудженню у всіх етичних системах, а в багатьох культурах вона просто неможлива через погрозу виключення такої жінки із суспільства, суспільного остракізму, соціальної смерті. Цікава в цьому зв'язку також роль батька дитини. У більшості «відмовниць» батько невідомий або вмер, проживає в іншому місті, нічого не знає про дитину, являє собою асоціальну або антисоціальну особистість (алкоголік, наркоман), відбуває покарання в місцях позбавлення волі. Однак всі частіше виникають такі ситуації, коли батько дитини відомий, живий, не хворий і не інвалід, перебуває на волі й досить соціалізований. І всі частіше такі батьки беруть на себе виховання дитини. Так, у Німеччині допомога на дитину може виплачуватися як матері, так і батькові, причому частка батьків, що одержують посібник «Kindergeld» (тобто, що фактично виховують дитину замість матері), має тенденцію до постійного росту. Тут ми спостерігаємо інверсію полових ролей, деформацію статево-ролевої ідентифікації вже не в особистісному, а в соціальному масштабі. Таким батькам притаманні ряд специфічних особливостей особистості – субмисивність, конформність, нейротизм, тривожність.

Аналогічні процеси відбуваються вже й в Україні. Так була створена асоціація батьків, які виховують своїх дітей. А потім, у зв'язку з неможливістю охоплення настільки великого контингенту осіб, зосередилася лише на особливо соціально вразливих – батьках-інвалідах, які виховують дітей. Асоціація – «International Union of Valiant Fathers» – заснована випускником Слов'янського державного педагогічного університету Євгенієм Коноваловим, а зараз очолюється його сином Михайлом, веде велику суспільну й законотворчу діяльність в Україні й за кордоном.

У сучасній Німеччині з регулярно відвідуючих церкву католиків, які платять церковний податок, (найбільш тверда й консервативна з конфесій західного світу) більшість пар живуть у незареєстрованому (цивільному) шлюбі (співжитті), а з тих, хто все-таки реєструє свій шлюб офіційно, лише 47 % проходять обряд вінчання у церкві. У сучасній Україні «основний осередок суспільства» також терпить крах: майже кожному третью дитину народжує неодружена жінка.

У свій час сім'я й громада служили організуючим початком у багатьох явищах духовного життя селян. Родина не тільки виховувала дітей і господарювала, будучи первинним і основним виробничим колективом, вона була носієм глибоких традицій, які пов'язували людину з навколишнім світом, охоронницею колективного досвіду. По православних поняттях, родина була «малою церквою», тобто була покликана дотримувати основи християнського життя кожного свого члена [12].

Сьогодні виштовхує дитину й підлітка на вулицю не тільки родина. Досягло критичних масштабів відрахування із загальноосвітніх шкіл не тільки підлітків, але й 8-річних учнів. Відзначається різке збільшення числа 15-річних підлітків, які покинула установи загальної й професійної освіти й не почали працювати, скорочення прийому до профтехучилищ, неконкурентоспроможність на ринку праці підлітків 14-18 років, які з різних причин продовжувати навчання не можуть. Серед підлітків, які потрапили в поле зору комісії зі справ неповнолітніх, 22% ніде не працюють і не вчаться.

На шкоду власним дітям активно, агресивно, «творчо» працюють засоби масової інформації, які заохочують насильство, жорстокість і розпусту серед молоді, які демонструють і акцентують негативні кримінальні сюжети. На пострадянському просторі

майже ніде не прийняті акти про захист дітей від шкідливого впливу ЗМІ, чий вплив руйнує їх моральне, психічне й духовне здоров'я. Відсутня педагогічна експертиза фільмів, літератури, у масовому масштабі продуцируються кінофільми й мюзикли, які розбещують підлітків. Під видом еротики відверта порнографія заповнює кіно- і телеекрани. Не дуже давно припинена діяльність кримінальної компанії «Блакитна орхідея», яка розкинула свої мережі-філії по всіх країнах СНД. Для порівняння – у США, наприклад, дитяча порнографія карається багаторічним тюремним ув'язненням [4].

Актуальність вітчизняної проблеми сирітства визначається постійним збільшенням числа дітей-сиріт як реакції на системну – політичну, економічну, соціальну, духовну кризу суспільства. Уповноважена Верховної Ради України з прав людини Ніна Карпачова заявила, що станом на 1 червня 2002 р. понад 7 млн. громадян і громадянок України виїхали за рубіж у пошуках роботи. Значна їхня частина – жінки. Що відбулося з їхніми дітьми?

За нашим переконанням, корінь розглянутої проблеми не в «лікуванні», а в профілактиці сирітства. Радикальне її рішення – не на шляхах перевиховання безпритульників, а на шляхах забезпечення, з одного боку, моральної неможливості відмови матері від дитини, а, з іншої, соціального забезпечення процесу виховання всіх дітей, незалежно від їх медичного й соціального статусу, яке відповідало б духу й букві документів ООН.

Відповідно до вимог норм міжнародного права дитина, яка тимчасово або постійно позбавлена свого сімейного оточення або не може більше залишатися в такому оточенні, має право на особливий захист і допомогу, які повинні надаватися державою (стаття 20 «Конвенції ООН про права дитини»).

Проблема підготовки вихованців інтернатних установ до самостійного життя складна, багатогранна й багаторівнева. Вона базується на основі розуміння трьох груп вихідних факторів – причин, які породжують зазначену проблему:

- стану фізичного й психічного здоров'я вихованців;
- причин, які обумовили надходження дітей в інтернатну установу; особливостей їх доінтернатного життя й виховання;
- особливостей життєдіяльності й побуту дітей в умовах інтернатної установи; рішення завдань їхнього навчання, виховання й розвитку.

Вплив сукупності цих причин формує специфічні фізіологічні й психологічні особливості вихованців, які визначають характер їхньої взаємодії із соціумом у самостійному житті.

У першій групі факторів можна вказати п'яне зачаття, зачаття при зґвалтуванні, патологію вагітності й пологів, післяпологові інфекції, штучне вигодовування, сенсорну депривацію в дитинстві, недоїдання, дитячі захворювання, відсутність адекватної медичної допомоги, догляду, особистої гігієни, психосоматичне захворювання, яке приводить до низького рівня фізичного й психічного здоров'я вихованців [4].

Доінтернатне життя вихованців в асоціалній сім'ї або на вулиці найчастіше пов'язане з негативним і травматичним життєвим досвідом: зубожіння, недоїдання, фізичне, психічне й сексуальне насильство, кримінальне середовище, асоціална або антисоціална спрямованість виховання, бідне соціалне середовище й вузький соціалний досвід, дитячий алкоголізм, наркоманія, проституція, іноді з 10-13 років.

Чималу загрозу для безпритульних дітей уявляє поширення підліткової проституції, педофілії, порнографії. У країнах СНД в останні роки в кримінальні кодекси введені спеціальні статті, які захищають статеву недоторканність дітей і підлітків, оскільки сексуальна експлуатація малолітніх збільшується [9].

Контингент малолітніх правопорушників значно «помолодшав»: на обліку комісій зі справ неповнолітніх і захисту їхніх прав уже перебувають діти 8-10 років. З іншого боку, щорічно тисячі дітей виявляються жертвами насильницьких злочинів, стають інвалідами в результаті здійснення проти них злочинів. При цьому 30-50 % дітей вбито батьками або особами, що їх заміняють, росте кількість вбивств матерями немовлят [8].

В асоціалній сім'ї ігнорування самих насущних потреб дитини нерідко супроводжується жорстоким звертанням. Кожний другий вихованець інтернату піддавався тілесним покаранням з боку батьків. Діти тікають від жорстокого звертання, сексуального насильства з боку близьких, знущань, сімейної тиранії. Кількість дітей, які пішли із сім'ї, за останнім часом збільшилося на 15%. Сексуальному насильству піддалися 21% інтернатних дітей, причому тільки в третині випадків – сторонньою особою. В інших випадках діти стали жертвами родинного сексуального насильства з боку кровних родичів або фактичних вихователів. Жертвами інцесту стають як маленькі діти 2-5 років, так і діти 13-17 років. У ряді випадків сексуальне насильство з боку батьків тривало протягом декількох місяців і навіть років [11].

Дослідження в 21 країні світу показали, що від 8% до 36% жінок і від 3% до 29% чоловіків перенесли у віці до 18 років сексуальне насильство. 25% жертв сексуального насильства перебували у віці до 5 років; 35 % – 6-11 років, 41 % – 12-17 років [8].

У сучасному суспільстві збільшується частка сексуального насильства, яке скоїли жінки. 20 % гвалтівників – жінки, при цьому 14 % роблять насильство стосовно хлопчиків, а 6 % – стосовно дівчат. Нерідко суб'єктом насильницьких дій стає мати дитини. Росте число згвалтувань, погіршується розкриття цього злочину. При групових згвалтуваннях підлітками у 80 % випадків до жертви застосовувалося фізичне насильство, в 60 % – погроза вбивства, 50 % згвалтувань супроводжувалося тілесними ушкодженнями, 25 % – дефлорацією, 37 % згвалтованих – неповнолітні [3].

У Європі поширеність сексуального насильства в родині за останні роки коливається від 6 до 62 % у жінок і від 3 до 31 % у чоловіків. «Групою ризику» відносно сімейного насильства є всиновлені або взяті на виховання діти. Як вказує McNamara, до моменту досягнення шкільного віку, який у Європі рівняється шести рокам, троє із чотирьох таких дітей здобувають травматичний сексуальний досвід [13;14].

Відповідно до аналізу третьої групи факторів, основними недоліками виховної роботи з дітьми, позбавленими уваги й опіки батьків які перебувають на державному забезпеченні, є:

- закритий характер середовища установи, відсутність постійних і глибоких контактів із широким соціумом, який затрудняє соціалізацію вихованців;
- «бідність», недостатня розмаїтість і звуженість розвиваючого середовища, яке породжує бідність конкретно-почуттєвого досвіду дітей, мале число й одноманітність об'єктів, з якими вони діють, починаючи з побутових предметів і закінчуючи спеціальними іграшками;
- масовий, знеособлений характер виховання, недиференційований підхід до дітей у процесі їхнього виховання й навчання в будинках дитини, дитячих будинках і інтернатах;
- високий ступінь регламентації побуту вихованців, монотонність життя, недостатній ступінь волі вибору й «вільних зон розвитку» дитини;
- недостатня спеціальна психолого-педагогічна підготовленість вихователів дитячих будинків й інтернатів, а також часта змінюваність, висока плинність персоналу інтернатних установ;

- недостатня увага до організації спілкування дорослих з дітьми, непродуктивність форм спілкування, авторитарний стиль спілкування на рівні «дорослий-дитина» і, як наслідок, на рівні «дитина-дитина»;
- недоліки програм виховання й навчання, які не враховують проблем розвитку дітей, викликаних відсутністю сім'ї;
- недостатня робота з формування й розвитку ігрових навичок, особливо, у дошкільних дитячих будинках;
- відсутність психологічного комфорту. Психологічний дискомфорт виникає в результаті незадоволеності життєво важливих потреб дитини (у безпеці, любові, спілкуванні, у пізнанні через дорослих навколишнього світу) і приводить до різних психосоматичних захворювань, якими страждає більшість дітей-сиріт;
- недостатній рівень дитячого самоврядування в установах для дітей-сир[5].

У результаті дії перерахованих трьох груп факторів, цілий ряд психофізіологічних і психологічних якостей особистості вихованців мають недостатній рівень розвитку. Так, при прийманні й первинному обстеженні дітей сохраний інтелект мали 78% дітей, затримку психічного розвитку різного генезу мали 11,8% дітей і 0,2% дітей мали легку розумову відсталість. У значної частини дітей (17 %) відзначалися психопатоподібні реакції й синдроми [10].

Порушення природних контактів з матір'ю перешкоджає розвитку здатності дитини в майбутньому вступати в контакт і прив'язуватися до людей, що веде до затримки емоційного, соціального й фізичного розвитку. Сироти часто проявляють дистанційність, апатію, безладну дружелюбність, загальну тривогу й підвищений страх. Їхнє поведіння характеризується підвищеною активністю, неорганізованим поведінням, безладними вимогами любові й уваги, поверховістю відносин, відсутністю нормального занепокоєння як реакції на невдачу або критику, і соціальною дезадаптацією.

Близько 40 % випускників інтернатних установ попадають у криміногенні структури, майже 40 % стають наркоманами й алкоголіками, 10 % закінчують життя самогубством, і лише 10 % якимось виживають. До 50 % російських сиріт після інтернатів попадають у кримінальне середовище або займаються проституцією. По офіційній статистиці, з 15.000 сиріт, що щорічно виходять із інтернатів Росії, 10 % кінчають життя самогубством протягом першого року життя в «великому світі» [4;].

Таким чином, недостатня життєва компетентність вихованця інтернатної установи, виступаючи як сукупність компонентів його життєдіяльності, формує ряд типових негативних стереотипів соціального поведіння в самостійному дорослому житті. Завдання формування життєвої компетентності вихованців інтернатних установ вказує на необхідність організації цілеспрямованої учбово-виховно-розвиваючої роботи, спрямованої на придбання вихованцями соціального досвіду з метою їхньої підготовки до самостійного життя.

Розробка системи формування життєвої компетентності сиріт з необхідністю повинна спиратися на знання історії соціального піклування, досвіду організації відповідних установ, акумулювати великий духовний, науковий, організаційний і практичний досвід поколінь у справі піклування сиріт.

А. Стіг, проаналізувавши матеріали історії X-XIX ст., дійшов висновку, що поняття «піклування» зустрічалось у церковно-слов'янській лексиці вже в XI-XIII ст. Починаючи з XVII ст., термін «піклування» входить у повсякденний лексичний зворот. У цей час це поняття інтерпретується як: бачення; прихильна увага, відношення, заступництво; догляд, турбота, піклування.

У дохристиянський період в, так званих, скудельницях бездомні діди та баби годували й виховували кинутих дітей. Засоби на підтримку скудельниць збирали всією

громадою. Однак основною, типовою формою піклування була прийомна сім'я. Сиріт забирали сім'ї, які були в той час багатодітними, і поява зайвого рота не позначалося на добробуті сім'ї. Багатодітність була ознакою благополуччя сім'ї, народження дитини розглядалося як дарунок від бога. Існували як економічні (додаткові робітники, земельний наділ), так і культурно-релігійні (зв'язок поколінь, «задобрювання» богів у бездітних сім'ях) причини, які спонукували брати сиріт на виховання [2].

Після хрещення (988 рік) на Русі починає поширюватися християнська сімейна мораль. Великий князь-хреститель Володимир I Красне Сонечко доручив у 996 році суспільне піклування, куди входила й допомога сиротам, піклування й нагляд духівництва. Також і сам він «роздав сиротам, убогим і мандрівникам велику милостиню».

За різними оцінками, в Україні сьогодні 100-150 тисяч дітей залишилися без батьків, число бездомних невідомо. Сама відсутність офіційної статистики вже говорить багато про що. Все це відбувається на тлі наростаючої депопуляції країни.

За підсумками першого півріччя 2008 року громадяни України всиновили 821 дитину, іноземці – 823 дітей, у прийомні сім'ї влаштовано 592 дитини, у дитячі будинки сімейного типу – 242 дитини. Однак прийомні батьки всі частіше повертають всиновлених дітей назад в інтернат: щорічно вони відмовляються від 60 всиновлених малят. За законом, за всиновленою дитиною повинні доглядати соціальні служби, однак на практиці це не реалізується.

Сьогодні в країні функціонують 273 інтернатних дитячих закладів: 55 шкіл-інтернатів, 114 дитячих будинків, 48 будинків дитини й 56 будинків-інтернатів. Зусилля педагогічних колективів приносять певні позитивні результати: багато випускників продовжують навчання у вузах, створюють нормальні сім'ї, влаштовуються на роботу й сумлінно працюють. Проте більшість випускників виходять із інтернату з недостатньо сформованою життєвою компетентністю, з розвиненим «почуттям утримання», нерозумінням цінності сім'ї й роботи. Вони не готові брати на себе відповідальність, у них слабка орієнтація на майбутнє, занижена самооцінка, несформоване відношення до дорослих, однолітків і предметного світу, самостійність, відсутня ситуативність мислення й поведінки [7].

За останні три роки кількість дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківської опіки, в інтернатах України скоротилося з 28 тисяч до 20 тисяч, завдяки «реструктуризації» інтернатів. На зміст закладів, у яких перебувають діти-сироти й діти, позбавлені батьківської опіки, було використано 856,4 млн грн, з них 230,5 млн грн – безпосередньо на потреби вихованців.

Таким чином, питання реорганізації системи піклування сиріт у вітчизняній практиці вирішується, насамперед, з фінансових позицій. Сімейне виховання дозволяє перекласти педагогічну й фінансову відповідальність із держави на населення. При цьому мало враховуються як інтереси сиріт, так і інтереси держави, яка переживає депопуляцію.

Таким чином, в українській практиці роботи з дітьми, позбавленими батьківської опіки й уваги, під патронатом Євросоюзу відбувається розвиток сімейних форм виховання. Проте, інтернатні установи були й залишаються важливим інститутом, який забезпечує виховний процес і підготовку дітей, позбавлених батьківської опіки, до життя в суспільстві.

Зараз Україна залучається у світовий освітній простір. Вивчається закордонний досвід піклування, виховання й навчання дітей, видається перекладна література, відбувається активний обмін фахівцями. Пошук як оптимальних організаційних форм піклування сиріт, так і нових технологій формування їхньої життєвої компетентності представляє для нашої країни гостру соціальну проблему.

Ще в 1916 році на III З'їзді добродійності було поставлене питання про необхідність осмислити ідейні основи добродійності, і в першу чергу, дитячої. Які форми піклування дітей з вироблених практикою є оптимальними? Це питання вимагає до себе самого уважного ставлення, тому що від вдалого або невдалого його вирішення залежить, чи одержить суспільство в особі дорослих справжніх громадян або соціальне відтворення сирітства.

Перше, найбільш важливе, саме обговорюване й дискусійне питання – про індивідуальне або колективне піклування. З урахуванням наявності проміжних форм нами зроблена класифікація форм піклування по ознаці індивідуальних, групових або колективних форм змісту й життя сиріт.

Форми піклування включають індивідуальні (усиновлення, поміщення в родину, яка заміщає рідну або тимчасово прийомну сім'ю, надання допомоги сім'ї, опіка й патронат), у малих групах (сімейні дитячі будинки, кіндердорф) і у великих колективах (сирітські будинки й притулки, трудові колонії, дитячі комуни, будинки дитини, дитячі будинки, школи-інтернати, училища-інтернати).

Колективна форма піклування реалізується в притулках і інтернатах, де діти живуть поза соціумом. Дорослі, вчителі і вихователі, не пов'язані з ними нитками природної родинної любові. Діти живуть замкнутим життям притулку, поза можливістю спостерігати досвід життя інших людей.

У Європі, Росії, Україні відомі три типи притулків, найбільш ранній з них – казарменого типу, де одночасно доглядалось 100-1000 дітей. Діти спали в загальних спальнях, обідали в загальних їдальнях, займалися залежно від віку у дитячому садку притулку, у школі або майстернях притулку. Скупчення такої кількості дітей під одним дахом згубно впливало на моральний, розумовий і фізичний розвиток дитини. Життя її часто приймало механічні форми, які нівелюють індивідуальність. Зовнішній порядок підтримувався строгою дисципліною, дотриманням обов'язкових правил, вихованці жили без тепла й затишку.

На зміну притулкам казарменого типу прийшли селищні притулки. Вони розташовувалися на окраїні міста або вдалині від міста. Діти жили в будиночках групами по 15-25 чоловік. Кожною групою керувала вихователька, «мати сім'ї». Діти відвідували загальну для всіх школу, загальні майстерні, загальну церкву, але спальні, кімнати денного перебування, їдальні в кожній групі були свої. Біля кожного будиночка був город, сад, пташиний двір. Групи склалися з дітей різної статі й віку. Але й тут діти були відрізані від іншого миру, і тут вони підкорялися строгому нагляду й дисципліні. Проте, життя в селищних притулках було ближче до домашнього, ніж у казармі.

Третьою формою притулків була система «розкиданих будинків». Селище розбивалося на окремі будинки, розкидані між будинками іншого населення. У кожному будиночку жили 8-12 дітей різної статі й різного віку. Розпоряджалася життям будиночка прийомна мати. Діти не носили форми, брали участь у вуличних іграх, ходили в гості, приймали гостей у себе. У нашій країні такий вид притулку втілювався найбільше в трудових колоніях. Ідея таких колоній: праця – засіб забезпечення самоіснування, засіб корисного проведення часу, засіб досягнення виховних завдань.

У практиці європейських країн існували ті ж форми піклування з невеликими варіаціями, так, в Англії сиріт доглядали в робочих будинках – фактично, у казармах при фабриках.

Групові форми піклування відносилися до спільного виховання 3-12 дітей. Такою була штучна родина – ще одна спроба наблизити обстановку піклування дітей до сімейної. Штучна родина по своїй конструкції представляла щось середнє між сімейним патронатом і дрібними притулками. Для створення штучної родини

вибиралася мати. Необхідні якості вибраної матері: самотня, простого звання, яка зарекомендувала себе сердечністю й сумлінністю на службі (у притулках, лікарнях, школах) і яка заслуговує на довіру органів суспільного піклування.

Обраній матері довірялося невелике число вихованців (від 3 до 5 дітей), відпускалася певна сума. Мати «зобов'язана була дати вихованцям приміщення, одяг, їжу та свою працю». У такій сім'ї могли бути діти різної статі й віку. Сім'я ставала будинком вихованців, і, виходячи в самостійне життя, вони зберігали з нею зв'язок. Вихованці разом з «матір'ю» повинні були піклуватися про побут, про те, як звести кінці з кінцями, про готування їжі, про ремонт одягу, а часом і про те, що заробити для збільшення бюджету сім'ї. Це все наближало виховання дітей у сім'ї штучній до виховання у звичайній сім'ї й, як правило, рятувало від ізольованості, відчуженості від реального життя, яке властиво вихованню у притулку.

У Росії, Україні одержали поширення також дитячі благодійні установи «домівки». Це сім'ї з невеликого числа дітей-сиріт з названою матір'ю на чолі. Мати-наглядачка, яка очолює й виховує дітей, жила з ними загальним трудовим життям, ділила й турботи, й радості, як з рідними дітьми. Їла вона з дітьми їжу, яку вони самі готували. Спеціального штату (няньок, куховарок, сторожів) не було, тому діти обслуговували себе самі. Чергові по кухні готували обід, мили посуд, чергові по будинку прибирали у приміщеннях. Мати допомагала їм порадами й вказівками, лише іноді запрошували жінку для виконання тих робіт, які фізично не під силу самим дітям. Діти самі шили одяг і навіть взуття. Вчилися вихованці в міській школі, а по закінченні її відвідували додаткові класи. Удень мати-наглядачка займалася з малятами, а ввечері вся сім'я збиралася разом: читали, розмовляли, малювали, займалися гімнастикою й ручною працею. Система навчання й виховання в «вогнищах» користувалася популярністю: дівчата вважалися завидними нареченими – грамотними, гарними господарками [6].

До цього ж типу організації виховання сиріт відносяться «дитячі села» (Сос-Киндердорф) австрійця Генріха Гмайнера. Звичайно в такому селі 12-15 будиночків, у кожному з яких живуть 7-8 дітей, очолюваних «матір'ю». Такі недержавні освітні установи для дітей, які залишилися без піклування батьків, існують у 131 країні миру.

До індивідуальних форм піклування відносяться патронат, прийомна сім'я й всиновлення. Патронат, патрунування або патронатне піклування – роздача дітей на виховання, переважно в селянські сім'ї, форма вигодовування й виходжування кинутих грудних дітей. У Росії, Україні кинуті діти надходили в притулок, де перебували 2-3 місяця для визначення стану здоров'я, а потім здорові діти відправлялися в патронат (на вигодовування в сім'ю), а хворі – у спеціальні лікарні. Переважніше було віддавати дітей у сім'ї бездітні або малодітні, більш-менш заможні, але на практиці дітей більше брали бідні селянські сім'ї, тому що плата земства за дитину становила підмогу сім'ї. У системі такого патронату велика роль була земських лікарів – учителів по прищеплюванню гігієнічних навичок, побутової культури населенню.

Крім сільського існували й інші форми патронату. Наприклад, діти віддавалися міським жителям на грудне вигодовування вдома. По досягненні дитиною однорічного віку (у деяких губерніях 5-6 років) її повертали з патронату в притулок або всиновлювали. З огляду на низький рівень культури населення, а часом і корисливі спонукання, громадськість приймала можливість сімейного патронату лише за умови суворого й постійного контролю над життям вихованців.

У Європі, наприклад, різні благодійні суспільства Швейцарії ще в XVIII столітті практикували поміщення безпритульних дітей у сімейства селян-землевласників. Але досвід показав, що селяни піклувалися лише про свої вигоди, а не про навчання й виправлення відданих їм дітей, ставлячись до вихованців, як до батраків.

Усиновлення – єдиний соціальний інститут, що надає дитині сім'ю в повному обсязі. При всиновленні відносини між дитиною й усиновителем (і родичами усиновителя) установлюються назавжди [12].

Порівняння зазначених форм піклування демонструє неможливість однозначного вибору єдино правильного рішення (табл. 1).

Таблиця 1.

Порівняльний аналіз організаційних форм піклування сиріт за ознакою індивідуального або спільного проживання

№	Сутність форми піклування	Переваги форми піклування	Недоліки форми піклування
1	Індивідуальне піклування й зміст	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сильний емоційний зв'язок з вихователями. 2. Відсутність групового тиску. 3. Індивідуалізація виховання. 4. Можливість приділити дитині значний час і увагу. 5. Автоматичне копіювання стереотипів сімейного поведження 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Відсутність програм систематичного навчання й виховання, кваліфікованого персоналу. 2. Відсутність контролю з боку суспільства й держави. 3. Можливість фізичного, психічного й сексуального насильства, кримінальних дій. 4. Можливість копіювання негативних установок і стереотипів поведження.
2	Піклування й зміст у малій групі (від 3 до 12 чоловік)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Достатній емоційний зв'язок з вихователями. 2. Достатня індивідуалізація виховання. 3. Оптимальні умови для засвоєння знань, умінь і навичок. 4. Придбання навичок соціалізації. 5. Можливість проведення «вбудованих», «природних» тренінгів. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наявність групового тиску. 2. Відсутність програм систематичного навчання й виховання, кваліфікованого персоналу.
3	Піклування й зміст у великому колективі	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наявність програм систематичного навчання й виховання, постійна присутність кваліфікованого персоналу. 2. Можливість виявлення обдарованості дітей за спектром профілів. 3. Можливість створення позитивної корпоративної культури установи. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Недостатній емоційний зв'язок з вихователями. 2. Наявність групового тиску. 3. Знеособлений характер, недостатня індивідуалізація виховання.

Поряд зі знеособленим характером виховання, слабким емоційним зв'язком дітей з дорослими, наявністю групового тиску, в інтернатах є в наявності такі позитивні фактори як наявність програм систематичного навчання й виховання, можливість діагностики обдарованості дітей, розвитку позитивної корпоративної культури. Важливо також постійна наявність кваліфікованого персоналу: вчителів молодших класів, вчителів-предметників, вихователів, психологів, лікарів, медсестер, а також керівного, контролюючого й консультуючого персоналу, який здійснює контроль, навчання й супервізію.

Необхідно відзначити також, що випускники багатьох інтернатних установ, як у нашій країні, так і за рубежом, досягли великих соціальних успіхів, демонструючи тим самим, високий рівень життєвої компетентності. Крім того, життя в закритій установі дозволяє, хоча б тимчасово, відгородити її вихованців від алкоголю, наркотиків, венеричних захворювань, згвалтувань, залучення у виготовлення порнографії, проституцію, жебрацтво, бродяжництво, кримінальну діяльність.

З іншого боку, якість прийомної сім'ї багато в чому залежить від здатності потенційних прийомних батьків здійснювати покладені на них обов'язки. Тому батьками-вихователями можуть бути громадяни не молодше 30 і не старше 60 років. Законом встановлено, що мінімально можлива різниця між прийомними батьками і прийомною дитиною може бути 12 років. Рекомендують також передбачити іспитовий (адаптаційний) строк для прийомних батьків, установити, що на виховання в прийомну сім'ю може бути передане від 1 до 5 дітей, які залишилися без піклування батьків, а їхнє загальне число, включаючи рідних і всиновлених, не повинне перевищувати 8 чоловік. Всі ці міри покликані відгородити дитину від фізичного, психічного й сексуального насильства, кримінального використання в сім'ї й інших можливих зловживаннях з боку батьків і родичів. Так, у Великобританії випадки насильства в сім'ї становлять 25 % всіх злочинів із застосуванням насильства [8].

Поширюється всиновлення дітей, практично із всіх країн СНД, родинами з розвинених західних держав. Зовні це виглядає привабливо. Однак на практиці відомі волаючі випадки використання малолітніх дітей для проведення дивовижних медичних експериментів або ж просто продажу сутенерам або педофілам. У всіх розвинених країнах є наглядові інстанції, мета яких – боротьба з комерсантами від «добродійності», які роблять подібні злочини, і, незважаючи на це, у ЗМІ часто з'являються повідомлення на цю тему

Аналіз розвитку форм піклування в історичному аспекті дозволяє затверджувати, що з розвитком суспільства проблема сирітства стає усе більше гострою, а форми піклування – усе більше різноманітними, хоча їхня сутність мало міняється протягом століть. Навіть один цей факт руйнує усе ще часто пропагандуемий примітивний погляд на розвиток суспільства, як на суцільний прогрес і поліпшення.

Ще одна важлива підстава, за якою може бути проведена класифікація форм піклування – джерело фінансування. Фінансування піклування сиріт може бути частковим, суспільним (раніше – становим (окремо для священиків, дворян, офіцерів, ремісників), потім – благодійним, а також з боку некомерційних або – усе більше модний термін – неурядових організацій), церковним, регіональним, місцевим, муніципальним (у США – штатним, у Німеччині – земельним, у Росії – губернським, крайовим, в Україні – обласним, районним, міським) і державним. Останнім часом розширюється практика міжнародного фінансування піклування сиріт. Прикладами можуть служити численні проекти, фінансовані Європейським сполучником, а також зусилля, які вживаються рядом країн по порятунку сиріт Гаїті. Всі частіше, особливо останнім часом, використовується комбіноване фінансування – з ряду джерел.

Висновки. Проблема сирітства в усьому світі має тенденцію до загострення, а в нашій країні придбала характер однієї з найважливіших завдань державної влади, церкви й громадських організацій.

Життєва компетентність випускників інтернатних установ України має низький рівень і несприятливу структуру, що пояснюється станом фізичного й психічного здоров'я (п'яне зачаття, зачаття при згвалтуванні, патологія вагітності й пологів, післяпологові інфекції, штучне вигодовування, сенсорна депривація в дитинстві, недоїдання, дитячі захворювання, відсутність адекватної медичної допомоги, догляду, особистої гігієни, психосоматичні захворювання), негативним і травматичним життєвим досвідом у сім'ї або на вулиці (убогість, недоїдання, фізичне, психічне й сексуальне насильство, кримінальне середовище, асоціальна або антисоціальна спрямованість виховання, бідне соціальне середовище й вузький соціальний досвід, дитячий алкоголізм, наркоманія, проституція), рядом негативних рис навчання й виховання в інтернаті.

У європейській і вітчизняній практиці знайшли поширення велике число різноманітних організаційних форм піклування сиріт. Піклування дітей-сиріт і інших особливих категорій дітей (хворі, інваліди, бездомні, делінквенти) організаційно здійснюється державою, церковними й громадськими організаціями. Аналіз розвитку форм піклування в історичному аспекті дозволяє затверджувати, що з розвитком суспільства проблема сирітства стає, на жаль, усе більше гострою, а форми піклування – усе більше різноманітними, хоча їхня сутність мало міняється протягом століть. По джерелу фінансування піклування сиріт може бути приватним, суспільним, церковним, регіональним, державним, а також міжнародним і комбінованим.

Найбільш важливою є класифікація форм піклування по ознаці наявності індивідуальних, групових або колективних форм утримання сиріт. Відомі три типи притулків, які еволюціонували від казарми типу солдатської, до системи розкиданих будинків, що наближає умови життя вихованців до сімейного. Групові форми піклування відносяться до спільного виховання 3-12 дітей. До індивідуальних форм піклування відносяться патронаж, прийомна сім'я й усиновлення. Зіставлення зазначених форм піклування демонструє неможливість однозначного вибору єдино правильного рішення, необхідність обліку економічних умов країни й культурного контексту виховання.

Особливе значення має зміна суспільної думки у відношенні дітей-сиріт. Це повинне бути першорядним завданням соціальної політики, однак цьому питанню не приділяється належної уваги. Навпроти, сьогodнішня діяльність засобів масової інформації активно сприяє збільшенню проблеми сирітства, руйнуванню залишків суспільної моралі, деструкції сім'ї. Необхідно на державному рівні розгорнути широку інформаційну компанію по порятунку майбутнього країни – дітей-сиріт, хворих дітей, дітей-інвалідів, безхатніх дітей, дітей – жертв злочинів

Література

1. Байер Е. А. Дети вне семьи [Текст] / Е. А. Байер // Педагогіка. – 2008. – № 4. – С. 123-124.
2. Боровский Я. Е. Мифологический мир древних славян [Текст] / Я. Е. Боровский. – Киев, 1982. – 347с.
3. Дети России: насилие и защита [Текст]: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М., РИПКРО, 1997. – 280с.
4. Дивицына Н. Ф. Социальная работа с неблагополучными детьми и подростками [Текст] / Н. Ф. Дивицына. – Ростов на Дону: Феникс, 2005. – 325с.

5. Коробейников И. А. Проблема сиротства: реальность и ожидания [Текст] / И. А. Коробейников // Дефектология. – 2006. – № 1. – С. 3-5.
6. Кузьмин К. В. История социальной работы за рубежом и в России (с древности до начала XX века) [Текст] / К. В. Кузьмин, Б. А. Сутырин. – М. : Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 340с.
7. Лядобрук О. В. Формування життєвих компетентностей учнів в умовах загальноосвітніх шкіл-інтернатів [Текст] / О. В. Лядобрук. – . //http://www. zippo. net. ua/index php?page_id=125
8. Психологическое сопровождение лиц, переживших насилие в семье [Текст]: науч. –метод. пособие. – СПб. : Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, 2002. – 234 с.
9. Савостьянов А. Картина социального сиротства [Текст] / А. Савостьянов // Здоровье детей. – 2004. – № 22 (16-30 ноября). – С. 38-43.
10. Сафонова Т. Я. Реабилитация детей в приюте [Текст] / Т. Я. Сафонова. – М. , 1995. -180с.
11. Сенкевич Л. Ф. Специфика личностного развития подростков, оставшихся без попечения родителей [Текст] / Л. Ф. Сенкевич // Практическая психология и логопедия. – 2006. – № 2. – С. 42-47.
12. Фирсов М. В. Социальная работа в России: теория, история, общественная практика [Текст] / М. В. Фирсов. – М. , 1996. – 345с.
13. Cahill C. , Llewelyn S. P. , Pearson C. Treatment of sexual abuse which occurred in childhood: A review // British Journal of Clinical Psychology, 1991, 30(1). – P. 1-11.
14. Tomison A. M. Child maltreatment and disability // Australian Institute of Family Studies. Issues in child abuse prevention, 7, 1996. – P. 1-19.

Логвінова Д. В.

*доцент кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету,
Слов'янськ (Україна)*

Полукєєва Н. О.

*студентка 4 курсу психологічного факультету Слов'янського державного
педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)*

УДК: 159. 922. 1-053. 67

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ У СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

© 2010

В статтє аналізуються концепції по проблемє полоролевого самоопределения старших подростков: рассматриваются социально-психологические факторы, обуславливающие дифференциацию полового поведения и усвоения ролей, влияние гендерных стереотипов на личностное развитие человека, теории гендерных схем, механизмы половой дифференциации. Решение рассматриваемой проблемы предлагается осуществить в рамках метода семантического дифференциала.

Ключевые слова: *гендер, пол, стереотипы, гендерные представления, подростковый возраст, социализация, идентификация, маскулинность, феминность.*

This article analyses the conception connected with polorole self determination of the teenagers: social psychological factors, which define gender identification, the influence of gender stereotypes on the development of a personality, different theories of gender schemes, mechanism of gender differentiation. The decision of this problem is suggested to be performed by the method of semantic differentiation.

Key words: *gender, stereotype, gender attitudes, adolescence, gender socialization, identification, masculinity, feminity.*

Постановка проблеми. Формування нового мислення у межах гендерної культури супроводжується важко вирішуваними протиріччями сучасності, що проявляють себе, перш за все, у невідповідності рівня психологічної готовності індивідуума до соціальних та економічних трансформацій у суспільстві. Зміни, що відбуваються у системі гендерних відношень, певним чином відбиваються на характері та змісті процесу гендерної ідентифікації підлітків. Вітчизняними психологами активно обговорюється доцільність гендерних орієнтацій в особистісному розвитку та самовизначенні (підтвердження статеворольових відмінностей або ствердження гендерної рівності у соціальних стосунках) підростаючого покоління, досліджуються соціально-психологічні фактори, що зумовлюють диференціацію статевого становлення та засвоєння певного типу ролей, вивчається взаємодія природних і соціогенних факторів у формуванні «Я-концепції», взаємозв'язок гендерного й психосексуального розвитку особистості, вплив гендерних стереотипів на особливості формування статеворольового самовизначення.

Швидкі зміни у життєвому устрої нашого суспільства, необмежений вплив західної культури та некритичне прийняття її, зміщення акцентів у змісті життєвих орієнтирів з духовних до матеріальних, поява нових зразків жіночої та чоловічої поведінки, що більшою мірою відображають далеко не кращий варіант життєвого устрою західного суспільства, – усе це привело і веде до проблем, котрі стосуються питань самовизначення особистості старших підлітків. Тому проблема дослідження особливостей гендерного становлення, самовизначення старших підлітків є актуальною та своєчасною. Вивченню змісту гендерних уявлень підростаючого покоління присвячені наукові праці Т. А. Арканцевої, Н. В. Барінової, О. Васильченко, В. Г. Горчакової, О. М. Дубовської, І. С. Кльоциної, В. Г. Романової, Т. І. Юферевої. Одні вчені під час вивчення образу чоловіків і жінок основну увагу приділяли їх особистісним особливостям, інші – поведінковим характеристикам, зокрема тим, що формуються у процесі спілкування. Слід зазначити, що на сьогодні не вирішена проблема психодіагностичного інструментарію.

У дослідженні ми виходили з положення про те, що гендерні стереотипи є системоутворюючим фактором гендерних схем, засвоєння яких у процесі статеворольової соціалізації визначає гендерну ідентичність індивіда. Ми припустили, що існує взаємозв'язок між уявленнями підлітків про якості сучасних чоловіка й жінки та особливостями їх статеворольового самовизначення, котрий відбивається на розвитку їхнього самоприйняття та самовідношення. Тому аналіз гендерних уявлень дівчат і хлопців-підлітків дає можливість виявити особливості формування їх гендерної ідентичності. Метою нашого дослідження виступило вивчення структури статеворольового образу у свідомості старших підлітків і взаємозв'язку з їхньою ідентичністю та особистісними властивостями.

В умовах розбудови сучасного громадського суспільства проблема гендерного розвитку особистості набуває особливої актуальності. Саме в культурі виробляється концепція чоловічої та жіночої психології. Факт тілесної несхожості чоловіків та жінок ще не говорить про те, що саме звідси походять усі відмінності, які спостерігаються

між ними. Адже крім конституційного аспекту, ці відмінності мають соціокультурний контекст: вони відображають те, що в даний час та в даному суспільстві властиво чоловіку, а що – жінці. У становленні особистості чи не найголовнішим та вирішальним виступає підлітковий вік. Адже саме в цей період дитина бере орієнтири, з якими виходить у бурхливе життя. А на сьогодні це бурхливе життя характеризується економічною нестабільністю, невирішеністю соціальних проблем, переглядом норм поведінки та цінностей. Вже не батьки та педагоги, як було раніше, а самі підлітки вимушені здобувати свій власний досвід статевої ідентифікації у мінливому сьогодні, де часто дорослому важко розібратись, яким потрібно бути, які цінності слід наслідувати, щоб не загубитися у цій складній, не завжди добрій і справедливій книзі життя. Ті норми, правила, моральні закони, які цінувались у минулому, вже не є такими цінними на сьогоднішній день. Нове суспільство несе з собою свої правила, які намагаються вижити пережитки минулого. І, як результат, відбувається запекла боротьба між старими та новими стереотипами поведінки, які панують у суспільстві. Якщо за часів радянської влади такі крилаті фрази, як «Людина людині вовк», «Після нас – хоч потоп», «Моя хата скраю...» виступали ганебними та образливими, коли були спрямовані на когось, то на теперішній момент сучасний підліток їх оцінює як щось припустиме, цілком природне явище, і погоджується з ним. Задля того, щоб спрогнозувати майбутнє суспільство, психологічні особливості чоловіків і жінок, які будуть втілювати образ справжнього українця, українки і т. д., ми вважаємо за необхідність вивчення цих образів уже сьогодні. А тому й спрямували наше дослідження на виявлення змісту цих образів, виявлення серед них свого «Образу-Я». Ми спробували розв'язувати цю проблему шляхом методу семантичного диференціалу. На нашу думку, даний метод дозволяє оцінити не значення, як знання про об'єкт, а конотивне значення, пов'язане з особистісним смислом, соціальними установками, уявленнями – емоційно насиченими, мало структурованими формами узагальнення. Нами була відібрана низка крилатих фраз, яка, на нашу думку, дозволить вивчити зміст уявлень про образи представників українського етносу в уявленнях дітей старшого підліткового віку; адже дослідження змін у баченні та сприйнятті підлітком соціуму є важливим, бо дозволяє бачити негативні відхилення у сприйнятті себе та осіб протилежної статі й формувати гендерну культуру.

У межах мети та висунутого припущення нами були проаналізовані концептуальні підходи до вирішення даної проблеми.

Останнім часом учені багатьох наук оперують поняттям «гендер». У розумінні пересічних громадян даний термін асоціюється з поняттям «стать». Проте психологи стверджують, що вони не тотожні, їх слід чітко відрізнити один від одного. «Стать» виступає як перша ознака, з якою індивід входить у «світ людей» [5]. Тобто біологічні відмінності між людьми, що визначаються генетичними особливостями будови клітин, характеризуються анатомо-фізіологічними особливостями та дітонародженими функціями. Поняття «гендер» виступає соціальним явищем, що утворюється над біологічною статтю (sex). Воно вказує на соціальний статус та соціально-психологічні характеристики особистості, які пов'язані зі статтю та сексуальністю, але виникають у взаємодії з іншими людьми [11]. Гендер – це сукупність соціальних і культурних норм, які суспільство примушує виконувати людей залежно від їх біологічної приналежності. На думку А. В. Фурман, Т. Л. Надвиничної, не біологічна стать, а соціокультурні норми визначають психологічні якості, моделі поведінки, види діяльності, професії жінок і чоловіків. Бути в суспільстві чоловіком або жінкою означає не просто мати різні анатомічні особливості, а й виконувати нав'язані їм гендерні ролі [4]. Це поняття є одним із базових у соціальній психології, етнопсихології, психології

сім'ї, оскільки гендерна стратифікація пронизує всі сфери суспільного життя: функціонування сім'ї, культурно-освітніх закладів, структуру економічного виробництва, політичного державотворення тощо [11]. Саме гендер у поєднанні з такими соціально-демографічними чинниками, як раса, національність, клас, вік організовує систему соціальної ієрархії.

За І. С. Кльоциною, соціальні уявлення про відносини чоловіків і жінок стосуються норм їх соціальної поведінки, а також того, чим мають відрізнятися один від одного чоловіки та жінки за своїми соціальними й психологічними якостями. У більшості культур «чоловіче» ототожнюється з духом, логосом, активністю, силою, культурою, раціональністю, світлом, наповненістю. «Жіноче» – з матерією, хаосом, природою, пасивністю, слабкістю, емоційністю, темрявою, пустотою, безформністю. У багатьох давніх міфологіях земля, вода трактуються як жіночий початок, а вогонь, сонце, тепло – як чоловіче. Чоловік виступає як носій активного, соціально-творчого початку, а жінка – як пасивно-природна сила [6]. Протилежними є і соціальні ролі, запропоновані чоловікам і жінкам. Т. Парсонс вважає, що механізмом, який забезпечує рівновагу й стабільність самої системи соціальної взаємодії, є функціональний розподіл сфер діяльності, або диференціація ролей. З його точки зору, для існування будь-якої соціальної системи необхідне виконання інструментальної та експресивної функції. Інструментальна функція забезпечує відносини системи (у даному випадку родини) з навколишнім світом. Експресивна функція – це підтримка інтеграції членів системи, встановлення моделей відносин. Т. Парсонс стверджує, що у сім'ї та суспільстві чоловіки виконують інструментальну функцію, а жінки – експресивну, і цим функціям відповідають різні ролі. Визначення й засвоєння статево-рольових відносин у сім'ї призводить до нерівних можливостей: привілеї чоловіка у публічній сфері, витіснення жінки у сферу приватну. При цьому приватна сфера виявляється менш значущою, менш престижною і навіть депривованою в сучасному суспільстві [9].

Засвоєння гендерної культури є складним процесом взаємодії соціального оточення, сім'ї, які по-своєму впливають на індивіда залежно від його віку, освіти, етнотрадицій та звичаєвості. Це засвоєння починається ще змалечку. Від народження батьки та оточення намагаються поєднати біологічну стать дитини з соціальною, відбувається процес становлення гендерної самосвідомості. На початковому етапі становлення гендерної ідентичності відзначається достатньо плавне засвоєння дівчатами й хлопцями нормативів статево-рольової поведінки, що детермінується переважно зовнішніми факторами, без активного включення самого суб'єкту в процес творення ідеального гендерного образу «Я». Починаючи з підліткового віку, на рівні зі збереженням стихійного впливу факторів соціалізації на розвиток статевої самосвідомості з'являється активна робота самого суб'єкту діяльності [2]. Формування психологічної статі та статевої ідентичності залежить від того, який особистісний зміст надається індивідуально-статевим особливостям та соціальним стереотипам, що задаються культурою [8]. Дитина у процесі соціалізації ідентифікує себе з іншими людьми, переймає їхні погляди і накопичений життєвий досвід, завдяки чому набуває різних форм і видів соціальної і статево-рольової поведінки [3]. Даний процес пов'язаний із відповіддю на запитання «Хто «Я» є?» та з'ясуванням, фіксацією свого місця в системі суспільних, соціально-психологічних, моральних стосунків, ставлення до минулого, майбутнього і сьогодення. До цього ж напрямку належить суб'єктивне сприйняття власної зовнішності (тіла, обличчя) через соціально обрані критерії та оцінки. Результатом такого процесу є формування соціальної ідентичності. Інший аспект спрямований всередину, на себе. Він відображає почуття власної неперервності, послідовності, протяжності в часі, почуття своєї соборності в єдиній психологічній

єдності, а також почуття, відчуття, емоційне переживання власної тілесності, тобто призводить до формування особистісної ідентичності [1]. У цьому аспекті становлення підліток орієнтується на стереотипи, які панують та чітко закріплені у суспільстві та виступають установками на рівні свідомості. Це здебільшого консервативні, надто спрощені уявлення про людей, емоційно насичені, жорстко фіксовані образи чоловіка й жінки, які спонукають до певного ставлення. Вони функціонують як стандартизовані уявлення про моделі поведінки й риси характеру, що відповідають поняттям "чоловіче" та «жіноче». Поведінку, яка узгоджується з прийнятим у суспільстві розподілом гендерних ролей, називають статевотипізованою. Гендерні стереотипи закріплюють існуючі розбіжності між жінками та чоловіками, хлопчиками та дівчатками і стають перепорою до змін стану справ у сфері їхніх взаємостосунків. Зміст стереотипів у конкретному суспільстві певною мірою відображає його гендерну культуру.

Першими гендерними стереотипами, з якими стикається людина, є маскуліність та фемініність – нормативні уявлення про соматичні, психічні й поведінкові ознаки, властиві чоловікам і жінкам. Як відзначає В. Є. Каган, не все в людині може бути описано альтернативою «чоловіче» або «жіноче». Наприклад, чоловічі та жіночі статеві гормони продукують як жіночий, так і чоловічий організми, а гормональна маскуліність або фемініність визначаються переважанням тих чи інших [2]. У нашому суспільстві підлітки стикаються не лише з маскулінними та фемінними стереотипами, а також зі стереотипами, пов'язаними з відмінностями у змісті праці. Вважається, що сфера жінок – це експресивна діяльність, у якій визначальним є виконавчий та обслуговуючий характер праці. Інструментальна сфера – це сфера діяльності для чоловіків, де головним є творчість, влада, сила. Для жінок головними соціальними ролями є сімейні ролі (мати, господиня), для чоловіків – професійні ролі. Чоловіків оцінюють за професійними успіхами, а жінок – за наявністю сім'ї та дітей. У результаті депривуються можливості жінки для здобуття вищої освіти та підйому по кар'єрних сходах.

Слід зазначити, що існують різні погляди відносно впливу стереотипів на особистісний розвиток. На думку О. М. Кікінеджи, стереотипи впливають на соціальне середовище, систему цінностей, самоствердження й самовиявлення особистості; вони містять у собі приховану дискримінацію, що панує у суспільстві. Більшість стереотипів орієнтована на патріархальний розподіл гендерних ролей, на ствердження домінантної ролі чоловіка й підпорядкованої йому жінки. Загалом стереотипи в гендерній соціалізації нав'язують нормативи поведінки минулого і не спрямовані на майбутнє [7].

Такої ж думки дотримується М. В. Сафонова, яка вважає, що для повноцінного розвитку й самореалізації людині необхідно позбавитись від обмежень, що наклали традиційні стереотипи мислення на поведінку чоловіків і жінок та являють собою лише умовність. Свобода від подібних стереотипів надає людині можливість віднайти душевне та фізичне здоров'я і здатність жити повним життям [11].

Є. П. Ільїн, розглядаючи роль гендерних стереотипів у житті людини, вважає, що вони, по-перше, діють, як збільшуване скло, таким чином, що відмінності між чоловіками підкреслюються у перебільшеній мірі, ніж як воно є на справді; по-друге – це різна інтерпретація, оцінка та різне ставлення до однієї і тієї події залежно від того, до якої статі належить учасник даної події; по-третє, від'ємний ефект гендерних стереотипів заключається у гальмуванні розвитку тих якостей, які не відповідають даному статоворольовому стереотипу [6].

Проте існує і протилежна точка зору стосовно гендерних стереотипів, яка вказує на те, що вони виступають як орієнтири, заздалегідь заготовлені моделі, реакції поведінки на ту чи іншу ситуацію, що склалася. Представники даної точки зору, когнітивісти К. Мартін та Ч. Халверсон запропонували свою теорію гендерних схем, на основі яких дитина отримує програму поведінки у соціумі. Згідно з даною теорією, діти схильні до кодування та запам'ятовування інформації, яка узгоджується з належними їм гендерними схемами, забуваючи або викривляючи інформацію, що суперечить схемам, з тим, щоб узгодити її із стереотипами. На думку Д. Шеффера, теорія гендерних схем є новою цікавою точкою зору на процес статевої типізації. Дана модель не лише описує походження гендерних стереотипів та пояснює механізм їх стійкості, але й вказує на те, який внесок еволюція цих гендерних схем може вносити у розвиток твердих гендерно-рольових переваг та обумовлених статтю модусів поведінки задовго до усвідомлення дитиною незмінності своєї статевої приналежності [13]

Особливо важливим у підлітковий період є процес становлення «Образ-Я». Сформульований С. Рубінштейном принцип єдності психіки й діяльності, свідомості й діяльності має велике значення для розуміння генези концепції «Я»-особистості, засвоєння нею статевої ролі. Аналіз особливостей гендерної самосвідомості підлітка передбачає їхній розгляд у процесі безперервного розвитку, удосконалення під час взаємодії з соціумом. У взаємодії особистості та середовища необхідно враховувати два вирішальні і взаємопов'язані моменти: по-перше, характер впливу на підлітка обставин його життя; по-друге, активність особистості самого підлітка, який сприйматиме або не сприйматиме ці обставини [цит. за 5].

В. Є. Сорочинська, розглядаючи особливості статевої ідентифікації у підлітковому віці, зазначає, що побутує кілька припущень відносно психологічних механізмів статевої диференціації. Одні вчені вважають, що дитина несвідомо наслідує поведінку людей своєї статі, інші – що статева диференціація з'являється внаслідок заохочення дорослими поведінки дитини, яку вони поцінують, як відповідну до статі. Треті стверджують, що дитина, досягнувши статевої ідентичності, сама прагне поводити себе згідно зі своєю статтю. Наведені міркування не виключають, а, скоріше, доповнюють одне одного. Адже статева диференціація забезпечується сумою факторів: наслідуванням осіб своєї статі, оволодінням особливостями поведінки в результаті наслідування, прикладу дорослих, прагненням ствердитися у своїй статевої ролі [3]. О. Васильченко вважає особливо актуальною проблемою ідентичності для пострадянського суспільства. Руїнація цілісної системи цінностей і порушення рівноваги у балансі між групами спричинили кризу ідентичності. Старі соціокультурні ідентифікації мають поступитися новим. Люди змушені шукати нові духовні орієнтири для усвідомлення свого місця у мінливому соціумі, зв'язків з державою і навколишнім середовищем [1].

Рішення цієї проблеми ми намагаємось віднайти, як нами було зазначено раніше, на базі власне нами створеної методики, де в основі дослідження покладено метод семантичного диференціалу. Як зазначав Л. С. Виготський, ланкою, що пов'язує процеси спілкування та узагальнення, є значення [10]. Поняття «значення» було одним із ключових у його теорії. Він описував це поняття як «єдність мислення та мови», "як єдність спілкування та узагальнення" та вважав, що метод дослідження відношення думки до слова не може бути іншим, ніж метод семантичного аналізу [там же].

А. Н. Леонтьєв, продовжуючи вчення Л. С. Виготського, трактує свідомість як індивідуальну систему значень, дані якої поєднані з чуттєвою тканиною, що пов'язує

через перцепцію свідомість з предметним світом, та особистісними смислами, її зв'язок з мотиваційно-потребовою сферою людини [10]. Значення є не ідеальною копією об'єкту, а семантично наповненою, змістовною, перетвореною формою його діяльності. У концепції А. Н. Леонтьєва виділяється єдиний спосіб опису змісту свідомості та механізмів її змін, що лежить у площі семантичного аналізу.

За рахунок ідентифікації людина, з одного боку, набуває властивостей інших, а з другого бачить в них риси свого «Я». Образ типу-стереотипу з певною рольовою позицією утворюється у свідомості внаслідок міжособистісного спілкування і не є усередненою характеристикою членів групи. Якщо респондентові запропонувати оцінити певні рольові прототипи за шкалами семантичного диференціалу, то ролі-прототипи, які є значущими для людини, матимуть схожі конотативні значення з образом власного «Я». Чим ближчими будуть описи певних ролей прототипів до опису власного «Я», тим більш домінуючою в усвідомленні людиною власного «Я» є група, типовим представником якої є оцінений прототип [1]. Ролі-прототипи, схожі між собою (і схожі з образом власного «Я»), посідають у структурі «я-концепції» близькі місця, і, утворюючи пучки ідентичностей, виконують у ній схожі функції.

Дівчатками і хлопчиками, чоловіками і жінками не народжуються, а стають. Це відбувається у процесі виховання, під впливом соціального оточення. В. Сухомлинський другим народженням людини вважав становлення її у підлітковому віці як чоловіка чи жінки: «Немає абстрактного підлітка, як часто звикли називати людину цього віку, є конкретна людська особистість – чоловік чи жінка, які народились на наших очах». Він підкреслював, що входження підлітка у соціальне середовище здійснюється через засвоєння статевих ролей та культуру шлюбно-сімейних взаємин, наслідування стосунків у батьківській сім'ї: «Усвідомлення того, що він такий же чоловік, як і його батько, є для хлопчика великим одкровенням. Він починає розглядати відносини батька і матері з нової точки зору, бачить у них те, чого не бачив раніше» [11]. Проте новий погляд сучасного підлітка на оточуючий світ ускладнюється ситуацією кризи, що спостерігається у системі моральних норм та суспільних цінностей; вибір ним життєвих орієнтацій пов'язується з наданням у власному розвитку пріоритету певним особистісним якостям, виконанню певних соціальних ролей, змісту цих ролей. Саме від їхнього вибору буде залежати те, яке суспільство нас чекає попереду. Можливо, соціальна роль людини детермінована не тільки власним вибором, але від неї точно залежить, як вона цю роль зіграє. Адже не дарма ще У. Шекспір говорив, що життя – це гра, а люди в ньому – актори.

Література

1. Васильченко О. Методи психосемантики в дослідженні соціальних уявлень [Текст] / О. Васильченко // Соціальна психологія. – 2004. – №2. – С. 19-37.
2. Веленко А. Гендерні стереотипи та їх вплив на формування особистості школяра [Текст] / А. Веленко // Психолог. – 2008. – №11. – С. 1-23.
3. Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві [Текст] // Укр. Центр гендерної освіти при НТУУ. – К. : «Фоліант», 2003. – С. 159-161.
4. Гендерний розвиток у суспільстві [Текст]: конспект лекцій. – К. : Фоліант, 2005. – С. 33-37.
5. Городнова М. Н. Гендерний розвиток особистості [Текст] / М. Н. Городнова // Психолог. – К. : Шкільний світ, 2008. – С. 3-25.

6. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины [Текст] / Е. П. Ильин // Мастера психологии – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
7. Кікінеджи О. М. Формування гендерної культури молоді [Текст] / О. М. Кікінеджи // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – №10. – 19-37.
8. Крутецкий В. Л. , Лукин Н. С. Психология подростков [Текст] / В. Л. Крутецкий, Н. С. Лукин. – М. : Мысль, 1995.
9. Онопрієнко Л. Гендерні відносини у сім'ї і суспільстві [Текст] / Л. Онопрієнко // Соціальна психологія. – 2009. – №2. – С. 153-159.
10. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания [Текст] / В. Ф. Петренко. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1988. – 208 с.
11. Практикум по гендерной психологии [Текст] // под. ред. И. С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – 316 с.
12. Современная психология [Текст] / под ред. В. М. Дружинина. – М. : ИНФРА-М, 1999. – С. 218-237.
13. Шеффер Д. Дети и подростки: психология развития [Текст] / Д. Шеффер. – 6-е изд. – М. : Питер, 2003. – С. 708-710.

Саяніна С. А.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

Коркішко О. Г.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

УДК 378. 147-057. 87

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

© 2010

У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

Ключові слова: *творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.*

Саяпина С. А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета, Славянск (Украина)

Коркишко Е. Г.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета, Славянск (Украина)

**ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

Ключевые слова: *творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.*

Sayapina S. A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Chair of Pedagogics, Slovyan'sk State Pedagogical University, Slavyansk (Ukraine)

Korkishko E. G.

Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slovyans'k State Pedagogical University, Slavyansk (Ukraine)

**FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE
PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION**

In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

Key words: *creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Демократизація системи освіти в нашій країні передбачає, в першу чергу, вживання конкретних заходів із подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу педвузу, спрямованого на забезпечення високого рівня професіоналізму кожного майбутнього фахівця. Таким чином, формування творчої особистості студента повинно стати найважливішою частиною духовного життя суспільства та системи вищої освіти.

У зв'язку з цим постає необхідність організації творчої діяльності студентів при вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу. Творче ставлення до життя, навчання не виникає саме по собі. Воно формується, в першу чергу, відповідним стилем навчання, виховання, реалізація якого докорінно пов'язана з реформою всіх навчально-виховних структур освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Розвиток творчої активності як процес має свої особливості, оскільки готовність особистості до творчої

активної діяльності інтегрується в інші види діяльності: у навчання, особистісні стосунки, громадську чи культурологічну діяльність тощо.

Дослідженню даної проблеми приділялася належна увага, зокрема таким її аспектам, як психолого-педагогічні основи формування творчої активності особистості (Л. Виготський, Н. Киричук, В. Козленко, Г. Костюк); виявлення соціальних факторів, які впливають на розвиток творчості (Н. Гурець, М. Каган, О. Кудін, Ю. Львова); методам творчої дії та етапам розвитку творчої особистості (С. Діденко, Н. Лейтес, В. Моляко, О. Рудницька); дослідження умов розвитку і формування творчої активності, творчого потенціалу (А. Капська, О. Коротеєва, О. Хижна, К. Щербакова); вихованню і формуванню творчої особистості студентської молоді (А. Данілова, С. Зинов'єв, Н. Кузьміна, Н. Федоренко, Н. Черкасов).

Дослідженнями вітчизняних фахівців в аспекті творчості доведено, що при розробці нових технологій розвитку творчої особистості слід враховувати певні фактори, зокрема, такі як: природу особистості, рівень готовності педагогів до диференційованого навчання та виховання, рівень знань та умінь студентів, потреби суспільства.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета полягає у розкритті особливостей організації творчої діяльності студентів факультету дошкільної освіти та практичної психології при вивченні дисциплін педагогічного циклу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Доведено, що будь-яка діяльність може бути як репродуктивною, так і творчою. Це стосується і науки, і техніки, і мистецтва, і педагогічної діяльності. На думку дослідниці О. Медведевої, всі ці прояви творчості безпосередньо базуються на певних визначеннях психічних процесах. Особливість педагогічної творчості полягає в підготовці особистості, спроможної проявити себе у різноманітних сферах людської діяльності творчо [4].

Аналіз психолого-педагогічних закономірностей творчої діяльності студента доводить, що навчально-творчою є діяльність вищого рівня, спрямована на вирішення творчих ситуацій, орієнтована на максимальне використання природних задатків особистості.

Сьогодні якісна підготовка майбутнього вихователя в системі професійної вищої освіти ускладнена протиріччями, які мають місце в соціально-освітній сфері та в теорії і практиці навчання у педагогічному вузі. До них дослідники [2; 5] відносять такі:

- між науково-предметним та психолого-педагогічними підходами до підготовки вихователя в системі сучасної освіти;
- між динамікою державної політики, яка орієнтується на доступність, якість, ефективність вищої педагогічної освіти та відносною ригідністю соціально-освітньої політики педагогічних вузів, які зорієнтовані на виживання в складних умовах конкуренції;
- між ростом об'єктивної значущості педагогічної праці вихователя для суспільства та низьким статусом професійної педагогічної діяльності вихователя у ДНЗ;
- між стресогенністю педагогічної праці та необхідністю реалізувати освітній процес в умовах емоційно-позитивного психологічного клімату;
- між потребами сучасних ДНЗ в професійно зрілих, досконалих вихователів, які здатні до адаптації та ефективної діяльності з самого початку своєї роботи та недостатньою готовністю випускників педагогічних вузів до різних видів педагогічної діяльності;

- між зверненістю змісту навчальної діяльності до минулого соціального досвіду та орієнтації студентів на майбутній зміст професійної діяльності, до невідомих ще ситуацій та умов педагогічної праці.

Дані протиріччя актуалізують проблему виявлення головних тенденцій, психолого-педагогічних умов та механізмів творчої особистості майбутнього вихователя.

Який би не був гарний викладач, ніякі новітні технології, методичні рекомендації, матеріально-технічна база університету не допоможуть студенту стати висококласним фахівцем, якщо він сам не захоче вчитися. Тож, перш за все, досягнення будь-якого результату залежить від людини, її бажання та волі.

Актуальним є питання створення належних умов і залучення цілеспрямованих заходів щодо розвитку пізнавально-творчих здібностей студентів при вивченні курсів психолого-педагогічного циклу. Поставлене завдання, з нашої точки зору, потребує комплексних удосконалень навчального процесу з урахуванням принципів:

- індивідуальне й диференційоване навчання з наданням можливості вибору завдань студента (за вимогами кредитно-модульної системи);
- постановка й вирішення проблемних і творчих ситуацій засобами системного виконання репродуктивно-творчих, дослідницьких і творчих завдань різних за типами, видами й формами виявлення;
- діалогічність і комунікативність навчання з метою розвитку саморегулятивних і комунікативних здібностей студентів;
- створення психологічно сприятливого клімату в колективі, коли викладач і студент виступають активними й взаємодіючими суб'єктами діяльності.

Навчальна творчість у процесі підготовки майбутнього вихователя передбачає не лише виконання творчих робіт, але й оригінальне комбінування, переструктурування, емоційно-критичне ставлення до проблеми. Важливим є етап формування готовності студентів до творчої діяльності, розвитку аналітично-творчих здібностей, виявлення здатності асоціативно мислити, формування здібності вести діалог, брати участь у дискусії.

З точки зору Акімової О., необхідно використовувати ідею вільного вибору студентами творчих завдань різного рівня складності. Тому весь педагогічний цикл у її авторській моделі був розроблений в трьох варіантах складності:

- «1) основний, передбачав засвоєння навчального матеріалу на рівні державного стандарту;
- 2) підвищеної складності, орієнтований на вивчення додаткової літератури з теми, розв'язання педагогічних завдань, виконання мікро-рефератів та інших робіт;
- 3) творчий, розрахований на самореалізацію студента, передбачав виконання оригінальних робіт із навчання і виховання дітей, написання творів-роздумів із приводу різних підходів до вирішення складних педагогічних проблем та ін» [1, с. 6].

Особливо важливим є, на наш погляд, практичні результати досліджуваної проблеми, а саме – формування потреби в творчості у процесі соціалізації особистості в системі освіти. Творчість можна сформувати тільки творчістю, а творча думка може бути передана від людини до людини тільки у процесі безпосередньої творчої взаємодії. Тому надзвичайно високою у майбутній системі з дошкільної освіти має стати роль творчої особистості вихователя, причому не просто дипломованої особи, а науковця, митця.

Для педагогічної творчості важливою має бути емпатична універсальна здатність, що, до речі, є основою будь-якої творчості, – здатність співпереживати, перевтілення, оперування творчими образами.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, однією із головних вимог до професійної компетенції майбутніх фахівців дошкільної освіти виступає здатність до творчості та саморозвитку. Можна констатувати, що викладання та зміст курсів психолого-педагогічного циклу сприяє зростанню професіоналізму знань, спілкування, забезпечує розвиток цілісної творчої особистості.

Література

1. Акімова О. Особистісна обумовленість творчого мислення майбутнього вчителя [Текст] / О. Акімова //Наук. Часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць /Ред. кол. О. Г. Мороз, Н. В. Гузій та ін. – Вип. 6(16). – К. : НПУ, 2007. – С. 3-7.
2. Андриенко Е. В. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной деятельности учителя [Текст] / Е. В. Андриенко //Педагогическое образование и наука. – 2002. – №4. – С. 62-68.
3. Коркішко О. Г. Формування творчої особистості майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки на заняттях з методики виховної роботи [Текст] / О. Г. Коркішко, С. А. Саяпіна // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. пр. / ред. кол. О. Г. Мороз, Н. В. Гузій (відп. ред.) та ін. – Вип. 6(16). – К. : НПУ, 2007. – С. 117 – 121.
4. Медведєва О. Психолого-педагогічний феномен творчості особистості [Текст] / О. Медведєва. //Наук. Часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць / ред. кол. О. Г. Мороз, Н. В. Гузій та ін. – Вип. . 6(16). – К. : НПУ, 2007. – С. 36-38.
5. Слостенин В. А. Професіоналізм педагога: акмеологічний контекст [Текст] / В. А. Слостенин //Педагогическое образование и наука. – 2002. – №4. – С. 4-10.

Бологан А. В.

студентка магістратури психологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

УДК 316. 624-053. 67:004. 738. 5

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ

© 2010

У статті проведений теоретичний аналіз проблеми смисложиттєвих орієнтацій в сучасних психологічних дослідженнях. Автором розглядається особливості прояву виділених феноменів особистості.

Сучасне економіко-політичне становище в Україні, соціокультурні перспективи державотворення висувають до індивіда нові вимоги. Рівень розвитку особистості, її внесок в культурно-історичну спадщину людства визначаються зрілістю вищих психічних (духовних) утворень (цінностей, цілей, ідеалів, смислу життя). Сенс – це вираження відношення суб'єкта до явищ об'єктивної дійсності, до змін навколишнього світу, власної діяльності і вчинків інших, до результатів творчості, до краси

навколишнього світу. Прагнення людини до сенсу виступає однією з найважливіших потреб людини, задоволення якої, на нашу думку, визначається здатністю взяти на себе відповідальність, вірою у власну здатність здійснювати контроль над своєю долею. Ключовим показником наявності особистісного сенсу є свідомість життя. Осмислення життя визначається як свідомість минулого, сьогодення і майбутнього, як наявність мети в житті, як переживання індивідом онтологічної значущості життя. Осмислення життя є необхідною і достатньою умовою гармонійного розвитку людини, безперервно і творчо розвиваючої особистості.

Ключові слова: особистість, свідомість, сенс, смисложиттєві орієнтації, цінність.

Бологан А. В.

студентка магістратури психологического факультета Славянського державного педагогического университета, Славянск (Україна)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

В статье проведен теоретический анализ проблемы смысложизненных ориентаций в современных психологических исследованиях. Автором рассматриваются особенности проявления выделенных феноменов личности.

Ключевые слова: личность, сознание, смысл, смысложизненные ориентации, ценность.

Bologan A. V.

student of magistracy of psychological faculty Slavyansk state pedagogical university, Slavyansk (Ukraine)

FEATURES of DISPLAY SMYSLOZHIZNENNYKH ORIENTATIONS of PERSONALITY

In the article the theoretical analysis of problem of smyslozhiznennykh orientations is conducted in modern psychological researches. An author is examine the features of display of the selected phenomena of personality.

Key words: personality, consciousness, sense, smyslozhiznennyye orientations, value.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасне економіко-політичне становище в Україні, соціокультурні перспективи державотворення висувають до індивіда нові вимоги. Суспільство потребує відповідальної, активної особистості, зі сформованими громадянськими, моральними якостями, високим професіоналізмом, гуманістичним світоглядом. Рівень розвитку особистості, її внесок в культурно-історичну спадщину людства визначаються зрілістю вищих психічних (духовних) утворень (цінностей, цілей, ідеалів, смислу життя). Спрямовуючи життєдіяльність особистості в соціумі, цінності виступають в якості ідеалів, реалізація яких в повному обсязі неможлива. Однак цінності визначають цілі та наміри особистості, які можливо задовільнити частково через участь в конкретній діяльності.

Поняття «особистісний зміст», як і ціннісні орієнтації, надзвичайно об'ємне поняття, яке займає не останнє місце в багатьох гуманітарних науках. Це поняття можна зустріти у Ф. Ніцше, Ж.-П. Сартра, М. Хайдегера (у філософії), у Р. Інгарден, М. М. Бахтіна (в естетиці), у М. Вебера, Дж. Г. Міда (в соціології), а також в лінгвістиці та інших пов'язаних з нею дисциплінах.

У психології поняття "сенса" нерозривно пов'язане з гармонійно розвивається особистістю. Особистісний сенс прийнято визначати як «індивідуалізоване відображення справжнього ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність, усвідомлювані як» значення-для-мене «засвоєваних суб'єктом безособових знань про світ, що включають поняття, вміння, дії і вчинки, що здійснюються людьми, соціальні норми, ролі, цінності та ідеали» [7,192]. Виокремлюються ряд складових смислових систем: які спонукають людину до діяльності змістотворних мотивів; виражають особистісний зміст смислові установки; регульовані смисловими установками вчинки і діяння особистості. Особистісний сенс має низку важливих особливостей. Центральна з цих особливостей – похідне особистісного сенсу від місця людини в системі суспільних відносин і від його соціальної позиції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які спирається автор. Розкриваючи сутність розвитку особистості, дослідники підкреслюють особливу роль формування смисложиттєвих орієнтацій. Дослідженням проблеми смисложиттєвих орієнтацій займалися (А. Адлер, Е. Толмен, З. Фрейд, Е. Фромм, Д. Рісмен описує історично зумовлені «орієнтований зсередини» і «орієнтований ззовні» типи соціального характеру, А. Маслоу, В. Франкл, М. Рокіч та інші.). Сенс як інтегральна основа особистості найбільш яскраво представлений у працях В. Франкла, Дж. Ройса, Р. Пауелла, Ф. Фенікса, С. Мадді, Дж. Бугенталя. У вітчизняній психології склався цілий ряд шкіл і напрямів, в яких аналогічні підходи до розуміння цінностей розглядаються в різних аспектах вивчення властивостей особистості. В одних школах особистість розглядається у зв'язку з аналізом її діяльності (А. Н. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн), в інших центральне місце займає вивчення психологічних відносин особистості (В. Н. Мясіщев), в третю особистість досліджується в зв'язку зі спілкуванням (К. А. Абульханова-Славська, А. А. Бодальов, Б. Ф. Ломов) або у зв'язку з установками (Д. Н. Узнадзе, А. С. Прангішвілі).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є дослідження проблеми завдяки теоретичному аналізу особливості прояву смисложиттєвих орієнтацій особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Саме поняття сенсу в наукову психологію було введено З. Фрейдом, який, однак, згодом відмовився від його використання [10]. У його теорії поведінка людини вважається повністю детермінованим її біологічною основою, а сенс є лише певною ширмою, що приховує справжню причину дій людини (наприклад, страх кастрації). Фрейд стверджував, що будь-яка активність людини (мислення, сприйняття, пам'ять і уява) визначається інстинктами.

Основні досягнення в розробці поняття сенсу до другої світової війни були пов'язані з ім'ям А. Адлера. В останніх його роботах (1931-1937) це поняття стало одним з центральних. Адлер сприймав людину за неподільне ціле, що в кожній дії висловлює свою мету і прагне досягти її. Цілі людської діяльності є продуктом цілісності особистості, минулого, сьогодення і прагнення до майбутнього.

Сенс як інтегральна основа особистості найбільш яскраво представлений у працях В. Франкла, Дж. Ройса, Р. Пауелла, Ф. Фенікса, Мадді, Дж. Бугенталя. Весь спектр визначень сенсу в цьому руслі Д. А. Леонтьєв групує в три пункти:

1. Визначення сенсу як життєвого завдання;
2. Визначення сенсу як інтерпретації життя;
3. Визначення сенсу як аспекту інтеграції особистої і соціальної дійсності.

У вітчизняній психології поняття сенсу найбільш повно висвітлено в працях А. Н. Леонтьєва, Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьєва. При цьому погляди вітчизняних психологів на систему особистісних смислів, як і уявлення про систему цінностей людини, часто перегукуються з ідеями представників екзистенційно-гуманістичного спрямування. Однак, як відзначає Д. А. Леонтьєв, конкретна розробка проблеми ціннісно-сислової сфери особистості у вітчизняній психології почалася лише в останні десять – п'ятнадцять років [6]. У методологічному підході до особистості ідеї Л. С. Виготського передбачають теоретичні погляди В. Франкла. Обидва одними і тими ж словами «висувають гасло побудови вершинної психології як опозиції глибинної психології» [5, 20].

Цінність, ставши реальним мотивом і будучи джерелом осмислення буття, веде до особистісного росту і вдосконалення – «цінність внутрішньо освітлює все життя людини, наповнюючи її простотою і справжньої свободою» [3,125]. Б. С. Братусь вважає, що людина має справу не з одним змістом, а зі складною ієрархією динамічних смислових систем [2, 3]. На його думку, смислова сфера особистості має такі рівні:

Нульовий рівень – це власне прагматичні, ситуаційні смисли, які визначаються самої предметної логікою досягнення мети в даних конкретних умовах. Такий зміст навряд чи можна назвати особистісним, настільки він прив'язаний до ситуації, виконуючи службову регулятивну роль у її усвідомленні.

Перший рівень особистісно-сислової сфери – егоцентричний рівень, в якому вихідним моментом є зручність, особиста вигода, престижність і т. п. При цьому всі інші люди ставляться в залежність від цих відносин, розглядаються як допомагають (зручні, «добрі») або як перешкоджають («погані», вороги) їх здійснення. Необхідно відзначити, що цей рівень іноді може представлятися як досить привабливий і навіть мати піднесені наміри, такі як самовдосконалення. Однак воно може виявитися не більше ніж егоцентризм, якщо спрямоване тільки на благо собі. Так, самоактуалізацію А. Маслоу, судячи з його висловлювань про те, що навколишні являють собою не більш ніж засіб досягнення самоактуалізації, можна також віднести до цього рівня. В. Франкл казав, що самоактуалізація не досяжна, коли вона сама стає метою, вона є лише побічний, хоча і важливий, ефект трансценденції себе через служіння справі, в любові до іншої або ставлення до подій, що неможливо змінити [9].

Другий рівень – групоцентричний; визначальним змістовим моментом ставлення до дійсності на цьому рівні стає близьке оточення людини, група, яку він або ототожнює з собою, або ставить її вище себе в своїх інтересах і прагненнях. Ставлення до іншої людини істотно залежить при цьому від того, чи є він членом «своєї» або «чужий», «дальній» групи.

Третій рівень, який включає в себе колективістські, громадську і, як свою вищу ступінь, загальнолюдську (власне моральну) смислові орієнтації, можна назвати, використовуючи прийнятий в психології термін, просоціальним. На відміну від попереднього, де смислова особистісна спрямованість обмежена користю, добробутом, зміцненням позицій щодо замкнутої групи, справді просоціальний рівень характеризується внутрішньої смислової спрямованістю людини на створення таких результатів (продуктів праці, діяльності, спілкування, пізнання), які принесуть рівне благо іншим, навіть особисто йому незнайомим, «чужим», «далеким» людям, суспільству, людству в цілому.

Якщо на першому рівні інша людина виступає як річ, як підставу егоцентричних бажань, а на другому рівні інші діляться на коло "своїх", що володіють самоцінністю, і "чужих", її позбавлених, то на третьому рівні принцип самоцінності стає загальним,

визначаючи собою головне і, як ми вважаємо, єдино вірний напрям прилучення до родової людської сутності, без якого неможливо нормальний розвиток особистості.

Висновки. Проведено теоретичний аналіз проблеми особливості прояву смисложиттєвих орієнтацій особистості. Сенс – це вираження відношення суб'єкта до явищ об'єктивної дійсності, до змін навколишнього світу, власної діяльності і вчинків інших, до результатів творчості, до краси навколишнього світу. Прагнення людини до сенсу виступає однією з найважливіших потреб людини, задоволення якої, на нашу думку, визначається здатністю взяти на себе відповідальність, вірою у власну здатність здійснювати контроль над своєю долею. Ключовим показником наявності особистісного сенсу є свідомість життя. Осмислення життя визначається як свідомість минулого, сьогодення і майбутнього, як наявність мети в житті, як переживання індивідом онтологічної значущості життя. Осмислення життя є необхідною і достатньою умовою гармонійного розвитку людини, безперервно і творчо розвиваючої особистості.

Література

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии [Текст] / А. Адлер. – М., 1993. – 175 с.
2. Братусь Б. С. Аномалии личности [Текст] / Б. С. Братусь. – М., 1988. – 301 с.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) [Текст] / Ф. Е. Василюк. – М., 1984. – 200 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – 304 с.
5. Леонтьев Д. А. Виктор Франкл в борьбе за смысл [Текст] / Д. А. Леонтьев; вступит. стат. к книге В. Франкл. Человек в поисках смысла. – М., Прогресс, 1990. – С. 5-22
6. Леонтьев Д. А. Возвращение к человеку [Текст] / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997. – С. 3-18. С. 34 – 42.
7. Психология [Текст]: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., – М., 1990. – 494 с.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М., 1976. – 416 с.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла [Текст]: сборник / В. Франкл; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М., 1990. – 368 с.
10. Фрейд З. Я и ОНО [Текст]: труды разных лет / З. Фрейд. – В 2-х т. – Т. 2. – Тбилиси., 1991. – 425с.

Калюжна А. А, Самофалова С. В.

студентки психологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

УДК 316.613.42-053.67 : 37.064.3

УЯВЛЕННЯ ПРО ДРУЖБУ ЯК ДЕТЕРМІНАНТУ ВІДНОШЕННЯ ДО ОТОЧУЮЧИХ У СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

© 2010

У даній статті розглядаються дружні відносини між підлітками. Дружба – вид стійких, індивідуально – вибіркових міжособистісних відносин, що характеризується взаємною прихильністю їхніх учасників, посиленням процесів афіліації, взаємними очікуваннями відповідних почуттів і переважності. Дружба залежить від спільної мети, інтересів, ідеалів, намірів, у ній з необхідністю проявляється ціннісно-орієнтаційна єдність.

Отримані дані дозволили простежити те, що у підлітковому і юнацькому віці ступінь сформованості компонентів уявлення про дружбу обумовлюють модальність відношення з оточуючими у старших підлітків. В цей період дружні відносини стають самими значущими, вони найчастіше зберігаються протягом всього життя. Під час експериментального дослідження, був виявлений тип відношення підлітків до оточуючих за допомогою діагностики міжособистісних відносин. Аналіз результатів типів відношення до оточуючих свідчить про те, що домінуючими типами взаємин є дружеский, егоїстичний, агресивний, авторитарний, підозрілий, підпорядкований типи. Таким чином було виявлено, що є підлітки котрі дружескі та люб'язні до оточуючих, здатні до співробітництва, мають бажання вжитися з іншими, цінять думку інших, всім симпатизують. Але більшість учнів мають егоїстичні риси характеру, хочуть бути завжди першими і найкращими, люблять коли їм допомагають, але самі на допомогу приходять дуже рідко, думають лише про себе.

Отримані показники за результатами дослідження у більшості підлітків знаходяться на середньому рівні – це свідчить про те, що для підлітків дружні відносини не дуже значущі; у них інколи проявляються риси справжніх друзів, за них вони несуть відповідальність, турбуються. У скрутних ситуаціях, якщо вони в змозі, то завжди приходять на допомогу.

Ключові слова: дружба, дружні відносини, уявлення про дружбу, відношення до оточуючих.

В данній статтє рассматриваются дружеские отношения между подростками. Полученные результаты позволяют проследить за тем, что в подростковом и юношеском возрасте дружеские отношения становятся самыми значимыми, они чаще всего сохраняются на протяжении всей жизни.

The article considers the friendly relations between teenagers. The received results allowed us to point out the fact the friendly relations in this period become the most significant, these relations are preserved for a whole life.

Серед усього різноманіття міжособистісних відносин дружба займає особливе місце. Дружба – особливий вид взаємин, що володіє самоцінністю й характеризується безкорисністю, глибиною й інтимністю, вибірковістю й взаємною симпатією. Дружба припускає діаду людей (іноді й більше число), що вступають у взаємодію й привносять у цю взаємодію уявлення про свого партнера. Для дружби не існує вікових

обмежень. Перші дружні зв'язки виникають ще в дитинстві. У підлітковому і юнацькому віці дружні відносини стають самими значущими, вони найчастіше зберігаються протягом всього життя. У період зрілості дружба може перерости в подружні відносини або ж зберегти своє відособлене значення, створюючи основу для підтримки емоційного комфорту. У виборі друга також не існує обмежень – другом може бути людина протилежної статі, старша або молодша за віком, що володіє більш високим або низьким соціальним статусом і т. п.

Проблема дружби й дружнього спілкування вивчалася в психології з різних теоретичних позицій:

- теорія відносин, ідеї міжособистісної перцепції й розуміння людини людиною (В. М. Мясіщев, О. О. Бодольов, В. М. Панфьоров, В. М. Куніцина);
- фактора для розвитку особистості (І. С. Кон, В. А. Лосенков);
- екзистенціальна психологія, що вивчає проблеми сенсу людського існування, відповідальності вибору, близькості й ізоляції (В. Франкл);
- несвідомі механізми, що впливають на відносини з оточуючими людьми, необхідність ширих, дійсних, відкритих відносин (М. М. Бахтін, З. Фрейд, Ф. Перліс, І. Ялом, К. Роджерс, М. Бубер);
- вікові кризи (Б. Г. Ананьєв, К. О. Абульханова-Славська, Е. Еріксон);
- подібності між людьми, як важливого фактора дружнього спілкування, що простежується в дослідженнях необіхевлористського напрямку (Д. Тібо, Г. Келлі);
- інстинктивної природи особливої емоційної прихильності, що більшою мірою відповідає психоаналітичному напрямку З. Фрейда;
- ритуалів підтримування дружніх відносин, типових для етмогенетичного напрямку (Р. Харе).

Зміст і структура соціальних уявлень про дружбу розкриваються за допомогою теоретичної моделі соціальних уявлень (С. Московичи, 1995).

Соціальні уявлення визначаються як властивості повсякденного практичного мислення й мають трикомпонентну структуру:

- інформація відбиває розуміння й визначення дружби, знання про види дружніх відносин, включеність дружби в систему міжособистісних відносин;
- поле уявлення відбиває образ друга, його особистісні, соціальні характеристики, патерни поведінки друзів;
- установка подань виражається в особистісній значимості дружби для людини, визнанні або запереченні різностатеві дружби, у вибірковості вступу в дружні відносини.

Метою нашої статті є дослідження й виявлення експериментальним шляхом зв'язку уявлення про дружбу з типом відношення до оточуючих у старшому підлітковому віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми свідчить про те, що слово «дружба» має не одне, а кілька різних значень. І не тільки в наш час. Дві тисячі років тому розрізняли головним чином дружбу, засновану на інтересі, і дружбу шляхетну, котра одна тільки й заслуговує право вважатися дійсною.

Якщо ми коротко перелічимо найбільш уживані значення цього слова, то побачимо, що в більшості випадків слово «дружба» має мало спільного з нашими уявленнями про дійсного друга.

Значення перше: знайомі. Більшість людей, яких ми вважаємо своїми друзями, насправді всього лише наші знайомі, тобто ті, кого ми виділяємо з оточуючої нас безликої маси. Нам відомі їхні турботи, їхні проблеми, ми вважаємо їх близькими нам людьми,

звертаємося до них за допомогою й самі охоче їм допомагаємо. У нас із ними прекрасні відносини. Але немає повної відвертості, ми не довіряємо їм свої самі таємні бажання. Зустріч із ними не робить нас щасливими, не викликає в нас мимовільної радісної посмішки. Якщо до них приходить успіх, якщо вони одержують яку-небудь нагороду або на них «звалюється» несподіване везіння, ми не радіємо за них, як за самих себе; до багатьох зв'язків подібного типу домішуються плітки, заздрість, ворожнеча.

Значення друге: колективна солідарність. Потрібно відрізнити, як це робили древні, дружбу від солідарності. В останньому випадку друзі – це ті, хто борються на нашій стороні, скажімо, під час війни. З одного боку, друзі, з іншого боку – вороги. У такій солідарності немає нічого особистісного

Значення третє: функціональні відносини. Вони відносяться до типу особистісних зв'язків, заснованих на соціальній функції. Тут ми зустрічаємося з «утилітарною» дружбою; такою є дружба між компаньйонами або між політичними діячами. У цьому виді відносин є присутнім мінімум любові, вони тривають доти, доки існує інтерес, що вимагає загальної турботи

Значення четверте: симпатія й дружелюбність. Ми підходимо, нарешті, до тієї категорії людей, з якими нам добре, які нам приємні, котрими ми захоплюємося. Але й у цьому випадку слово «дружба» варто вживати дуже обережно. Такі емоційні зв'язки часто поверхневі й нетривалі. Що ж у такому випадку розуміємо ми під словом «дружба»?

Інтуїтивно воно викликає в нас уявлення про почуття глибоке, чесне, що припускає довіру й відвертість. Емпіричні дослідження теж показують, що переважна більшість людей саме так уявляє собі дружбу. «Друг» – це той, кому приємно робити добро іншому, і хто думає, що цей інший відчуває до нього теж саме". Це визначення Райзмана ставить дружбу в число альтруїстичних, щирих почуттів.

Дружба – вид стійких, індивідуально – вибіркових міжособистісних відносин, що характеризується взаємною прихильністю їхніх учасників, посиленням процесів афіліації, взаємними очікуваннями відповідних почуттів і переважності. Розвиток дружби припускає слідування її неписаному «кодексу», що затверджує необхідність взаєморозуміння, відвертості і відкритості один одному, довірливості, активну взаємодопомогу, взаємний інтерес до справ і переживань іншого, щирість і безкорисливість почуттів. Серйозні порушення «кодексу» дружби ведуть або до її припинення, або до поверхневих приятельських відносин або навіть до перетворення дружби у свою протилежність – ворожнечу.

Дружба залежить від спільної мети, інтересів, ідеалів, намірів, у ній з необхідністю проявляється ціннісно-орієнтаційна єдність.

Багатство відносин дружби визначається соціальною цінністю діяльності, якій присвятили себе друзі, тих ідей й інтересів, на яких заснований їхній союз. Функції дружби, закономірності її розвитку й так далі істотно міняються на різних етапах життєвого циклу й мають специфіку по статі. Найбільшій інтенсивності дружба досягає в періоди юності й ранньої дорослості, коли відзначається виняткова значимість відносин із друзями, більша частота зустрічей і великий обсяг спільно проведеного часу. При цьому відносини між друзями характеризуються глибоким емоційним контактом. У зв'язку з тим, що потреба в інтимності у дівчаток формується швидше, ніж у хлопчиків, дівчата раніше, ніж юнаки, переходять від дитячої дружби до підліткової. Прояв своєї сили й інших змін, що супроводжують перехід до дорослості, змінюють характер дружби – дружні відносини перестають бути унікальними, їхня значимість трохи знижується, міняються функції дружби.

У сучасному суспільстві дружба розглядається одночасно з декількох сторін.

По-перше, залежно від типу партнера розрізняються відносини батьківські, братні, родинні, дружні, сусідські, політичні, товариські, еротичні і засновані на гостинності. Така класифікація об'єктивна, але разом з тим містить вказівку на специфіку пов'язаних з даними відносинами емоційних переживань.

По-друге, розмежовуються рівні відносини й відносини, засновані на соціальній або моральній перевазі одного партнера над іншим.

По-третє, диференціюється характер почуттів, що відчуються людиною, розрізняючи спокійну дружелюбність, прихильність і приязнь взагалі, індивідуалізовані дружні почуття й жагучу любов, потяг.

По-четверте, як уже говорилося, класифікуються мотиви виникнення й підтримки дружніх відносин: утилітарна дружба – заради користі, вигоди; гедоністична дружба – заради задоволення, приємності, досконала дружба, у якій ці мотиви підкорені безкорисливій любові до друга як до такого

Дружба, заснована на міркуваннях користі або задоволення, не може бути ні щирою, ні міцною. Досконала ж дружба безкорислива й не знає розмежування експресивних й інституціональних цінностей: «... відчуючи дружбу до друга відчують її до блага для самих себе, тому що, якщо добродішним стає другом, він стає благом для того, кому друг». Міркування користі, задоволення, взаємодопомоги не мають у такій дружбі вирішального значення, тому що відношення один до одного не відрізняється від відношення людини до самої себе.

Завдяки цьому дружба є також необхідним засобом самопізнання: « Як при бажанні побачити свою особу ми дивимося в дзеркало й бачимо себе, так при бажанні пізнати самих себе ми можемо пізнати себе, дивлячись на друга»

З такого розуміння дружби випливає цілий ряд психологічних проблем: розмежування дружби й простої прихильності, виявлення особливостей юнацької й старечої дружби, залежності дружби від індивідуальних рис особистості. Дружба вже не є ні традиційним соціальним інститутом, ні різновидом розважливого товариства, ні проявом еротичного потяга, ні абстрактною чеснотою, а самостійним високо індивідуалізованим міжособистісним відношенням.

Щоб уникнути двозначності при викладенні теоретичних положень, необхідно виділити основні різновиди дружби:

Насамперед, це романтична дружба, яка вирізняється глибиною інтимності, експресивності взаємин, пов'язувалася з юністю людини – віком «інтимної дружби». На думку романтиків, дружба є живе почуття, котре може щиро й чисто переживати тільки підліток.

Романтичний канон дружби піддавався критиці уже в середині XIX ст. Ототожнюючи «інтимну дружбу» з юністю, теоретики романтизму вказували тим самим на її віковий, минулий характер. Гіпертрофування чутливості й романтичної дружби спричинювало дистанціювання від реальних стосунків людей. Критикуючи романтичний ідеал дружби, Гегель слушно підкреслював, що насправді «дружба ґрунтується на схожості характерів та інтересів у спільній, сумісній справі, а не на задоволенні, котре дістаєш від особистості іншого». Гегель помітив головну слабкість романтичної дружби – взаємна симпатія, духовна близькість у ній мало пов'язані зі схожістю «характерів та інтересів», що проявляються у спільній справі, тобто в особистісно й соціально значущій діяльності. На фоні дружби, що ґрунтується на сукупній діяльності й має на меті благо інших людей, романтична дружба виявляє риси елітарності з властивим їй прагненням піднесення над рівнем буденності, вирватися з умовностей організованих форм «справ» земних, з її претензією на вищий смисл своїх переживань.

В еротичній дружбі немає місця звабі й бажанню розпоряджатися долею іншого, мати над ним владу. Дійсна еротична дружба – це безкорисливий, шляхетний порив, спрямований на те, щоб удосконалюватися самому й допомогти в цьому іншому.

Без підрахунків всіх «за» й «проти», без бажання удержати, веліти, впливати, направляти. Друг приймає свого друга з любов'ю й намагається порадувати його. Не важливо, чи чекав він його, або той прийшов зненацька. Друг віддає, нічого не просячи замість, і одержує – нічого не запитуючи. Якщо еротиці вдається все це освоїти, а іноді їй це вдається, вона може жити поруч із дружною. У протилежному випадку вона її руйнує.

Також вона іноді виступає як своєрідна форма психотерапії, дозволяючи підліткам виразити їхні почуття, що переповнюють, і знайти підтвердження того, що хтось розділяє їхні сумніви, надії й тривоги.

Підліткова ж дружба навпаки не тільки схильна до сповідальності, але й надзвичайно емоційна. І виражена емоційність не стільки в словах і пропозиціях, скільки в характерних інтонаціях, акцентах, недомовленості, недомовках, які підліток при всьому бажанні не зміг би перевести в поняття, але які доносять до його друга – співрозмовника найтонші нюанси його настроїв, залишаючись безглуздими і незрозумілими для стороннього слухача. Ця «порожня» розмова психологічно важливіше й значніше «змістовної» світської бесіди про всякі матерії.

Маючи потребу в сильних емоційних прихильностях, молоді люди часом не бачать реальних властивостей партнера, при всій їхній винятковості дружні відносини в таких випадках звичайно короткочасні.

Співвідношення дружби й любові представляє в юності складну проблему. З одного боку, ці відносини здаються більш-менш альтернативними. Поява коханої дівчини знижує емоційне напруження одностатевої дружби, друг стає скоріше добрим товаришем. З іншого боку, любов припускає більшу ступінь інтимності, чим дружба, вона як би містить у собі дружбу.

Перед тим як приступити до проведення експерименту нами була висунута гіпотеза. Ми припускаємо, що ступінь сформованості компонентів уявлення про дружбу обумовлюють модальність відношення з оточуючими у старших підлітків.

Експериментальне дослідження проводилось на базі загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 12 м. Лозової Харківської області. Вибірку склали учні десятих класів (52 досліджуваних).

Завданнями нашого дослідження було:

- Визначення сформованості уявлень про дружбу у старших підлітків.
- Встановлення зв'язку між компонентами уявлень про дружбу з відношеннями до друзів у старших підлітків.
- Визначення типу відношень до оточуючих у старших підлітків.
- Встановлення залежності між компонентами уявлень про дружбу та типом відношень до оточуючих у старших підлітків.

Отримані нами дані дозволили простежити те, що у підлітковому і юнацькому віці дружні відносини стають самими значущими, вони найчастіше зберігаються протягом всього життя. Сформованість уявлення про дружбу у старших підлітків доводить, що за компонентом «Образ дружби» для старших підлітків основою виникнення дружніх відносин є: спільні інтереси, цінності, взаємоповага, симпатія, чесність, духовна емоційна близькість. Наявність друга в житті перш за все придає їм більшої впевненості в собі.

Компонент «Особливості дружби як специфічного виду міжособистісних відносин» підтверджує, що дружба між чоловіком та жінкою може бути одним із етапів

любовних відношень, і те, що відношення між чоловіком та дружиною повинні обов'язково включати дружбу.

За показником компоненту «Гендерні уявлення про дружбу» підкреслюється те, що суперництво може зруйнувати як жіночу так і чоловічу дружбу. Як чоловіки, так і жінки, емоційно залежні від своїх друзів та прив'язані до них.

В сфері «Образ друга» на думку старших підлітків не обов'язково повинен включатись те, що: друзі мають бути однієї статі та одного віку. У всіх підлітків є друзі, найкращий друг чи подруга, але більшість з них не впевнені, що вони справжні.

Завдяки розподілу показників уявлення про дружбу у старших підлітків у відсотковому співвідношенні ми бачимо переважання високого (14%) і середнього (69%) рівнів у компоненті «Гендерних уявлень про дружбу». Це свідчить про те, що їх дружба базується на довірливих і відкритих відносинах, у них виникають спільні інтереси з однолітками. У таких підлітків від своїх друзів немає жодних таємниць. Перевага низького рівня відзначається в сфері «Особливостей дружби як специфічного виду міжособистісних відносин» (77%). Отримані дані дозволяють простежити те, що в цей момент у підлітків дружба базується в більшій мірі лише на корисних цілях. Про своїх друзів вони згадують лише тоді, коли їм щось від них потрібно.

Наступним етапом нашого дослідження було виявлення дружніх відносин у старших підлітків. Виявлені нами результати свідчать про те, що 42% досліджуваних характерний низький рівень, що свідчить про впевненість бути найкращими друзями, але їм тільки треба впевнити в цьому інших. В середині душі вони розуміють, що справжніх друзів у них зовсім мало. Їм лише треба зрозуміти, що їх друзі не такі вже й погані, що вони інколи самі проявляють егоїзм, коли зіштовхуються їхні спільні інтереси.

Середній рівень також властивий 42% з числа досліджуваних. Це характеризує їх як найкращих, вірних, повних співчуття друзів. На таких друзів завжди можна поклатися, їм по душі ідея взаємодопомоги, яка дозволяє будувати випробування часом дружніх відносин.

16% резидентів притаманний високий рівень, їм напевно хотілося б вважати себе найліпшими друзями, але вони такими не являються. В цей період життя більшість підлітків є справжніми друзями, але їх дружнім відносинам не вистачає взаємодопомоги.

За допомогою лінійної кореляції Пірсона було встановлено що між показниками образу дружби та відношеннями з друзями існує слабкий помірний зв'язок ($r_{xy} = 0.27$; при $p \leq 0,05$), між показниками особливостей дружби як специфічного виду між особистісних відносин та відношеннями з друзями існує прямий помірний зв'язок ($r_{xy} = 0.35$; при $p \leq 0,01$), вказуючи на те, що позитивні уявлення про дружбу сполучаються з благоприємними відносинами з друзями. Між показниками гендерних уявлень про дружбу, образу друга та відношеннями з друзями не визначено кореляційний зв'язок.

Продовжуючи експериментальне дослідження, нами був виявлений тип відношення підлітків до оточуючих за допомогою діагностики міжособистісних відносин. Аналіз результатів типів відношення до оточуючих свідчить про те, що домінуючими типами взаємин є дружелюбний, егоїстичний, агресивний, авторитарний, підозрілий, підпорядкований типи. Таким чином було виявлено, що є підлітки котрі дружелюбні та люб'язні до оточуючих, здатні до співробітництва, мають бажання вжитися з іншими, цінують думку інших, всім симпатизують. Але більшість учнів мають егоїстичні риси характеру, хочуть бути завжди першими і найкращими, полюбляють коли їм допомагають, але самі на допомогу приходять дуже рідко, думають лише про себе.

Взаємозв'язок між показниками компонентів уявлень про дружбу та типами відношення до оточуючих визначався на основі таблиць спряженості. Уява про дружбу,

як компонент «Образ дружби», сполучається на середньому рівні з авторитарним, підозрілим та дружелюбними типами відношень.

Особливості дружби як специфічного виду міжособистісних відношень характеризується середнім рівнем агресивного, підозрілого і дружелюбного типів відношень.

Гендерні уявлення про дружбу на середньому рівні проявляються в агресивному, підпорядкованому та дружелюбному типах відношення.

Образ друга визначається низьким рівнем егоїстичного та дружелюбного типів відношень і середнім рівнем агресивності.

Таким чином проведений аналіз показав, що висунута нами гіпотеза була підтверджена частково. Отримані показники за результатами дослідження у більшості підлітків знаходяться на середньому рівні – це свідчить про те, що для підлітків дружні відносини не дуже значущі; у них інколи проявляються риси справжніх друзів, за них вони несуть відповідальність, турбуються. У скрутних ситуаціях, якщо вони в змозі, то завжди приходять на допомогу.

У подальшому нами передбачається розроблення психокорекційної програми спрямованої на формування розвитку дружніх відносин: взаємоповаги, взаємодопомоги, взаєморозуміння у старшому підлітковому віці.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева. – М. : Изд-во МГУ, 1988.
2. Антонова Н. О. Соціальна психологія [Текст] / Н. О. Антонова: словник-довідник. – Слов'янськ, 2008. – 240с.
3. Дэвид Майерс. Социальная психология [Текст] / Д. Майерс. – 5-е международ. изд. – СПб. : Питер, 2000. – 688 с.
4. Дубровский Д. В. Развитие мотивов межличностных отношений у подростков [Текст] / Д. В. Дубровский // Воспитание школьников. – 1997. – №2.
5. Кон И. С. Психология ранней юности [Текст]: кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
6. Кон И. С. Психология юношеского возраста: (проблемы формирования личности) [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. институтов / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
7. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колоцкий. – М. : ТЦ «Сфера», при участии «Юрайт – М. », 2001. – 464с.
8. Логвінова Д. В. Математичні методи в психології [Текст] / Д. В. Логвінова. – Краматорськ: КЕГИ, 2008. – 98с.
9. Петровский А. В., Платонов К. К. Психология межличностных отношений [Текст] / А. В. Петровский. – М. : Просвещение, 1976. - 257 с.
10. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Текст]: учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом «Бахран – М. », 2003, – 672с.
11. Райс Ф. Психологія підліткового та юнацького віку [Текст] / Ф. Райс. – СПб. : Пітер, 1999.

Бочарова О. А.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов, Горлівка (Україна)

УДК 37. 042 (438)

ПЕДАГОГІКА ЗДІБНОСТЕЙ. ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ПОЛЬСЬКИХ НАУКОВЦІВ

© 2010

На основі аналізу значної кількості польської психолого-педагогічної літератури автор висвітлює поняття «педагогіка здібностей», розглядає її взаємозв'язок зі спеціальною педагогікою, дидактикою навчання та педагогікою творчості.

Ключові слова: здібність, педагогіка, творчість, дидактика.

Бочарова Е. А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Горловского государственного педагогического института иностранных языков, Горловка (Украина)

ПЕДАГОГИКА СПОСОБНОСТЕЙ. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ПОЛЬСКИХ УЧЕНЫХ

На основе анализа значительного числа польской психолого-педагогической литературы автор раскрывает понятие «педагогика способностей», рассматривает ее взаимосвязь со специальной педагогикой, дидактикой обучения и педагогикой творчества.

Ключевые слова: способность, педагогика, творчество, дидактика.

Botcharova H. A.

Candidate of Education, associate professor of the department of Pedagogics of Horlivka State Pedagogical Institute of Foreign Languages, Horlivka (Ukraine)

PEDAGOGICS OF ABILITIES. THE DEFINITION OF THE NOTION IN THE INVESTIGATIONS OF POLISH SCIENTISTS

On the basis of the analysis of the great amount of psycho-pedagogical literature the author discloses the notion «Pedagogics of abilities», examines its interrelation with special Pedagogics, Didactics of teaching and Pedagogics of creativity.

Keywords: ability, Pedagogics, creativity, Didactics.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Виходячи з вимог часу, науковці та методисти знаходяться в постійному пошуку нових методів та форм модернізації традиційного навчально-виховного процесу. Тенденції розвитку суспільства націлюють роботу вчителів на розвиток здібностей і умінь творчого мислення учнів, формування творчої особистості.

Проблема розвитку здібностей з кожним роком стає все більш актуальною. Аналіз значної кількості літератури свідчить, що для здійснення соціально-економічних перетворень, розв'язання нових та складних завдань людині необхідно оволодіти творчими вміннями, стратегіями і тактикою, не лише в професійній, а також у повсякденній діяльності.

На сьогоднішній день не існує вичерпного визначення поняття «здібність», незважаючи на те, що спроби дати визначення цьому поняттю педагоги, психологи, філософи робили неодноразово.

Здібність є рисою, що проявляється у всіх людей, але з різною інтенсивністю. Для досягнення успіху недостатньо лише її існування, необхідним є подальший розвиток. Здібності мають біологічну основу, натомість їх виявлення і розвиток залежать від багатьох чинників: виховання, навчання, а також власної активності людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Висвітлення поняття «педагогіка здібностей», яке детально розглядається в роботах польських науковців А. Горальського, В. Дикцика, С. Кавули, З. Квесцінського, С. Куновського, В. Окуня, Е. Петровського, С. Попека, С. Палки, Р. Тарновського представляється цікавим та корисним для нашої країни, оскільки незважаючи на значну кількість наукових публікацій, педагогічних розробок, психологічних тестів для виявлення та підтримки здібностей обдарованих учнів чіткого визначення поняття «здібність» не існує, а створення єдиної універсальної концепції навчання обдарованих учнів є неможливою.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даної проблеми є висвітлення поняття «педагогіка здібностей» та досліджень над розвитком здібностей на основі аналізу польської науково-педагогічної літератури

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Перед тим як було введено в науковий обіг поняття «здібності» в педагогіці довгий час використовувалося поняття «здатки до навчання». Воно стало одним з трьох ключових педагогічних понять, введених у педагогіку І. Ф. Гербартом (крім виховання та середовища) що суттєво впливали на розвиток дитини та подальшу її долю. Головним показником психічного розвитку дитини автор визначав уявлення. На його думку, дитина повноцінно розвиватиметься тоді, коли в процесі навчання у неї виникатимуть нові уявлення на ґрунті вже набутих.

І. Ф. Гербарт поняття «здатки до навчання» визначав як схильність людини до навчання, її пластичність та гнучкість, оскільки воно поєднувало навчання та виховання, та наголошував на тому, що розвиток залежить від індивідуальності дитини, часу та обставин. На думку науковця, безсистемне виховання дитини у ранньому віці призводить до виховного безсилля у підлітковому. Однак, автор не враховував біологічні чинники та внутрішню активність дитини, оскільки найголовнішим вважав педагогічний вплив [1, с. 20].

«Здатність до навчання» – поняття, яке довгий час існувало в традиційних наукових, гуманістичних педагогічних концепціях. Гуманістична педагогіка заснована на принципах не директивної взаємодії вчителя з дитиною, а спрямована на формування у неї творчих здібностей та являє собою сукупність настанов, цінностей, що втілюються в педагогічному процесі. Серед них: визнання особистості дитини як самоцінності, її рівність у правах, свободах та обов'язках; сприйняття дитини такою, якою вона є; упевненість у її можливостях та творчих здібностях; емпатійне розуміння дитини, бачення її внутрішнього світу й поведінки з її позиції; відкрите, щире, довірливе спілкування з нею.

Однак зі змінами в методології і впливом психології на педагогіку поняття «здатність до навчання» було замінено терміном «здібність», що стосувалося відмінностей між людьми. Польський педагог Г. Шумський вважає, що людські здібності є інструментальними рисами, які можна формувати.

Оскільки існує багато видів здібностей, то педагоги сконцентрували зусилля на техніці формування здібностей. Здібності як відмінні риси людей стали одним з найважливіших елементів освітянської ідеології. В польській педагогіці чітко визначені періоди меншого або більшого зацікавлення проблематикою здібностей, що обумовлені у більшості випадків політичними чинниками в країні. Вивчення та подальший розвиток проблеми здібностей було сформовано на ґрунті нової філософії освіти, метою якої став розвиток особистості, суспільних груп, і стосувався виявлення та підтримки індивідуального потенціалу особистості.

Майже у всіх країнах педагогічна теорія та практика направлена на роботу з учнем з середнім рівнем знань. На переломі XIX і XX ст. педагоги та психологи почали активно цікавитися надзвичайними дітьми, які значно відрізнялися від звичайних та випереджали їх у розвитку. У 1905 р. Й. Петзолд висловив думку щодо створення спеціальних класів для обдарованих учнів. У 1910 р. В. Штерн вперше ввів в обіг таке поняття, як «педагогіка надзвичайної дитини» [3, с. 218].

У польській педагогічній літературі перші статті про навчання обдарованих учнів з'явилися у 1912 р, а їх авторами були Я. Швемін («Мангеймська система») і Т. Менчовська («Про навчання виключно обдарованих учнів»). Проблема навчання обдарованих учнів гостро розглядалася під час відбору обдарованих дітей в навчальні заклади [5, с. 192].

Розвиток педагогіки здібностей був пов'язаний з виникненням шкіл для обдарованих учнів. Перші спроби навчання обдарованих дітей відбулися у США, де St. Luis у 1868-1873 рр. та W. T. Harris ввели систему прискореного навчання. Щодо Європи, хоча вже у 1901--1905 рр. існувала, запропонована Й. А. Зіккінгером для народних шкіл мангеймська система, спеціальні школи для обдарованих дітей почали функціонувати у 1917 р. в Німеччині (м. Берлін). У США школи для обдарованих дітей діяли з 1918 р., у Канаді такі навчальні заклади з'явилися у 30-тих рр. XX ст. Перша школа для обдарованих учнів у Польщі виникла у 1928 р. у місті Риджині, під керівництвом польського педагога-новатора Т. Лопушанського, як п'ятирічна гімназія з інтернатом, а паралельно у місті Кременець виникли спеціальні класи для обдарованих учнів [1, с. 21].

Ініціатором досліджень над розвитком дитячих здібностей в польській педагогіці здібностей став Я. В. Давід. Він переклав на польську мову роботу французького педагога, представника нового виховання Е. Демолена «Нове виховання», а педагогічні ідеї назвав «новаторською педагогікою».

Необхідно зазначити, що під час Другої Республіки у Польщі активно діяла спілка вчителів – новаторів з різних типів шкіл, які намагалися реформувати освітянську політику. Основою для модернізації стало розповсюдження популярного на той час напряму теоретичного прогресивізму (реформаторський педагогічний рух по відновленню школи, започаткований у XIX-XX ст. в США Д. Дьюї; в Європі розвинувся під назвою Нове виховання).

У міжвоєнний період в основі роботи польської школи застосовувалась теоретико-практична концепція: метод проектів (В. Кільпатрік), дальтонська система індивідуального навчання (Е. Паркхерст), діяли клуби за інтересами, гуртки, які враховували захоплення учнів та їхні здібності.

Певні труднощі у цей період відчувала сільська просвіта, що найбільше відобразилися на навчанні дітей та дорослих та модернізації села. Польська історія наводить чимало прикладів реалізації нових проектів оновлення сільської освіти під керівництвом видатних польських педагогів З. Солажа, М. Судака. Суттєву роль у розповсюдженні педагогічної думки відіграли науково-періодичні видання, журнали,

збірки наукових праць, які висвітлювали різні педагогічні підходи в роботі з дітьми, наголошували на необхідності підвищення кваліфікації вчителів. Відбудові незалежної Польщі сприяла зацікавленість молоді професією вчителя.

Шкільні вчителі почали об'єднуватися в групи педагогів-новаторів. Саме у цей час виникають перші товариства творчих шкіл: Товариство друзів творчих шкіл (1926 р., м. Лодзь), Товариство любителів творчої школи (1927 р., м. Вільнюс). Групи істинних педагогів – новаторів були маленькими, але вони внесли суттєвий вклад у подальший розвиток педагогічної професії, відстоюючи думку про покращення підготовки майбутніх вчителів та наголошуючи на важливості вчительської професії. Оскільки новаторський рух розвивався, як правило в елітних навчальних закладах, в яких вчителі мали більше свободи та самостійності, тому науковці стали акцентувати увагу на необхідності проведення освітянських реформ у звичайних загальноосвітніх школах і наданні всім учням рівних можливостей та шансів. Отже, саме у цей час починає зароджуватися педагогіка здібностей, що поєднувала творчу активність учнів, новаторство вчителів та рівність шансів учням з неблагополучних родин.

Після Другої Світової війни в організації роботи польських шкіл застосовувалась радянська модель навчання. Виникла мережа художніх та спортивних шкіл, які надавали учням можливість розвивати здібності поза школою та поза класом, відвідувати гуртки та дитячі центри, брати участь у конкурсах та олімпіадах, різних видах змагань [1, с. 22].

У цей період проблематика здібностей дітей та відмінностей між ними піднімалася вкрай рідко, оскільки цьому не сприяла егалітарна просвітницька політика, яка діяла в країні, і надавала всім учням однакові права та можливості.

Однак розвиток суспільства, введення нових технологій потребували творчих та інтелектуально розвинених людей у всіх сферах діяльності. Настав час, коли «педагогіка здібностей» посіла одне з головних місць в педагогіці.

На сьогоднішній день цей термін використовується як в теорії, так і на практиці. У польських вищих навчальних закладах існують напрями навчання: ліценціата, магістра, післядипломні (педагогічні спеціальності), які тісно пов'язані з педагогікою здібностей.

Чисельні публікації щодо розвитку напряму педагогіки здібностей, значна кількість Міністерських розпоряджень та юридичних законів щодо організації роботи з обдарованими учнями підсилили інтерес науковців усього світу до цієї проблеми. Сучасна педагогіка здібностей тісно пов'язана зі спеціальною педагогікою, дидактикою навчання та педагогікою творчості.

Зупинимось і розглянемо більш детально яким чином це відбувається на практиці. Гострі дебати розгорнулися між польськими науковцями щодо взаємодії педагогіки здібностей зі спеціальною педагогікою. Так, на думку Е. Петровського педагогіка здібностей та здібних дітей є частиною спеціальної педагогіки. Автор наголошує на необхідності проведення педагогічних досліджень над обдарованими учнями, оскільки здібності проявляються в цілому циклі життя людини, зокрема спеціальні. Їх розвиток на більш пізніших етапах життя не дає об'єктивних результатів, однак вони можуть покращити якість життя людей. Коли йдеться мова про види здібностей, то маються на увазі основна, загально прийнята класифікація (інтелектуальні здібності, творчі здібності, спеціальні здібності) [1, с. 23].

Польський педагог В. Дикцик висловив іншу точку зору:

На його думку, спеціальна педагогіка є частиною педагогіки, а її предметом є турбота, терапія, навчання та виховання людей з відхиленнями від норми, у більшості

випадків інвалідів, без урахування складності, причин та наслідків виникнення аномалій, порушень та обмежень. Специфіка предмету виражається головним чином в принципах і методах профілактичних дій, які покращують та компенсують вади людини за допомогою застосування спеціальних засобів та науково-дидактичної допомоги спеціально підготовленими до роботи вчителями – вихователями. Отже, підсумовуючи, можна сказати, що науковець розглядає спеціальну педагогіку як науку, що присвячена проблемам навчання і виховання людей, що мають відхилення в фізичному, психічному та розумовому розвитку [1, с. 23].

Найчастіше такі відхилення проявляються в поведінці дитини. С. Кавула погоджується з висловлюванням В. Дикцика і наголошує, що спеціальна педагогіка займається проблемами відхилення та дефектів у розвитку людини, а отже в ній немає місця проблемам обдарованих людей. Здібності відкриваються та проявляються в активності людини [1, с. 23].

Вивчення педагогіки здібностей є необхідним в роботі з маленькими групами інтелектуально обдарованих учнів, в окремих школах, які в Польщі називають «кузнями талантів». Саме цих знань не вистачає учителям, які працюють в подібних елітарних закладах, в яких навчається 30% обдарованих учнів. Отже, педагогіка здібностей застосовується в школах, що мають експериментальний статус. Такі навчальні заклади потрібні суспільству, оскільки в них зосереджуються та вирішуються проблеми розвитку обдарованих учнів, їх можливості та потреби. «Буденність» педагогіки здібностей проявляється в егалітарному шкільництві, де наряду з програмами, що підтримують обдарованих учнів, цей вплив відчувають всі інші, оскільки застосовані методи сприяють розвитку схильностей дітей в різних напрямках.

Однак, як відомо, потреба у розвитку здібностей стосується не лише обдарованих дітей, а всіх інших. Так, розвитку та підтримки, наприклад інтелектуальних здібностей, дивергентного мислення, естетичного почуття та фізичної активності потребують всі учні, незалежно від здібностей та схильностей.

Педагогіка здібностей тісно пов'язана з дидактикою. В традиційній дидактиці метою навчання є розвиток інтелектуальних та пізнавальних здібностей, виявлення захоплення, інтересів учнів [2, с. 53-56].

Сучасна дидактика в істотний спосіб розширює сферу навчання. За В. Окунь: Дидактика – це наука про навчання, самонавчання, цілі, зміст, методи та організацію роботи [2, с. 55].

Дидактика виступає за межі інтелектуальної сфери людини і акцентує увагу на процесах розвитку умінь, здібностей, захоплення та інтересів [2, с. 57-58].

В. Окунь, крім основних цілей, виділив також додаткові. Характеризуючи цілі навчання, наголошував на необхідності розвитку спеціальних здібностей:

Дбаючи про загальний розвиток учня, школа проявляє також турботу про розвиток спеціальних здібностей молоді. Молодіжний вік – це не лише фаза адаптації молодих людей, це також можливість представити свої таланти та здібності в суспільно-культурному житті. Таланти музичні, художні, літературні, спортивні, як і математичні мовні, природничі чи технічні здібності виявляються та розвиваються, як правило, під час навчання в школі, тому їх поглиблення й розвиток є завданням навчального закладу. Кожна людина реалізує свої здібності по-різному, відвідуючи музичну, художню, спортивну школи, досягаючи успіхів у вивченні іноземної мови, збільшуючи години на вивчення якогось предмету, або займаючись за спеціальними програмами для обдарованих учнів, що дозволяють їм закінчити школу в скорочений час, і раніше розпочати навчання в вищій школі [1, с. 24].

Досягнення цих цілей є можливим тоді, коли створені відповідні дидактичні ситуації, вдало підібрані вправи та тренування. [1, с. 24]. Завдяки включенню питань про здібності в дидактику вчитель отримує достатньо знань про методи, форми та організацію роботи з обдарованими учнями. Не останню роль відіграє також диференціальна психологія. Без відповідної підтримки розвитку умінь, якостей особистості та її захоплень здібності не проявляються повністю.

Третім аспектом з яким тісно пов'язана педагогіка здібностей є педагогіка творчості, яка розвивається як самостійна наука, не враховуючи знань про здібності. Подібна ситуація склалася й в психології. Основним недоліком, на думку польського науковця С. Попека, є те, що проблема не розглядається належним чином в польській психології, а в тритомному академічному підручнику «Психологія» за редакцією Я. Стрелау, спеціальні здібності людей взагалі не розглядаються. [1, с. 25].

Питання здібностей залишалось довгий час як другорядне серед основних, присвячених індивідуальним відмінностям людини. І лише, наприкінці 1999 р. питання про індивідуальні відмінності людей почали розглядатися в польській психології і стали однією з основних та обов'язкових тем вивчення. На сучасному етапі психологія творчості посідає важливе місце в польській психології.

В педагогічних концепціях, на думку А. Горальського, проблема творчості розглядається більш вузько. Автор вважає, що головними завданнями педагогіки творчості є виявлення та розвиток потенціалу здібних людей, а предметом педагогіки творчості є розвиток дорослої людини. Важливу роль в педагогіці здібностей відіграє вчитель-майстер, який підтримує розвиток схильностей дитини. А. Горальський вважає, що творчий пошук притаманний дорослим людям, які чітко усвідомлюють свої вчинки та дії. Щодо дітей, то на думку автора, проявом здібностей є скоріше вільна експресія [1, с. 25].

Важливе місце в педагогіці творчості займає дидактика творчості. Традиційні принципи навчання та принципи дидактики творчості часто є суперечливими. Якщо традиційна дидактика вимагає навчати учнів того, що є відоме, апробоване, визнане, то для розвитку творчості важливим є вказувати на те, що нове. Для творчого зростання молоді необхідно використовувати у практиці навчання методи дидактики творчості, джерелом яких є методологія творчої діяльності, тобто евристика.

Творча дидактика є предметом професійної підготовки вчителів, або удосконалення професійних умінь. Відповідна підготовка спеціалістів є важливою для проведення творчих уроків. Д. Екерт-Олдройд запропонувала виокремити в педагогіці творчості – крім дидактики (сконцентрованої на учня) – педевтологію творчості (сконцентрованої на вчителя) [1, с. 25].

Рекомендації, методика, творчі завдання в загальній дидактиці становлять підґрунтя для навчання творчості, оцінки програми «урок творчості» та «допомога в творінні».

Кожний із вказаних способів розвитку педагогіки здібностей стосується виключно певних аспектів. Можливості інтегрування педагогічних знань про здібності та визначення практичної сфери застосування розглядаються в теоретичних структурах педагогіки.

На думку С. Тарновського, предметом педагогіки як науки є педагогія, тобто виховна поведінка (мистецтво та техніка) дітей та вплив на розвиток дорослих людей. В своїх подальших дослідженнях автор уточнив та розширив розуміння предмету:

[. . .] розвиток людини направлений на майбутнє, завдяки якому людина може цілком вдосконалюватися й досягати нових успіхів. Оскільки розвиток людини має суспільний характер, тому сучасна педагогіка пов'язана з розвитком особистості та розвитком суспільства у цілому [1, с. 26].

Цікавим на нашу думку, є визначення педагогіки, що надали польські науковці. Педагогіка слугує перетворенню дійсності, пристосовуючись до такого світу, який краще відповідав би потребам людини.

С. Куновський розглядає освіту як синонім педагогіки. Автор дає наступне визначення цьому поняттю: «Освіта – суспільно визнана система впливу старших поколінь на підростаючі з метою всебічного розвитку та підготовки ідеалу нової людини до майбутнього життя» [1, с. 26].

Наступну концепцію визначення педагогіки представив С. Палка. Він вважає, що педагогіка – це наука про виховання, навчання та самонавчання людини протягом усього життя. На виховання дитини впливає сукупність чинників, що сприяють формуванню особистості та допомагають їй в розвитку. Виховання слугує формуванню поведінки вихованців та системи цінностей, до якої відносяться: фізична, моральна та естетична сфери. Самонавчання проявляється в самостійній активності людини і пов'язане з самовихованням й самоосвітою.

Отже, на думку польських науковців, предметом дослідження педагогіки є процеси виховання, навчання й самонавчання, що відбуваються протягом усього життя людини.

Важливу роль у визначенні поняття «педагогіка» займають автори та редактори підручників «Педагогіка». За З. Квесцінським «Педагогіка – це наука про виховання, навчання і освіту. Ці три поняття він визначив як синоніми, оскільки вони обіймають усі умови, процеси, дії, що сприяють розвитку людини згідно з її можливостями та сприяють досягненню успіху у всіх сферах суспільного життя». Виховання стосується змін розвитку в індивідуальній сфері людини, а навчання в інтелектуальній [4, с. 27].

Поняття «освіта» має широке значення. Цьому сприяє популярність цього терміну в англійській мові, оскільки він застосовується як в науковому середовищі, так і на практиці.

Предметом педагогіки та її суміжних дисциплін є виховна практика – як сукупність впливів, що слугують формуванню здібностей людини [4, с. 21]. Використання терміну «освіта» у широкому значенні, враховує сукупність зовнішніх чинників, що сприяють розвитку людей та їх власним захопленням. Педагогіка здібностей пов'язана з просвітницькою практикою.

З вищезазначеного витікає, що педагогіка здібностей представляє педагогічну дисципліну, предметом якої є сукупність впливів, що сприяють формуванню потенційних здібностей людини.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, *педагогіка здібностей* – це наука про процеси виховання, навчання та самоосвіти, що сприяють розвитку здібностей людини протягом усього її життя. Багато людей мають здібності, які дозволяють їм легше, швидше опанувати знання, набути умінь й досягнути творчих результатів. Розвиток людських схильностей є можливим завдяки підтримці та відповідній організації виховних впливів (середовище та власна активність людини).

В основі розвитку здібностей лежить добро, яке проявляється у піднятті рівня якості життя як однієї людини, так і всього суспільства. Виховні процеси впливають на індивідуальність людини (цінності, положення, мотивацію) та її інтелектуальне виховання (розвиток інтелектуальних, пізнавальних, творчих здібностей та захопленнь).

Література

1. Giza Teresa: Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole [Text] / T. Giza. – Kielce: Wydaw. Akademii Świętokrzyskiej, 2006. – 359 s.
2. Kupisiewicz C. Podstawy dydaktyki ogólnej [Text]. – Warszawa, 1994. – S. 53-56.
3. Nawroczyński B. , Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej [Text]: Dzieła wybrane. – T. 1. – Warszawa, 1987. – S. 218.
4. Rubacha K. , Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin, w: Pedagogika [Text] / pod red. Z. Kwiecińskiego i Sliwerskiego. – T. 1. – Warszawa 2003. – S. 27.

Бабенко І. Є.

Викладач кафедри практики мовлення та інформаційних технологій Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов, Горлівка (Україна)

УДК 376. 54. (73)

СИСТЕМА ПОШУКУ ТА ВІДБОРУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ США

© 2010

В статтє представляється анализ системы поиска и отбора одаренных детей в США. Автором определены этапы процесса поиска и отбора одаренных детей в США, проанализировано государственные документы и официальные данные.

The paper gives the analysis of the system of gifted identification in the USA. The author defines the phases of gifted identification system in the USA, gives the analysis of the state documentation and official data.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Виявлення дітей, які володіють надзвичайними здібностями, є складною та багатоаспектною проблемою, що має дуже давню історію. Ідея їх відбору та інтенсивного навчання була вперше запропонована більш ніж 2,5 тисячі років тому. Сьогодні ні у кого не виникає сумнівів щодо виправданості мір, які приймаються в усьому світі для підтримки та розвитку обдарованих дітей. Саме їх творчі та інтелектуальні здібності є запорукою прогресу в будь-якій сфері людського життя.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем здібностей обдарованих дітей свідчить про тісний зв'язок у вирішенні цих проблем безпосередньо з потребами суспільства. Найбільш чітко ця закономірність простежується при аналізі американської літератури, оскільки, як нами було вже зазначено в попередньому розділі, проблемами обдарованості в США почали займатись вже з 18 сторіччя. Стратегії навчання обдарованих дітей в школах США містить матеріал щодо підтримки, розвитку та навчання обдарованих дітей.

Пошук та відбір обдарованих дітей в США є гостро дискусійним питанням, яке вміщує як політичні суперечки, так й соціальні. Що стосується останніх, то, з одного боку, вони підіймають проблему існування великої кількості “за” та “проти” самого поняття надання визначення “обдарований” дитини. З іншого боку, існують аргументи проти відбору обдарованих дітей, оскільки надання особливих умов навчання обдарованим дітям ставить їх у становище, яке надає певні привілеї, позбавляючи всіх інших можливостей отримати гарну освіту. Процес пошуку та відбору підлягає критиці, ще й тому, що не дає повної гарантії того, що усі обдаровані учні будуть виявлені та отримають необхідну підтримку. Проте, можна й обґрунтувати правильність відбору обдарованих дітей та їх спеціальної освіти головним чином користю для держави, нації, суспільства.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета цієї проблеми – розглянути систему пошуку та відбору обдарованих дітей у США.

У контексті досліджуваної проблеми **актуальність статті** полягає у розгляді процесу ідентифікації обдарованих дітей США, з огляду на доцільність використання позитивних аспектів іноземного досвіду у цій сфері в Україні. Запозичення американського досвіду сприятиме вдосконаленню української системи пошуку та відбору обдарованих дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Процес відбору обдарованих учнів спирається на наукові дослідження дитячої обдарованості. До 90% досліджень обдарованих дітей, які містять порівняння характеристик дітей з різними видами та рівнями обдарованості, різного віку, статі та освіти, в різних умовах виконано методом “поперечних зрізів” (cross – sectional) [4], що базуються на різних теоретичних концепціях, критеріях та методах визначення обдарованості. Проте, в наслідок цього виникає проблема визначення стійкості та мінливості виявлених різниць між обдарованими та їх однолітками в часі, залежності їх від впливу різних особистісних та навколишніх факторів, взаємозв’язку цих факторів, бо без цього не можна оцінити їх прогностичність, як показник обдарованості.

При розкритті проблеми обдарованості особливу важливість набуває певні джерела її виникнення. Або обдарованість розглядається як продукт природи, або як закономірний результат виховання.

Такий підхід можна прослідкувати завдяки списку підходів, які були наведені Дж. Фріманом.

Необхідні умови для виявлення обдарованості Дж. Фрімана.

Виявлення повинно бути обґрунтованим та безперервним процесом;

Виявлення повинно відбуватись використовуючи різноманітні критерії, включаючи створення умов для навчання;

Показники обдарованості повинні бути затверджені для кожного курсу та певних умов проведення виявлення;

Здібності учнів повинні бути представлені в сукупності, а не кожне окремо;

В більшій мірі суровим критерієм повинний бути критерій поетапності навчання;

Визначення впливу, що містить такі соціальні аспекти як культура або стать;

Учні повинні бути безпосередньо залучені до індивідуального підходу в процесі підбору навчання. [5]

Якщо звернутись до Державної Ради з Освіти, то в навчальній програмі для обдарованих учнів можна знайти Стандарт 160-4-2-3. 8, в якому йдеться про чотири категорії оцінювання (розумові здібності, досягнення, креативність та мотивацію) та

який демонструє стандарти, що мають бути досягнуті кожним учнем задля того, щоб бути визначеним обдарованим. На основі аналізу вищезгаданого державного стандарту, можна зробити певні узагальнення, що визначення учня обдарованим існує **два шляхи**:

Шлях 1. Психометричний Підхід: (підхід передбачення), учень може розглядатися за результатами його розумових здібностей та оцінки його досягнень (не беручи до уваги оцінювання креативності та мотивації).

Шлях 2. Багатозначний Підхід: учень може розглядатись згідно його відповідності трьом з чотирьох категорій, одна з яких повинна базуватись на номінально-стандартному тесті, який повинен відповідати певним критеріям Правил Освіти Обдарованих Дітей ("Gifted Education Regulations") [3].

Поруч з вище сказаним, важливим виступає те, що оцінювання дитини не повинно бути самоціллю. Виявлення обдарованих учнів повинно бути пов'язане з навчанням та вихованням та з наданням допомоги та підтримки.

Існує декілька **підходів ідентифікації** обдарованості учнів:

1. *"Абсолютний підхід"*: під час абсолютного підходу встановлюється єдиний для всіх учнів віковий показник. Після оцінювання та підведення підсумків, учень визнається обдарованим, якщо його результат у випробуванні є рівним критерію або навіть є вищим за нього. Але тут є недолік – сюди не залучаються учні, які не можуть самі себе проявити.
2. *"Відносний підхід"*: протягом цього підходу відбір учнів відбувається відповідно до школи або штату за одним або більше показником, такими, як тести інтелекту, навчальні досягнення, творчість, мотивація. Під час оцінювання враховується шкільне оточення учня, визначається його потенціал. Після оцінювання учнів, які набрали найвищі бали, ідентифікують як обдарованих.
3. *«Матричний підхід»*: має за мету представлення індивідуального профілю вад та переваг учня. Тут відбувається залучення учнів до навчання за спеціальними програмами згідно їх відбору [5].

Практика, яка найбільш підходить відбору обдарованих дітей, спитається на збільшення **критеріїв пошуку**. Ці критерії містять:

- збільшення видів інформації (наприклад, показники пізнавальних здібностей учнів, навчальні досягнення, інтереси, творчі здібності);
- збільшення джерел інформації (наприклад, результати тесту, олімпіад, конкурсів, турнірів, шкільні оцінки та характеристики, надані класним керівників, вчителями, батьками, однолітками, самими учнями);
- збільшення періоду часу, для того щоб впевнитись, що нічого не пропущено під час виявлення. [2]

Також, при процедурі відбору беруться до уваги й такі фактори, як: расова приналежність, рідна мова та наявність відхилень (інвалідність).

Проаналізувавши літературу з даного аспекту, можна виділити такі **етапи процесу відбору обдарованих учнів в школах США**:

Етап 1. Загальний пошук учнів та виявлення характеристик їх обдарованості та талановитості.

Мета цього етапу – відібрати групу учнів, якій з часом буде надана підтримка, не обминаючи жодної здібної дитини. На цьому етапі підкреслюється гетерогенність (неоднорідність) цієї групи. Специфічні характеристики забезпечуються для кожної сфери визначення обдарованості: загальні розумові здібності, специфічні академічні можливості, якості лідерства та творчі здібності. Пізніше ці характеристики будуть розглянуті більш детально. Методи цього відбору спираються на дані про учнів:

характеристику, академічні оцінки. Сьогодні в діагностиці обдарованості повинні приймати участь не тільки психологи та педагоги, але й обов'язково батьки.

В США існує система пошуку обдарованих дітей, що має свої відмінності. Вивчення здібностей дітей на основі тестування здійснюється з самого дитинства. Метою системи пошуку обдарованих дітей є досягнення оптимальної відповідності чіткої навчальної програми потребам певної групи людей. Одним з **сучасних підходів** до системи пошуку обдарованих в школах США є:

1) *використання комплексного підходу* до виявлення обдарованості як загальної інтелектуальної, так і творчої обдарованості, а також спеціальних видів обдарованості особистості, що є доволі перспективним нововведенням;

2) *використання різноманітних методик* попереднього відбору дітей;

3) та *безперервного спостереження* за їх успіхами починаючи з початку навчання в групі.

За умови, якщо дитина не досягає помітних зрушень в плані досягнень або росту зацікавленості, його переводять в інший клас, який більше підходить його потребам та здібностям. При такому підході розробка ефективної системи виявлення обдарованих дітей набуває емпіричний характер, а проблема вирішується за допомогою постійного спостереження за успіхами дітей.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з цього питання, було виявлено що, на сучасному етапі існують **два основних погляди** на процес встановлення обдарованості:

1) *перший* побудовано на системі єдиної оцінки. Наприклад, дитина вважається обдарованою, якщо вона набрала кількість балів за шкалою Старн форд –Біне, яка перевищує межу деяких визначень. В різних джерелах вказуються різні значення цієї межі визначень для того, щоб віднести учня до групи обдарованих.

2) *другий* підхід спирається на комплексну оцінку, яка містить багато оцінюючих процедур (тестування, опитування вчителів та батьків і т. ін.). Однак і комплексний підхід не дає гарантію того, що не будуть допущені помилки.

На цьому етапі виникає дуже важливе питання підбору фахівців, що будуть займатись виявленням обдарованих учнів. Багато вчених вважає, що можливості дитини не можуть існувати окремо від її оточення або інших факторів. На думку американського науковця А. Танненбаума вищезгаданими чинниками є:

- загальні можливості (наприклад, загальні інтелектуальні здібності);
- спеціальні здібності (наприклад, схильність до спеціальних здібностей);
- не інтелектуальні здібності (наприклад, розум, схильність до чогось, самооцінка, бажання до самопожертви);
- вплив навколишнього середовища (наприклад, батьків, школи, однолітків, культурного та соціального класу) та вдача [8].

Так само Ф. Гане зазначив в своїх дослідженнях впливом внутрішньо особистісних та навколишніх каталізаторів на розвиток таланту та обдарованості. *Внутрішньо особистісні каталізатори* це ті, що піддаються впливу:

- генетичним передумовам, включаючи фізичні (здоров'я, фізичні данні);
- та психологічним (мотивація, особистість, бажання) фактори [9].

До *навколишніх каталізаторів* відносяться:

- оточення (географічне, демографічне та соціальне);
- люди (батьки, вчителі, рідні, однолітки);
- умови (програми для обдарованих та талановитих учнів);
- та події (розлучення батьків, зміна шкіл, нагороди та перемоги).

Під час виявлення члени комісії враховують не тільки список характеристик, які було наведено вище, але й можливості, які було надано учневі для того, щоб показати ці характеристики.

Методи відбору можуть спиратись на дані про учнів (наприклад, стандартизовані результати, взяті для державних оцінок) та можуть бути залучені специфічні оцінки, що є частиною процесу відбору. Процедура відбору не є суворішою ніж процедура виявлення. Іншими словами, відбір є ширше, ніж ця процедура.

Після врахування наявності характерних рис, результатів аналізу соціального оточення дитини, його академічних показників процес виявлення обдарованих дітей переходить до наступного етапу.

Етап 2. Процес підбору складного оцінювання.

На цьому етапі відбувається вибір оцінювання, яке б відповідало сферам обдарованості та вибору навчальної програми штату. Цей етап дуже важливий, оскільки тільки за допомогою тесту неможливо визначити всі показники, які можуть вказати на окрему сферу обдарованості; дані варіюються протягом оцінювання; та існує багато оцінок (наприклад, батьків, вчителів, учнів, однолітків). При визначенні рівня обдарованості прийнято оцінювати три параметри: мотивацію, інтелект, креативність. Сукупність всього наведеного вище забезпечить більш широку характеристику учня [1; 6].

Основні *вимоги* до побудови та перевірки методів виявлення обдарованості:

- стандартизація, тобто встановлення єдиних процедур проведення та оцінки результатів;
- валідність – природність для виміру саме того, на що спрямована методика, ефективність її в цьому відношенні.

Оцінювання містить як *кількісні засоби*, такі як досягнення, схильність, та тести інтелекту; так і *якісні*, такі як портфоліо, інтерв'ю та спостереження. Кількісні засоби визначають кількість учнів, а якісні описують їх переваги [7].

При підборі засобів, комітет з виявлення обдарованості бере до уваги як кількісні так і якісні оцінювання, які відповідають певній сфері обдарованості. Численні оцінювання забезпечують більш широкий та більш ефективний аспект, який може бути досягнутий різними способами. Важливим також є ідентифікація обдарованості, що містить стандартні тести, які складаються з певних задач, що пропонуються учневі для вирішення. Визначення учня обдарованим залежить від того, на скільки успішно він знайде рішення задачі. Але виникає інша проблема. З одного боку, відмінності виникають при такому підході, що дозволяє з більшою або меншою довірою судити про рівень розвитку обдарованості у учня. З іншого, вбачається відносність таких мір та брак їх достовірності. Певні труднощі виникають при вимірюванні креативності, оскільки при використанні таких тестів результати досліджень виявляються менш достовірними [8].

Що стосується прогнозування обдарованості, то при використанні тестів передбачається такий розвиток обдарованості: творча обдарованість (креативність) у більшості людей з віком спадає, тоді як інтелект у тієї ж більшості в процесі вікового розвитку підвищується.

Після підбору та проведення оцінювання здібностей учнів процедура відбору обдарованих учнів переходить до наступного етапу.

Етап 3. Процедура розвитку та ідентифікації, яка гарантує рівний підхід.

Після того як комітет з виявлення ідентифікував сфери обдарованості, які беруться до уваги при складанні програм, та підбір сукупності оцінювань для кожної такої сфери та програми, вони розвивають процедуру ідентифікації обдарованих

учнів. Процедура повинна відповідати вимогам держави а також повинна мати рівний доступ.

Загалом, процедура ідентифікації містить *три етапи*:

3. 1. Номінація.

На цьому етапі претендентів відбирають згідно отриманих даних з різноманітних джерел: характеристики вчителів, батьків, однолітків, психологів, керівників шкіл. Головна мета цього етапу забезпечити участь всіх потенційно обдарованих учнів в оцінюванні. Треба зазначити, що спеціальні групи учнів, такі як: учні з обмеженнями, з інших соціальних груп, ті, які мають обмежене знання англійської мови, окремо потребують особливої уваги. Важливе значення тут набувають професійний розвиток керівництва школи та вчителів, допомога батькам обдарованих дітей, та інших людей, які залучені до процесу відбору. Було доведено важливу роль батьки та вчителя відіграють в процесі виявлення обдарованості на будь-якому з етапів, оскільки вчителі виявляють більшу кількість обдарованих дітей під час навчання, а батьки краще ніж вчителі можуть виявити обдарованість дитини на ранньому етапі її розвитку. Попередній другий етап збільшує кількість учнів, яких було рекомендовано вчителями прийняти участь в тестуванні. Такий вид оцінювання називається «*динамічний*». Така модель містить елемент оцінювання основної бази здібностей, навчання та переоцінку. Наприклад, вчитель створює завдання, які б спонукали учнів до застосування своїх надзвичайних здібностей, в процесі чого вчитель спостерігає, як учень проявляє себе під час роботи над завданням. Таким чином вчитель виявляє обдарованих учнів, які не тільки мають ширшу базу знань, але й можуть її застосовувати [5]. Також вчителі повинні систематично змінювати види завдань та спостерігати за реакціями учнів під час уроків. Наприклад, як відреагують учні на довготривале оцінювання їх здібностей в тій сфері діяльності, до якої вони проявляють інтерес. Наприкінці етапу *номінації* школа повинна мати великий фонд бажаючих (приблизно 25 – 30%), які перейдуть до наступного етапу виявлення, який буде спрямований на відсіювання. Перехід до наступного етапу не базується на єдиному критерії, як-то, наприклад, рекомендація вчителя, але має за основу різноманітні джерела інформації. Наприкінці цього етапу комітет з проведення оцінювання висилає форму «Дозвіл на проведення оцінювання» батькам для заповнення.

3. 2. Відсіювання.

Задля того, щоб відповідати вимогам програм для обдарованих учнів, протягом цього етапу використовується специфічні методи оцінювання. Деякі оцінювання, як-то портфоліо або інтелектуальні тести, повинні використовуватись для оцінки багатьох сфер діяльності учнів, коли інші, такі як оцінка акторських здібностей, в специфічній сфері.

Оцінювання протягом етапу відсіювання відповідає не тільки сфері обдарованості, але й характеристикам учня. У випадку, коли учень не досконало володіє англійської мови, використовується невербальне оцінювання. Всі учні мають можливості продемонструвати їх здібності на вищому рівні.

3. 3. Відбір.

У процесі відбору обдарованих учнів приймає участь комісія в складі щонайменш з трьох професіоналів, які мають підготовку в роботі з обдарованими дітьми. На цьому етапі беруться до уваги всі попередні данні (отримані в на етапі номінації та відсіювання).

Практика свідчить, що кількість учнів визначених «обдарованими» різниться кожного року. Наприклад, за один рік може буде виявлено більше учнів, які мають високі здібності, в порівнянні з іншими роками.

Всі учні мають однаковий доступ до отриманих результатів під час будь-якого етапу ідентифікації, починаючи з етапу номінації та закінчуючи відбором. Управлінням

громадських прав США було розроблено перелік для забезпечення загального доступу для всіх учнів шкіл [9].

Отже, процес виявлення обдарованих учнів дуже складний та відповідальний для всіх, хто причасний до нього. Комітет з виявлення ставить перед собою **4 завдання**:

1. Отримати схвалення про проведення процесу виявлення обдарованих учнів з боку керівництва шкіл.

На цьому етапі, керівники шкіл, а саме директори, перевіряють останній проект плану проведення оцінювання до того, як комітет надасть для розгляду письмові дані для схвалення. Ці дані містять:

- державне визначення обдарованості;
- процедури та форми їх проведення для кожного етапу оцінювання (номінація, відсіювання, відбір);
- данні про проведення повторного оцінювання;
- процедури для учнів, які за якихось причин покидають програму виявлення;
- план роботи з учнями, які переходять з інших програм;
- процес апеляції.

2. Організувати професійний розвиток керівників шкіл та вчителів.

Кожен, хто залучений до процесу виявлення обдарованих учнів володіє професійними компетенціями стосовно природи та потреб обдарованих учнів, стратегії викладання навчальних дисциплін та програм. Ці загальні знання можна розширити завдяки використанню конкретних прикладів, саме в яких вчитель й спостерігає проявлення обдарованості учня під час роботи в класі, використовуючи динамічне оцінювання. На додаток, професійна підготовка вчителів та інших людей, залучених до збору даних або керівництва оцінюванням, представляється для того, щоб гарантувати надійність та справжність. Стандартне оцінювання Американської Психологічної Асоціації розповсюджується так, щоб кожен знав про згоду на базі повної проінформованості, конфіденційності та важливості стандартного процесу для адміністрування та тлумачення якісних та кількісних оцінювань.

Якісне оцінювання часто вимагає більшої підготовки, ніж кількісне, бо вказівки щодо збору інформації не завжди є стандартними. Наприклад, може виникнути багато питань протягом підготовки портфоліо. Це пов'язано з наступними чинниками:

- отримання інформації учнями та батьками щодо збору даних;
- думка вчителя, під час впровадження портфоліо;
- призначення відповідального за збір даних для портфоліо;
- джерела та засоби підбору даних для портфоліо;
- рівень конфіденційності;
- визначення критеріїв відбору компонентів портфоліо. [5; 8].

Державно нормативні тести мають специфічні адміністративні вказівки у їх довіднику. Ті, хто складає тести та проводить тестування має необхідну професійну підготовку у сфері освіти та психології та точно слідує вказівкам. Ті, хто очолює кількісне оцінювання проходять курси підвищення кваліфікації з використання тестів, завдяки чому виникає впевненість, що всі учні матимуть рівні можливості для визначення їх обдарованими.

3. Скоординувати батьків, зацікавлених проблемою обдарованості.

Координація батьків, опікунів та інших людей, які зацікавлені проблемою обдарованості, виникає регулярно, наприклад, на зборах для батьків, для того, щоб усі батьки мали можливість дізнатись про програми для обдарованих та талановитих учнів

та процес їх виявлення обдарованими – а саме фазу номінації. Батьки та опікуни є відмінним джерелом інформації, бо діти не завжди поведуться однаково в школі та вдома, а отже не однаково демонструють свої здібності. Батьки та опікуни часто мають більш можливостей спостерігати за інтересами їх дітей, їх захоплення, хобі, друзів та таланти, порівняно з можливостями, які мають вчителі. Наприклад, дитина захоплюється чимось, що не входить в програму шкільної освіти, але її кімната повна картинок та книг, які демонструють цей інтерес. Батьки та опікуни повинні знати характеристики, які треба спостерігати, та як ці характеристики будуть висвітлені в програмах для обдарованих та талановитих дітей. Таким чином, вони зрозуміють мету цієї освіти, яка якісно відрізняється, та будуть більш активно співпрацювати у процесі визначення обдарованих дітей.

Коли батьки або опікуни приймають участь у процесі збору інформації, вони потребують спеціальних настанов щодо оцінювання, до якого вони будуть залучені. Якщо вони заповнюють анкету спостереження, то ці анкети не повинні містити складну лексику або потребувати надзвичайних навичок у написанні, бо деякі батьки можуть бути не спроможними з цим впоратись. Ці форми повинні бути доступні всім батькам, та повинні бути складені на їх рідній мові. Вчителя також мають індивідуальні зустрічі з батьками, які не можуть самі активно відвідувати збори в школі. Для того щоб збільшити участь під час етапу номінації, округи навіть розміщують інформацію про процес виявлення в окружних інформаційних бюлетенях та місцевих газетах.

4. Провести оцінювання.

Як тільки керівництвом складено орієнтири та план професійного розвитку, оцінювання проходить без ускладнень за усіма напрямками. Також розробляється загальношкільний календар, який надає інформацію про те, коли буде проведено оцінювання. Будь-який моніторинг, який є доповненням до загального навчального плану, націлений на застосування спеціальної програми, потребує ухвалення з боку батьків.

Опікунська рада підтверджує порядок проведення процедури виявлення перед її початком. Після підтвердження педагогічний колектив та усі фахівці, залучені до етапів виявлення обдарованих та талановитих учнів, включаючи батьків, проходять спеціалізоване навчання (про природу та потреби обдарованих учнів та спеціальні методи збору інформації). Також особливо важливим є проведення навчання для керівництва навчальних закладів з метою уникнення виникнення проблем під час проведення процесу відсіювання. Після погодження та професійного розвитку, координатор програм для обдарованих учнів розробляє календар для захисту цілісності процесу.

Після збору всіх даних під час етапу номінації або етапу відсіювання, комітет з виявлення обдарованості збирається для:

- організації збору інформації;
- обробки та аналізу отриманих результатів.

Етап 4. Підбір відповідної підтримки.

Мета цього етапу – підібрати відповідну підтримку кожному обдарованому учню індивідуально, враховуючи його особистісні характеристики. В школі підбирається концепція планування навчальної програми, яка більш відповідає здібностям учня. Протягом всього навчання ця підтримка обговорюється з метою впевнитись, чи відповідає ще навчальна програма потребам учня.

Для того, щоб впевнитись, що процес виявлення відповідає тим учням, яких відбирають, періодично робиться перегляд самого процесу. Щоб полегшити процедуру перегляду, збираються повторні дані про учнів, які приймають участь у відборі, протягом

всіх етапів виявлення. Щоб допомогти процесу виявлення, отримані дані розрізняють за класом, статтю, етнічним походженням та економічним статусом. Процес виявлення є дуже відповідним аспектом усієї системи освіти для обдарованих дітей та повинен забезпечувати відповідну соціально-педагогічну підтримку учням для того, щоб вони мали змогу розвивати свою надзвичайні здібності та демонструвати їх на своїх досягненнях.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином дослідивши всю процедуру виявлення обдарованих дітей, можна узагальнити, що процес виявлення обдарованих дітей поділяється на 4 етапи, кожен з яких займає вагоме місце в процесі виявлення, та не може існувати окремо від інших. Всі дані, які збираються протягом всього процесу відбору мають важливе значення, бо якщо не врахувати чи не звернути увагу на який-небудь показник або характеристику, можна упустити учня, який, можливо, має ознаки обдарованого, але через те, що він не був виявлений, він не отримав відповідної соціально-педагогічної підтримки та, відповідно, не зміг розвинути свої здібності.

Література

1. Coleman L. J. Being gifted in school: An introduction to development, guidance and teaching / Coleman L. J. , Cross T. L. – Waco, TX: Prufrock Press, 2001.
2. Coleman M. R. ERIC EC Digest / Coleman M. R. – June 2003 – N E644.
3. Gifted Education Regulations – P. 713.
4. Heller K. A. Evaluation of summer – school program for highly gifted secondary – school students: The Gwan Pupils Academy // European Journal of Psychological Assessment. – Vol. 18, September 3, 2002 – P. 214 – 228.
5. Johnsen S. K. Identifying gifted students. A step-by-step guide. / Johnsen S. K. – Waco, TX: Prufrock Press, 2005.
6. Johnsen S. K. Evaluating the effectiveness of identification procedure // Identifying gifted students: A practical guide / Eds. Johnsen S. K. / Johnsen S. K. – Waco, TX: Prufrock Press, 2004. – P. 133 – 139.
7. Keyser D. Test critiques. / Keyser D. , Sweetland R. – Volumes I – XI. – Austin, TX: PRO-ED – 2004.
8. Texas Education Agency. Texas student portfolio. – Austin, TX: Advanced academic services.
9. Trice B. Office for civil rights: Ensuring equal access to gifted education. / Trice B. , Shannon B. – New York – 2002.

Бартків О. А.

*викладач кафедри педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту
іноземних мов, Горлівка (Україна)*

УДК 371. 212. 2

ПРОГРАМИ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ

© 2010

На основі літератури автор представляє діючі в країні програми підтримки обдарованих дітей та молоді: “Обдаровані діти”, висвітлює діяльність благодійного Фонду “Майбутнє”, розкриває роботу Інститут обдарованих дітей при академії наук України.

Ключові слова: програма, підтримка, обдарованість, фонд.

Бартків О. А.

преподаватель кафедры педагогики Горловского государственного педагогического института иностранных языков, Горловка (Украина)

ПРОГРАММЫ ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ УЧЕНИКОВ

На основе литературы автор представляет программы поддержки одаренных детей и молодежи: “Обдаровані діти”, освещает деятельность благотворительного Фонда “Майбутнє”, раскрывает работу Института одаренного ребенка при Академии наук Украины.

Ключевые слова: программа, поддержка, одаренность, фонд.

Bartkiv O. A.

teacher of department of pedagogics of Horlivka State Pedagogical Institute of Foreign Languages, Horlivka (Ukraine)

PROGRAMS OF SUPPORT IN UKRAINE OF THE GIFTED CHILDREN

On the basis of literature an author presents the operating in a country programs of support of the gifted children and young people: Children” are “gifted, the “Future” lights up activity of benevolent Fund, Institute of the gifted children exposes work at academic sciences of Ukraine.

Keywords: program, support, gift, fund.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Розвиток людства на початку ХХІ століття, зокрема глобалізаційні процеси, бурхливий розвиток інформаційних технологій вимагають відповідних змін у системі навчання, зокрема у школах. Саме тому розроблено багато програм щодо удосконалення освіти, які ми можемо побачити у законах України “Про освіту. Розв’язуючи проблему щодо навчання обдарованих дітей ми тим самим забезпечуємо краще майбутнє держави, бо хто, як не підрастаюче покоління зможе вивести країну від кризи та забезпечити гідне майбутнє. Обдаровані діти становлять головний інтелектуальний ресурс держави, оскільки вони наділені неординарними здібностями, що виявляються у високих досягненнях у різних видах діяльності. Успішний і стійкий розвиток особистості здійснюється в процесі її реалізації. Тому важливим завданням сучасної освіти є створення відповідних педагогічних умов для самореалізації обдарованих дітей, їх повноцінного розвитку й збереження в майбутньому видатних здібностей. Важливим інструментом вирішення проблем, пов’язаних зі створенням умов, що забезпечують вияв та розвиток обдарованих учнів, реалізацію їх потенційних можливостей та соціального захисту, стали Указ Президента України «Про програму роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 роки» (2001 р.), «Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті» (2002 р.), «Концепція державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2010 роки». Тому, доцільно було б зупинитися більш детально та розглянути існуючі в країні програми підтримки обдарованих учнів та молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема обдарованості не є новою в науковій проблематиці. Проблема організації ефективного навчання обдарованих дітей можна розбити на ряд складових, кожна з яких потребує глибокого наукового дослідження. Незважаючи на значну кількість дослідження педагогічне вирішення проблеми навчання обдарованої дитини ще не знайдено та й

навіть чи знайдеться однозначне вирішення цієї проблеми. Суттєвий вклад у вирішення цього питання внесли такі науковці як: В. Алфімов, О. Антонова, Д. Богоявленська, О. Кульчицька, В. Моляко, Б. Теплов та багато інших.

Формулювання цілей статті (постановка завдання) Метою даної проблеми є представлення програм підтримки обдарованих учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Згідно Закону України «Про освіту» загальна середня освіта забезпечує всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, трудову підготовку, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину, суспільство і виробництво, екологічне виховання, фізичне вдосконалення. Держава гарантує молоді право на отримання повної загальної середньої освіти і оплачує її здобуття. Повна загальна середня освіта в Україні є обов'язковою і може отримуватись у різних типах навчальних закладів.

Щодо обдарованих дітей, то у статті 36 закону України «Про освіту» записано, що для розвитку здібностей, обдарувань і талантів дітей створюються профільні класи з поглибленим вивченням окремих предметів або початкової допрофесійної підготовки, спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, колеґіуми, а також різні типи навчально-виховних комплексів, об'єднань.

Особливо обдарованим дітям держава надає підтримку і заохочення – стипендії, направлення на навчання і стажування до провідних вітчизняних та закордонних освітніх, культурних центрів. Бажаючим надається право і створюються умови для прискореного закінчення школи, складання іспитів екстерном.

Крім того, учень має право на участь у науково-дослідній, дослідно-конструкторській та інших видах наукової діяльності, конференціях, олімпіадах, виставках, конкурсах; особисту або через своїх представників участь у громадському самоврядуванні, в обговоренні, вирішенні питань удосконалення навчально-виховного процесу, науково-дослідної роботи, призначення стипендій, організації дозвілля, побуту тощо; забезпечення стипендіями, гуртожитками, інтернатами в порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України [3, с. 57-71].

Зупинимось і розглянемо деякі програми підтримки обдарованих дітей, що діють в Україні.

Так, Кабінетом Міністрів створена програма «Молодь України на 2009 – 2015 роки», яка направлена на підвищення рівня правової культури молоді, поваги до прав та свободи людини, рівня суспільної активності, морально-етичних норм та закріплення патріотичних чутств молоді.

У програмі «Обдаровані діти» робиться акцент на ролі обдарованої особистості в забезпеченні суспільного прогресу. Інтелектуальні здібності підростаючого покоління потребують всестороннього розвитку і повноцінної реалізації, адже талановита молодь – головний ресурс процвітання нації в умовах панування високотехнологічної і інтелектуальної моделі світової економіки. Тому підтримка обдарованих дітей з боку держави і суспільства є найкращою інвестицією у майбутнє нації.

Програма Національного фонду «Україна – дітям», «Обдаровані діти»- це комплексний документ, в якому визначені основні напрями діяльності Фонду відносно пошуку, розвитку, підтримки і надання допомоги талановитим дітям і заходу щодо її реалізації. Вона покликана сприяти практичному здійсненню положень державних програм в частині, яка стосується талановитих творчих дітей.

Програма складається з семи проектів: розвиток інтелектуальних здібностей дітей; всеукраїнські конкурси, змагання, фестивалі; міжнародні конкурси, змагання, фестивалі; надія і добро – дітям інтернатних учбових закладів; підтримка проектів дитячих видань, радіо і телепрограм; організація змістовного дозвілля дітей, тобто проведення свят, акцій; економічний аспект програми -робота з благодійниками Фонду.

Благодійний фонд «Майбутнє» створено для практичної реалізації образотворчих, культурних, екологічних та оздоровчих програм. Він надає допомогу і підтримку розвитку системи освіти дитячих творчих колективів, молодіжних та спортивних організацій, сприяє підвищенню рівня освіти, розвитку інтелектуального потенціалу України і підтримки обдарованих дітей, покращує матеріальне положення і надає підтримку дітям з малозабезпечених родин. Основними напрямками роботи Фонду є: організаторська діяльність, тобто організація благодійних програм, участь в загальних заходах та програмах; інформаційна діяльність, що включає інформаційну підтримку благодійних заходів, створення сайту Фонду та активна інформаційна робота як з допомогою Інтернету, так і в Інтернеті; фінансова діяльність – формування фінансової бази за рахунок коштів спонсорів і меценатів, за рахунок отримання грантів; гуманітарна діяльність; образотворча діяльність та просвітницька.

Депутатами Верховної Ради України розглянут законопроект «Про основні принципи державної підтримки обдарованих дітей і молоді в Україні». Цей законопроект направлений на забезпечення сприятливих умов для активного розвитку талантів, розумових і фізичних здібностей дітей, а також надання відповідних гарантій педагогічним працівникам, які беруть безпосередню участь в розвитку здібностей і талантів таких осіб. Проектом встановлені критерії відносно визнання дітей або молоді обдарованими. Також передбачені пільги обдарованим дітям і молоді, а саме: пріоритетне право на забезпечення стипендіями, гуртожитками, інтернатами; першочергове здобуття позики на житлове будівництво, поліпшення житлових умов; безкоштовний проїзд на всіх видах транспорту [4. с. 15].

Цікавим є й тот факт, що в Україні створено Інститут обдарованої дитини при Академії наук України. Розробкою напрямів досліджень і тематикою експериментальної роботи інституту займається Міністерство освіти і науки України і Академія педагогічних наук. Інститут обдарованої дитини координує проведення ефективної політики держави відносно підтримки обдарованої молоді і сприяє створенню прийнятних умов для роботи з нею.

Головне завдання інституту полягає у проведенні фундаментальних прикладних досліджень з проблем розвитку системи науково-методичного і організаційно-технологічного виявлення і підготовки обдарованої молоді.

Кожного року 1 червня проводиться виставка-фестиваль “Обдаровані діти України”. Організаторами цього проекту є Інститут обдарованої дитини, Академії педагогічних наук України, Інститут розвитку дитини. Головною метою виставки-фестивалю є популяризація дитячої і юнацької творчості. Талант і обдарованість, без яких неможливе зростання держави, складають її найважливіше надбання. Тому таким важливим і актуальним є виявлення і підтримка обдарованих дітей і молоді, забезпечення всіх умов для її творчої самореалізації.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, підсумовуючи викладений матеріал можна констатувати, що особливо обдарованим дітям держава надає суттєву підтримку і заохочення у вигляді стипендій, матеріальну допомогу, направлення на навчання і стажування до провідних вітчизняних та закордонних освітніх, культурних центрів, надає підтримку дітям з малозабезпечених родин.

Виявлення особистісних якостей обдарованого учня становлять предмет нашого подальшого дослідження.

Література

1. Моляко В. О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості [Текст] / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 1998. – № 1. – С. 3-5.
2. Наджиова Х. Б. Особенности организации учебного процесса с одаренными учащимися в условиях лицея [Текст] / Х. Б. Наджиова. - Душанбе, 2000. – 37 с.
3. Закон України «Про освіту» [Текст] // Відомості Верховної Ради. – 1991 – № 34
4. Про Програму роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 [Текст]: [указ Президента України] // Урядовий кур'єр . – 2001. – № 38. – С. 15

Ільїна Ю. Ю.

кандидат біологічних наук, доцент кафедри загальної психології Національного університету цивільного захисту України, Харків (Україна)

УДК 159. 923. 2

**Я – КОНЦЕПЦІЯ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У
РАНЬОМУ ЮНАЦТВІ**

© 2010

На основі аналізу основних психологічних підходів встановлено, що самовизначення є одним з новоутворень в ранній юності, пов'язане з формуванням внутрішньої позиції, зі свідомістю себе як члена суспільства. На підставі отриманих даних встановлені характеристики, що впливають на успішність особистісного самовизначення в ранній юності.

Ключові слова: Я-концепція, особистісне самовизначення, самосприйняття, рання юність.

Ильина Ю. Ю.

кандидат биологических наук, доцент кафедры общей психологии Национального университета гражданской защиты Украины, Харьков (Украина)

**Я – КОНЦЕПЦІЯ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В
РАННЕЙ ЮНОСТИ**

На основе анализа основных психологических подходов установлено, что самоопределение является одним из новообразований в ранней юности, связано с формированием внутренней позиции, с сознанием себя как члена общества. На основе полученных данных установлены характеристик и, влияющие на успешность личностного самоопределения в ранней юности.

Ключевые слова: Я-концепция, личностное самоопределение, самовосприятие, ранняя юность.

Iljina J. J.

candidate of biological sciences, associate professor of general psychology National University of Civil Defense of Ukraine, Kharkiv (Ukraine)

**SELF-CONCEPT IN THE STRUCTURE OF PERSONALITY SELF-
DETERMINATION IN EARLY ADOLESCENCE**

It was established on the basis of the analysis of major psychological approaches that self-determination is one of the new formations in early adolescence, it is associated with the

formation of an internal position, in the awareness of himself as a member of society. On the basis of the data there were set the characteristics that influence the success of personality self-determination in early adolescence.

Key words: self-concept, personality self-determination, early adolescence.

Постановка проблеми. Особисте самовизначення є центральною проблемою в психології ранньої юності. Це питання досліджувалось видатними психологами (Л. І. Божович, І. В. Дубровіна, Є. Еріксон, І. С. Кон, А. В. Мудрик, С. Л. Рубінштейн та ін.). У дослідженнях було визначено, що самовизначення є основним новоутворенням у старшому шкільному віці. Цей період є сенситивним для формування ціннісних орієнтацій, моральних канонів та професійного самовизначення – запорука майбутнього життєвого шляху. Ці фактори зумовлюють активність самовизначення у ранній юності.

Запропонований нами підхід до вивчення цієї проблеми через призму Я – концепції дозволяє виявити показники особистісного самовизначення, які є запорукою успішності цього процесу і можуть бути використані як база для самовизначення та особистісного росту, так і як показники подальшого дослідження рушійних сил в розвитку особистості у період ранньої юності.

Аналіз досліджень з проблеми. Аналіз публікацій, присвячений «Я-концепції» та особистісному самовизначенню показує, що поняття самовизначення в літературі вживається з різними значеннями. Про самовизначення говорять в особистісному, соціальному, життєвому, професійному, моральному сенсі. Разом з тим під ідентичними термінами мається на увазі різний зміст.

Методологічні основи психологічного підходу до проблеми самовизначення були розкриті С. Л. Рубінштейном, в контексті проблеми детермінації крізь призму висунутого вченим принципу «зовнішні причини діють через внутрішні умови». Тобто ефект впливу залежить від внутрішніх властивостей об'єкта. У цьому контексті самовизначення виступає як само детермінація. Отже, у понятті самовизначення виражається активна природа «внутрішніх умов». У ньому виражається для С. Л. Рубінштейна сутність, зміст принципу детермінізму [9]

Підхід, намічений С. Л. Рубінштейном, розвивала К. А. Абульханова – Славська, на думку якої самовизначення – це усвідомлення особистістю своєї позиції, що формується у середині системи координат відносин. При цьому вона наголошувала, що в залежності від того як складається система відносин формується певний взаємозв'язок самовизначення і суспільна активність особистості [1, 9].

Спроба побудувати загальний підхід до самовизначення особистості розпочата В. М. Сафінім, який вважав, що у психологічному плані сутність самовизначення особистості не може не спиратися на суб'єктивну сторону свідомості, на усвідомлення свого «Я», що є внутрішньою причиною соціального дозрівання. Рушійною силою самовизначення особистості є протиріччя між «хочу – можу», «є», «ти зобов'язаний», які трансформуються в «Я зобов'язаний, інакше не може бути», тобто співвідношення даних елементів є іншим механізмом для самовизначення особистості, без якого неможлива персоніфікація [10].

Аналізуючи вказаний феномен А. В. Мудрик запропонував класифікацію самовизначення [7]. У віковому аспекті досліджувана проблема найбільш змістовно і глибоко подана Л. І. Божович. Вона підкреслює, що потреба в самовизначенні виникає на певному етапі онтогенезу, це авторкою обґрунтовується логікою особистісного та соціального розвитку. Потреба в самовизначенні розглядається як потреба в формуванні певної смислової системи, в якій відбувається уявлення про світ і про

себе. Самовизначення нерозривно пов'язане з такою суттєвою характеристикою, як спрямованість у майбутнє [2].

І. В. Дубровіна, аналізуючи цю проблему, особливу увагу приділяє готовності до самовизначення, тобто готовності молоді до дорослого світу з можливістю зайняти гідне місце в ньому. Дослідниця наголошує, що у юнацькому віці сформовані психологічні утворення та механізми, що забезпечують молодій людині можливості росту її особистості зараз і в майбутньому [6].

У зарубіжній літературі у якості аналогії поняття «особистісне самовизначення» виступає категорія «психосоціальна ідентичність», введена Е. Еріксоном [12]. Центральним моментом, крізь призму якого розглядається становлення особистості, в перехідному, юнацькому віці виникає «нормативна криза ідентичності». Слово «нормативний» має відтінок того, що життєвий цикл людини розглядається як ряд послідовних стадій, кожна з них характеризується спеціальною кризою у відносинах особистості з навколишнім світом, що і сприяє розвитку почуття ідентичності.

На думку Е. Еріксона, основне завдання ранньої юності – це формування у молоді саме почуття ідентичності. Самовизначення як особистісне новоутворення пов'язане з формуванням внутрішньої позиції людини, з усвідомленням себе як члена суспільства. Формування цієї смислової системи передбачає знаходження відповіді на питання про сенс свого існування, про самого себе (Я-концепція).

Р. Бернс поняття Я-концепція визначає як сукупність всіх завдань людини, віднесених до себе [4].

Я-концепція виникає у людини в процесі соціальної взаємодії як неминучий і завжди унікальний результат психічного розвитку. Вона виступає у різних аспектах:

- Я – концепція як засіб забезпечення внутрішньої узгодженості;
- Я – концепція як інтеграція досвіду;
- Я – концепція як сукупність очікувань.

Отже, Я – концепція – відносно стійка, більш – менш усвідомлена система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставиться до себе.

Стан наукової проблеми Я-концепції та особистісного самовизначення свідчить про необхідність її подальшої розробки.

Метою нашого дослідження стало визначення Я-концепції в структурі особистісного самовизначення у юнаків та дівчат у старшому шкільному віці.

Для досягнення мети висунуті наступні завдання:

1. Визначити показники для оцінки характеристик процесу особистісного самовизначення у ранній юності.
2. Дослідити змістовні характеристики Я-концепції та особистісного самовизначення у юнаків та дівчат.
3. Виявити кореляційний зв'язок між Я-концепцією у юнаків і дівчат та процесом їхнього особистісного самовизначення в ранній юності.
4. З'ясувати різницю у характері зв'язку Я-концепції та особистісного самовизначення між юнаками і дівчатами.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації нашої мети нами було використано три методики: тест «Сенсожиттєвих орієнтацій» (СЖО), який являє собою адаптований варіант «Ціль в житті» Дж. Крамбо та Л. Махоліна, друга – «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча і третя – «Полярні профілі».

У діагностичному дослідженні приймали участь школярі 10-х та 11-х класів гімназії № 14 м. Харкова, з них 62 дівчини, 44 юнака. Вік досліджуваних 16-17 років.

При обробці методики «Сенсожиттєві орієнтації» були оцінені характеристики особистісного самовизначення в ранній юності, а саме:

- цілі в житті;
- процес життя або інтерес та емоційна насиченість життя;
- локус контролю – Я (Я – хазяїн життя);
- локус контролю життя або керування життям.

Саме ці показники характеризують успішність процесу особистісного самовизначення і мають значний вплив на особистісний розвиток молоді людини. Отримані результати дозволили визначити зміст образу – Я у старшокласників (таблиця 1).

Таблиця 1

Рангові показники за методикою СЖО у ранній юності

Назва субшкал		Середнє значення		Ранг	
		Дівчата	Юнаки	Дівчата	Юнаки
Ц	Цілі в житті	28,7	29,4	3	2
Пр	Процес життя	34,9	29,8	1	1
Л – К	Локус контролю Я	20,2	19,5	4	4
Л – Ж	Локус контролю життя	29,1	28,4	2	3

Розглядаючи результати дослідження, видно, що старшокласники, незалежно від статі, сприймають життя як цікавий, емоційний та спрямований сенсом процес. Переконаність в тому, що індивід має змогу контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у життя, виражена на більш високому рівні у дівчат, а у юнаків домінує наявність або відсутність в житті цілей на майбутнє, які надають життю усвідомленості та перспективу.

Найменш вираженими є показники локус контролю Я, що відповідає за силу особистості. Юнаки і дівчата не мають достатньої свободи вибору для того, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями та уявленням про сенс.

Наступним кроком нашого дослідження було вивчення особливостей Я-концепції у юнаків та дівчат з використанням методик «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча та «Полярні профілі». Проаналізуємо отримані результати.

Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча спрямована на активне визначення своєї позиції відносно суспільно виробленої системи цінностей, визначення сенсу свого існування.

Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості та складає основу її відношення до оточуючого світу, інших людей та самого себе, основу світогляду.

Аналіз отриманих даних дозволив скласти характеристику ціннісних орієнтацій представників ранньої юності. Дані представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Середні рангові показники ціннісних орієнтацій у старшокласників

Показники (цінності)	Середні значення		Ранги	
	Дівчата	Юнаки	Дівчата	Юнаки
Гроші	3,92	3,91	3	3
Сім'я	2,29	2,95	1	1
Пізнання	6,61	5,65	8	7
Робота	4,92	5,09	5	6
Щастя інших	7,11	7,13	9	9
Саморозвиток	6,24	6,0	7	8
Кар'єра	4,73	4,73	4	5
Друзі	3,32	4,16	2	4
Задоволення	5,67	3,09	6	2

У ході дослідження встановлено, що юнаки і дівчата не мають вагомих розбіжностей.

На першому місці, як у юнаків, так і у дівчат, знаходиться цінність щасливого сімейного життя, духовної і фізичної близькості з коханою людиною. На другому місці у дівчат виявлена наявність добрих та відданих друзів, а у юнаків задоволення (повнота та емоційна насиченість життя). На третьому – визначені, як у юнаків, так і у дівчат, гроші (матеріально забезпечене життя). Останнє місце у всіх займає щастя інших людей.

Третьою методикою, як зазначалось раніше, була «Полярні профілі». У дослідженні використовувався варіант, запропонований Н. Бутиною [5].

Перевага цієї методики полягає у тому, що за її допомогою є можливість здійснити самостійно вибір особистісних якостей для оцінки з боку експериментатора.

Результати полярних профілів старшокласників подані нижче у таблиці 3.

Таблиця 3.

Середні рангові показники полярних профілів у ранній юності.

№	Назва шкал	Середні значення		Ранг	
		Дівчата	Юнаки	Дівчата	Юнаки
1	Відкритість	7,84	7,18	2	3
2	Інтелект	6,8	7,66	11	1
3	Емоційна стійкість	7,18	6,43	8	12
4	Домінування	7,03	6,68	10	9
5	Імпульсивність	5,11	4,75	16	16
6	Сумлінність	7,13	6,00	9	13
7	Сміливість	7,23	6,89	6	6
8	М'якість	7,57	6,55	3	10
9	Підозрілість	5,73	5,23	15	15
10	Непрактичність	5,94	5,75	13	14
11	Дипломатичність	5,81	6,96	14	5
12	Спокійність	7,2	6,52	7	11
13	Схильність до нового	8,48	7,25	1	2
14	Незалежність	6,63	6,77	12	7
15	Самоконтроль	7,27	6,75	5	8
16	Збудженість	7,39	6,98	4	4

Ці дані свідчать про те, що дівчата схильні оцінювати себе як більш прямолінійними та сумлінними (висока нормативність поведінки) та більш чутливими. Юнаки ж оцінюють себе більш інтелектуально розвинутими, твердими та суворими, більш консервативними, дипломатичними, поміркованими. Дівчата в більшій мірі м'які, спокійні, схильні до самоконтролю. Незалежність та дипломатичність більш притаманні юнакам.

Лінійна кореляція, використана нами у дослідженні, дозволила виявити зв'язки та вплив одного явища на інше. Коефіцієнт кореляції визначався по Пірsonу.

Отже, ми виявили ті змістовні характеристики Я-концепції юнаків і дівчат, що впливають та пов'язані в динаміці з процесом особистісного самовизначення у ранньому юнацькому віці.

За результатами дослідження встановлено, що успішність особистісного самовизначення у юнацькому віці взаємопов'язана з усвідомленням себе як самостійної, незалежної від думки оточуючих особистості, самооцінки розвитку вольових сторін, своєї привабливості та інтелектуального розвитку.

Розбіжність між юнаками та дівчатами у змістовних характеристиках Я-концепції, що впливають на їхнє особистісне самовизначення виявилось в ступені значущості групи позитивних, соціально бажаних особистісних якостей, для юнаків більш значущими, ніж для дівчат в особистісному самовизначенні є усвідомлення себе як носія таких позитивних характеристик, як справедливість, чуйність, доброта.

Таким чином, проведене емпіричне дослідження дозволило зробити наступні **висновки**:

1. Рушійними силами розвитку особистості в ранньому віці є показники особистісного самовизначення в цьому віці, а саме: наявність цілей в житті, загальне переконання в тому, що людина здатна контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у своє життя, сприйняття себе як особистості, схвалювати себе в цілому.

2. Існує взаємозв'язок між Я-концепцією в ранній юності та процесом особистісного самовизначення. Від особливостей самосприйняття певних змістовних характеристик Я-концепції залежить успішність особистісного самовизначення.

3. Особистісними характеристиками, які впливають на успішність самовизначення є усвідомлення себе як самостійної, незалежної від думки інших особистості. Успішність особистісного самовизначення дівчат передбачає приписання собі спрямованості на себе, схильності до конкуренції та прагнення до домінування і успіху. Для юнаків вона пов'язана з усвідомленням себе як впевненої в собі людини, енергійної, діяльної, з певними діловими якостями: сміливість, схильність до ризику, завзятість, дипломатичність, чіткий розрахунок. Також має значення емоційно-вольова сторона особистості. Це – самоконтроль, самодисципліна та емоційна стійкість.

4. Розбіжність в отриманих показниках між юнаками та дівчатами у змістовних характеристиках Я-концепції, що впливають на їхнє особистісне самовизначення, виявилась в ступені значущості групи позитивних, соціально-значущих якостей особистості. Для юнаків більш значущими є усвідомлення себе як носія таких позитивних характеристик, як справедливість, чуйність і доброта.

Таким чином, отримані результати вказують на необхідність розробки корекційної програми, спрямованої на прискорення успішної самореалізації та особистісного самовизначення у юнаків та дівчат.

Література

1. Абульханова – Славская К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова–Славская. – М., Наука, 1980. – 335 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – М., Просвещение, 1968. – 278 с.
3. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе [Текст] / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 23-29.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М., 1986. – 397 с.
5. Битянова Н. Р. Психология личностного роста [Текст] / Н. Р. Битянова. – М., 1995. – 378 с.
6. Дубровина И. В. Психологические аспекты ценностных ориентаций и интересов учащихся [Текст] / И. В. Дубровина, Б. С. Круглов // Ценностные ориентации и интересы школьников. – М., 1983. – С. 27 – 36.
7. Мудрик А. В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения [Текст] / А. В. Мудрик. – М., 1977. – 227 с.
8. Реан А. А. Социальная и педагогическая психология [Текст] / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб.: Питер. – 1998. – 416 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М., Просвещение, 1976. – 768 с.
10. Сафин В. Ф. Психологический аспект самоопределения [Текст] / В. Ф. Сафин, Г. П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С. 65 – 74.
11. Формирование личности старшеклассника [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1989. – 181 с.
12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон; под ред. А. В. Толстых. – М., 1996. – 263 с.

Карутин Е. В.

*старший преподаватель Украинской Инженерно-педагогической Академии,
Харьков (Украина)*

УДК 37. 013. 43

**ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В ТРАДИЦИЯХ
КАЗАЧЕСТВА НА УКРАИНЕ**

© 2010

В данной статье рассмотрены основные направления духовно-нравственного воспитания и развития патриотов Украинского Казачества, а также показаны традиции и необходимость развития казачества на Украине.

Ключевые слова: казачество, честь, патриотизм, воспитание, духовность, гопак.

Карутін Є. В.

старший викладач Української Інженерно-педагогічної Академії, Харків (Україна)
**ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ В ТРАДИЦІЯХ КОЗАЦТВА
УКРАЇНИ**

В даній статті були розглянуті основні напрямки духовно-етичного виховання і розвитку патріотів Українського Козацтва, а також були показані традиції та необхідність розвитку козацтва на Україні.

Ключові слова: козацтво, честь, патріотизм, виховання, духовність.

Karutin E. V.

The senior teacher of the Ukrainian Engineering-pedagogical Academ, Kharkiv (Ukraine)

THE YOUNGER GENERATION UPBRINGING IN TRADITIONS OF THE COSSACKS IN UKRAINE

In the given article basic work there are considered the ethic and spiritual assignments of Union patriots of the cossacks, and also the necessity of development of traditions of Ukrainian Cossacks.

Keywords: *cossacks, honour, patriotism, education, spirituality.*

Введение. Развертывающиеся мировые процессы глобализации и информатизации, открытость Украины мировому сообществу обуславливают пристальное внимание ученых к исследованию вопросов духовно – нравственного воспитания подрастающего поколения. В обществе ощущается мировоззренческая пустота, возникшая после отторжения старой идеологии; культ денег, наживы, навязывание безнравственной мысли о том, что все способы обогащения приемлемы, что отрицательно сказывается на нравственности молодежи.

Актуализация проблемы усиливается тем, что в условиях роста национального самосознания, современная педагогическая наука все чаще обращается к историческим памятникам, культурным традициям, в частности, традициям казачества как средствам воспитания подрастающего поколения. Традиция – понятие многогранное. Она проявляется в детерминирующем действии прошлого на настоящее и будущее. На первый взгляд создается парадоксальная ситуация: прошлое потому и является прошлым, что оно уже существует, но вместе с тем нельзя не признать, что прошлое сохраняется и в настоящем, оказывает определенное влияние на действительность и таким образом живет. Поэтому в научном смысле прошлое следует интерпретировать не как небытие, а, напротив, как особую форму бытия. Традиция и выражает жизнь прошлого в настоящем и будущем. Традиция выступает в качестве исторической предпосылки (основания) и в качестве средства формирования системной целостности. Наличие традиций служит специфически социальной основой объединения людей в то или иное сообщество – экономическое, политическое, научное, религиозное и т. д. В качестве закона интеграции общественных отношений традиция тесно связана со специфическими механизмами социального общения, общественной психологии, идеологии. Следуя обычаям, соблюдая ритуалы, люди тем самым объединяются в определенную общность. Традиции, на наш взгляд, не только обязывают, но и связывают, и эта их сторона не менее важна, чем первая; правилами поведения, способом действий общность связывается и стабилизируется. В традициях выражается общность и в какой-то мере классификация членов группы, здесь индивид подчиняет себя общности.

Девизом Союза патриотов казачества, военнослужащих и работников правоохранительных органов Донбасса стали исторические слова: «Честь, доблесть, слава, патриотизм, духовность, нравственность». Первостепенной задачей Союза является забота о семьях военнослужащих, работниках правопорядка, а также ветеранов Великой Отечественной войны и афганских событий, укрепление воинского духа на традициях принятия присяги, обеспечение систематической военно-физической подготовки допризывной молодежи, моральной и по возможности – материальной помощи, тесные конструктивные связи с МВД и другими силовыми структурами. Но сердцевинной нашей многогранной работы является возрождение казачества [1-6].

Казак – это не национальность, это – внутренний дух и вера в справедливость. Слово «казак», тюркского происхождения, со временем обрело интернациональный смысл, ибо казачество, как особый тип населения, складывалось в различных частях континента, причем примерно в одни исторические сроки. На российских рубежах это было донское казачество, в Хорватии – граничары, в Чехии – табориты. Становление украинского казачества приходится на середину XV века. Казаки заполнили нишу между оседлыми и кочевыми народами, и, как правило, сдерживали воинственный натиск. Одной из самых ярких страниц летописи борьбы украинского народа за свою независимость было казацкое движение. Казаки стали той силой, которая на протяжении веков зорко стояла на страже свободы и достоинства Украины как независимого, суверенного государства. М. Грушевский справедливо замечает, что период существования Запорожской Сечи – наиболее яркий и интересный период украинской жизни. Запорожская Сечь почти непрерывно вела тяжелую вооруженную борьбу за веру и независимость своего народа. Очевидец того славного периода украинской истории Г. де Боплан писал, что, отстаивая политическую свободу, православную веру, славные украинские казаки каждую пядь своей земли поливали кровью и щедро засеивали своими костями, одновременно взращивая таких богатырей-героев, которые вызывали у современников незаурядное удивление. Восстание под руководством Богдана Хмельницкого еще более прославило запорожских казаков. Они освоили все Приднепровье, установили здесь свой социальный и военный лад – стали творцами нового украинского государства. Каждый считал за честь принадлежать к «казацкой нации». Запорожское казачество – гордость украинской нации, высший взлет в ее вековое развитие

Формулирование целей работы. *Целью данной статьи* является необходимость показать основные исторические предпосылки сегодняшнего развития казачества, а также показать некоторые аспекты военно-прикладной, духовной и специфической физической подготовки славянина и необходимость развития казачества на Украине.

Результаты исследований. Великие традиции предков возвращаются в нашу обыденную жизнь.

При посвящении в казаки произносятся такие слова: «Приймаючи присягу козака перед своїми товаришами та Всевишнім, клянусь захищати українську землю і свій народ, його свободу та незалежність. Боротися за духовний і матеріальний добробут нашого народу, звичаї та традиціях козацтва, берегти єдність українського суспільства. Присягаю, що я буду виконувати волю своїх великих предків, вибороти справжню свободу, здобувати справді багату державу, жити по людським і божим законом на своїй власній землі». После принятия данной присяги каждый преклоняет колено и целует знамя. И, согласно дальнейшему казацкому ритуалу, сабля ложится на плечо с дальнейшим поцелуем ее, кнут-нагайка ударяет каждого по спине трижды.

Большой популярностью у казаков пользовались танцы. Особенно любили танцевать запорожцы под звуки кобзы. «А танцуют бывало так, что против них не устоит никто в мире: целый день будет музыка играть, весь день и будут танцевать, да еще и приговаривают: -«Играй-играй! Вот закину сейчас ноги аж за спину, чтобы мир удивился, какой казак, удался. . . ».

«Если музыка перестанет играть, то они возьмут в руки лавки, с одного конца возьмется один, а с другой – второй, станут друг против друга и танцуют», – свидетельствует столетний казак Николай Корж.

Язык танца вне национальных различий, он понятен везде, потому что в сложном узоре движений, переплетающихся с музыкой, как в зеркале, отражается душа

любого народа. Народная песня, музыка и танец – это море чувств, это мысль, это настроение, это выплескивающаяся через край энергия. Не надо никаких переводчиков, чтобы проникнуться духом другого народа и понять его. Своими зажигательными танцами наши украинские коллективы представляют наше казачество, наше государство на сценах других стран – Монако, Швеции, Словакии, Швейцарии, Германии, Англии, США.

Не остался без должного внимания и конкурс красавиц «Красуня-казачка», который проводится в Луганской Межрегиональной Академии Управления Персоналом. Победительница данного конкурса принимала участие и вручала генеральское напутствие призывникам перед отправкой их в Вооруженные силы.

Совместно с ветеранами Великой отечественной войны казаки в честь 60-летия Великой Победы посадили 60 деревьев и аллею назвали «Аллея победителей».

Не менее интересно проходят казацкие «розваги» в горном лицее (командир полка – полковник казачества Ю. Г. Медведев) и в общеобразовательной школе № 25 (майор казачества – А. Бай). 28 марта 2010 р. на базе Школы «ХОРС» (ЗШ №1) впервые в Павлограде произошли соревнования по Казацкой борьбе. Это событие собрало более 70 участников из нескольких Школ Боевого Гопака на Днепропетровщине: ШБГ «ХОРС» (г. Павлоград, руководители – Тищенко С. О., Бакала А. О.), ШБГ им. Святослава Хороброго (г. Днепропетровск, руководители – Кобзар И. В., Циган Ю. В.), ШБГ "Метелица" (г. Верховцево, руководитель Пинигин О. М.), ШБГ «Криця» (с. Степановка, Криничанского р-на, руководитель Григоренко В. І.). В поединках принимали участие «змагуни» возрастом от 5 до 23 лет, общим количеством в 9 возрастных групп и 27 весовых категорий. Также произошли соревнования за звание абсолютного победителя соревнований, где каждый желающий «гопаковец» не смотря на свой вес и возраст, мог испытать себя в борьбе. Этот раздел соревнований стал наиболее интересным, так как «гопаковцы» получили возможность посоревноваться с разными по весу и возрасту соперниками. Боевой гопак – исконно украинская боевая система, которая чем-то сродни бразильской капоэйре. Дело в том, что она сочетает в себе элементы и танца и боевого искусства. Равно как и в капоэйре многие приемы в гопаке скрываются за танцевально-акробатической формой, так как долгие столетия они не могли быть вынесены на национальную поверхность. У гопака, как боевого искусства, долгая история. Появился он впервые в Запорожской Сечи, которая с XIV по XVIII столетие притягивала к себе выдающихся украинцев. Именно их познания составили основу для боевого искусства, которое сохранилось в виде танца. К сожалению, очень многие элементы не только военных приемов, но также культуры и духовного и физического совершенствования казаков до нас просто не дошли. Известно то, что при Сечи существовали школы, в которых обучались не только умению использовать оружие и собственное тело, а также письму и обращению с музыкальными инструментами для воодушевления на поле боя или в станице. Главной ценностью казака была физическая и моральная выносливость, умение выстоять в любой ситуации. Теоретически, каждый из казаков мог получить образование, достаточное, для того, чтобы стать руководителем такой могущественно силы, как Запорожская Сечь. Среди запорожских казаков были значительно распространены различные виды единоборств. Самая известная легла в основу казацкого танца гопак. В зажигательном и страстном, неудержимом и отчаянном, со сложными физическими, даже головокружительными приемами в гопаке и сегодня заметна его первооснова – боевитость духа, вера в собственные силы, порыв к жизни, напряжение своих духовных и физических сил, наступательный и оборонительный характер действий, торжество победы. Психофизический и историко-этнографический «разрез гопака убеждает в том, что все сохранившиеся на сегодня элементы – сложные акробатические упражнения,

много ударов ногами и руками – были составными самозащиты наших предков в борьбе с врагами».

По мнению В. А. Артикула, боевой гопак представляет собой прыжковую систему дальнего боя, не уступающую мировым стилям восточной борьбы.

Этот вывод подтверждает Лебедев, который, рассмотрев структуру движений украинского танца, отыскал в нем элементы поединка, которые по своей сложности превышают арсенал восточных систем совершенствования человека. Танец выкристаллизовался в XVI веке среди запорожских казаков, хотя истоки его – в Киевской Руси. Если цитировать В. О. Ключевского, в ней «изнурительной борьбой (со степью. - И. Л.) был выработан особого типа богатырь, – не тот богатырь, о котором поет богатырская былина, а его исторический подлинник, каким является в летописи Демьян Куденевич, живший в Переяславле Русском в половине XII в. Он со слугой и пятью молодцами выезжал на целое войско и обращал в бегство, раз выехал на половецкую рать совсем один, даже одетый по-домашнему, без шлема и панциря, перебил множество половцев, но сам был истрелян неприятелями и чуть живой воротился в город». Такие витязи и стали, по словам Ключевского, «отдаленными предшественниками днепровского казачества, воевавшего с крымскими татарами и турками и на коне и на лодке». Разве могли не быть профессиональными воинами с изощренной системой подготовки Демьян Куденевич и тысячи ему подобных? Но корни древнерусской психофизической системы уходят еще глубже – в языческую Русь. Рассказывая о мироощущении славян-язычников и их обрядах, академик Б. А. Рыбаков упоминает: «На масленицу, помимо обрядовых плясок, проводились военные игры молодежи – кулачные бои». А вот свидетельство современника, Маврикия Стратега – византийского императора VI века: «Племена славян и антов ведут одинаковый образ жизни, у них одни нравы, любят свободу и не склонны ни к рабству, ни к повинению, храбры, в особенности в своей земле, выносливы – легко переносят холод и жару, недостаток в одежде и пище. Юноши их очень искусно владеют оружием».

В 1909 году на Киевщине в бассейне реки Рось у села Мартыновка был найден клад VI века с почти сотней серебряных предметов. Вот как четыре из них описывает В. В. Седов в томе «Восточные славяне в VI-XIII вв.» двадцатитомника «Археология СССР»: «Четыре фигурки изображают «пляшущих» мужчин. Каждый из них стоит подбоченившись, словно готовясь пойти вприсядку, ноги согнуты в коленях, руки – в локтях и упираются в колени». Первоначально гопак в Запорожской Сечи танцевали только мужчины, он имел боевой героический характер, был построен на духе соревновательности, поединка, но органично включал в себя и бытовые черты, и юмор. По мнению Е. Н. Приступы и В. С. Пилата, в гопাকে выделяются два основных компонента: основы физической и психической подготовки казаков для личной защиты и поражения противника. На практике они реализовались в гармоничном сочетании с моральным, военным и патриотическим воспитанием, существенно дополняя друг друга. Прикладной характер гопака заключается в овладении средствами и методами ведения поединка. Арсенал техники этого искусства включал следующие подразделы: стойки, передвижения, приземление, способы поражения противника, приемы защиты и т. д. Стойки в борьбе гопак делились на две группы. К первым принадлежали стойки, которые выполнялись казаками перед началом поединка – это было приветствие партнера. К этой группе принадлежало положение – «трезубец». Оно принималось во время различных ритуальных обрядов, в частности во время молитвы или во время медитации. Во вторую группу входили боевые стойки. Здесь много выразительных поз, которые отличаются в основном положением рук и ног. Например, при стойке «свечка»

ступни ног расположены вместе, руки опущены вниз, плечи выпрямлены, а при стойке «шеренга» носки ног расставлены в стороны. Эти стойки использовались преимущественно перед началом выполнения упражнений или перед поединком. В наступательных боевых стойках руки борцов подняты до уровня подбородка, а проекция центра тяжести несимметричная. Центр тяжести значительно смещен и в зависимости от того, на какую ногу смещен вес тела вперед или назад, они делятся на наступательные: «вой», «щит» и защитные: «стена», «башня». К ним же принадлежит симметричная стойка «всадник», с опорой на одной ноге – «журавль» и стойка «медведь» с поднятыми вверх руками и согнутыми в коленях ногами. Как видим, подавляющее их большинство в той или иной степени моделировали особенности движения и позы птиц и зверей, отдельных видов деятельности людей. Это является характерным признаком того, что борьба гопак совершенствовалась на протяжении многих веков на основе наблюдений за живой природой. Подтверждением этого были разнообразные специфические позиции, в которые становился казак после удара противника, и выполнение собственных движений. В частности, это «паук», «лягушка», «собачка», которые являются удобными для наступательных ударов ногами. Главными средствами передвижения во время поединка в гопаке были боевые действия, бег, прыжки, переползания. Среди шагов выделялись: основной шаг, «тропотянка», мягкий шаг, галоп, скользящий шаг, шаг аркана, задний шаг, шаг «прибой», перекрестный шаг, шаг «чесанка», шаг «дубоны» и др. Анализ названий подчеркивает их тактически-боевую направленность. Так, шаг «чесанка» отвлекал внимание противника специфическими движениями ног. Шаг «дубоны» (от глагола «дубонеть» – поднимать шум притопыванием ног) отвлекал внимание противника от основных намерений. Из боевого бега выделялись: «дорожка», «выгибанка», «дрибушка», бег с подпрыгиванием, галоп. В подавляющем большинстве бег играл такую же тактически-боевую роль, как и шаги. Важным разделом техники боевого гопака были способы поражения противника. Они делились на удары частями тела (руками, туловищем, головой, ногой) и предметами (палкой, бунчуком, копьем, саблей). Как видим, боевое искусство запорожских казаков в гопаке имело довольно развитую систему действий, основу которых составляла отличная физическая, техническая и психическая подготовка.

Важными критериями эффективности этих приемов считались скоростно-силовые характеристики их выполнения и их биомеханическая рациональность. Это в той или иной мере заимствовано из живой природы, жизни и деятельности людей. Казаки, которые постоянно занимались совершенствованием своего физического и психофизического состояния, овладевали специфическими дыхательными упражнениями – подобно йогам. Д. И. Яворницкий писал: «У них в Сечи, среди других богатырей, жил васюринский казарлюга: это был такой сильный казак, что когда он причащался, то четыре человека поддерживали священника, чтобы он не упал от одного духа богатыря. Потому, что как только он дыхнет, то от того дыхания человек падал с ног. А когда разрушали Сечь, то там был такой силач, который одним дыханием мог убить человека». Такое явление, как доказывают исследователи, наблюдается у китайских мастеров цигун, японских кико, тайна силы которых – в «работе с внутренней энергии через дыхательные упражнения». Современная наука признает приведенные факты, однако научное их объяснение и обоснование принадлежит будущему. Понятно, что казаку, как воину, кроме всестороннего физического и психофизического развития, нужно было блестяще владеть в бою всеми видами оружия. Как свидетельствуют иностранцы и отечественные исследователи, запорожцы использовали все типы холодного и огнестрельного оружия, бывшее в употреблении у поляков, турок, татар и др. Среди

огнестрельного оружия широко использовались мушкеты, ружья и пистолеты. Больше всего ценилась ружье. Не случайно современники называли казаков «ружейным войском». В походе у казака часто было по два и более ружей. Судя по летописным и документальным материалам, запорожцы в совершенстве владели огнестрельным оружием. Посол Венецианской республики Альберт Вимини с восхищением говорил о стрелковом искусстве казаков: «Мне случалось видеть, как они пулей гасят свечу, отстреливая нагар так, что можно подумать, будто это сделано с помощью щипцов». Папский посол Гамберини в 1584 г. писал: «Оружие их – сабли и несколько ружей, из которых они никогда не промахиваются». Этот тезис подтверждает и Боплан, говоря об обороне казаков в лагере, где они очень метко стреляют из ружей, которые являются их обычным оружием. Применение ружей сделало ненужным старинный лук. Уже в 1619 году при осмотре войска «почти все были с огнестрельным оружием, мало кто с луком». Вместе с тем на Запорожье лук держался до половины XVIII века, а запорожцы славились как отличные стрелки-лучники. Из оружия в рукопашном бою на первом месте стояли сабли. Сабля считалась крайне необходимой для казака, и в песнях казацких она всегда называлась «саблей – сестрицей», «матушкой родной», «женой-панночкой молодой». Довольно распространенным у казаков было копьё. В 1628 г. гетман Михаил Дорошенко в бою под Белой Церковью «семерых татар убил копьем, одного так сильно ударил, что не мог копьё вытащить». В XVIII в. копьями пользовалась казацкая конница, особенно запорожцы. Любые восточные физические системы включают в себя внутреннюю работу. По всему миру разошлось слово «медитация», которое в переводе с латинского означает «размышление». Внутренняя работа – это и есть размышление, «умственное действие, цель которого – приведение психики человека в состояние углубленности и сосредоточенности» (СЭС). И вот здесь начинается разница в национальных традиционных подходах к вопросу – размышлять, но о чем, сосредоточиваться, но ради чего? Восток сложен, многогранен, во многом непонятен европейцам, мы не найдем там однозначного ответа. А вот с собственными плясовыми и их сутью мы разобратся все-таки в силах.

Понятно, что дошедший до нас гопак не вся система психофизической подготовки славян, а только код ее физической части. По этому коду можно восстановить гимнастику, построить динамику форм или то, что в карате называется ката. Это наверняка интересное, увлекательное занятие, которое ждет реставраторов «славянского у-шу или капоэйры». А на чем строить внутреннюю работу?

В отличие от античного мира наши пращурь-язычники не признавали рока, предопределенности событий и поступков. «Судьбы они не знают и вообще не признают, что она по отношению к людям имеет какую-либо силу. . . » – это свойство славян подчеркивает византийский историк VI века Прокопий Кесарийский. И еще свидетельствует Прокопий: «Славяне и анты не управляют одним человеком, но издревле живут в народоправстве, и потому у них счастливые и несчастные дела решаются сообща».

Совість – вот чем руководствовались в своих поступках древние русы. Коли открыть «Современный толковый словарь русского языка» за 1984 год, то мы прочитаем, что совесть – это чувство и сознание моральной ответственности за свое поведение и поступки перед самим собой, перед окружающими людьми, обществом; нравственные принципы, взгляды, убеждения. В отличие от современной трактовки совесть долгое время включала в себя ответственность еще и перед предками.

Древний русич ощущал себя срединным звеном цепи, уходящей и в прошлое и в будущее. Позади него во времени – навьи, то есть предки, благодаря которым есть он. Человек в ответе перед ними, их связывает одна кровь, один язык. Он в ответе и

перед теми, вместе с кем творит историю своего «языка». И конечно, он в ответе перед теми, в кого перельется его кровиночка. Тронешь одно звено цепи – зашатаются звенья по обеим сторонам. А раз понятие рока отсутствует, ты – главное действующее лицо истории. Именно от тебя, а не от чего-то или кого-то другого зависит, будет ли звено в цепи ладным и крепким или гнилым.

Каждое звено испытывает обратную связь, поэтому навыки могут помочь укрепить дух, с ними нужно советоваться, то есть они играют важнейшую роль в самой природе совести. Совесть породила справедливость, а для нее необходимы мужество и сила. В таком медитативном состоянии русич вступал либо в поединок, либо плечом к плечу с соплеменниками в битву с теми, кто посягал на Русскую землю. Кстати, поединок был обычной практикой судебных процессов для выявления окончательного решения. «Духовенство наше настойчиво в продолжение веков восставало против судебного поединка как языческого остатка» (В. О. Ключевский). Через совесть шло познание мира, через вести со всех концов земли одного "языка", вести, которые подсказывали навыки. Чтобы их услышать, надо было размышлять, сосредоточиваться, созерцать.

Воину недостаточно было навыков, полученных в сельском труде или ремеслах, мало было той физической подготовки, которую давала повседневная жизнь. Ему надо было иметь и особое состояние духа. Вот предпосылки появления и на востоке и на западе того, что мы сейчас называем у-шу (у-шу с китайского переводится как воинское искусство). С приходом на Русь христианства понятие «совесть» начинает утрачивать одну из своих составляющих – медленно растворяются в небесном тумане навыки, уступая место образу единого Спасителя. Осуждается все, что от «лукавого», но не сразу и не всеми церковниками. Например, воины Пересвет и Ослябя перед Куликовской битвой наставлялись, укреплялись духом Сергием Радонежским. Не благодаря ли такому гармоническому сочетанию – медитативного состояния с физической подготовкой и смогли герои потрясти врагов своим воинским искусством под стать Демьяну Куденевичу? И возможно ли, что подобных воинов было только двое в стенах русских монастырей? А на Куликовом поле? И все-таки древняя психофизическая система исчезает, как и скоморохи на дорогах России, но языческое мировоззрение, закодированное в танце, продолжает жить – не обрывается ниточка. «Я видел русов,- пишет арабский купец Ибн-Фадлан,- когда они пришли со своими товарами и расположились на Волге. Я не видел людей более совершенных по телосложению,- как будто это были пальмовые деревья». А теперь посмотрим в зеркало и зададим себе вопрос: «Достаточно ли внимания мы уделяем своему телу и мыслям?»

Начавшим внедрение специализированной физической и военной подготовки в казачьем войске считается гетман Евстафий Ружинский. В юности Ружинский жил в Германии, Франции, где занимался различными науками, в частности, овладел и военным делом. Именно это, очевидно, и вызвано тем, что в историю казачества он вошел как реформатор воинской организации казаков. Но наиболее целенаправленной подготовка запорожского войска стала во время гетманства П. Сагайдачного. Гетман Конашевич-Сагайдачный был из небольшого благородного рода в Галиции (из-под Самбора). Учился в славной в то время Острожской академии. Сагайдачный вступил в запорожское войско и прошел военную школу под руководством Самойла Кошки. «С детства приучился натягивать лук, оружия и коня из рук не выпускать, с непогодой бороться не покрывалами, а выносливостью; легко переносить любые трудности, голод, труд; не бояться врага и в опасности проявлять мужество». По словам Якова Собеского «Это был человек великого духа, искал опасности, легко относился к жизни,

в бой шел первым, уходил последним, ловкий, деятельный. В лагере был всегда на стороже, мало спал. . . ».

На практике подтверждаются золотые слова первого президента Михаила Грушевского, что «...Дмитрию Вишневецкому, легендарному воину, украинскому князю Черкасскому и Каневскому старосте, первому из известных казацких гетманов, основавшему на острове Малая Хортица замок, ставший началом Запорожской сечи выпала судьба степного короля. Он человек, который первый придал казачеству организационные формы, не подозревая, что через 100 лет его творение расшатает фундамент Речи Посполитой».

«Человек является творением, созданным по образцу и подобию Творца. И оправданием человеческой жизни, основным содержанием ее и путем к спасению является творчество, а творчество есть обнаружение избыточной любви человека к Богу, ответ человека на Божий зов». Эти философские мысли религиозного философа Никлая Александровича Бердяева воплощаются в жизнь на практике.

Казачество немыслимо без православия. Христианство, как наиболее крупная сегодня мировая религия, имеет три относительно самостоятельных направления: православие, католицизм и протестантство. Православие является наиболее ортодоксальным учением христианства и отражает, прежде всего, духовную ценность истины, носителем которой всегда выступали священнослужители.

В центре Сечи стояла церковь св. Покровы, внешне очень скромная, но внутри полная золота и серебра. Казаки были людьми набожными и постоянно заботились о церкви, а во время чтения Евангелия держали саблю наполовину вытянутую из ножен – как знак готовности в любую минуту идти на защиту православной веры. Часть своей военной добычи казаки отдавали на нужды церкви, покупая иконы.

Или другой, не менее красноречивый, пример. После уничтожения Запорожской Сечи в 1775 г., казаки, которые пошли за Дунай, взяли с собой образ Богородицы. В честь нее всегда строили церкви в самой Сечи. Под сенью Богородицы запорожцы не боялись никакой стихии: ни огня, ни воды, ни врага, и свято верили своему девизу жизни – защите православной веры.

Сегодняшние последователи казацких традиций переняли все самое ценное и привнесли в процесс возрождения и развития казачества свои идеи. На территории Горловки установлен памятник Покровы пресвятой Богородицы, которая является нашей покровительницей. Возле Богородицы проходит процедура торжественного вступления в казацкие ряды с обязательным принятием присяги.

Аналогичный памятник по инициативе Союза патриотов казачества был установлен на территории Мичуринской исправительной колонии. Казаки придерживаются такого мнения: осужденные должны иметь шанс на исправление своих грехов и Богородица поможет им обрести внутренний покой и веру в лучшее. Первой ступенькой к нравственному очищению должно быть осознание своей вины, готовность исправиться и не повторять содеянное. Раскаяние – это и есть начало пути к Богу, к Пресвятой Богородице, это готовность жить по законам и заповедям нравственности. Всем необходимо помнить, что «наши тюрьмы, наши заключенные остаются с нами, как кровоточащие раны. И нам их лечить». Когда возле исправительной колонии открывали памятник на глаза, заключенных навернулись слезы . . .

И не случайно в своем философском очерке «Остановитесь на путях ваших» два года тому назад направленного Его Блаженству, Блаженнейшему Владимиру, Митрополиту Киевскому и Всия Украины, пришел ответ: «Затронутая Вами тема весьма актуальна и своевременна. Вопрос духовного окормления людей, совершивших преступление и отбывающих наказание в местах лишения свободы, всегда волновал

Церковь, он является составной частью ее миссии в современном мире. Протянуть руку помощи и духовно поддержать тех, кто оступился на жизненном пути – священная обязанность каждого христианина. Совершивший преступление продолжает оставаться членом Церкви, которая, как чадолюбивая мать, помогает ему осознать свою ошибку, принести покаяние, исправиться и стать полноценным членом общества. Заботу Церкви о заключенных должны разделять все, кому не безразлично состояние духовно-нравственного климата в нашем обществе. Поэтому мы положительно оцениваем участие в этом процессе и Казачества. Пусть Господь благословит Ваши добрые намерения и труды!» В наш адрес поступило много откликов: значит, мы делаем, и будем делать нужное и полезное дело.

Печальная участь постигла зимой нынешнего года Свято-Казанский храм, который сгорел практически дотла. С первых же дней казаки протянули руку помощи церкви, помогая как материально, так и направляя молодых казаков для оказания содействия при строительстве нового Божьего дома.

Уже стало традицией участие священнослужителей в казачьих мероприятиях. Проводы в Вооруженные силы Украины, первый школьный звонок, принятие присяги – это далеко не полный перечень мест, где по просьбе казачества принимают участие священники. В прошлом году на празднике Украинского казачества присягу, в соответствии с древней традицией, принимали в церкви – в Свято-Николаевском кафедральном соборе.

«Отрадно, что в это трудное время есть истинные сыны, которые желают хранить и приумножать все лучшие традиции, оставшиеся от наших предков – это служение Богу, служение народу своему и нашему Отечеству. Во все времена казаки были истинными защитниками православия. Примером того могут служить легендарный гетман Наливайко и Петр Сагайдачный. Память о них и поныне хранится в сердцах людей, небезразличных к будущему нашего народа. . . Шел XVI-й век. Земля наша была полита кровью. Польские солдаты с обнаженными саблями разрушали православные храмы, убивали священнослужителей и потом принуждали народ православный креститься по католическому обычаю. Но ни один из казаков не предал нашу православную веру. Это надо особенно подчеркнуть: наши предки сохранили отечественную апостольскую веру. Низкий им поклон и вечная память». Эти слова перед школьниками произнес настоятель собора отец Сергей, благословляя на благородные дела во имя Отчизны. А совсем недавно настоятель Свято-Казанского храма отец Василий изъявил желание стать казачьим священником.

Казаки привыкли помогать людям, и мы можем с гордостью сказать, что Союз патриотов казачества продолжает богоугодное дело, помогая ветеранам Великой отечественной войны, талантливым учащимся. Нет ни одного православного праздника, который бы проходил без участия казаков. Организуются благотворительные обеды для ветеранов, не остаются без внимания и люди с искалеченными судьбами, инвалиды труда.

Выводы. Казачество должно помочь молодым людям самореализоваться, стать достойными гражданами нашей страны. Приходя в Церковь, человек понимает, что те жизненные ориентиры, о которых он только догадывался, о которых читал в книжках и принимал за высший идеал для кого-то, но не всегда для себя, реально должны стать его жизнью. Церковь по своей природе должна объединять, а казачество должно стать связывающим звеном между православием и людьми, небезразличными к прошлому, настоящему и будущему своей страны.

Важно верить и быть готовым жертвовать собой ради общего дела.

Литература

1. Вести казацкие. – 2006. – № 38. – 8 с.
2. Вести казацкие. – 2006. – № 38. – 12 с.
3. Вести казацкие. – 2006. – № 39. – 8 с.
4. Кириченко О. В. Культ фізичного самовдосконалення українського козацтва як основа системи фізичного виховання допризовної молоді [Текст] / О. В. Кириченко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. праць / за ред. проф. С. С. Єрмакова. – Харків: ХДАДМ (ХХІІ), 2005. – №10. – С. 88-92.
5. Кириченко О. В. Шляхи удосконалення лицарсько-патріотичного виховання допризовників засобами військово-козацької підготовки молоді [Текст] / О. В. Кириченко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. праць / за ред. проф. С. С. Єрмакова – Харків: ХДАДМ (ХХІІ), 2005. – №10. – С. 154-158.
6. Масленко О. А. Лицарсько-козацькі виховні традиції українського народу як основа виховання та підвищення рівня фізичної підготовки майбутніх офіцерів міністерства внутрішніх справ України [Текст] / О. А. Масленко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. праць / за ред. проф. С. С. Єрмакова. – Харків: ХДАДМ (ХХІІ), 2005. – №10. – С. 167-170.
7. Бабишин С. Д. Школи Запорозької Січі [Текст] / С. Д. Бабишин // Рідна школа. – № 91. – С. 83-85.
8. Історія українського війська [Текст]: у 2 т. – Т. 1. – Львів, 1936. – С. 8.
9. Мірошніченко В. Флібустьєри, мінітмени, лицарі [Текст] / В. Мірошніченко // Наука і суспільство. – 1993. – № 1. – С. 24-25.
10. Мюллер Й. Історична дисертація про козаків [Текст] / Й. Мюллер // Всесвіт. – 1988. – № 6. – С. 131-137.
11. Пристула О. Спас – бойове мистецтво запорозьких козаків [Текст] / О. Пристула // Шлях перемоги. – 1993. – 12 червня. – С. 8.
12. Зиненко В. М. Відродження і розвиток козацтва в Україні [Текст] / В. М. Зиненко.

Фольварочний І. В.

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих, Київ (Україна)

УДК 374. 7

СИСТЕМНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

© 2010

У статті акцентується на важливості дослідження впливу громадських організацій на формування національної освітянської політики «освіти протягом життя» на прикладі діяльності Європейської асоціації освіти дорослих.

Ключові слова: *неперервна освіта, освіта дорослих.*

Фольварочный И. В.

кандидат педагогических наук, доцент, докторант Института педагогического образования и образования взрослых, Киев (Украина)

СИСТЕМНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В статье акцентируется на важности исследования влияния общественных организаций на формирование национальной просветительской политики «образования в течение жизни» на примере деятельности Европейской ассоциации образования взрослых.

Ключевые слова: непрерывное образование, образование взрослых.

Folvarochnyi I. V.

Associate Professor of Educational Sciences, a Doctorate of Institute of Education science and adult education, Kiev (Ukraine)

SYSTEM TRENDS OF ADULT EDUCATION DEVELOPMENT

In the article the author studies theoretical and practical directions public organizations and national education policy «life-long education» forming on the example of activity of European association for adults education (EAEA).

Key words: long-life learning, adult education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Значний науковий інтерес, з точки зору уніфікованого руху до європейської ідентичності та впровадження ідеї євроінтеграції й розвитку національних концепцій у сфері «освіти протягом життя», представляє досвід заснування, становлення і розвитку просвітницької діяльності Європейського Бюро з освіти дорослих. Це питання лише частково відображено у зарубіжних наукових виданнях, де висвітлюються історико-педагогічні передумови формування і розвитку Європейського Бюро (пізніше – Європейської асоціації з освіти дорослих), проблеми її історичного розвитку в період „холодної війни”. Відмінною рисою є відчутне розширення документально-джерельної бази, що стало можливим через загальну демократизацію суспільного життя в країнах Європи і розпад СРСР та оздоровлення міжнародної обстановки через припинення «холодної війни» [7, с. 74-94]. Одним з її важливих наслідків стала кардинальна зміна поведінки всіх суб'єктів міжнародної системи та утворення якісно нового середовища їхньої взаємодії.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). полягає в тому, щоб акцентувати на важливості історико-педагогічного аналізу діяльності європейських громадських організацій у сфері освіти дорослих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Системний підхід до вирішення цього питання простежується в діяльності Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих (м. Київ), в дослідженнях, присвячених модернізації національного досвіду у сфері освіти дорослих, пошуку моделей ефективної взаємодії вітчизняного та зарубіжного досвіду (праці С. Болтівця, Т. Десятова, І. Зязюна, В. Лугового, Н. Ничкало, О. Огієнко, Л. Сігаєвої, Г. Філіпчука та інших).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Одним з кращих історичних досліджень, присвячених проблемам історії освіти дорослих у європейських країнах і, зокрема, Великобританії є праця Р. Філдхауса – «Історія сучасної Британської освіти дорослих» [8], де висвітлено найповніше британський досвід у сфері історії освіти дорослих. Дослідник розвиває історичну панораму з точки зору критичного підходу до

педагогічної перспективи, використовуючи термін «освіта дорослих» для тих, хто за віком вийшов з юнацтва. Аналізуючи минуле і сучасне Великобританії, автор використовує різноманітні джерела, архівні документи тощо. Таким чином історія освіти дорослих пов'язується з економічним і політичним життям Великобританії протягом двох століть. Подібних ґрунтовних досліджень з історії розвитку освіти дорослих у всіх європейських країнах нами не знайдено. Провідна місія дослідження історії британської освіти дорослих полягала в аналізі історичного розвитку освіти дорослих протягом XIX-XX ст., а також особистісних і соціальних цілей, які були досягнуті в цей період. Окрім ознайомлення із освітою дорослих у Великобританії цікавим є аналіз німецького досвіду [11].

У 60-70-ті роки XX століття французький діяч у сфері неперервної освіти П. Лангран висловив думку про те, що майбутнє освіти, її здатність до оновлення залежать від розвитку освіти дорослих. Початок формування теоретичних аспектів андрагогіки як самостійної науки було закладено у 70-і роки у працях американських учених М. Ноулза [10], англійського науковця П. Джарвіса [9], російського науковця С. Змеєва [3] та ін. Серед досліджень, присвячених генезі вітчизняної освіти дорослих, можна виділити працю Л. Вовк [1]. Український науковець аналізує генезу розвитку освіти дорослих в Україні у площині різних за характером соціально-економічних умов. Аналіз існуючих проблем здійснюється через призму єдності загальнолюдських та національних цінностей, на принципах об'єктивності та альтернативності викладу. Визначаються концептуальні підходи становлення і розвитку цього напрямку освіти в Україні, починаючи з середини XIX ст., акцентується на ідеї демократизації освіти дорослих, пошуку умов і можливостей для навчання людини протягом усього життя, збереженні та розвитку історичних освітніх надбань.

У 1960 році, на першій світовій конференції Світового Консиліуму з питань порівняльної педагогіки в Оттаві, О. Чартерс та Р. Кід організували наукову групу вчених з питань міжнародних досліджень у сфері порівняльної педагогіки. У 1966 році відбулась історична конференція у місті Гемпшір (США), де були опубліковані матеріали Університету Сіракузи (США) з порівняльної освіти в сфері освіти дорослих. У 1970 році О. Чартерс організував зустрічі науковців з проблем порівняльних досліджень у сфері освіти дорослих на Світовому Консиліумі з порівняльної і міжнародної Освіти в Монреалі (Канада).

Починаючи з 1952 року, коли освіта дорослих стала функціонувати як наукова сфера в університеті Сіракузи, розпочалась підготовка педагогів з теорії і практики освіти дорослих та неперервної освіти. При цьому основний акцент робився на дисертаційні дослідження. Проте, багато дисертаційних досліджень у цій галузі так і залишились невідомими. Ті, хто навчався на рівні магістрів у цьому університеті, писали дисертаційні дослідження з питань освіти дорослих. Зазначимо, що основні дисертації мікрофільмовані й знаходяться у спеціально призначеному для цього місці. Оригінали дисертацій знаходяться в університеті Сіракузи.

Ці наукові дослідження представляють особливий інтерес, оскільки, присвячені проблематиці ліберальної освіти дорослих, змісту освіти дорослих у громадських коледжах США, психологічним аспектам навчання дорослих та їх самоосвіті, ідентифікації мотивації, як чинника професійного розвитку особистості у сфері освіти дорослих.

Ознайомлення зі змістом звітів вищезазначених дисертацій дозволяє зробити висновок, що проблематика освіти дорослих у 70-80 роках XX століття знайшла своє наукове висвітлення в університеті Сіракузи (США). При цьому основна увага приділялась соціологічним і психологічним методологічним засадам

дослідження. «Освіта дорослих», на думку О. Чартерса, охоплює різноманітні аспекти: політичні, практичні, дослідницькі. Вона використовується як синонім понять «неперервна освіта», «андрагогіка», «гуманістичний розвиток», «популярна освіта», «інформальна освіта», «продовжена освіта», «соціально-орієнтована освіта».

При цьому дослідник виділяє такі моменти:

- 1) традиційну платформу освіти дорослих – сім'ю, професію, релігію, соціальну та культурну активність, громаду;
- 2) інституційний рівень – спеціально організовані навчальні заклади;
- 3) основи знань – знання не як продукт, а як основа для навчання.

Навчання дорослих пов'язано зі змінами в формах управління державою, громадянського суспільства, кар'єри, професіях, на політичній арені та в громадських організаціях. Вона функціонує у політичному, культурному, релігійному, економічному контекстах протягом різних історичних етапів.

Зокрема, дослідник виділяє історичні події у США – громадянську війну, виникнення телеграфу, телефону, залізничного транспорту, літаків, Першу світову війну, Велику депресію 1929-1939 років, Другу світову війну, створення ООН, визначення громадських прав та їх розвиток.

Освіта дорослих не тільки адаптує людину до контексту цих подій, а й спонукає її вчитися долати різноманітні труднощі для досягнення позитивних зрушень у суспільстві, громаді й особистості. Особливе місце у цьому контексті відводиться громадським організаціям. Мета освіти дорослих – виховувати активність на індивідуальному рівні. Навчання відбувається і досягає своєї мети, коли особистість реагує на потенційну навчальну ситуацію. Це – самостійно спрямований та самоконтролюючий процес.

Стратегія розвитку, історичні чинники та перспективи діяльності Міжнародного товариства з питань освіти дорослих розкриті у порівняльно-педагогічних дослідженнях з питань освіти дорослих в країнах Європи і, зокрема, у Німеччині, у працях Президента організації Дж. Ройшмана.

Привертають увагу наукові дослідження О. Огієнко [4, с. 67-72], В. Давидової [2, с. 117-122], О. Матвієнко [5, с. 98-103], Л. Сігаєвої [6, с. 141-151], присвячені освіті дорослих у Скандинавії, країнах ЄС. Так, О. Огієнко проаналізувала досвід скандинавських країн у сфері освіти дорослих та охарактеризувала скандинавську модель. Порівняльно-педагогічне дослідження В. Давидової присвячене проблемам становлення і розвитку неформальної освіти дорослих у навчальних гуртках Швеції, що дає змогу виявити шляхи вдосконалення сучасної освіти у країнах Скандинавії, зорієнтованої на створення суспільства, що навчається, проаналізувати роль суспільно-громадських рухів у забезпеченні прав особистості на навчання упродовж життя, виявити позитивні аспекти скандинавського досвіду неформального навчання дорослих для обґрунтування і прогнозування розвитку вітчизняної освітньої системи у контексті подальшої демократизації і гуманізації [2].

Зазначимо, що проблематика андрагогічної діяльності європейських громадських організацій у сфері освіти дорослих, а також пов'язаної з цим педагогічної освіти фахівців у сфері андрагогіки в європейських країнах знайшла часткове висвітлення у зарубіжних і не знайшла у вітчизняних дослідженнях. Систематизація наукових знань у цій сфері відноситься до періоду науково-технічної революції другої половини ХХ століття, коли значно розширилася сфера формальної та неформальної освіти дорослих, що спонукало появу спеціальних досліджень з питань підвищення ефективності навчального процесу, осмислення традиційної педагогічної проблематики з позиції ідей неперервної освіти. Значні результати в сфері дослідження андрагогіки

досягли науковці з ФРН: Х. Г. Гротхофф, Ф. Пеггелер, І. Вірт, а також дослідників Нідерландів, Бельгії, Швейцарії, Польщі, Угорщини та інших країн.

Просвітницька діяльність європейських громадських організацій безпосередньо пов'язана із розвитком андрагогічного напрямку, оскільки розкриває закономірності, соціальні і психологічні чинники ефективної неперервної освіти, навчання і виховання дорослих, розробляє методи, системи навчально-виховної роботи з індивідами та групами індивідів у віці від 18-20 років до глибокої старості. Особливості розробки цієї проблематики пов'язані з характером педагогіки керівництва освітою дорослих: сформованістю рис їх особистості, наявністю у них життєвого досвіду, культурними, освітніми, професійними запитами, переважанням самоосвіти й самовиховання та іншими чинниками.

Акцентуємо увагу на глобальному впливі діяльності європейських громадських організацій у сфері освіти дорослих, розвиток дослідницької роботи у сфері андрагогіки. Серед актуальних напрямків – методологія, науково-методичні основи педагогічних технологій навчання дорослих, педагогічні та андрагогічні моделі навчання, проблеми людини впродовж життя, тенденції освіти дорослих на сучасному етапі. В якості однієї із актуальних тенденцій розвитку галузі освіти дорослих виділимо проблему створення національних асоціацій, які об'єднують своїх членів для створення і розвитку ефективної системи освіти дорослих, що відповідає суспільним, професійним, культурним, соціальним та етичним вимогам особистості в сучасному суспільстві. Співставлення отриманих даних дозволить встановити і охарактеризувати загальні тенденції розвитку освіти дорослих та специфічні особливості різних країн світу.

Необхідно відзначити певні позитивні тенденції. Вітчизняний дослідник – Л. Сігаєва аналізує проблеми становлення освіти дорослих у Швеції та Польщі [6, с. 141-151], специфіку андрагогічної діяльності викладачів у системі післядипломної професійної освіти, проблематику неперервної освіти дорослих, а також роль і значення вітчизняних тижнів дорослих у реалізації стратегічних завдань ЮНЕСКО в галузі неперервної освіти.

Протягом 80-х років ХХ ст. у Великій Британії, США й Канаді виник науковий інтерес до історичних досліджень та їх ролі у підготовці викладачів з андрагогіки. У 1986 році було проведено першу міжнародну конференцію з історії освіти дорослих у Оксфордському університеті. Ця конференція зібрала науковців з Великобританії, Північної Америки, Середнього Сходу та Японії. Аналіз європейських досліджень, спрямованих на удосконалення педагогічної теорії і практики в сфері освіти дорослих, показує, що в центрі їх уваги – відмінності формальної освіти дітей та дорослих.

Фундаментальною проблемою в історії дослідження освіти дорослих можна визначити, за словами І. Савіцького [12, с. 22] – теоретизацію історії. Дослідник зазначає, що історія освіти дорослих не має своєї теоретичної основи, хоча є важливою для розуміння сьогодення і прогнозування майбутнього, оскільки вона не була розроблена як історія педагогіки з метою мати власний об'єкт дослідження, який включається в її зміст.

У своєму дослідженні «Мислителі ХХ століття у сфері освіти дорослих» П. Джарвіс підкреслює, що освіта дорослих – це унікальна комбінація елементів знань різних мислителів, чий праці є внеском у те, що ми називаємо «знання у сфері освіти дорослих» [9, с. 301]. На його думку, саме освіта дорослих повинна в першу чергу навчати людей активності.

Але повернемося до питання навчання дорослих в Україні. Зазначимо, що наша країна має власну євроінтеграційну стратегію. Саме тому важливо у порівняльному плані досліджувати та розвивати національну Концепцію розвитку неперервної освіти

як базову передумову майбутньої євроінтеграції. У зв'язку з цим набуває актуального значення порівняльний аналіз діяльності європейських громадських організацій у сфері освіти дорослих як сфера євроінтеграційного розвитку України, громадський рух у сфері освіти дорослих як показник євроінтеграційного розвитку України, євроінтеграційної стратегії в галузі освіти дорослих.

Зокрема, Всеукраїнське координаційне бюро Міжнародної громадсько-державної програми «Освіта дорослих України» діє за сприяння Міжнародного інституту ціложиттєвого навчання ЮНЕСКО.

Основними суперечностями, що перешкоджають запровадження освітянських реформ у вітчизняній сфері освіти, визначено:

- між вимогами сучасного суспільства до особистості;
- між розвитком фахової мотивації та творчим характером процесу неформальної та інформальної освіти протягом життя;
- між правовим забезпеченням функціонування національної стратегії системи освіти дорослих та необхідністю врахування економічних і нормативно-правових проблем забезпечення цього питання.

Зазначимо, що в Україні проводяться щорічні тижні освіти дорослих. Вони пропонують різноманітні підходи до вирішення проблем у цій галузі, сприяють залученню уваги суспільства до освітніх потреб дорослого населення, презентації власного досвіду учасників неперервної освіти, різних форм освіти дорослих, розповсюдженню інноваційних підходів у сфері освіти дорослих. Водночас слід зазначити, що актуальними все ще залишаються такі проблеми:

- розробка правової бази професійної освіти дорослих;
- визначення якості професійної освіти дорослих;
- науково-методичне та кадрове забезпечення професійної освіти дорослих;
- сучасні тенденції розвитку освіти дорослих;
- інноваційні підходи та технології в освіті дорослих;
- співпраця державних і недержавних структур в освіті дорослих.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. У наш час, у зв'язку з надзвичайно високою мобільністю ринку праці, суспільству потрібні люди, здатні швидко змінювати професію, самостійно приймати рішення, змінювати стереотипи, що склалися, бути готовими до саморозвитку й самоосвіти. Досягнення цих цілей можливе тільки шляхом побудови й реалізації системи ефективною освіти дорослих. При цьому зростає значення інформованості про діяльність як державних, так і громадських організацій у цій сфері. Слід наголосити на важливості подальшого міждисциплінарного аналізу діяльності громадських організацій у сфері освіти дорослих, оскільки цей науковий напрямок має відповідне практичне значення.

Слід зазначити, що наукова категорія „освіта дорослих” для вітчизняної системи освіти не є новою, оскільки існують давні традиції вечірнього й заочного навчання, різноманітні форми підготовки фахівців вищої і середньої кваліфікації без відриву від виробництва. Сюди ж слід віднести й різноманітні курси, тренінги тощо. Проте сьогодні вітчизняна система професійної освіти потребує реформування, у першу чергу – з точки зору підвищення якості загальної і спеціальної освіти, встановлення безпосередніх контактів між навчанням та виробництвом, поліпшення всіх компонентів підготовки фахівців.

Серед актуальних напрямків дослідження у сфері освіти дорослих – методологія сучасних підходів, науково-методичні основи педагогічних технологій навчання

дорослих, педагогічні та андрагогічні моделі навчання, дослідження проблем людини впродовж усього життя, основних тенденцій освіти дорослих на сучасному етапі.

Література

1. Вовк Л. П. Історія освіти дорослих в Україні [Текст]: нариси Л. П. Вовк. – К. : УДПУ, 1994. – 228 с.
2. Давидова В. Д. Компетентнісний підхід до організації навчання в гуртках народної освіти для дорослих Швеції [Текст] / В. Д. Давидова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 12 / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ „Вінниця”. – 2006. – С. 117-122.
3. Змеев С. И. Основы андрагогики [Текст]: учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей / С. И. Змеев. - М. : Флинта; Наука, 1999. – 152с.
4. Концептуальні засади освіти дорослих у скандинавських країнах [Текст] / О. І. Огієнко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ: [б. в.], 2007. – Сер. 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – Вип. 6 (16). – С. . 67-72.
5. Матвієнко О. В. Демократичні парадигми сучасної освіти: становлення систем неперервної освіти як глобальна тенденція [Текст] / О. В. Матвієнко // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: зб. наук. Праць / за заг. ред. Н. Г. Ничкало. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2007. – С. 98-103.
6. Сігаєва Л. Є. Становлення освіти дорослих у Швеції та Польщі. Педагогічний процес: теорія і практика [Текст] / Л. Є. Сігаєва. – Вип. 2 – К. :П/П „ЕКМО” 2003. – С. 141-151.
7. Тумашов А. В. Політичні аспекти виникнення і наслідки „холодної війни” [Текст] / А. А. Тумашов // Військово-науковий вісник. – Вип. 1. – Львів: ЛВІ, 2000. – С. 74-94
8. A History of Modern British Adult Education by Roger Fieldhouse & Associates (1996). Leicester, UK: National Institute of Adult Continuing Education, 1996. – 454 p
9. Jarvis P. Twentieth Century Thinkers in Adult Education, London: Croom Helm, 1987
10. Knowles M. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. - Chicago, 1980
11. Nuisl E. : Portrait adult education Germany / Ekkehard Nuisl; Klaus Pehl. Ed. : DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. – Bielefeld: Bertelsmann, 2000
12. Savicky I. Toward a Typology of European Adult Education Historiography. CASAE History Bulletin, May, 1987, p. 23

МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Шурыгина Ю. Ю.

доктор медицинских наук, профессор кафедры социальных технологий Восточно-Сибирского государственного технологического университета, Улан-Удэ (Россия)

УДК 613:613. 8(075. 8)

АНАЛИЗ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ И УСТАНОВОК СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

© 2010

В результате анонимного анкетирования было установлено, что показатели репродуктивного здоровья студенческой молодежи значительно лучше, чем молодежи в целом: отсрочен сексуальный дебют, практически нет заболеваний, передаваемых половым путем, девушки почти не делают аборт.

Ключевые слова: *репродуктивное здоровье, репродуктивные установки, аборт, заболевания, передаваемые половым путем, экстракорпоральное оплодотворение*

As a result of anonymous questioning it has been established, that indicators of reproductive health of student's youth it is much better, than youth as a whole: the sexual debut is delayed, practically there are no the diseases passed sexual by, girls almost do not do abortions.

Keywords: *reproductive health, reproductive installations, abortion, the diseases passed sexual by, substitute motherhood*

Современная Россия столкнулась с серьезной медико-демографической проблемой – депопуляцией, которая диктует направление политики страны в отношении народонаселения и здравоохранения в целом и в области сохранения репродуктивного здоровья граждан в частности.

Репродуктивное здоровье (РЗ), по определению ВОЗ, – это состояние полного физического, умственного и социального благополучия во всех вопросах, касающихся функций и процессов репродуктивной системы, а также психо-сексуальных отношений на всех стадиях жизни. Другими словами – это способность людей к зачатию и рождению детей, возможность сексуальных отношений без угрозы заболеваний, передающихся половым путем, гарантия безопасности беременности и родов, выживание ребенка, благополучие матери и возможность планирования последующих беременностей, в том числе предупреждения нежелательной. Таким образом, РЗ – это важнейшая составляющая общего здоровья каждого конкретного человека, каждой семьи и общества в целом.

Для того чтобы определить оценку репродуктивного здоровья и установок вузовской молодежи, было проведено анонимное анкетирование 59 студентов 1, 2, и 4 курсов Восточно-Сибирского государственного технологического университета. Среди опрошенных 80% составляли девушки и 20% – юноши, 42% были учащимися факультета сервиса, технологии и дизайна, 58% – эколого-гуманитарного факультета.

Заболеваемость и распространенность патологии репродуктивной системы и соматических болезней во многом определяют увеличение частоты осложнений во

время беременности и родов. В результате этого количество нормальных родов в России в 2003 г. снизилось до 32,1%. Следствием этого выступает наличие неблагоприятных тенденций в состоянии здоровья новорожденных. Каждый третий родившийся ребенок имеет отклонения от нормы. Кроме того, отмечается высокий процент рождения недоношенных и незрелых детей.

Большинство респондентов (86%) оценили свое репродуктивное здоровье на момент опроса как хорошее и только 14% указали на наличие некоторых проблем. При этом на проблемы со здоровьем указали только девушки. У 12% из них отмечались воспалительные заболевания матки и придатков, у 19% – нарушения менструальной функции, и у 2% – молочница. О наличии в настоящем или в анамнезе ИППП не заявил никто.

При этом 19% девушек-студенток никогда не посещали гинеколога. Среди тех, кто проходил гинекологические осмотры почти половина (44%) указали на то, что при первом посещении они испытывали чувство стыда, и им было «неудобно», хотя в 20% случаев врач-гинеколог произвел приятное впечатление.

Если за репродуктивным здоровьем девушек еще ведется наблюдение, и они осматриваются у гинекологов, то здоровьем юношей не занимается практически никто, кроме врачей-хирургов на призывных комиссиях. Более половины среди всех опрошенных вообще не знают, что существует такой доктор, как андролог, а те, кто знает такого специалиста, получили свои знания в процессе изучения таких дисциплин, как валеология (на специальности социокультурный сервис и туризм) и основы социальной медицины (на специальности социальная работа), а вовсе не потому, что посещали его сами. Среди всех лиц мужского пола у андролога побывал только один молодой человек, он же один указал и на посещение уролога.

Отрадно то, что сексуальный дебют у студентов не столь ранний, как указывают на это литературные источники, особенно связанные с РАПС. 38% студентов на момент опроса вообще не начинали половую жизнь. На начало сексуальных отношений в 14 лет указал всего один респондент, в школе это произошло у 23% опрошенных, а в университете – у 37% респондентов. Однако хотя более трети студентов сохраняют девственность, почти все они (90%) считают возможными для себя добрачные сексуальные отношения. Из тех, кто начал половую жизнь только 8% состоит в браке, 11% указывают на наличие гражданских супругов, 36% – имеют постоянного полового партнера или партнершу, для 19% первый сексуальный опыт оказался единственным эпизодом и 22% респондентов имеют по несколько партнеров.

В 90-е гг. прошлого века отсутствие системного подхода к решению проблем семейного планирования, а также соответствующих служб привело к тому, что искусственный аборт стал основным средством регулирования рождаемости. В структуре материнской смертности около 30% составляет смертность женщин, связанная с абортами. По мнению российских гинекологов, опрос которых был проведен в 1996 г., основными причинами массовых абортов в России являлись: сексуальная безграмотность; безучастность мужчин-партнеров; отсутствие противозачаточных средств.

В отношении к аборту большинство опрошенных (52,5%) придерживается умеренной позиции, т. е. считает, что аборт морально допустим лишь на начальных стадиях развития плода и все зависит от ситуации. Неприемлемую позицию с расцениванием аборта, как детоубийства занимает 45,5% респондентов и только 2% считают, что плод (и тем более эмбрион) до момента рождения является частью тела матери и правом на жизнь не обладает, а потому аборт морально допустим на любой

стадии развития эмбриона и плода. Эти ответы противоречат с полученными данными о том, что 35,5% среди опрошенных считает себя строгими приверженцами взглядов буддистов, а последние расценивают аборт, как тяжкий грех, т. к. он приводит к нарушению кармы. Православная церковь также выражает непримиримое отношение к искусственному прерыванию беременности, хотя делает снисхождение в тех случаях, когда продолжение беременности является прямой угрозой жизни матери, а со строгими православными себя идентифицировали 30,5% опрошенных. Обнадеживают в этом отношении результаты, показывающие, что из всех девушек к аборту прибегала только одна.

Применение репродуктивных технологий, методов планирования семьи, вызывает неоднозначное толкование и отношение в современном обществе. Каждый человек имеет свое собственное мнение на проблемы народонаселения, аборта, контрацепции, применения вспомогательных репродуктивных технологий и т. д. Это зависит от его воспитания, уровня образования, семейных устоев, национальных традиций, религиозных взглядов и др. Такая разница во мнениях не случайна – все перечисленные вопросы возникли из-за технологий с применением современных достижений науки и техники, которые вносят значительные изменения в устоявшиеся морально-этические взгляды и традиционные уклады. Поэтому каждая точка зрения заслуживает внимательного отношения и уважения. Указанные противоречия призвана решать такая наука как биомедицинская этика.

Биомедицинская этика представляет собой сложный феномен современной культуры, возникший в начале 70-х гг. прошлого столетия в США. Она не просто изучает моральные проблемы, порождаемые научно-техническим прогрессом, но и участвует в формировании новых политических институтов, характерных для плюралистического общества. Таким образом, биомедицинская этика – это особый раздел философии.

Знания о технологиях, вызывающих вопросы биомедицинской этики, таких как суррогатное материнство и ЭКО показали 66% и 27% респондентов соответственно. Однако о том, что вспомогательные репродуктивные технологии также имеют свое трактование религиозными конфессиями, студенты уже не подозревают, и даже свои знания не соотносят с возможностью их применения. Так только 16 человек указали на то, что им известно, что такое экстракорпоральное оплодотворение, однако воспользоваться им в будущем собралось 18 респондентов. А ведь православная церковь приравнивает ЭКО к аборту, и буддизм расценивает оплодотворение в пробирке как тяжкий грех, т. к. он приводит к нарушению кармы.

На современном рынке медицинских и фармацевтических услуг существует огромное количество методов и средств для предотвращения нежелательной беременности или контрацепции.

Относительно знаний в области контрацепции большинство респондентов (47,5%) сообщили, что имеют поверхностные представления о ней, на хорошие знания указали 35,5%, на практическое их отсутствие – 14% респондентов. Только 55% респондентов, вступавших в сексуальные контакты, пользуется методами контрацепции всегда, 22% не использует их никогда, а 16,5% применяет от случая к случаю. При этом более 90% опрошенных используют презервативы, 22% – прерванное половое сношение и только 2 человека – гормональные средства контрацепции.

На момент опроса детей имеет двое респондентов и двое готовится стать родителями. В целом репродуктивные установки студентов таковы, что все они в

будущем хотят иметь детей и больше всего 52,5% двоих, 24% – троих, 12% – одного и 12% более трех детей.

Социальная значимость здоровья молодежи обусловлена тем, что она представляет собой ближайший репродуктивный, интеллектуальный, экономический, политический и культурный резерв общества. Во всем мире растет необходимость создания служб здоровья для молодых людей, которые бы отвечали их потребностям. Понятие «подростковая медицина» получило распространение в последние 10-15 лет. Начались попытки создания специализированных служб, ориентированных на подростков как отдельную целевую группу – «уже не дети, еще не взрослые».

Наиболее эффективное взаимодействие медицинских работников и подростков и результативность в обеспечении здоровья молодежи достигается в специально выделенных или созданных структурах для подростков в системе первичной медицинской помощи.

Такие структуры стало возможным создавать после выхода приказа Минздрава РФ №154 от 5 мая 1999 г. «О совершенствовании медицинской помощи детям подросткового возраста», в приложении к которому имеется инструкция «Об организации работы отделения (кабинета) медико-социальной помощи детского амбулаторно-поликлинического учреждения».

Таким образом, появилась возможность открывать подростковые службы в детских поликлиниках, претендующих на статус «Клиника, дружественная к молодежи». Концепция Клиник, дружественных к молодежи (КДМ, Клиники) находит широкую поддержку ВОЗ и Детского Фонда ООН (ЮНИСЕФ). В «Стратегических направлениях улучшения здоровья и развития детей и подростков», разработанных ВОЗ в 2004 г., особо подчеркивается необходимость создания служб здравоохранения специально для подростков.

Клиника, дружественная к молодежи, – это учреждение, оказывающее комплексную медико-психолого-социальную помощь по проблемам сохранения здоровья, обусловленным спецификой подросткового возраста. Реализацией идеологии КДМ является оказание помощи подросткам и молодежи через понимание их проблем, совместный поиск путей изменения поведения, направленных на сохранение здоровья.

КДМ не являются альтернативой и не должны заменить для подростков уже имеющиеся службы, например детские поликлиники. Эти службы будут дополнять друг друга в достижении единой цели – обеспечении здоровья молодого поколения. Клиники могут быть составной частью детского ЛПУ как отделения медико-социальной помощи подросткам. Деятельность КДМ в России основана на принципах «четырёх Д» – Добровольности, Доступности, Доброжелательности и Доверии.

В Республике Бурятия на принципах КДМ действуют молодежная консультация «Акуна-Матата» при детской поликлинике МУЗ «Городская больница №4» и «Молодые – молодым» при Республиканском перинатальном центре.

КДМ «Молодые – молодым» проводят в учебных заведениях программу «PRO здоровый выбор» по профилактике поведения высокой степени риска среди детей и подростков. Программа «PRO здоровый выбор» разработана с целью предотвращения рискованного поведения детей и подростков 13-17 лет. Основными темами программы являются: профилактика наркозависимости, ВИЧ/СПИДа, ИППП, опасного сексуального поведения, алкоголизма, предупреждение и выход из кризисных ситуаций, противостояние негативному влиянию социальной среды.

Кроме того, поддерживать репродуктивное здоровье молодежи должны центры планирования семьи, которых в Бурятии также два: городской и республиканский. Однако согласно данным проведенного опроса, 28% респондентов вообще не слышали о существовании структур, занимающихся репродуктивным здоровьем молодежи, а 63% хоть и слышали, но никогда туда не обращались. Эти данные ставят под сомнение эффективность деятельности указанных учреждений.

Таким образом, можно сделать выводы, что состояние репродуктивного здоровья студенческой молодежи значительно лучше, чем молодежи в целом и особенно представителей той ее части, которая обучается в ссузах. У студентов «отложен» половой дебют, либо он совершается в более позднем возрасте, меньше проблем с репродуктивным здоровьем, особенно связанных с ИППП, они практически не прибегают к абортам. К биомедицинским этическим проблемам в восприятии студентов в основном относится только аборт, и со своей религиозной самоидентификацией репродуктивные технологии респондентам не дает соотнести недостаток знаний в этой области. Репродуктивные установки, т. е. желаемое количество будущих детей в среднем дают показатель 2,47, которые еще не обязательно будут реализованы. Это показывает, что опрашиваемая группа лиц не улучшит демографическую ситуацию в стране, а при хорошем раскладе обеспечит только простое воспроизводство населения.

Кохан С. Т.

кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой основ медицины ГОУ ВПО «Читинский государственный университет», Чита (Россия)

УДК 549.35

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ СЕЛЕНА В КЛИНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

© 2010

В статье приводятся данные о наличии микроэлемента селена в почве, продуктах, а также в крови населения России. Раскрыты причины селенодефицита в организме человека. Показана биологическая роль селена, а также его участие в процессах обмена веществ в организме. Применение неорганических и органических препаратов, содержащих селен, позволяет восполнить дефицит селена в организме.

Ключевые слова: *селен, обмен веществ, перекисное окисление липидов, Забайкальский край, микроэлемент.*

Fact on presence of the microelement selenium in soil, products and also in the population's blood in Russia are stated in the article. Reasons of selenium shortage in a humans organism are cleared up. Biological import ance of selenium is shown as its role in the process of metabolism. Selenium doses in the form of organic and non organic substances help to reduce selenium shortage.

Key words: *selenium, metabolism, peroxide oxidation of lipids, Zabaikalsky region, microelement.*

Селен является эссенциальным микроэлементом для человека и животных. Он является одним из биологически важных микроэлементов, присутствующих в организме человека и участвующих в метаболических, биофизических и

энергетических реакций организма, обеспечивающих жизнеспособность и функции клеток, тканей, органов и организма в целом [8].

В последние 15-20 лет все большее внимание исследователей разных стран привлекает изучение биологической роли селена в жизнедеятельности и патологии человека. Селен входит в состав важнейших ферментов и гормонов, работает в синергизме с ионами железа, йода, меди, хрома, цинка, кальция, серы; витаминами E, C, биофлавоноидами. Он поступает в организм человека из почвы с продуктами растениеводства и животноводства, что определяет зависимость уровня обеспеченности микроэлементом от геохимических условий проживания [5, 7].

По данным Института питания РАМН, более 50% россиян имеют явный дефицит селена. В районах экологических бедствий он доходит до 95-100%. Наибольший дефицит селена в почвах, местных злаковых и мясных продуктах отмечается на Северо-Западе России, в том числе Московской и Ленинградской областях, в Верхнем Поволжье, на Урале, в Сибири, в Забайкалье и на Дальнем Востоке. В ряде регионов страны дефицит селена, помимо природных факторов, связан с повышенной токсичностью окружающей среды (Челябинская, Свердловская, Кемеровская области, Алтайский край). Чем тщательнее обрабатывается почва, тем больше мы теряем этого элемента. Селен вымывается водой, разносится ветром, и его становится все меньше. В результате на планете становится все больше районов с почвой, бедной селеном. В этих районах чаще встречаются болезни, вызванные селенодефицитом [2, 3, 10].

Для нормального функционирования ферментов нужно, чтобы уровень селена в крови был минимум 115-130 мкг на литр крови. У россиян он колеблется в пределах 40-60 мкг. В Москве, в частности, умеренный дефицит селена, выявлен у 80% женщин детородного возраста, у 33% детей и 38% мужчин старше 30 лет [9].

Геохимическая вариабельность ландшафта Забайкальского края (обогащенность почв и вод одними и обедненность другими химическими элементами), широкий диапазон количественных и, главное, качественных колебаний минеральных компонентов различных компонентов биосферы – существенный экологический фактор, который может провоцировать дизадаптационные повреждения в отдельных звеньях метаболизма человека и животных, приводить к поломкам функционирующих систем, нарушениям гомеостаза, к грубым морфологическим перестройкам – все это действительно необходимо учитывать и практическим врачам, и ученым-исследователям.

Забайкалье – один из неблагоприятных регионов по дефициту селена в окружающей среде и уровню селенодефицитных состояний среди населения. Низкое содержание биоэлемента в геохимических структурах обуславливает его дефицит в продуктах питания. Содержание селена в местном молоке колеблется от 1-4 до 20-26 мкг/л (физиологичными считаются 100-300 мкг/л). В мясных продуктах величины биотика тоже имеют размах от 12-30 до 304-372 мкг/кг. Очень обеднены селеном овощи (лук, белокочанная капуста, морковь, горох) – цифры определяемого в них селена не достигают необходимых 100 мкг/кг. Исследования статуса данного микроэлемента в почвах, водах, пищевых продуктах местного производства, проведенные совместно с финскими учеными в Каларском, Улетовском, Нерчинском, Балейском, Газимуро-Заводском, Тунгиро-Олекминском районах, Агинском Бурятском автономном округе, позволили сделать однозначный вывод – эти местности следует относить к селенодефицитным [1, 4, 6].

Согласно общепринятым нормам, организм человека в зависимости от пола, возраста, физиологического состояния (беременности, лактации), профессии, климата должен получать ежедневно от 50 до 100 мкг/кг селена.

В Забайкальском крае глубокий дефицит селена $42 \pm 3,87$ мкг/кг выявлен у жителей Каларского, Улетовского, Нерчинского, Балейского, Газимуро-Заводского, Тунгиро-Олекминского районов, Агинского Бурятского автономного округа.

Причины дефицита селена в организме человека многообразны:

- широкое употребление нитратных удобрений и кислотные дожди промышленного происхождения, которые резко снижают способность растений усваивать селен из почвы;

- сжигание опавшей листвы деревьев и кустарников, прошлогодних трав, лесные пожары, что способствует переводу органических соединений селена в неусвояемые селениды;

- очистка зерен злаков от оболочек, наряду с другими минералами и витаминами, при которой теряется до 70% селена;

- термическая обработка пищи способствует потере до 50% селена;

- избыточное потребление рафинированного сахара, что ведет к повышенному расходу селена в организме, так как современный человек потребляет в 12 раз больше сахара, чем еще 100 лет назад;

- недостаток белков в питании у части населения, которым принадлежит важная роль в переносе и накоплении селена, образовании ферментов;

- гиповитаминоз С, выявляемый у 90% населения России. Этот витамин способствует высвобождению селена из его соединений в кишечнике и всасыванию в кровь, работает с ним вместе как антиоксидант;

- нарушения процессов всасывания в кишечнике при заболеваниях желчевыводящих путей, печени, хронических гастроэнтеритах, дисбактериозе кишечника, что особенно выражено в пожилом и старческом возрасте;

- стрессы, неблагоприятная экология, злоупотребление алкоголем, курение, широкое применение синтетических лекарств, беременность, различные хронические заболевания.

На фоне дефицита селена чаще развивается недостаточность соединительной ткани, что создает благоприятную почву для развития болезней в результате нарушения питания, очистки и регуляции работы клеток. Они ведут к нарушениям микроциркуляции крови, лимфы и межклеточной жидкости; снижению иммунитета, противовоспалительных и регенераторных способностей организма, повышению склонности к формированию хронических, вялотекущих процессов, плохо поддающихся медикаментозному лечению в отличие от острых заболеваний.

Недостаточность соединительной ткани особенно проявляется, в так называемые, критические периоды жизни человека. Они связаны с гормональной перестройкой, гормональным напряжением в работе ферментативных систем, нарушениями адаптивных процессов в периоды активного роста или старения человека.

У специалистов по микроэлементам есть понятие возрастная «селеновая яма», когда в организме резко падает содержание селена. Это климактерический период и старческий возраст. Именно в эти критические периоды жизни наиболее важен регулярный прием селена на фоне витаминно-минеральных препаратов.

Биологическая роль селена связана с его антиоксидантными свойствами, обусловленными участием в построении одного из ключевых антиоксидантных

ферментов – глутатионпероксидазы. Дефицит селена ведет к усилению перекисного окисления липидов – неферментативному цепному процессу, неадекватное развитие которого грозит грубым и необратимым повреждением мембран клеток, т. е. развитию типовых процессов поражения клетки, лежащих в основе возникновения многих патологических состояний. В регионах, где мало селена, чаще встречается рассеянный склероз, глаукома, катаракта.

Селен активно участвует в процессах обмена веществ в организме, особенно в обмене белков и нуклеиновых кислот. Селеносодержащие белки есть во всех клетках и тканях, особенно их много в печени, почках, мышцах, в том числе в мышце сердца, щитовидной железе, тестикулах у мужчин. Селен оказывает влияние на энергетический обмен, в частности, на его ключевое звено – цикл Кребса. Он активирует фермент цитохромоксидазу, образует кофермент Q10 в дыхательной цепи синтеза АТФ клеток как основного источника энергии. Селеносодержащие ферменты участвуют в регуляции выработки веществ с высочайшей биоактивностью из полиненасыщенных жирных кислот (простагландины, простаглицлины, тромбоксоны, лейкотриены), через сложные конкурентные взаимоотношения которых в организме регулируется состояние мембран клеток, тонус сосудов, вязкость крови, процессы иммунитета, обмена веществ, развитие воспаления, аллергии.

Для постоянного очищения организма, в нем, в процессе эволюции развилась специальная ферментная система. Подавляющее большинство ксенобиотиков и недоокисленных продуктов обмена веществ растворяется только в жирах. Но вся система удаления из организма ненужных веществ построена на работе с водорастворимыми соединениями и выделении их с мочой, потом, через кишечник и легкие. Для очистки организма нужна система перевода веществ из жирорастворимого в водорастворимое состояние с одновременным лишением токсических свойств. Именно на этом этапе селен играет важную роль через взаимодействие цитохромных ферментов и активных форм кислорода, перекисей жиров, включаясь в антиоксидантную систему, которая является специфической разновидностью детоксикационной функции организма.

В щитовидной железе, почках, печени есть особый селено-зависимый фермент дейодиназа. Он обеспечивает выщепление одного из четырех атомов йода из гормона щитовидной железы тироксина. При этом тироксин превращается в более активный гормон трийодтиронин, обеспечивающий в основном эффекты йода в организме. При дефиците селена может снижаться активность глутатионпероксидазы в щитовидной железе, что ведет к повреждению ее ткани свободными радикалами. По этим причинам недостаток селена в организме часто приводит к снижению функции щитовидной железы, формированию зоба, замедлению обмена веществ, нередко развивается стойкое ожирение. У таких пациентов эффект заместительной терапии гормонами щитовидной железы может быть недостаточным и повышается лишь при добавке селена.

На фоне дефицита селена йодная профилактика малоэффективна, значительно усугубляются клинические проявления дефицита йода. Ликвидация сочетанного дефицита селена и йода особенно важна у детей и подростков из-за возможного выраженного отрицательного влияния на их психическое и физическое развитие.

У пожилых людей с расстройствами функций щитовидной железы, ее увеличением, добавки селена, важны для профилактики ракового перерождения. Установлено, что уровень репродуктивных функций у мужчин и женщин, возможность продолжения рода в значительной степени зависят от обеспеченности селеном и цинком. У мужчин селен участвует в выработке мужского

полового гормона тестостерона, поддерживает жизнеспособность и подвижность сперматозоидов, защищает простату и семенники от повреждения. Он оказывает профилактическое и лечебное действие при таких распространенных заболеваниях, как хроническое воспаление и аденома простаты, отрицательно влияющих на сексуальную и репродуктивную способность мужчин. При использовании селена в лечении аденомы простаты получены весьма положительные результаты. При приеме селена в течение полугода не только прекращается рост аденомы, но возможно и уменьшение ее размеров, что позволяет избежать оперативного лечения. Кроме этого, отмечается усиление и восстановление потенции.

Установлено, что селеносодержащие аминокислоты (метионин и цистеин) способны сдерживать злокачественное перерождение клеток под влиянием радиоактивных и химических веществ, которые вызывают 80% опухолей у человека, поэтому препараты селена эффективны в комплексе лечения онкопатологии, особенно на фоне и после химиотерапии и облучения, снижая не только интенсивность вредного воздействия последних на организм, но и продлевая жизнь онкобольных на 10-12 лет.

Выявлено, что снижение содержания селена в организме способствует развитию разных форм лейкоза у людей различных возрастных групп. Назначение селена таким больным в достаточно больших количествах приводит к значительному улучшению общего состояния уже через 1,5-2 месяца, а показатели крови улучшаются уже через 2-3 месяца.

У женщин во время беременности и лактации повышается потребление селена, усугубляется его дефицит. При этом у беременных значительно чаще встречаются выкидыши, гипертензия, отеки, анемии, депрессивные состояния, поздние токсикозы, родовая слабость. Новорожденные таких матерей чаще страдают мышечной слабостью, недоразвитием позвоночника и головного мозга, пороками развития сердца, что сейчас встречается в 40-60% случаев, заболеваниями легких; нарушениями физического и психического развития, в том числе повышенной возбудимостью, чрезмерной активностью, снижением способности к обучению.

У женщин с дефицитом селена значительно чаще наблюдаются воспалительные процессы, доброкачественные и злокачественные опухоли женских половых органов, бесплодие, ранний климакс.

Селен оказался эффективным в лечении больных с самыми различными хроническими воспалительными заболеваниями (гепатиты, панкреатиты, нефриты, артриты, неспецифический язвенный колит, псориаз др.).

При достаточном уровне селена снижается концентрация холестерина, жиров и глюкозы в крови, что имеет прямое отношение к профилактике атеросклероза; уменьшается содержание жиров в печени, что повышает активность ее работы; снижается уровень сахара.

Селен усиливает иммунную защиту против вирусов, бактерий и грибов. Лабораторные исследования показали, что селен активизирует работу основных защитных факторов: лейкоцитов, макрофагов, клеток натуральных киллеров, антител, выработку интерферона. На армейских контингентах в России показано, что прием селена снижает заболеваемость гепатитом А в 6 раз, значительно уменьшает частоту и рецидивирование гнойничковых заболеваний кожи. Установлена высокая частота дефицита селена у ВИЧ инфицированных и связь его с тяжестью заболевания, быстротой развития СПИДа.

В последнее десятилетие многие развитые страны принимают меры по обеспечению людей селеном (селенизация) с помощью массовой системы информации, применения удобрений с селеном, добавления его в пищевые продукты, завоза продуктов, полученных в богатых селеном регионах, популяризации селеносодержащих БАД.

Прекрасные результаты селенизации населения получены в Финляндии, где только за 1992-94 гг. в 2,5 раза снизилось число вновь зарегистрированных сердечно-сосудистых заболеваний, в 1,8 раза – онкозаболеваемость, эндокринная патология – на 77%, общая заболеваемость – на 47%, а продолжительность жизни за последние 10 лет возросла на 10-15 лет.

Целью нашего исследования явилось изучение наличия и степени дефицита эссенциальных микроэлементов у больных с различной бронхолегочной патологией с помощью разработанного алгоритма «Элементы периодической системы» по методу ВРТ «ИМЕДИС-ТЕСТ». Объектом наблюдения явились 86 пациентов, находящихся на стационарном лечении в госпитале. Дефицит селена обнаружен в 96,5% случаев, фтора – 14,3%, серы и калия – 46,4%, магния – 66,1%, кремния – 67,9%, кальция – 87,5%, йода – 91,1%, цинка – 87,5%, молибдена – 87,6%.

Следует отметить, что при попытке коррекции дефицита селена с помощью препаратов, имеющихся в арсенале медицинского селектора аппаратно-программного комплекса «ИМЕДИС-ЭКСПЕРТ», нам не удалось достичь желаемого эффекта. Тем не менее, мы обнаружили одну закономерность, когда нагрузка только селеном приводила к снижению выявленного нами дефицита других микроэлементов, что заставило произвести сравнительный анализ селеносодержащих препаратов и оценить степень их эффективности.

Для восполнения дефицита селена в настоящее время синтезировано достаточное количество препаратов неорганического происхождения (Неоселен, Биоселен и др.). Однако природа создала уникальный растительный биокомплекс, в котором селен – основное действующее вещество органического происхождения, а его эффекты усиливаются и дополняются всем набором биологических веществ. Это – растение астрагал, накапливающее селен. В этой траве найдено до 1,5 мг селена (накопление селена в астрагале происходит в 5000 раз больше, чем в других растениях, произрастающих в той же местности). Кроме того, трава астрагала содержит большое количество железа, кальция, магния, а также кремний, марганец, алюминий, цинк, медь, молибден, хром, кобальт, фосфор, натрий, калий, барий, никель, ванадий. Благодаря многолетним научным исследованиям, российскими учеными создан одноименный препарат органического происхождения из этого растения, в одном драже которого содержится 50 мкг селена. Одно драже «Астрагала» равноценно двум дням полноценного питания повседневными продуктами, которые поставляют селен в организм. Это хлебобулочные и мясные продукты. Ежедневно в организм поступает всего 25-30 мкг селена, таким образом накапливается его хроническая нехватка. Суточная норма составляет 150 мкг селена, то есть три драже «Астрагала» восполняют суточную потребность селена в организме. Для приема драже «Астрагал» не выявлено противопоказаний. Токсичность, свойственная неорганическим и монокомпонентным препаратам селена, в драже «Астрагал» снимается природным сбалансированным биокомплексом микроэлементов, находящихся в экстракте одноименного растения.

Таким образом, постоянное употребление селеносодержащих препаратов реальная профилактика и лечение самых распространенных заболеваний и преждевременного старения.

Литература

1. Аникина Л. В. Экология селена в Забайкалье [Текст] / Л. В. Аникина, Л. П. Никитина // Социально-медицинские аспекты состояния здоровья и среды обитания населения, проживающего в йоддефицитных регионах России и стран СНГ: материалы Междунар. науч. конф. – Тверь, 2003. – С. 112-113.
2. Бабенко Г. А. Микроэлементозы человека: патогенез, профилактика, лечение [Текст] / Г. А. Бабенко // Микроэлементы в медицине. – 2000. – Т. 2. – Вып. 1. – С. 2-5.
3. Волкотруб Л. П. Роль селена в развитии и предупреждении заболеваний (обзор) [Текст] / Л. П. Волкотруб, Т. В. Андропова // Гигиена и санитария. – 2001. – № 3. – С. 57-61.
4. Вощенко А. В. Селен в жизни человека и животных [Текст] / А. В. Вощенко, В. Н. Чугаев, Т. И. Обухова. – М., 1995. – С. 143-157.
5. Гаппаров М. М. Проблема ликвидации дефицита микронутриентов у населения России [Текст] / М. М. Гаппаров // Вопросы питания. – 1999. – Т. 68. – № 2. – С. 3-4.
6. Голубкина Н. А. Влияние геохимического фактора на накопление селена зерновыми культурами и сельскохозяйственными животными в условиях России, стран СНГ и Балтии [Текст] / Н. А. Голубкина // Проблемы региональной экологии. – 1998. – № 4. – С. 94-101.
7. Решетник Л. А. Биогеохимическое и клиническое значение селена для здоровья человека [Текст] / Л. А. Решетник, Е. О. Парфенова // Микроэлементы в медицине. – 2001. – Т. 2. – Вып. 2. – С. 2-8.
8. Селен: совместное издание. Программа ООН по окружающей среде, международной организации труда и ВОЗ [Текст]. – М., 1989.
9. Benton D. Micro-nutrient supplementation and the intelligence of children // Neuroscience Biobehav. Rev. 2001; Vol. 25. – P. 297–309.
10. Besk M. A. Supplement: 1 Ith. International symposium on trace elements in man and animals. Selenium deficiency and viral infection / M. A. Besk, O. A. Levander, J. Handy // J. utr. – 2003. – № 133. – P. 1463-1467.

Кривошеева Е. М.

кандидат медицинских наук, доцент ГОУ ВПО «Читинский государственный университет», Чита (Россия)

Фефелова Е. В.

кандидат медицинских наук, доцент. ГОУ ВПО «Читинский государственный университет», Чита (Россия)

УДК 615.322 : 612.017.2 : 612.112.5 : 612.014.464 : 616 – 092.9

АДАПТОГЕННЫЕ СВОЙСТВА ОРИГИНАЛЬНОГО ЭКСТРАКТА ИЗ КОРНЯ МОЛОЧАЯ ФИШЕРА

© 2010

Настоящая работа посвящена экспериментальному исследованию влияния растительных адаптогенов настойки и экстракта из корней молочая Фишера на иммунитет, на функцию эндотелия, процессы перекисного окисления липидов и показатели антиоксидантной защиты, в условиях нормоксии и экспериментальной нормобарической гипоксии. Эксперимент был поставлен на 150 белых лабораторных животных средней массой $168,0 \pm 20,0$ грамм, разделенных на 9 групп. Настойка и экстракт вводили внутривентриально в течение 5 дней, половина животных была подвергнута гипоксическому воздействию. В результате проведенных экспериментов было доказано, что иммуностимулирующее, антиоксидантное и эндотелийпротекторное действие наиболее выражено у экстракта Молочая Фишера, особенно при воздействии нормобарической гиперкапнической гипоксии.

Ключевые слова: Молочай Фишера, иммунитет, антиоксидантная активность, нормобарическая гиперкапническая гипоксия, эндотелиальная функция.

Krivosheeva E. M., Fefelova E. V.

PEI of HPE is the «Chitinskiy state university», Chita (Russia)

ADAPTOGENES PROPERTIES OF EUPHORBIA FISCHERIANA STEND. ROOT ORIGINAL EXTRACT

As the title implies the article describes an experimental investigation of vegetable adaptogenes influence of Euphorbia Fisher tincture and extract on immunity, a endothelium function and antioxidant protection in normoxia and normobarric hypercapnic hypoxia. The experiment included 150 white experimental rats of mean weight $168,0 \pm 20gr.$ divided into 9 groups. Medicines were injected intraperitoneally during 5 days, half of enimals were subjected to hypoxia influence. It should be noted that in hypoxia Euphorbia Fisher extract has the most immunostimulating action, a endothelium and antioxidant protection, especially in normobarric hypercapnic hypoxia.

Key words: Euphorbia Fisher, immunity, antioxidant protection, normobarric hypercapnic hypoxia, endothelium function.

Актуальность. В современных условиях экологического стресса наиболее подвержены повреждению иммунная и антиоксидантная системы организма. Многие патологические процессы сопровождаются гипоксией, нарушающей гомеостаз. Окислительный стресс заключается во внутриклеточном накоплении

свободных радикалов, оказывающих повреждающее действие на целостность и функционирование мембран клеток организма [4,9,10].

Забайкальский край по природно-климатическим условиям относится к региону с экстремальными условиями жизни, что вызывает напряжение адаптационных механизмов у населения края. Основными факторами, вызывающими столь разнообразную патологию, являются: низкое атмосферное давление (690-700 мм. рт. ст.), низкое содержание кислорода во вдыхаемом воздухе, пониженная влажность воздуха (20-40%), резкие перепады атмосферного давления в течение суток (20-40 мм. рт. ст.), значительные перепады дневных и ночных температур (до 20⁰ С). Организм забайкальцев, находясь постоянно в экстремальных условиях, расходует много жизненной энергии для адаптации. Однако организм человека не может бесконечно адаптироваться к изменяющимся условиям среды. Постоянное напряжение приводит к истощению адаптационных механизмов, развитию патологических процессов, поэтому при дополнительном воздействии факторов риска происходит срыв адаптационных реакций.

Одним из основных факторов риска развития заболеваний забайкальцев является экзогенная гипоксия. Гипоксические состояния осложняют течение многих заболеваний различного генеза и являются ключевым звеном патогенеза в развитии необратимых состояний. Об этом свидетельствуют высокий процент заболеваемости забайкальцев эндемическими, эндокринными, сердечно-сосудистыми и костно-суставными заболеваниями. При гипоксии к основным повреждающим механизмам относятся активация свободно-радикального окисления, истощение антирадикальной защиты, развитие дисфункции эндотелия, срыв иммунных адаптивных реакций.

Поэтому актуальной задачей современной медицинской науки является поиск биологически активных веществ с иммуномодулирующей, антиоксидантной, антигипоксической активностью. В данном аспекте наибольший интерес представляют природные соединения, так как они легко включаются в биохимические процессы организма человека, оказывают многостороннее, мягкое, регулирующее и безопасное действие при длительном использовании.

Молочай Фишера *Euphorbia Fischeriana* Stend. (Молочай Палласа, Мужик-корень, Забайкальский Жень-шень) – многолетнее травянистое растение, распространенное в Юго-восточных районах Забайкалья: Читинском, Шилкинском, Оловянинском, Нерчинско-Заводском, Восточной Сибири, Северной Монголии, Китае [8, 1].

При изучении химического состава в корнях обнаружены сапонины, флавоноиды, дубильные вещества, смолы, горькие экстрактивные вещества, аскорбиновая кислота, крахмал, алкалоиды, токсины, углеводороды, кумарины, гликозиды, большое содержание селена, феногликозиды, лактоны с антибактериальной и противоопухолевой активностью, эуфорбон и антрагликозиды [8, 11]

Стой богатый состав позволяет использовать молочай Фишера для лечения множества заболеваний в народной медицине Забайкалья. Однако наличие многих факторов токсичности, таких как антрагликозиды, эуфорбон, алкалоиды создает препятствие для получения фармакологического средства из молочая. Кроме того, молочай Фишера является эндемичным растением Забайкалья, занесенным в список редких растений. Несмотря на это, молочай продолжает привлекать внимание ученых-исследователей.

Содержащиеся в молочае селен, алкалоиды, сапонины, флавоноиды, лактоны с антибактериальной и противовирусной активностью стимулируют образование антител, повышают защиту организма от инфекционных и простудных заболеваний, что обуславливает их антимикробную, антивирусную, бактерицидную, фунгицидную

активность. Поэтому в народной медицине молочай используют для лечения туберкулеза лимфатических узлов, костей и суставов, эхинококкоза печени, венерических заболеваний [1, 2, 8, 11].

В китайской медицине корни, обработанные в уксусной кислоте, используют для лечения туберкулеза лимфатических узлов, хронического бронхита. Концентрированный отвар в виде маслянистой жидкости используют в качестве растирки для лечения туберкулеза кожи, нейродермитов. Порошком корня присыпают язвы, фурункулы, ожоги. Дубильные вещества и алкалоиды обеспечивают противовоспалительное действие молочая, что позволяет использовать его для лечения воспалительных заболеваний слизистых оболочек ротовой полости, носа, зева, гортани, кишечника и других органов [1, 2, 8, 11].

Благодаря высокому содержанию селена вытяжки из молочая Фишера стимулируют кроветворение, действуя на центральные органы кроветворения, особенно на эритроцитарный росток, поэтому он используется также для лечения всех видов анемий, для восстановления крови после лучевой и химиотерапии у онкологических больных. Сапонины и алкалоиды, содержащиеся в корне, стимулируют дыхание и контролируют деятельность желез дыхательных путей, что используется для лечения болезней дыхательной системы. Антрагликозиды способствуют растворению и выведению камней из мочевых путей при мочекаменной болезни, обеспечивают мочегонный эффект, поэтому молочай эффективен для профилактики и лечения мочекаменной болезни, нефритов, пиелонефрита. Фитоандрогены и селен, препятствующий распаду тестостерона, усиливают половое влечение, эрекцию, что способствует поддержанию и продлению сексуальной активности у мужчин. Почти половина селена, содержащегося в мужском организме, находится в семенных канальцах яичек. Он теряется с эякулятом, поэтому для мужчин, ведущих активную сексуальную жизнь, потребность в этом микроэлементе выше, чем для женщин. В народной медицине молочаем лечат импотенцию и аденому простаты.

Помимо вышеперечисленных эффектов, вещества, входящие в состав корня, проявляют Р-витаминную активность (дубильные вещества, флавоноиды); понижают никотиновую абстиненцию, усиливают тонус матки и скелетных мышц, обладают спазмолитическим, болеутоляющим (сапонины, алкалоиды) действием, понижают кровяное давление, оказывают транквилизирующий эффект (алкалоиды); обладают антиаритмическим, успокаивающим, кардиотоническим, капилляроукрепляющим (сапонины, флавоноиды) действием, способствуют понижению отрицательного влияния на организм токсических химических соединений и радиоизлучений, выводят из организма соли тяжелых металлов, радионуклиды и другие токсины (дубильные вещества, флавоноиды) [1, 2, 8, 11].

В настоящей работе проведена комплексная оценка влияния оригинального экстракта и настойки из корней молочая Фишера на иммунитет, процессы перекисного окисления липидов и показатели антиоксидантной защиты, на функцию эндотелия в условиях нормоксии и экспериментальной нормобарической гипоксии.

Целью нашего исследования явилось изучение роли препаратов, полученных из корня молочая Фишера, в регуляции адгезивных и агрегационных свойств тромбоцитов, реакций гуморального иммунитета, процессов перекисного окисления липидов и антирадикальной защиты при гиперкапнической нормобарической гипоксии.

Матеріали и методи

Екстракт и настойку из корня молочая Фишера получали из предварительно очищенного от смол сырья. Экстракт (ЭМФ) получали путем 4-х этапного экстрагирования методом горячего хлороформно-спиртового извлечения. Настойку (НМФ) получали путем спиртового извлечения из растительного сырья без нагревания и удаления экстрагента согласно ГФ XI (1990 г.), деалколизировали перед ведением.

Исследования проводили на 150 белых лабораторных крысах средней массой $168,0 \pm 20$ г, которые были разделены на 6 групп по 20 в каждой для оценки состояния иммунитета, активности процессов перекисного окисления липидов и антиоксидантной защиты, эндотелиальной дисфункции в норме и в условиях гиперкапнической гипоксии и 3 группы животных по 10 в каждой для исследования резервного времени жизни.

Все опытные животные получали в течение 5 суток исследуемые препараты. Дозы экстракта и настойки молочая Фишера были определены в предварительных исследованиях на острую токсичность. Гиперкапническую нормобарическую гипоксию моделировали методом Ковалева Г. В. (1990) в условиях гермокамеры [7]. Резервное время жизни регистрировали при летальной гиперкапнической гипоксии в гермообъеме [7].

Первая группа была контрольной, животным вводили изотонический раствор хлорида натрия 0,1 мл /100 г внутривентриально. Второй группе вводили НМФ 0,1 мл /100 г внутривентриально, третьей – ЭМФ 0,1 мл /100 г. 4 группа животных была подвергнута нормобарической гиперкапнической гипоксии в гермокамере. 5 группа получала НМФ и подвергалась гипоксии, 6 группа получала ЭМФ и подвергалась гипоксическому воздействию. 7-я группа животных была подвергнута летальной гиперкапнической гипоксии; 8-я и 9-я группы получали 5 суток ЭМФ и НМФ в тех же дозах, на 6 –е сутки животные были подвергнуты летальной гипоксии для определения резервного времени жизни.

В работе использованы следующие методы исследования:

1. Реакция локального гемолиза в модификации Genningham. Была проведена предварительная иммунизация животных путем внутривентриального введения 5% суспензии ксеногенных эритроцитов барана в количестве 0,1мл. Объектом исследований явилась иммунизированная эритроцитами барана ткань селезенки.
2. Лимфоцитарно-тромбоцитарная адгезия по методу Витковского Ю. А. (1999) [3].
3. ТБК-тест по методу Л. И. Андреевой с соавт. (1988).
4. Реакция хемилюминесценции по методу Ю. А. Владимирова, (1972). В работе использовали хемилюминометр BioOrbit 1251, диспенсер LKB 1291, аналогово-цифровой преобразователь фирмы Ampersand Ltd, программно-аппаратный комплекс МультиХром для Windows, версия 1. 52к.
5. Оксид азота сыворотки методом Голикова В. В. , 2004 г. [4].

Статистическую обработку данных проводили по методу Фишера–Стьюдента, используя пакет статистических программ Statistica 5. 5.

Полученные результаты

При анализе антигипоксических свойств выявлено, что настойка (НМФ) увеличивала показатель резервного времени жизни в гермокамере на 26%, экстракт – на 93% относительно показателей контрольной группы (Рис. 1).

При исследовании влияния настойки и экстракта из корней молочая Фишера на иммунный статус были получены следующие данные. У крыс в условиях нормоксии НМФ увеличивала содержание гемолизированных спленоцитов в 3,6 раза ($62,8 \pm 5,0$; $P <$

0, 001), ЭМФ – в 1,6 раза ($27,5 \pm 2,3$; $P < 0,05$) по сравнению с интактными крысами ($17,5 \pm 3,3$). Воздействие гипоксического фактора также явилось стимулятором клеточного иммунитета. В контрольной группе животных, подвергнутых гипоксическому влиянию в гермокамере, содержание гемолизированных спленоцитов увеличилось в 3,5 раза ($62,01 \pm 4,15$; $P < 0,001$). В условиях гипоксии наиболее выраженным иммуностимулирующим действием обладал ЭМФ: количество гемолизированных спленоцитов было выше на 57 % по сравнению с контрольной группой ($85,1 \pm 5,5$). В группе животных, получавших НМФ на фоне гипоксии, этот показатель возрос на 25,5 % ($77,8 \pm 4,32$).

При изучении лимфоцитарно-тромбоцитарной адгезии (ЛТА) определено, что НМФ снижала розеткообразование на 26,5% ($11,66 \pm 1,3$), ЭМФ – на 46,5% ($8,5 \pm 1,6$). Гипоксическое воздействие недостоверно увеличивало показатель ЛТА на 9,2% ($16,3 \pm 1,4$). В условиях гипоксии НМФ снижала показатель ЛТА на 32,7% ($10,8 \pm 1,35$; $P < 0,05$), а ЭМФ – на 56,8% ($7,16 \pm 1,1$; $P < 0,05$).

При гипоксии любого генеза происходит повреждение эндотелия сосудов. Одним из маркеров повреждения является изменение концентрации оксида азота. Содержание оксида азота оценивали по количеству NO_3 [4], так как оксид азота (NO) представляет химически нестабильное соединение, существующее несколько секунд. У крыс в условиях нормоксии все исследуемые вещества вызывали повышение содержания NO_3 , наиболее выраженный эффект наблюдался у ЭМФ (в 3 раза). НМФ повышала уровень NO на 57%.

В условиях гипоксии наблюдалось истощение ресурсов NO , о чем свидетельствует снижение концентрация NO_3 в 7 раз. НМФ на фоне гипоксии повышала выделение NO в 13 раз. ЭМФ приближал к норме показатели содержания NO_3 в условиях гипоксии (4,5).

Исследование изменения активности в системе ПОЛ – АОЗ показало, что в условиях нормоксии экстракт и настойка молочая Фишера достоверно снижали содержание ТБК-активных продуктов (ТБК-АП) в сыворотке. Наиболее выраженное действие исследуемых препаратов наблюдалось в условиях гипоксии. Так, НМФ снижала концентрацию ТБК-АП на 86%, ЭМФ – на 71% по сравнению с контролем. Уменьшение концентрации ТБК-активных продуктов коррелировало с повышением активности антиоксидантной защиты (АОЗ). По данным хемилуминограммы, антиоксидантный фон увеличивался при введении НМФ на 89%, ЭМФ – на 67% по сравнению с контролем.

Обсуждение полученных результатов

Таким образом, нами получены данные о наличии выраженных иммуномодулирующих, антиоксидантных, антигипоксических и протективных свойств у исследуемых препаратов из корня молочая Фишера. В условиях гипоксии наиболее выраженный иммуностимулирующий эффект наблюдался при введении ЭМФ, он превосходил более чем в два раза эффект НМФ.

При анализе антигипоксических свойств выявлено, что настойка (НМФ) увеличивала показатель резервного времени жизни в гермокамере на 26%, экстракт – на 93% относительно показателей контрольной группы.

Экстракт и настойка блокировали процессы ПОЛ и активировали антирадикальную защиту. Наличие антиоксидантных свойств у препаратов из корня молочая Фишера объясняется высоким содержанием антиоксидантов (флавоноиды, сапонины, гликозиды, селен, следы антраценпроизводных, аскорбиновая кислота). Антиоксидантный механизм действия флавоноидов основан на способности

предохраняют стенки капилляров от повреждающего действия свободных радикалов путем нейтрализации активных форм кислорода и обрыва цепных свободнорадикальных реакций [6, 9, 10]. Кроме флавоноидов, большое влияние на антиокислительную активность оказывает селен, который входит в состав селензависимой глутатионпероксидазы, инактивирующей активные формы кислорода. Восстановление функции эндотелиоцитов в условиях гипоксии под влиянием исследуемых препаратов можно объяснить снижением повреждающего эффекта окислительного стресса на эндотелиоциты. Наиболее выраженным протективным действием обладал экстракт корня молочая Фишера.

Повышение концентрации NO в сыворотке приводит к торможению экспрессии тканевого фактора моноцитами периферической крови, тормозит опосредуемые клетками реакции свертывания, усиливает фибринолитическую активность крови, тормозит лимфоцитарно-тромбоцитарную адгезию. Таким образом, достоверное угнетение лимфоцитарно-тромбоцитарной адгезии в условиях гипоксии в нашем эксперименте под влиянием исследуемых препаратов можно объяснить гиперпродукцией оксида азота эндотелиоцитами под влиянием ЭМФ.

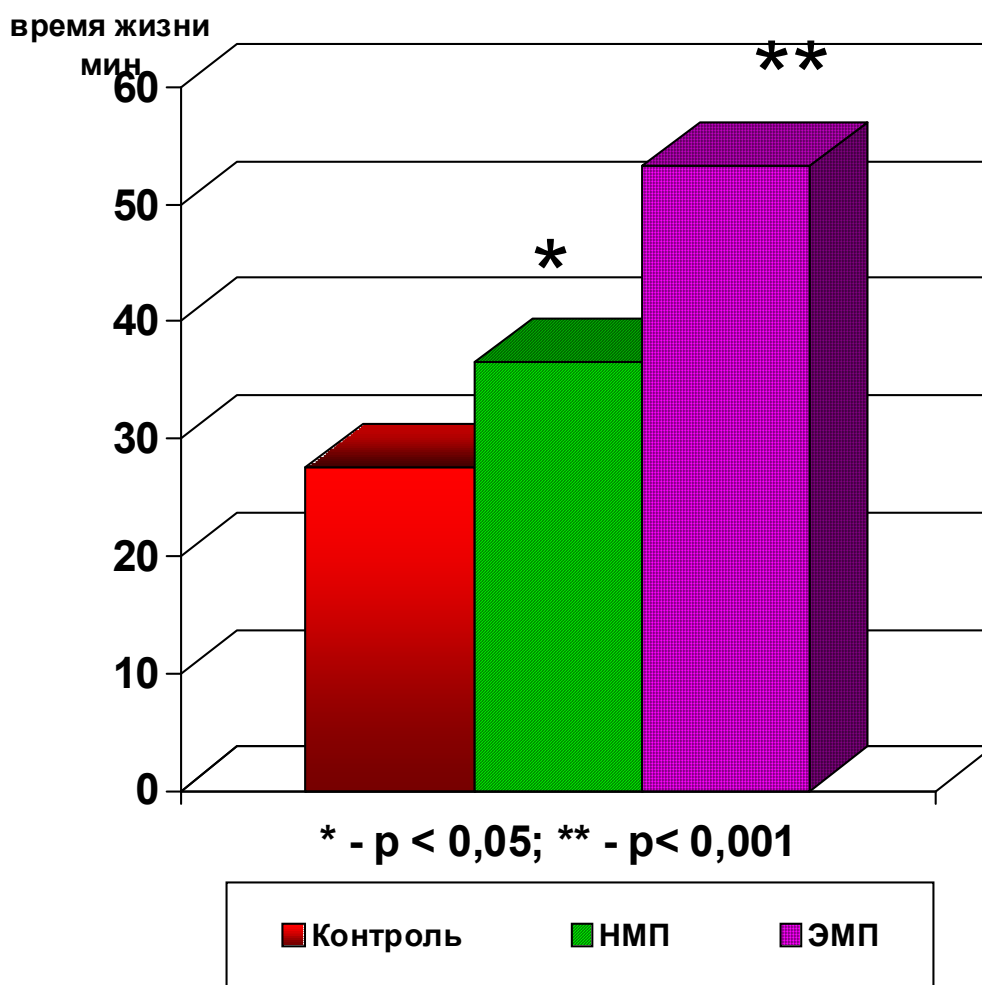


Рис. 1. Влияние экстракта и настойки молочая Фишера на резервное время жизни крыс при летальной гипоксии

Выводы

1. Экстракт и настойка молочая Фишера обладают иммуномодулирующими свойствами. В условиях гипоксии влияние на гуморальное звено иммунитета наиболее выражено у экстракта.
2. Экстракт и настойка молочая Фишера в условиях нормоксии увеличивают концентрацию оксида азота в сыворотке крови. При гипоксическом повреждении наиболее мощное протективное действие на эндотелий сосудов оказывает экстракт.
3. Экстракт и настойка молочая Фишера блокируют процессы ПОЛ и активируют антирадикальную защиту.
4. Наиболее длительную выживаемость животных в условиях летальной гипоксии обеспечивает экстракт молочая Фишера.

Таким образом, наши исследования позволяют утверждать, что экстракт молочая Фишера является мощным адаптогеном, защищающим организм от гипоксических воздействий.

Литература

1. Барнаулов О. Д. Фармакологические свойства препаратов из корней *Euphorbia Fischeriana* Stend [Текст] / О. Д. Барнаулов, З. В. Тармаева, О. А. Маничева // Растительные ресурсы. – 1982. – Т. 18. – Вып. 3. – С. 395 – 402.
2. Бойко И. А. Способ лечения онкологических заболеваний. Изобретение 2028808. Заявка 93933655/14 от 29. 06. 93г.
3. Витковский Ю. А. Роль цитокинов в регуляции системы гемостаза [Текст]: автореф. дисс. д-ра мед. наук / Ю. А. Витковский. – Чита, 1977. – 40 С.
4. Голиков П. П. Оксид азота в клинике неотложных заболеваний [Текст] / П. П. Голиков. – М. : ИД Медпрактика-М, 2004. – 180 с.
5. Devies M. G. Clinical biology of nitric oxide / M. G. Devis, G. J. Fulton, P. Hagen // Brit. J. Surg. – 1995. – Vol. 82. – P. 1598-1610.
6. Зенков Н. К. Окислительный стресс [Текст] / Н. К. Зенков, В. З. Ланкин, Е. Б. Меньщикова. -Маик: Наука/Интерпериодика, 2001. -344 с.
7. Г. В. Ковалев. Ноотропные средства. [Текст] // Г. В. Ковалев. – Волгоград, 1990. – 355 с.
8. Лекарственные растения Забайкалья [Текст]: методические рекомендации/ Б. И Дулепова и др. – Чита, 1991.
9. Moncada S. Nitric oxide: Physiology, pathophysiology, and pharmacology / S. Moncada, R. M. J. Palmer, E. A. Higgs // Pharmacol. Rev. – 1991. – Vol. 43. – P. 109-142.
10. Surata Y., Takahama U., Kimura M. // Biochim. et biophys. Acta. 1984. – Vol. 799. – P. 313-317.
11. Телятьев В. В. Целебные клады Центральной Сибири [Текст] / В. В. Телятьев. – Иркутск, 2000.

Анисимова Т. В.

*аспирант Нижегородского государственного педагогического университета,
Нижний Новгород (Россия)*

УДК 159.942.5-053.66 : 615.851

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ МЛАДШИМ ПОДРОСТКАМ С
ТРАВМАТИЧЕСКИМ СТРЕССОМ В УСЛОВИЯХ МЕДИЦИНСКОГО
СТАЦИОНАРА**

© 2010

В работе представлены результаты исследования эмоционально-личностной сферы младших подростков с травматическим стрессом, пострадавших от ожоговой травмы, которые легли в основу разработки программы психологической помощи. Эффективность психологической помощи младшим подросткам с ожоговой травмой свидетельствует о возможности оптимизации психоэмоционального состояния пострадавших во время пребывания в ожоговом стационаре, а также снижении ее негативного влияния на эмоционально-личностную сферу младших подростков.

Ключевые слова: *Травматический стресс, ожоговая травма, младший подросток, психологическая помощь.*

In the work results of research of emotionally-personal sphere of younger teenagers with the traumatic stress, suffered from a burn trauma which have laid down in a basis of working out of the program of the psychological help are presented. Efficiency of the psychological help to younger teenagers with a burn trauma testifies to possibility of optimisation of a psychoemotional condition of victims during stay in a burn hospital, and also decrease in its negative influence on emotionally-personal sphere of younger teenagers.

Key words: *Traumatic stress, burn trauma, younger teenager, psychological help*

Важнейшей и остроактуальной проблемой, стоящей перед современным обществом, является сохранение психологического здоровья подрастающего поколения. Трудные жизненные ситуации, кризисы, стресс могут перегружать психологические, физиологические, адаптационные возможности подростка и представлять собою серьезную медицинскую, социальную и психолого-педагогическую проблему[3].

Младший подростковый возраст является наиболее сложным, противоречивым и оказывает решающее влияние на развитие личности, оказываясь наиболее уязвимым для эмоциональных нагрузок на личность. В этом возрасте психические и психосоматические расстройства могут носить устойчивый характер[4].

На фоне интереса к проблемам подросткового периода, многочисленными остаются исследования, которые касаются эмоционально-личностных особенностей младших подростков, пострадавших от ожогов, тогда как термические поражения, вызывающие возможность возникновения психологических проблем представляют серьезную медицинскую, социальную и экономическую проблему. В этом возрасте ожоговая травма отличается своей тяжестью, так как обстоятельства, при которых она происходит, носят экстремальный характер. Около 50% подростков получают электроожог от вольтовой дуги, который отличается крайне тяжелыми последствиями, 40% пострадавших травмируются в результате неосторожных действий с

легковоспламеняющимися жидкостями, предметами и 10% – от неосторожных действий других лиц, пожарах или ДТП. Медико-психологические исследования предлагают рассматривать подростков, перенесших ожоговую травму, как «группу риска» [1].

Отсутствие работ, посвященных вопросам психологического исследования эмоционально-личностной сферы подростков 10-14 лет, находящихся на лечении в стационаре по поводу ожоговой травмы, а также недостаточная разработанность методологических подходов к психологической диагностике и коррекции в госпитальных условиях послужили основанием для настоящего исследования.

Тщательное изучение эмоционально-личностных особенностей младших подростков, пострадавших от ожогов позволит выработать оптимальную тактику психологического сопровождения таких детей в условиях стационара и повысит эффективность реабилитационных мероприятий.

Целью исследования явилось формирование алгоритма психологической помощи младшим подросткам с травматическим стрессом, находящимся в медицинском стационаре по поводу ожоговой травмы.

Исследование проводилось на базе Нижегородского института травматологии и ортопедии в детском отделении Российского ожогового центра им. проф. Н. И. Атясова. В качестве экспериментальной группы испытуемых выступили 30 подростков в возрасте 10-14 лет, получивших ожоговую травму и поступившие в ожоговый центр в период с 2006 по 2009 год для дальнейшего лечения не менее, чем на восемь недель.

На основании изученной литературы, мы выделили три периода пребывания пострадавших подростков в стационаре, начиная с поступления пациента в стационар (острый период, 1-2 недели со дня травмы), промежуточный период стабилизации состояния (от 2 до 6 недель) и восстановительный (период активизации, от 6 недель и далее) и связали их этапами развития психологической реакции на травму [1,4].

В организации исследования нами учитывалось наличие медицинских манипуляций, связанных с наркозом, а также введение сильнодействующих препаратов в процессе лечения, а также тот факт, что первые дни 60% подростков находились в отделении реанимации в шоковом состоянии, которое можно было характеризовать как тяжелое и нестабильное. С медицинской точки зрения, в ряде случаев, речь шла о сохранении жизни больного.

Основными критериями отбора психодиагностических методик для эксперимента явились следующие: адекватность физическому состоянию ребенка; соответствие возрастным особенностям детей; сочетание вербальных и невербальных методов исследования с целью повышения надежности результатов; относительная простота в выполнении.

Нами были выбраны такие методы диагностики особенностей эмоционально-личностной сферы как психологическое наблюдение, стандартизированные опросники, такие как шкала личностной тревожности А. М. Прихожан и опросник агрессивности Баса-Дарки, проективная методика «Несуществующее животное», а также дополнительные шкалы для самооценки подростками своего эмоционального состояния и анкета для родителей, предназначенная для исследования эмоциональных особенностей подростков. Полуструктурированная беседа с врачом и изучение истории болезни использовались нами для разностороннего подхода к изучаемой проблематике.

Для изучения специфики эмоционально-личностной сферы здоровых и пострадавших от ожогов подростков 10-14 лет была создана контрольная группа

испытуемых, в которую вошли 50 учащихся 7-х классов средней школы №187 г. Нижнего Новгорода.

Полученные результаты подвергались статистическому анализу: вычислялись средние значения во всех группах испытуемых, определялась достоверность различий полученных значений по t-критерию Стьюдента.

Ниже представлены результаты шкалы личностной тревожности А. М. Прихожан, где можно увидеть разницу показателей в баллах.

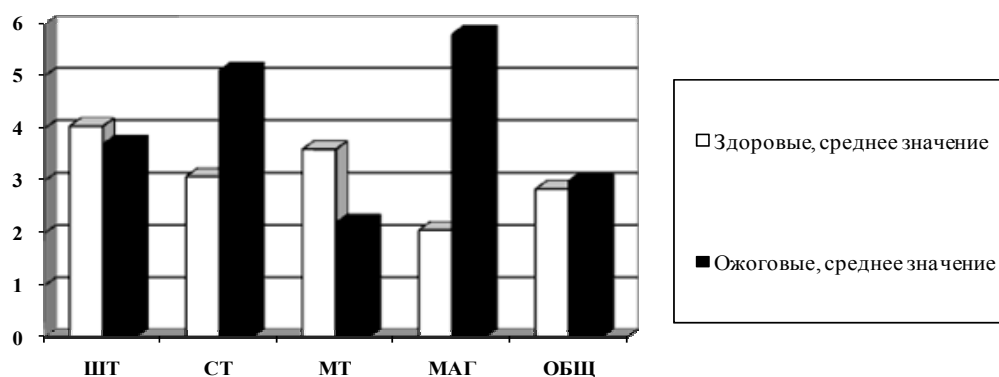


Рисунок 1. Результаты исследования личностной тревожности по методике А. М. Прихожан.

Различия между самооценочной ($p < 0,0025$) и магической тревожностью ($p < 0,001$) можно считать статистически значимыми. Из этого следует, что отличительной особенностью личностной тревожности младших школьников, получивших ожоговую травму можно считать наличие выраженных показателей самооценочной и магической видов тревожности. Это свидетельствует о том, что младшие подростки с ожоговой травмой более склонны к неуверенности в себе и обеспокоены этим, а также о том, что они могут придавать большое значение обстоятельствам, на которые они не имеют возможности повлиять. На наш взгляд, это является свидетельством влияния травматического стресса на этих подростков и важным отличием от здоровых сверстников.

ШТ- школьная тревожность; СТ- самооценочная тревожность; МТ- межличностная тревожность; МАГ магическая тревожность; ОБЩ-общая тревожность.

Результатам исследования агрессивности по методике Басса-Дарки представлены на рисунке 2.

ФА-физическая агрессия; КА-косвенная агрессия; РАЗ- раздражительность; НЕГ- негативизм; ОБ- обида; ПОД- подозрительность; ВА- вербальная агрессия; ЧВ- чувство вины.

Сравнительная характеристика результатов обеих групп показала, что физическая, косвенная и вербальная агрессия, а также негативизм более выражены у здоровых ребят, чем у их сверстников с ожоговой травмой, но различия между группами незначительны. Показатели раздражительности, обиды и чувства вины у младших подростков с ожоговой травмой несколько превышают показатели подростков без нее, но также незначительно.

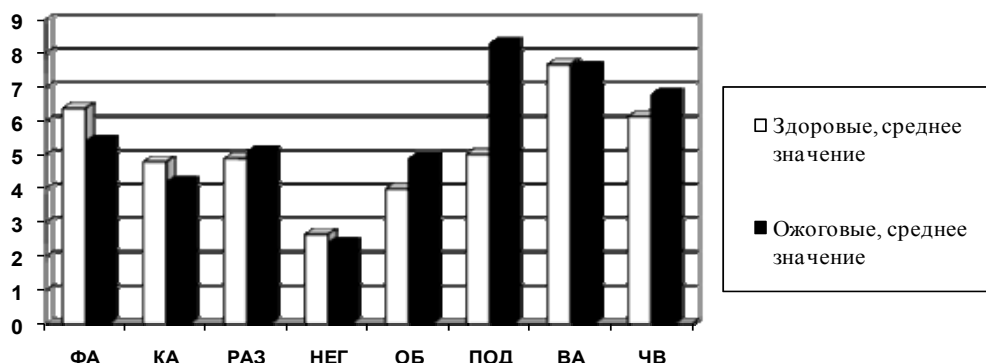


Рисунок 2. Результати дослідження агресивності по методикі Басса-Даркі .

Єдинственно значимою являється різниця в показателях підозрливості ($p < 0,001$), де середній балл в експериментальній групі становить 8,2, що перевищує норму на 3 бали. На наш погляд, це являється відмінною особливістю молодших підлітків з опіковою травмою і говорить про їх крайню недовіру по відношенню до оточуючих людей.

Учитывая показателі подразливості, фізичної і вербальної агресії для розрахунку індексу агресивності, а також обиди і підозрливості для розрахунку індексу ворожобності, ми представили різницю їх значень у здорових молодших підлітків і їх сверстників опіковою травмою на наступному малюнку.

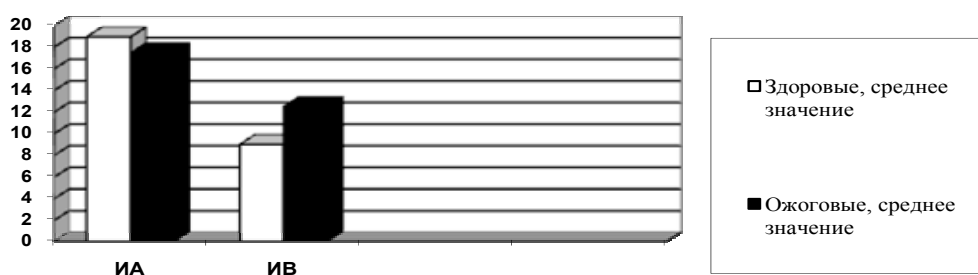


Рисунок 3. Індекс агресивності (ІА, норма 21 ± 4) і ворожобності (ІВ, норма $6,5 \pm 3$) по методикі Баса-Даркі у молодших підлітків з опіковою травмою і без неї, середнє значення.

Индекс враждебности у подростков с ожогами выше нормы и составляет 12,5, тогда как показатель враждебности у здоровых детей находится в пределах нормы, то есть ниже 9,5. На наш взгляд, враждебное отношение к окружающему миру, состоящее из обиды и подозрительности к нему, является еще одной отличительной особенностью, характеризующей эмоционально-личностную сферу младших подростков, пострадавших от ожогов.

Показатели агрессии и тревожности в проективном рисуночном тесте «Несуществующее животное» у младших подростков с ожогами и без них различны.

Признаки агрессивности в рисунках значительно выражены у здоровых ребят и превышают показатели больных. Показатели страхов и тревоги чаще встречаются в рисунках подростков с ожогами. Можно сделать вывод об актуальности агрессивного поведения у здоровых подростков, тогда как склонность к агрессивности у их сверстников с ожогами по результатам теста «Несуществующее животное» не значительна, тогда как страхи и тревога являются значимыми для пациентов ожогового стационара.

Исходя из нашего наблюдения, в острый период особое внимание обращает на себя страх смерти и связанная с ним тревога. Проявления агрессивности в этот период, на фоне общего беспокойства, эмоциональной лабильности, возбужденности выглядят незначительными.

В промежуточный период на первый план выступает страх боли и тревога перед перевязками. Агрессивные проявления в этот период по результатам наблюдения, более выражены, чем в острый и направлены на источник боли (медицинский персонал), а также на ухаживающих.

В период восстановления наблюдались тревога и страх перед началом активизации, связанные с повторением болевых ощущений. Активизация сопровождалась плаксивостью, раздражительностью, обидой (90%).

С помощью наблюдения нам удалось выделить важность влияния ухаживающего, а также медицинского персонала на процесс реабилитации после травмы.

Выделение особенностей эмоционально-личностной сферы группы пострадавших помогло нам определить практические действия психолога, направленные на диагностику и профилактику эмоционально-личностных расстройств. Используя данные исследования эмоционально-личностной сферы каждого подростка, мы составляли индивидуальную программу психологической помощи.

Наша программа включает три этапа, которые соответствуют периодам пребывания в стационаре по поводу ожоговой травмы. Каждый этап включает в себя следующие блоки: психодиагностический, коррекционный и просветительский.

Психодиагностические методики, описанные выше, использовались на разных этапах программы с целью контроля за изменением эмоционального состояния младших подростков с ожоговой травмой во время пребывания в стационаре.

Процесс проведения занятий предполагал гибкость и творчество, так как физическое состояние ребенка может меняться в зависимости от медицинских манипуляций и физического состояния.

Каждое занятие состояло из 3 частей.

1 часть. Обсуждение актуального состояния.

2 часть. Коррекционная часть.

3 часть. Подведение итогов.

Просветительская работа заключалась в еженедельных тематических беседах с родителями, а также индивидуальными консультациями по запросу. Ежеквартальные тренинги для персонала с целью профилактики профессионального выгорания способствовали улучшению психологического состояния медиков, что способствовало адекватному выстраиванию взаимоотношений с пациентами клиники.

1 этап «Ты не один». (1-2 неделя после травмы).

Цель: создание возможности адекватной поддержки пострадавшего близкими и ранней элиминации травматического стресса.

Задачи:

- организация психологической помощи родственникам подростка;
- помощь пострадавшему в реализации потребности проговорить свои переживания, связанные с получением травмы;
- восполнение психологических ресурсов на фоне снятия психомышечного напряжения.

В психологической работе с родственниками младших подростков, получивших ожоговую травму, использовали:

- метод эмпатийного слушания;
- невербальную эмоциональную поддержку.

В первые дни поступления подростка в стационар проводили психологические консультации с родственниками пострадавших по поводу возможных психо-эмоциональных реакций ребенка на травму с рекомендациями по взаимодействию с пострадавшим.

На данном этапе программы, если позволяло состояние, а также психологической настрой подростка, в коррекционной работе с подростками мы использовали:

- мягкий опрос подростка для возможности ранней элиминации стресса;
- эмпатийное слушание;
- релаксация по Й. Шульцу(2-3 мин) [2];
- визуализацию (5-7 мин.)

Частота встреч с пострадавшими и их продолжительность варьировалась в зависимости от медицинских манипуляций, физического состояния пострадавшего и его сознания и в среднем состояла из трех – четырех раз в неделю. Встречи на первом этапе не превышали 20 минут, хотя иногда продолжительность достигала 60-80 минут из-за потребностей подростков озвучить подробности получения травмы, проговорить свое актуальное состояние, связанное со страхом за свою жизнь, тревогой за будущее.

2 этап «Время побед» (от 2до 6 недель со дня травмы).

Цель: формирование эмоционально-личностной устойчивости .

Задачи:

- создание психологических условий для адаптации к больничным условиям;
- повышение уровня самоконтроля в отношении к боли, перевязкам и операциям;
- обучение навыкам релаксации;
- восстановление чувства безопасности и доверия на основе снижения подозрительности, чувства вины,
- помощь в поиске собственных внутренних ресурсов для восстановления и повышении самооценки.

Психокоррекционные занятия были построены на основе следующих методов:

- использовали релаксацию для снятия психо-мышечного напряжения;

- для выражения своего эмоционального состояния, выведения на внешний уровень своих страхов и тревог использовали методы арт-терапии: тема рисунков «Мой страх», «Моя болезнь», «Мои чувства», «Моя боль»;

- методы игровой терапии способствовали адаптации к больничным условиям (использовали набор кататимных предметов для проигрывания жизненных ситуаций, вызывающих страх, тревогу и агрессию);

-методы сказкотерапии для адаптации к больничным условиям и поиска собственных ресурсов для повышения самооценки(предлагали сочинить сказку и нарисовать к ней иллюстрации, использовали авторскую сказку «Приключения Степы в больнице» с последующим обсуждением);

-методы кататимно-имагинативной терапии, решающие вопросы ресурсной «подпитки», восстановления чувства безопасности и доверия и восстановления чувства целостности «Я»; (использовали ресурсные мотивы «Мой прекрасный цветок», «Мое прекрасное дерево», а также специальные мотивы при работе с травмой«Надежное место», «Триумфальное шествие», «Мост», «Внутренний помощник»);

-методы музыкотерапии (релаксационная музыка, марши для сопровождения мотива «Триумфальное шествие»);

Частота занятий планировалась на неделю после беседы с лечащим врачом, направленной на получение информации о наличии перевязок под наркозом, оперативных вмешательств, и составляла в среднем 3 раза в неделю по 30 минут.

3 этап «Дорога домой» (от 6 недель до выписки).

Цель: оптимизация состояния эмоционально-личностной сферы перед выпиской для последующей успешной социализации.

Задачи:

- создание условий для отреагирования страхов, агрессии;

- формирование адекватного образа «Я»;

-формирование положительного образа будущего;

-раскрытие творческого потенциала.

Для решения вышеизложенных задач применяли следующие приемы и методы:

-игровую терапию с использованием «Лепешки» Г. Хорна. Игра способствует разрешению конфликтов между участниками игры, в частности между пациентом стационара и ухаживающим. В ходе игры между ее участниками постоянно возникают самые разные отношения, иногда такие, когда кого-то превращают в «лепешку». В игре отрабатывается опыт взаимных обвинений, вежливых извинений и просьбы о помощи. Игроки учатся справляться с агрессивной социально приемлемым образом, а неприемлемое поведение наказывается. Особая версия игры («Анархия») может использоваться с целью катарсиса(© Я. Л. Обухов; © А. В. Рубцова);

– трудотерапия (поделки из пластилина, соленого теста, бумаги, ткани) с последующим применением поделок в качестве подарков для медицинскому персоналу, больным, родителям;

– упражнение «Победи свой страх».

Подростку предлагается прорисовать то, чего он боится, затем рисунок, по желанию ребенка, либо сжигается либо рвется на мелкие кусочки. Подростку приносится пепел сожженного рисунка, завернутый в кулек из цветной плотной бумаги, и важно предложить ему выбрать, как он хочет поступить с ним: выбросить в окно, выкинуть в воду, зарыть в землю и т. п.

При выписке проводилось итоговое занятие, на котором обсуждались наиболее запомнившиеся моменты коррекционной программы, а также давался символдраматический мотив «Узелок на дорожку».

Для контроля эффективности программы психологической помощи младшим подросткам с ожоговой травмой в условиях стационара, мы провели анализ динамики результатов. Отмечается значимое снижение показателей самооценочной ($p < 0,001$), магической тревожности ($p < 0,001$) и общей тревожности ($p < 0,05$), а также проявлений враждебности, таких как подозрительности ($p < 0,001$) и обиды ($p < 0,001$). Также снизились показатели раздражительности ($p < 0,05$), вербальной агрессии ($p < 0,001$) и чувства вины ($p < 0,001$).

Что касается рисунков «Несуществующего животного», то значимые изменения не отмечались. Стоит отметить, что в признаки агрессивности в рисунках 30% участников стали более выраженными (животные стали есть мясо и охотиться). Рассматривая агрессию, как источник активности, данное изменение может иметь позитивный аспект.

Показатели личностной тревожности по шкале А. М. Прихожан, проявления агрессивности из опросника Басса-Дарки после проведения программы психологической помощи младшим подросткам в условиях ожогового стационара стали приближаться по средним значениям к здоровым подросткам.

Итак, травматический стресс, вызванный ожоговой травмой, способствует повышению у младших подростков самооценочной и магической тревожности, а также подозрительности и, связанной с ней, враждебности. Своевременная диагностическая, коррекционная и просветительская работа психолога в ожоговом стационаре способствует сохранению психологического здоровья младших подростков, ставших участниками травматического события.

Литература

1. Брычева Н. В. Психологическая дезадаптация при ожоговой травме у детей и пути ее коррекции [Текст]: дисс.... канд. психол. Наук / Н. В. Брычева. – СПб. , 2005.
2. Обухов Я. Л. Символдрама [Текст]: введение в основную ступень / Я. Л. Обухов. -Ростов-на-Дону:ООО «Мини Тайп», 2005. – 120 с.
3. Ромек В. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях [Текст] / В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович. - СПб. : Речь, 2007. -256 с.
4. Трубицына Л. В. Процесс травмы [Текст] / Л. В. Трубицына. – М. : Смысл; ЧеРо, 2005. -218с.

Зубков В. А.

учитель высшей категории школы №186, Нижний Новгород (Россия)

УДК 159. 9:473

РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2010

В статье представлено авторское понимание структуры психологического здоровья младших подростков, уровней его возможного совершенствования в специально организованной психолого-педагогической среде школы; обосновано содержание программы оптимизации психологического здоровья учащихся в процессе последовательного психологического сопровождения школьного обучения, а также в условиях использования содержательного оценивания результатов учения школьников.

Ключевые слова: *психологическое здоровье младших подростков, потребностно-мотивационный, инструментальный (рефлексивный) и аксиологический компоненты психологического здоровья подростков, психологическое сопровождение процесса школьного обучения подростка.*

The author's understanding of the structure of the psychological health of the junior teenagers and the levels of its possible improvement in a specially organized psychologo-pedagogical school environment are introduced in the given article. The content of the programme optimization of the psychological health of the students in the process of the successive psychological guidance of the school education and also in the conditions of the usage of the substantial evaluation of the schoolchildren studying results is justified in the article.

Key words: *psychological health of younger teenagers, potrebnostno-motivational, tool (reflective) and аксиологический components of psychological health of teenagers, psychological support of process of school training of the teenager.*

Проблема здоровья и вопросы предупреждения неблагополучия в развитии личности стали предметом наиболее пристального внимания в конце 60-х – начале 70-х годов XX века. Именно тогда во многих педагогических и психологических публикациях стали активно обсуждаться факты, свидетельствующие о серьезных проблемах психического здоровья детей дошкольного и, прежде всего, школьного возраста. В настоящее время специалисты – педагогические психологи считают, что целью практической психологической работы с учащимися должно быть их психическое здоровье, а личностное развитие школьника – условием, средством достижения этого здоровья.

Выделяя в качестве цели практической психологии образования здоровье ребенка, ученые и практики подчеркивают, что эта цель может быть реализована только тогда, когда психологическая служба обеспечивает преемственность психологического внимания к детям на разных этапах работы.

В трудах Г. А. Цукерман обоснована главная цель работы педагога и психолога с младшими подростками: «... в предподростковом возрасте (10-12 лет) школьникам необходимо помочь в том трудном деле, которым они полу-бессознательно начинают заниматься: в постановке задач саморазвития и поиске средств их решения [1,

с. 18]. Почему речь идет о 10-12 годах, а не о 14-16 – периоде расцвет подростковой проблематики? Помощь взрослых нужна младшим подросткам в зоне ближайшего развития новой способности – поиске себя, своего места в жизни, смысла собственной жизни. В связи с этим особое значение приобретает решение проблемы сохранения и развития психологического здоровья младших подростков в безопасной личностно-ориентированной образовательной среде, что и определяет актуальность нашего исследования. Особенно важно при этом, что психологическая помощь осуществляется учителем и вплетена в контекст учебной деятельности.

Согласно с существующими определениями, здоровье понимается как такое динамическое равновесие организма с окружающей природой и социальной средой, при котором человек способен полноценно выполнять свои социальные функции. Тогда психическое здоровье нужно рассматривать как совокупность психических характеристик, обеспечивающих это динамическое равновесие. Таким образом, психически здоровый человек должен быть в целом адаптирован к успешному функционированию в социуме.

Что такое психологическое здоровье? Как известно, психологическое здоровье органически включено в личность и составляет одну из ее важнейших характеристик. Основу психологического здоровья составляет полноценное психическое развитие на всех этапах онтогенеза, включающее гармоничные взаимоотношения между человеком и средой, а также между различными аспектами человеческого «Я» – рациональным и эмоциональным, разумом и интуицией и т. п. Исходя из этих рассуждений, психологическое здоровье можно определить как динамическую совокупность психических свойств, обеспечивающих:

- а) гармонию между различными аспектами внутреннего мира человека, а также между человеком и обществом;
- б) возможность как полноценного функционирования человека, так и его развития в процессе жизнедеятельности.

Основываясь на взглядах психологов гуманистического направления, можно заключить, что обобщенная модель психологического здоровья должна включать аксиологический, инструментальный и потребностно-мотивационный компоненты.

Важнейшими задачами нашего исследования были: разработка структуры, критериев и уровней позитивного развития психологического здоровья младших подростков, исследование особенностей проявления потребности в саморазвитии у подростков, мотивы их учебной деятельности, а также создать и апробировать содержание и формы психологической помощи младшим подросткам через оптимизацию содержания учебных предметов с целью позитивного развития их психологического здоровья.

В качестве главных гипотез исследования мы предположили, что младший подростковый возраст является важнейшим, но малоизученным периодом в развитии психологического здоровья детей; структура психологического здоровья младших подростков отличается особой спецификой и включает в себя следующие обобщенные компоненты: потребностно-мотивационный, инструментальный – владение рефлексией как средством самопознания; аксиологический компонент – особенности ценностных ориентации, отношение к миру.

Пилотное исследование, проведенное нами, позволило моделировать уровни развития основных компонентов психологического здоровья младших подростков.

Компоненты структуры психологического здоровья	Уровни развития основных компонентов структуры психологического здоровья младших подростков		
	Высокий	Средний	Низкий
Потребностно-мотивационный компонент	Наличие осознанной потребности в саморазвитии как внутреннего источника активности; самостоятельное определение целей деятельности в соответствии с собственными возможностями; четкие представления о своей личностной перспективе	Наличие эпизодической потребности в саморазвитии – в ситуации эмоциональной поддержки, в присутствии значимых взрослых. Самостоятельное определение целей при повторных действиях (знакомых) и редко - новых. Представление о личностной перспективе недифференцированное	Отсутствие выраженной потребности в саморазвитии; ожидание указаний, инструкций; боязнь собственных решений. Отсутствие четких представлений о личностной перспективе (как позитивной, так и негативной), наблюдается «жизнь одним днем»
Инструментальный компонент (владение рефлексией как средством самопознания)	Адекватная оценка собственных эмоциональных состояний и эмоциональных состояний других людей; адекватная оценка особенностей взаимоотношений с другими людьми.	Сложности в оценке эмоциональных состояний, сильная зависимость от чужого мнения, тревожность, частое пользование коммуникативным и шаблонами (как +, так и -), ситуативность в оценке взаимоотношений с другими людьми.	Принятие оценочных суждений других людей; наличие эмоциональных шаблонов; сложности в отношениях с другими людьми, особенно сверстниками и взрослыми; неадекватность в оценке особенностей взаимоотношений
Аксиологический компонент (особенности)	Осознание ценности, уникальности	Амбивалентное отношение к собственной	Недифференцированный образ Я, отсутствие

ценностных ориентации личности)	собственной личности, наличие позитивного образа Я; осознания ценности окружающих, позитивное отношение к миру в целом	личности, зависимость ценностных ориентации от референтной группы или общественного мнения (в том числе – от взрослых). Характерный поиск личностно-значимых целей; примеривание разных сценариев поведения на себя.	осознанной Я-концепции; негативное или амбивалентное отношение к окружающим; стремление к конфликтному поведению; переходящий характер ценностей.
---------------------------------	--	--	---

Констатирующее исследование включало в себя:

- а) исследование межличностных отношений младших подростков с помощью проективной методики Рене Жиля; изучение преследовало цель исследовать социальную приспособленность пятиклассников, взаимоотношения с окружающими;
- б) изучение самопредставления как содержательной стороны самоинтерпретации с помощью методики «Самоописание»;
- в) изучение неосознаваемых аспектов самоопределения – методика «Автопортрет Р. Бернса»;
- г) исследование самооценки качеств личности Т. В. Дембо-С. Я. Рубинштейн;
- д) изучение особенностей интерпретации жизненной ситуации с помощью адаптированной методики тематической апперцепции (АМТА) Г. Мюррея.

Предметом специального изучения стало также: исследование особенностей отношения младших подростков к учебной деятельности вообще и к конкретным учебным предметам, в частности (адаптированный тест Люшера, сочинения на тему «Если бы я был учителем...»)

Результаты анализа материалов констатирующей части исследования показали следующее. Самопредставление учащихся (исходя из трех уровней развития – низкого, среднего и высокого) характеризуется преобладанием низкого уровня (57% и 55 % в 5 и 6 классах) и является наименее развитым среди других составляющих Я-концепции. Особенности развития самопринятия рассматривались на основе четырех уровней развития (негативного, низко позитивного, среднего позитивного, высокого позитивного). Установлено небольшое различие между испытуемыми, находящимися на низком (29% – 5 класс, 30% – 6 класс), среднем (35% – Э (экспериментальный) класс и 30% – К (контрольный класс) уровнях позитивного самопринятия. Следует отметить наличие в обоих классах учащихся с негативным самопринятием (по 7% в каждом классе). Путем сопоставления данных по уровню развития самопредставления и самопринятия, на основе оценочных критериев (субъектность, широта, глубина, целостность и последовательность, реалистичность, соотношение «Я-реального» и «Я-идеального», модальность) были выделены типы самоинтерпретации (негативный, смешанный, промежуточный, позитивный). Результаты показали, что для большинства

учащихся характерны негативный (39% и 41% по классам соответственно) и промежуточный (39; и 44; соответственно) типы самоинтерпретации.

Несмотря на преимущественно демократический стиль общения, демонстрируемый педагогами, ориентацию на позитивные стороны поведения подростков и попытки использования индивидуального подхода к учащимся, возможности для социально-личностного развития младших подростков ограничиваются ситуацией, заданной учебной деятельностью, которая предполагает выдвигание определенных требований, наличие положительного и отрицательного оценивания. При этом в качестве приоритетных целей деятельности педагоги рассматривают формирование знаний и умений, а не личностное развитие подростков, особенно младших.

С целью оптимизации развития основных характеристик психологического здоровья младших подростков нами была предпринята попытка создания особой психолого-педагогической среды в образовательном пространстве школы. Учитывая особо негативное отношение пятиклассников и учащихся 6 класса к урокам физкультуры, главное внимание было уделено в начале работы с учащимися именно этому направлению.

Задачами формирующего эксперимента являлись:

1. Разработка теоретических принципов и, на их основе, содержания занятий по психологическому сопровождению учебной деятельности младших подростков – пятиклассников и шестиклассников.

2. Исследование психологических условий реализации системы содержательного оценивания результатов деятельности учащихся 5-го и 6-го класса на уроках физической культуры с целью активного формирования у них позитивной учебной мотивации.

3. Исследовать изменения в обозначенных нами структурных компонентах психологического здоровья младших подростков: потребностно-мотивационном, рефлексивном, аксиологическом, произошедшие под влиянием развивающих воздействий.

4. Изучить и обосновать психологические условия эффективного совершенствования психологического здоровья младших подростков в учебной и внеучебной деятельности.

5. Исследовать особенности профессиональной компетенции педагогов, необходимой для позитивного развития психологического здоровья школьников.

В нашем исследовании мы опирались на культурно-историческую теорию Л. С. Выготского (1960), согласно которой психическое развитие ребенка определяется социальными формами общения, и общее направление развития заключается в движении социального к индивидуальному. Ученый отмечал, что «личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других. .» (Л. С. Выготский, 1995). Также основой для определения основных подходов к разработке экспериментальной программы послужили положения концепции (М. И. Лисиной, 1986) о влиянии общения со значимыми другими на развитие «образа Я» ребенка. Следовательно, одним из условий для личностного развития является организация взаимодействия в различных социальных сферах.

В традиционной системе обучения отношения между учителем и учениками часто являются субъект-объектными, когда ребенку отводится пассивная роль «получателя» информации и он практически лишен возможности почувствовать себя

активным участником процесса взаимодействия, сотрудничества, сопереживания и продемонстрировать свою личностную позицию.

К сожалению, гуманизация современного образования еще не в полной мере охватила школьное обучение и в учебно-воспитательном процессе существует немало негативных факторов, влияющих на создание неблагоприятной атмосферы, что в свою очередь, отрицательно сказывается на состоянии психологического здоровья учащихся. Мнение английского ученого (Р. Бернса, 1986) о том, что в современной системе образования заложено формирование потенциально заниженной самооценки у детей актуально и для нашей действительности. Так, многие учителя считают возможным реагировать в основном только на промахи учащихся, «важной составляющей их поведения является контроль, цель которого заключается в том, чтобы «поймать» ученика на ошибке, забывчивости или на невнимании» (Р. Берне, 1986, с. 277).

Таким образом, наличие авторитарного стиля педагогического общения, недоброжелательное отношение к ребенку, неумелое использование учителем приемов поощрения и наказания, превалирование успеваемости (а не личностного роста ученика) как ценности, повсеместное применение оценки и конкурентной борьбы может сделать школу механизмом формирования неадекватного отношения ребенка к миру и к самому себе.

Противопоставлением субъект-объектному общению учителя и учащихся является построение учебного субъект-субъектного пространства на основе личностно ориентированного взаимодействия, где учитель не воздействует на ученика как на объект своих усилий, а принимает его как личность, имеющую собственную позицию и устанавливает диалогические отношения с детьми, что предполагает личное равенство сторон, сотрудничество и свободу высказываний (Е. Н. Волкова, 1992; И. А. Зимняя, 1997; В. В. Рыжов, 1994; Т. М. Сорокина, 2002; И. С. Якиманская, 1996; У. В. Ульенкова, 1991 и другие).

Кроме организации субъект-субъектного педагогического пространства, о котором мы упомянули выше, важнейшим условием, составляющим основу развивающей среды, мы считаем создание в процессе общения учителя и учащихся особой атмосферы доверия, взаимопонимания, открытости, ненасилия и положительных переживаний, предоставляющей возможность для саморазвития личности ребенка.

Установление субъект-субъектных, доверительных отношений педагога с учащимися возможно на основе принципов гуманистической психологии, используемых в клиентцентрированной терапии К. Роджерса (1994) в качестве условий развития позитивной Я-концепции. К ним относятся:

- безоценочное позитивное принятие другого человека. Любая оценка, даже позитивная, это форма морального суждения, которая имеет тенденцию ограничивать поведение человека. Принцип безоценочного принятия другого, концентрация на его позитивной сущности отвечает потребности ребенка в безусловном позитивном внимании к себе, принятии таким, какой он есть, без критики и оговорок, что позволяет ребенку почувствовать свою нужность и значимость и гарантирует, по мнению К. Роджерса, позитивное поведение;

- эмпатийное отношение и понимание человека состоит в том, чтобы ощутить мир личности другого, попытаться понять его состояние – как своё собственное. Такое отношение предоставляет человеку свободу в проявлении своих чувств;

- адекватное, искреннее самовыражение в общении, умение оставаться самим собой, готовность личностно себя обнаружить.

Обобщив результаты многих исследований, К. Роджерс доказал, что обучение, опирающееся на принципы гуманистической психологии более эффективно как для успеваемости подростков так и для развития их личности. Внимание акцентировалось на обучении в виде фасилитации, которое облегчает, стимулирует и активизирует развитие учащихся и связано с обращением к внутренним контролирующим факторам самого ученика. Так, создание ситуации содержательного общения детей друг с другом и с учителем, основанного на принципах гуманистической психологии, обеспечивает безопасность проявления личностной позиции ребенка в различных учебных ситуациях, способствует самоактуализации и личностному росту младших подростков, что является важнейшим компонентом их психологического здоровья.

Говоря об особенностях общения со сверстниками, следует отметить, что у детей в ходе этого процесса появляется возможность для самопознания (А. А. Бодалев, 1995; М. И. Лисина, А. И. Силвестру, 1983; Е. О. Смирнова, 1987 и др.), ведь «понятие о я развивается у ребенка из понятия о других» (Л. С. Выготский, 1982. С. 163).

Кроме этого, взаимодействуя со сверстниками подросток постигает равноправное общение. По мнению Г. А. Цукерман (1993), в обществе равно-несовершенных (по сравнению со взрослыми) у ребенка появляется чувство защищенности «от собственной одинокости, беспомощности и брошенности». В обществе сверстников рождается необходимость (и всегда существует возможность) стать на позицию другого, сдерживать эгоцентрические порывы, координировать замыслы, намерения, действия и мысли.

Таким образом, при создании особой психолого-педагогической среды в образовательном пространстве школы с целью оптимизации психологического здоровья младших подростков мы опирались на основные положения гуманистической психологии, достижения отечественной педагогической психологии.

В работах Г. А. Цукермана (2004) высказывается утверждение о необходимости особого школьного курса – психологии саморазвития, в котором, по-мнению автора, решается «... исходная задача: как помочь растущему человеку определять свои реальные и потенциальные возможности (Г. А. Цукерман, 1995). Психологическая наука считает, что когда ставится цель – научить младшего подростка самостоятельно расширять пределы собственных знаний и умений, то следует учитывать, что в настоящее время известны несколько необходимых условий воспитания человека, способного формировать самого себя:

1. Особый, продуктивный тип взаимодействия со взрослым, учителем.
2. Особый тип взаимодействия со сверстником, обеспечивающий совместную деятельность по обсуждению различных точек зрения на различные проблемы.
3. Особый тип, взаимодействия с самим собой, меняющийся в ходе обучения.
4. Обеспечение психологической безопасности работы группы подростков за счет обязательного включения наряду с рефлексивными, дискуссионными процедурами, в которых точки зрения партнеров формулируются и противопоставляются, нерефлексивных процедур, работающих «на слияние»: установление чувства общности, доверия, защищенности, поддержки.

Формирующая часть нашего исследования осуществлялась по следующим этапам:

I Ориентировочный этап, целью которого являлось осознание подростками необходимости саморазвития на основе самопознания. Тематика занятий младших подростков с педагогом (классный руководитель) и психологом: «Могу ли я узнать свои трудности?»; «Путешествие в страну «Учебных удач»; «Чему я хочу научиться?» Особое значение придавалось занятию на тему «Могу ли я преодолеть неуверенность в себе?». Итогом данного этапа работы являлась беседа на тему: «Легко ли быть подростком?»

На втором этапе работы главной целью являлось формирование у младших подростков потребности в самопознании и самопринятии через осознание собственных подлинных возможностей.

На этом этапе работы подростки вместе со взрослыми (педагог – классный руководитель, психолог) в процессе обучения различных ситуаций (этические беседы на специальную тематику) пытались анализировать возможные у разных людей жизненные затруднения.

Тематика занятий данного периода работы с подростками: «Легко ли быть взрослым?», «О пользе и вреде эмоций», «В поисках достойных путей выражения чувств», «Я глазами других людей», «Во мне, как в спектре, живут семь Я».

Итогом работы с младшими подростками на данном этапе являлось осознания испытуемыми особенностей Я – образа (Я – какой?) и Я – концепции (почему я такой). Впервые школьники оказались в ситуации, где им необходимо было рефлексировать – составить собственный психологический портрет в виде вернисажа психологических автопортретов собственной личности («Я –хороший», «Я – плохой», «Я – умный», «Я – глупый» и др.)

Целью 3-го этапа работы с младшими подростками было создание психолого-педагогических условий для развития у испытуемых мотивации достижения – «преодоление себя». Для осуществления данной цели была создана личностно-ориентированная, оптимистически построенная, учитывающая возможности и индивидуальные потребности подростков, программа занятий по физической культуре.

Главным элементом учебной деятельности по данному предмету было введение содержательной оценки собственных результатов деятельности – успехов и неудач на уроках физической культуры.

Содержательное оценивание результатов осуществлялось на основе подробного описания процесса выполнения подростками физических упражнений в виде индивидуальной программы. Постоянное сравнение уже совершенного и еще предстоящего.

Все содержание обучения младших подростков (5-6 классы) распределено по 3-м уровням: необходимый, средний и высокий. Впервые итоговый результат оценивается по степени продвижения индивидуальных результатов выполнения отдельных действий, обозначенных в индивидуальных программах. Оценка (отметка) выставлялась не по нормативным итогам, а по степени реализации индивидуальной цели. Введена особая форма фиксирования индивидуальных результатов – «Зачетная книжка». По мере анализа результатов выполнения намеченных подростками совместно с учителем физических упражнений , осуществлялось изучение тех изменений, которые происходили в мотивах учения, отношения к себе, сверстникам, взрослым. Учитель совместно с педагогом осуществлял уроки-беседы по наиболее важным для подростков проблемам. Программа занятий (темы, содержание) постоянно обсуждалась с подростками и по необходимости корректировалась. Тематика уроков-бесед: «Оценка и отметка», «Куда исчезают отметки», «Как я могу оценить себя».

Анализ результатов апробации комплексной программы совершенствования личностных характеристик психологического здоровья младших подростков в специально созданной развивающей психолого-педагогической школьной среде, включающей в себя:

а) систему содержательного психологического сопровождения – уроки – занятия, целью которых являлось формирование у испытуемых потребности в самопознании и самопринятии, а затем и в саморазвитии;

б) изменение психолого-дидактических характеристик учебной деятельности педагога и учащихся на уроках физической культуры: введение содержательного, личностно-ориентированного оценивания учебных достижений подростков;

в) систему работы с педагогами, работающими с пятиклассниками по формированию новой профессиональной компетентности – психологической готовности учителя к профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта.

Анализ изменений, произошедших у испытуемых по наиболее сложным (из выделенных нами) параметрам психологического здоровья испытуемых пятиклассников – особенностям самопредставления и самопринятия, показал следующее: из начальной школы количество учащихся, показавших высокий уровень развития, составляет всего 18% (5 человек) и основная масса детей (13 человек, или 48%) находится на среднем уровне развития Я-концепции, то в Э классе картина иная. Большинство учащихся (15 человек или 54%) под воздействием развивающей среды, созданной на основе содержательного взаимодействия, показало высокий уровень развития Я-концепции, в то время как средний уровень продемонстрировали 11 человек (39%).

Показатели низкого уровня также свидетельствуют о произошедших позитивных изменениях с учениками Э класса, а именно: в экспериментальном классе на низком уровне развития находится значительно меньшее количество учащихся (всего 2 человека, или 7%), по сравнению с контрольным классом (9 человек, или 34%). Наличие таких детей в Э классе после окончания формирующего эксперимента объясняется изначально низким уровнем развития изучаемого личностного образования на фоне сложной семейной ситуации, которая является одним из решающих факторов в становлении Я-концепции ребенка.

Таким образом, из сравнительного анализа результатов развития Я-концепции младших школьников Э и К классов следует, что в рамках развивающей программы, в которой осуществлялось содержательное общение на основе произведений изобразительного искусства, развитие Я-концепции происходило более интенсивно. Об этом свидетельствуют вычисленные средние показатели, больший из которых в конце начальной школы (2,47) относится к Э классу, его рост составил 50% (увеличение на 0,83), а меньший (1,84) – к К классу, в котором значение СП возросло всего на 0,28 и составило 18% роста. В целом, интенсивность развития Я-концепции у младших школьников в Э классе почти в 3 раза превосходит показатели К класса.

Большинство учащихся, находящихся под воздействием развивающей среды характеризуются достаточно выраженной субъектностью, целостностью и реалистичностью самопредставления, знанием большого количества сторон и свойств своей личности, гармоничным соотношением «Я – реального» и «Я – идеального», высоким или средним уровнем позитивного самопринятия, позитивной интерпретации происходящих событий, вполне адекватным реагированием на социальные воздействия и активностью личностной позиции.

Изменения, произошедшие с испытуемыми, могут быть представлены значительнее, если обратиться к анализу возможностей младших подростков в плане владения рефлексией как средством самопознания: постепенный переход от индифферентного принятия чужого мнения о себе к попытке построить самоанализ по схеме – «Я – вчера», «Я – сегодня», «Я – в будущем» и «Почему я такой (такая)?»

С нашей точки зрения важно то, что большинство ребят из Э класса проявляли устойчивую позитивную тенденцию по отношению к себе и окружающим даже в ситуациях неудач; они сохраняли исходную мотивацию достижения личностно-ориентированной цели; встречалась также тенденция – корректировка целей и содержания деятельности. Пример высказывания подростка: Наташа З. «Наверное я все-таки не смогу допрыгнуть, неправильно рассчитала вначале. Ну, ничего, сейчас заново подумаю и опять спланирую по-другому».

Результаты исследования свидетельствуют о том, что наибольшим позитивным изменениям подверглись особенности самоинтерпретации учащихся Э класса, несмотря на незначительный рост уровня развития такой ее составляющей, как самопринятие, что объясняется возрастными изменениями процесса самооценивания, происходящих в младшем подростковом возрасте. Самопредставление учащихся, находившихся в условиях экспериментальной программы, характеризует преимущественно высокий уровень развития, в отличие от испытуемых, не принимавших участие в эксперименте, большинство из которых находятся на среднем уровне развития данной составляющей самоинтерпретации. В развитии интерпретации жизненной ситуации учащиеся Э класса также показали более высокие результаты, по сравнению с учащимися К класса. Таким образом, можно сделать вывод, что позитивные изменения, произошедшие у младших подростков под влиянием экспериментальной развивающей программы коснулись обоих структурных компонентов Я – концепции и нашли свое отражение в особенностях поведения учащихся Э класса.

Литература

1. Цукерман Г. А. Психология саморазвития [Текст]: задача для подростков и их педагогов / Г. А. Цукерман. – Москва – Рига, 1995. – 239 с.
2. Хухлаева О. В. Психология подростка [Текст] / О. В. Хухлаева. – М. : Академия, 2005. – 160 с.
3. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции [Текст] / О. В. Хухлаева. – М. : Академия, 2006. – 208 с.
4. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики [Текст] / И. В. Дубровина. – М. , 1991. – 232 с.

Энова Е. К.

*кафедра психологии ГОУ ВПО «Читинский государственный университет»,
Чита (Россия)*

УДК 159.942-053.6 + 613.86-053.6

МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОДРОСТКА

© 2010

Формирование и осуществление целенаправленной деятельности предполагает как обязательную предпосылку отражение человеком внешних условий в виде некоторой субъективной модели. Она служит основой как для предварительного психологического программирования действий, так и для их регуляции в ходе самой деятельности. Модель становится важнейшим и обязательным функциональным образованием, полнота и точность которого во многом определяют эффективность деятельности и особенности ее осуществления.

Методы визуализации позволили увидеть, что позитивные эмоции, направленные вовне, связаны с активностью в левой префронтальной области мозга, а негативные, подавляющие эмоции – в правой префронтальной. У большинства людей активны обе части, в зависимости от ситуации и характера реагирования. Однако у людей с повышенным уровнем тревожности, в эту категорию попадает большинство подростков, особенно в пубертатный период и подростки, заканчивающие неполную среднюю школу, правая префронтальная область активна непропорционально большую часть времени. Пока неясно: доминирует ли правое полушарие над левым или же левое полушарие недостаточно активизируется (Robbins, 2000).

Большинство ученых склоняется к тому, что кора левого полушария, если она не имеет нарушений, улавливает сигналы от миндалевидной железы – структуры, ответственной за распознавание внешней опасности и периодически сигнализирующей возможной угрозе в кору, но не действует согласно поступающей информации. Префронтальная кора анализирует полученное от систем мозга и определяет, реальна ли угроза, а также оценивает варианты поведения в сложившейся ситуации. Иными словами, обеспечивает альтернативные способы действий, а не только борьбу или уход от ситуации. Если она несильная, миндалевидная железа выходит из-под контроля и как следствие человека обуревают страх, отчаяние и чувство беспомощности. У подростка все эти эмоции и состояния выражаются гипертрофированно, в силу особенностей возрастного развития.

Также в процессе развития саморегуляции подростка является психологическая настройка в определенных условиях. Настройки, адекватные представлению ребенка-подростка о задачах и условиях предстоящей деятельности, являются необходимыми компонентами общей структуры процессов программирования и регуляции его деятельности.

Актуальность этой проблемы заключается в следующем: большая подверженность современного подростка различным негативным воздействиям, например со стороны СМИ и интернета, оказывает негативное влияние на его неокрепшую, как показали исследования часто расшатанную нервную систему, следовательно нарушает психический компонент здоровья.

Последователи школы Л. С. Выготского проводили исследования произвольной регуляции действий человека и различных психических процессов. Первичной проблемой становится не порождение действия, а «овладение собой». Выготский видел первые формы овладения собственными процессами в использовании внешних стимулов, в намеренной организации среды, вызывающей определенное поведение. В настоящее время проанализированы современные подходы к исследованию регуляторной роли самосознания в юношеском возрасте, выделены и описаны базовые компоненты его структуры (Моросанова). На основе обобщения результатов эмпирических исследований раскрыты общие закономерности взаимосвязи развития саморегуляции и самосознания, а также показана специфика регуляторной роли базовых компонентов самосознания; выявлены особенности влияния различных образовательных систем на субъектное развитие старшеклассников, понимаемом как развитие индивидуальной саморегуляции их произвольной активности. Исследована типология самосознания старшеклассников с различным уровнем развития осознанной саморегуляции.

Проблема регуляторной роли самосознания – одна из наиболее сложных и мало исследованных областей психологии человека. На многие вопросы в ней до сих пор нет убедительных ответов. Хорошо известно, что яркие индивидуальные различия проявляются в развитости и осознанности у человека представлений о себе и окружающем мире, нравственных нормах поведения. В то же время наш житейский опыт свидетельствует, что имеется не меньше различий и в том, в какой мере наше самосознание способно реально регулировать наши поступки. Дети 13-15 лет недостаточно способны контролировать подчас свою эмоцию и поступки в силу юношеского максимализма, нежелания уступить кому-то в чем-то. А так как мир видится только в ярких тонах и отвергаются полутона, то соответственно это связано с определенной работой головного мозга и самосознания. У подростка повышенный уровень тревожности и агрессии.

Например, в конце 90-х, западные исследователи (медики и психологи) продемонстрировали, что отсечение части префронтальных долей (операция, которая, как считалась, должна была помочь пациентам с психическими расстройствами) ослабляет тревожность, однако стимулирует социально неадекватное поведение (Kalat, 1998). Эти исследования показали, что за предрасположенность к тревоге, называемую нами иногда темпераментом и акцентуацией характера отвечает, судя по всему, именно префронтальная кора.

Некоторые предварительные эксперименты показали, что у лиц, страдающих депрессией, подверженных резким реакциям на стрессовые ситуации, проявляющих демонстрацию поведения и повышенную тревожность, возможность активизировать данный отдел мозга и благодаря этому компенсировать доминирование правой префронтальной коры.

Однако, рассматривая префронтальную кору как источник тревоги, следует быть осторожнее. Грей и другие исследователи показали роль поведенческой системы подавления (Behavioral inhibition system BIS). В этих случаях нередко назначается бензодиазепин – препарат, обычно назначаемый, чтобы помочь человеку справиться с неприятными, травматическими ситуациями, со всеми видами стресса, в возникновении тревоги. Теперь необходимо установить характер согласованного взаимодействия этой системы с префронтальной корой. Только тогда можно будет понять корни этой тревоги и сущность негативного аффекта.

Таким образом, нерешенными остаются вопросы о том, в какой мере человек как субъект активности использует в качестве средств саморегуляции, имеющиеся у него представления о ценностях, жизненных планах, своих личностных возможностях и т. п.; и посредством каких психологических и биологических механизмов содержание самосознания участвует в регуляции поведения, т. е. в постановке и достижении целей своей активности.

Для обеспечения нормального функционирования организма и целенаправленной деятельности процессы саморегуляции осуществляются на биологическом, психофизиологическом и психологическом (неосознанном и осознанном) уровнях. Имеется в виду процессы эмоциональной и поведенческой саморегуляции, а не регуляции функциональных систем, которые осуществляются также на нейрогуморальном и гормональном уровнях.

М. А. Котик и А. М. Емельянов предложили схему организации предметного действия в сфере информационных процессов, согласно которой функция саморегуляции заключается в том, что субъект «на основе представлений (по прошлому опыту) о собственной надежности оценивает степень неопределенности возникшей задачи и исходя из этого так организует ее информационную базу или доводит обобщение образа до такого уровня, который позволяет ему снять эту неопределенность и решить задачу». В экспериментальных исследованиях было установлено, что с ростом уровня обобщения образа задачи возрастает надежность ее разрешения.

Теоретическая и практическая значимость вопросов саморегуляции отражена в ряде исследований, посвященных повышению надежности и эффективности профессиональной деятельности. Так, наиболее эффективная работа в режиме ожидания, сопряженная с наименьшими нервно-психическими затратами, предполагает возможность достаточно точного прогнозирования характера и времени проявления значимых событий. Это позволяет осуществить регуляцию общего уровня и конкретной направленности процесса ожидания. Отсутствие же сознательного прогноза динамики событий снижает уровень регуляции ожидания, вынуждает оператора переходить к «глобальному» ожиданию, при котором он постоянно должен быть готовым к восприятию широкого круга явлений. Это, естественно, снижает надежность работы оператора при поступлении значимых сигналов.

Одним из важных результатов, полученных в исследованиях онтогенеза саморегуляции, является выявление связи между развитием саморегуляции и развитием мотивационной сферы личности, зависимости эффективности регуляции действия от силы стоящих за ним мотивов.

Развитие эмоциональной саморегуляции оказалось также связанным с изменением соотношений внешней и внутренней стимуляции. Если в младшем возрасте регуляция поведения осуществляется только через внешнюю стимуляцию, через помощь со стороны взрослого, то с возрастом растет роль внутренней стимуляции (собственной постановки цели, самостимуляции, намеренные изменения мотивации).

Отечественные психологи, занимающиеся вопросами особенностей развития подростков отмечают связь саморегуляции с самооценкой. У подростков, как и у большинства людей, независимо от возраста с высоким уровнем развития эмоциональной саморегуляции преобладает неустойчивая, дифференцированная, адекватная самооценка, высокий уровень развития ее когнитивного компонента, реалистичный уровень притязаний; и наоборот, у людей с низким уровнем развития

саморегуляції домінує устійлива, недифференційована, неадекватна висока самооцінка, середній або низький рівень розвитку когнітивного компонента, завищений або занижений рівень притязань.

Об'єднання цих процесів в систему регуляції, розглядання і вивчення цілісної структури, і встановлення необхідного і достаточного числа основних структурних компонентів в системі склали методологію власного регуляторного підходу.

Емоційні реакції людей можна частково розглядати з допомогою нормативного підходу: через сприймаєме як норма або як очікуєме поведіння. Вплив нормативних утверджень на очікуєме емоції, наприклад, страх, смущення, антисоціальні поступки або стресові реакції, свідчать про схильність людей орієнтуватися в своїх емоціях на те, що вони вважають правильним або нормальним, або єдиним прийнятним в даній ситуації.

Всім нам, дорослим і молодим людям, важко пам'ятати, що деякі наші тривоги виникли як результат навчання. Осознавши, що наші реакції неадекватні або ірраціональні, ми можемо скласти програму – можливо, з допомогою спеціалістів, яка допомогла б привести наше поведіння в відповідність з тим, що вважається цілісним і адекватним.

Ряд дослідницьких підходів свідчать про те, що когнітивні фактори грають важливу роль в виникненні страху і тривоги, наприклад. Люди з підвищеним рівнем тривоги мають тенденцію сприймати оточуючий світ як загрозу, звідси зростає агресія як відповідь на загрозу, знову-таки це тенденція до певного настрою або схильність характеру, яку називають негативною афективністю.

Люди з низьким рівнем контролю емоцій і поведінки частіше відчувають стрес і незадоволеність при взаємодії з оточуючим світом, мають звичайно зосереджуватися на своїх невдачах, бачать світ в чорних кольорах, мають негативну Я-концепцію, яку характеризують незадоволеністю собою і своєю життям.

Дослідники також виявили, що ті, у кого високий рівень афективності, повільніше відновлюються після стресу. В деяких випадках для цього потрібен спеціаліст.

При формуванні навчальної діяльності треба мати на увазі як основну і кінцеву задачу цього процесу становлення школяра як суб'єкта здійснюваної їм діяльності. Сформованість підлітка-учня як суб'єкта навчальної діяльності означає, що він може аналізувати цю діяльність, виділяти в ній основні компоненти, оцінювати, контролювати і перетворювати її. Вчені отримали докази зв'язу між відчуттям втрати контролю і проявом тривоги, особливо в час навчального процесу. Під контролем, в даному випадку, розуміється – здатність особистості впливати на події, які відбуваються в її власному житті, в основному те, що пов'язано з позитивним або негативним підкріпленням. Ми говоримо про відчуття втрати контролю, оскільки існують індивідуальні відмінності в тому, що люди, по їхньому мнению, можуть або не можуть контролювати. Дані досліджень підтверджують вирішальну роль дитячого досвіду. Дослідники, наприклад, виявили, що у людей, які в дитинстві відчували недостатність контролю, формується тенденція інтерпретувати події як неконтрольовані. Через цю установку вони піддані тривозі. Стається, що становлення регуляції емоцій і поведінки залежить і від стилю сімейного

воспитания. По результатам методики Басса-Дарки «Стили семейного воспитания» и опросника Шмишека «Акцентуации характера» нами было выявлено прямое влияние семейного воспитания на развитие акцентуации характера подростков.

Таким образом, на основе эмоциональной саморегуляции, самооценки, воспитания, индивидуальных особенностей человека формируется и особая оценочная деятельность, и новый тип отношения к своей собственной деятельности – умение ее оценивать с точки зрения общественно-выработанных эталонов, преобразовывать и совершенствовать ее.

Шайда А. Г.

преподаватель кафедры общей психологии Славянского государственного педагогического университета, Славянск (Украина)

УДК 159. 995 : 378

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

© 2010

В статье рассматривается теоретический анализ психологических особенностей индивидуальных стилей мышления у студентов в процессе формирования профессиональной деятельности. Представлена характеристика основных индивидуальных стилей мышления. Подобраны методики эмпирического исследования.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, стили мышления: синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический, реалистический.

Шайда О. Г

викладач кафедри загальної психології Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАВЛЕННЯ

У статті розглядається теоретичний аналіз особливостей індивідуальних стилів мислення у студентів в процесі формування професійної діяльності. Надана характеристика основних індивідуальних стилів мислення. Підібрані методики емпіричного дослідження.

Ключові слова: професійна діяльність, стилі мислення: синтетичний, ідеалістичний, прагматичний, аналітичний, реалістичний

Shajda A. G.

teacher of department of general psychology Slavyansk state pedagogical university, Slavyansk (Ukraine)

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF INDIVIDUAL STYLE OF THINKING OF STUDENTS IN THE COURSE OF PROFESSIONAL FORMATION

In article the theoretical analysis of psychological features of individual styles of thinking at students in the course of professional work formation is considered. The

characteristic of the basic individual styles of thinking is presented. Techniques of empirical research are picked up.

Keywords: *professional work, styles of thinking: synthetic, idealistic, pragmatical, analytical, realistic.*

Постановка проблеми. В условиях динамично развивающегося рынка труда особое значение имеет подготовка конкурентоспособных и компетентных специалистов, что достигается формированием профессионального мышления и становлением личности студента в стенах вуза.

В современном мире требуются специалисты нового типа, которые умеют решать задачи в нестандартных условиях, гибко и целесообразно использовать приобретенные знания, способные принимать решения в динамических, постоянно меняющихся условиях. Компетентный специалист с хорошо выраженными профессионально важными качествами должен отличаться индивидуальным стилем мышления в своей деятельности. По этому, любая профессия в настоящее время предъявляет высокие требования к мыслительной деятельности специалиста, и одной из основных задач образования является формирование профессионального мышления у выпускников высших учебных заведений.

Поведение человека в ситуациях принятия решения приобретает устойчивость, психологическую основу которой составляет определенный индивидуальный стиль мышления.

Под стилем мышления понимают открытую систему интеллектуальных стратегий, приемов, навыков и операций, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных особенностей. Стили мышления начинают складываться в детстве и развиваются в течение всей жизни человека.

Таким образом, перед нами встает особая задача изучения индивидуально – типологических стилей мышления у студентов в процессе формирования профессиональной деятельности.

Зная свой психологический тип, можно определить наиболее правильную жизненную стратегию, компенсировать отсутствие определенных компонентов, развив в себе те или иные качества, повысить продуктивность профессиональной деятельности.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблема подготовки специалистов достаточно широко отражена в литературе (М. Б. Алексеева, М. И. Дьяченко, А. О. Запорожец, Э. Ф. Зеер, Л. А. Кандыбович, Е. А. Климов, В. В. Лихолетов, Г. Г. Шиханцов и многие другие). Авторы исследуют особенности профессиональной деятельности различных специальностей, выявляют её структуру, рассматривают вопросы, связанные с развитием профессиональной компетенции и личностных качеств будущих специалистов в процессе обучения и др.

Проблема развития мышления получила освещение в ведущих философских и психолого – педагогических концепциях: – общая теория мышления (Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Иванов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Ю. А. Самарин); – теория развития мышления (Л. В. Занков, Н. А. Менчинская, З. И. Калмыкова, Т. В. Кудрявцев, И. С. Якиманская); – особенности развития мыслительной деятельности учащихся проанализированы в трудах В. В. Давыдова, Э. В. Ильенкова, Е. Н. Кабановой-Меллер, А. М. Матюшкина, П. И. Пидкасистого, С. Л. Рубинштейна, Н. Ф. Талызиной; – теория учебной деятельности (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Я. Лернер, А. К. Маркова, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин); – оригинальная концепция типологии эффективности

использования интеллектуальных ресурсов личности предложена А. Харисоном и Р. Брэмсоном и адаптирована А. Алексеевым и Л. Громовой, В. П. Беспалько. В зарубежной психологии проблемам развития мышления посвящены труды Ж. Пиаже, Э. де Боне.

По этому целью нашей статьи является анализ психологических особенностей индивидуально – типологических стилей мышления у студентов в процессе формирования профессиональной деятельности.

Изложение основного материала исследования. По мнению Ю. П. Платонова, в понятии «стиль мышления» (или «интеллектуальный стиль») нашел отражение тривиальный факт: все люди думают по-разному об одном и том же. Индивидуальные различия в мышлении оказались настолько разноплановыми, зависящими от такого большого числа факторов, что привести их к общему знаменателю не удалось до сих пор, несмотря на почти вековую историю их экспериментального изучения [3].

Стиль мышления — открытая, то есть пополняющаяся все время, система, которая обладает относительно постоянным ядром, структурой и избирательностью к внешним воздействиям. Однако не всякий опыт легко и органично включается в стиль конкретного человека. Встречаются люди и со сложной стилевой организацией, у которых таких ядер больше одного. Это значит, что они или одинаково хорошо владеют несколькими стилями мышления (точнее, их комбинацией) или характеризуются тем, что можно назвать интеллектуальной бесхребетностью (не путать с низким интеллектом). Главное заключается в том, что мыслительных ядер, или стилей мышления, неизмеримо меньше, чем людей. По этому ученые А. Харисоном и Р. Брэмсоном и расходятся в определении их количества, но оно, как правило, не выходит за пределы десятка [2].

А. Алексеев и Л. Громова выделяют *пять основных стилей мышления* и их комбинации, отмечая, что важнейшая отличительная черта качественного подхода — признание равноценности всех стилей мышления. У любого из них есть сильные и слабые стороны, но сами по себе они не могут быть построены в шеренгу от «лучшего» к «худшему» (или от «умного» к «глупому»). Стили мышления не зависят от уровня развития интеллекта, по крайней мере, в диапазоне интеллектуальной «нормы». По их мнению, любой стиль должен обладать встроенным в него механизмом самосохранения, иначе он перестанет быть стилем. Благодаря такому механизму всякий успех закрепляет привычные стратегии, навыки и схемы мышления и подтверждают их ценность. В то же время любой промах, вызванный, в частности, приверженностью к излюбленному стилю мышления, мы стараемся оправдать или хотя бы объяснить обстоятельствами, ситуацией, судьбой, лишь бы только не менять себя. И действительно, мы редко используем неудачи для того, чтобы овладеть новым способом мышления. Однако, сохраняя стиль, мы помимо собственной воли огораживаем его двойным барьером.

Укреплять и развивать стили мышления, человеку помогает навык их анализа в процессе жизнедеятельности.

Характеристика стилей мышления по А. Алексееву и Л. Громовой [1]:

Синтетический стиль мышления проявляется в том, чтобы создавать что-то новое, оригинальное, комбинировать несходные, часто противоположные идеи, взгляды, осуществлять мысленные эксперименты. Девиз Синтезатора – «Что если. . . ». Синтезаторы стремятся создать по возможности более широкую, обобщенную концепцию, позволяющую объединить разные подходы, «снять» противоречия, примирить противоположные позиции. Это теоретизированный стиль мышления, такие люди любят

формулировать теории и свои выводы строят на основе теорий, любят замечать противоречия в чужих рассуждениях и обращать на это внимание окружающих людей, любят заострить противоречие и попытаться найти принципиально новое решение, интегрирующее противоположные взгляды, они склонны видеть мир постоянно меняющимся и любят перемены, часто ради самих перемен.

Идеалистический стиль мышления проявляется в склонности к интуитивным, глобальным оценкам без осуществления детального анализа проблем. Особенность Идеалистов – повышенный интерес к целям, потребностям, человеческим ценностям, нравственным проблемам; они учитывают в своих решениях субъективные и социальные факторы, стремятся сглаживать противоречия и акцентировать сходство в различных позициях, легко, без внутреннего сопротивления воспринимают разнообразные идеи и предложения, успешно решают такие проблемы, где важными факторами являются эмоции, чувства, оценки и прочие субъективные моменты, порой утопически стремясь всех и все примирить, объединить. «Куда мы идем и почему?» – классический вопрос Идеалистов.

Прагматический стиль мышления опирается на непосредственный личный опыт, на использование тех материалов и информации, которые легко доступны, стремясь как можно быстрее получить конкретный результат (пусть и ограниченный), практический выигрыш. Девиз Прагматиков: «Что-нибудь да сработает», «Годится все, что работает». Поведение Прагматиков может казаться поверхностным, беспорядочным, но они придерживаются установки: события в этом мире происходят несогласованно, и все зависит от случайных обстоятельств, поэтому в непредсказуемом мире надо просто пробовать: «Сегодня сделаем так, а там посмотрим. . .» Прагматики хорошо чувствуют конъюнктуру, спрос и предложение, успешно определяют тактику поведения, используя в свою пользу сложившиеся обстоятельства, проявляя гибкость и адаптивность.

Аналитический стиль мышления ориентирован на систематическое и всестороннее рассмотрение вопроса или проблемы в тех аспектах, которые задаются объективными критериями, склонен к логической, методичной, тщательной (с акцентом на детали) манере решения проблем. Прежде чем принять решение, аналитики разрабатывают подробный план и стараются собрать как можно больше информации, объективных фактов, используя и глубокие теории. Они воспринимают мир логичным, рациональным, упорядоченным и предсказуемым, поэтому склонны искать формулу, метод или систему, способную дать решение той или иной проблемы и поддающуюся рациональному обоснованию.

Реалистический стиль мышления ориентирован только на признание фактов, и «реальным» является только то, что можно непосредственно почувствовать, лично увидеть или услышать, прикоснуться и т. п. Реалистическое мышление характеризуется конкретностью и установкой на исправление, коррекцию ситуаций в целях достижения определенного результата. Проблема для Реалистов возникает всякий раз, когда они видят, что нечто является неправильным, и хотят это нечто исправить.

Таким образом, можно отметить, что индивидуальный стиль мышления влияет на способы решения проблем, на способы поведения, на личностные особенности человека.

Диагностика стилей мышления (по Ю. П. Платонову)

Синтезаторы часто ведут себя вызывающе, открыто выражают скепсис, насмехаются, и именно тогда, когда вы не обнаруживаете никаких оснований для подобного поведения. Они склонны вставать в оппозицию, особенно в отношении

общераспространенного мнения, проявлять несогласие с тем, с чем каждый, кажется, согласится без колебаний. Ставят себя как бы над ситуацией, отрываясь, по мнению других, от действительности. Естественно, что подобное поведение у многих вызывает раздражение и желание вернуть их на землю, поставить на место, осадить. Но истинные Синтезаторы оригинальны и уже этим заслуживают уважения. Именно они находят такой аспект или подход к проблеме, который остальным просто не приходит в голову.

Синтезаторы получают удовольствие от теоретизирования, философствования, формулирования и разрешения парадоксов лишь до тех пор, пока дискуссия не стала излишне серьезной или даже мрачной и они не осознали, помимо нелепости поведения других, нелепость самого акта спора.

Речь Синтезатора эффектна, но довольно сложна: вводные слова и предложения, определительные прилагательные и конструкции («вероятно», «более или менее», «относительно», «главным образом», «в сущности», «вовсе не» «с другой стороны» и т. д.). В общем, Синтезаторы, как и все остальные, могут быть, а могут и не быть глубокими мыслителями, но именно они чаще других создают о себе такое впечатление.

Распознать *идеалиста* можно, прежде всего, по открытой, поддерживающей и располагающей к себе улыбке, а также по другим, вербальным и невербальным, сигналам, которые Идеалисты посылают партнерам ради установления с ними эмоционального контакта и доверительных отношений. Они обладают богатым арсеналом средств для достижения этой цели. Вход идут частые одобрительные кивки, внимательный и заинтересованный вид, доверительный тон, не прямые вопросы, мягкие, зондирующие формы выражения своих взглядов и др. С ними чаще, чем с другими, заговаривают незнакомые люди в транспорте, общественных местах, на улице, спрашивают, как пройти до нужного места, и т. п.

Идеалисты практически никогда не ведут себя дерзко, вызывающе. Они весьма не уютно чувствуют себя даже в открытом споре, не говоря уже о конфликте. В напряженных ситуациях все их поведение подчинено одной цели — не дать разгореться ссоре.

Идеалисты любят говорить о людях и их проблемах, обсуждаемых на уровне эмоций, мотивов, взаимоотношений. Они не любят перегружать свою речь фактами и к другим теряют интерес, когда те злоупотребляют изложением и анализом фактов, особенно если последние никак не связаны с личностными проблемами. Однако Идеалисты чрезвычайно тверды в своих делах, убеждениях, этических и социальных нормах.

Многих первая встреча с *Аналитиком* озадачивает, обескураживает, приводит в замешательство или возбуждение, сменяющееся раздражением. Причина — во внешней сухости, сдержанности, холодности, формальности и закрытости Аналитиков. С ними тяжело разговаривать, особенно в первый раз, поскольку по их внешности трудно оценить их намерения, отношение к партнеру, к его словам и действиям. Иногда, кажется, что они не слушают вас (это неверно, ибо они слушают, и весьма внимательно). Но когда Аналитиков узнают получше, привыкают к их манере общения, то обнаруживается, что с ними очень даже можно иметь дело.

Речевые особенности — еще один надежный опознавательный признак Аналитиков. В обычном состоянии они говорят ровно, негромко, сдержанно. Манера речи — осторожная, хотя и достаточно твердая, дисциплинированная. Иногда даже кажется, что эти люди произносят заранее заготовленные фразы.

Аналитики вовсе не из тех, кто любит проводить время в разговорах или дрожит от нетерпения, желая сделать свое мнение достоянием общественности. Однако это как раз те люди, которые, в случае обращения к ним за информацией, нередко рассказывают вам гораздо больше того, что вам хотелось бы узнать.

Аналитики не любят участвовать в разговорах, которые кажутся им иррациональными, лишены логики, бесцельными, «философскими», «нетрадиционными». Не нравится им и пустая, «светская» болтовня, «излишнее» легкомыслие, «неуместные» шутки.

В напряженных ситуациях Аналитик выглядит упрямым и непоколебимым, по крайней мере, на первых порах. Если же давление на него не прекращается, а наоборот, увеличивается, он просто уходит. Это своего рода способ психологической защиты в трудных, эмоционально накаленных ситуациях.

Наконец, еще один надежный признак истинных Аналитиков — основательный, серьезный, обдуманый подход ко всему, что бы они ни делали.

Прагматики часто имеют открытую, дружелюбную внешность. Однако в некоторых отношениях они более подвижны, деятельны, смелы, менее впечатлительны и напряжены, чем Идеалисты. Прагматики наслаждаются легким общением. Юмор, простые и ясные идеи и предложения, заинтересованность и увлеченность, быстрота и легкость согласия с партнерами – все это способствует развитию общения, предотвращает напряженность. Но иногда случается, что Прагматики «переигрывают» и производят впечатление неискренних, лицемерных людей. К любой цели, по мнению

Прагматиков, ведет не одна дорога, и никто заранее не знает, какая окажется самой короткой. Что Прагматикам не нравится, так это, во-первых, абстрактные, теоретические разговоры и спекулятивные рассуждения. Во-вторых, Прагматики легко впадают в скуку, когда разговор касается подробностей, становится слишком формальным (ведется строго по плану).

В напряженных ситуациях, когда им не удастся разрядить обстановку и направить ход событий в желаемое русло, Прагматики обычно выглядят так, будто им все надоело и скорее бы все это закончилось. Прагматики вносят оживление в самые, казалось бы, скучные мероприятия, если только им не мешать: дать простор, не контролировать каждый шаг, поддерживать заинтересованность и энтузиазм. Противоположный подход вызывает у них раздражение и скуку. А позволить Прагматику заскучать – значит потерять его.

Реалисты выглядят обычными людьми – открытыми, прямыми, искренними, уверенными, сильными и независимыми, напористыми, а иногда и агрессивными. Кому-то их прямота и откровенность может показаться игрой, хотя, как правило, это не так. Они действительно быстро выражают свое мнение, потому что, в отличие от многих других, его имеют.

Реалисты за словом в карман не лезут, но не любят сентиментальных или теоретических разговоров. Сами они выражаются кратко и ясно и ждут того же от других. Ценят откровенность партнера, обычно настроены позитивно, однако в напряженных ситуациях возбуждаются и начинают говорить резким, властным, не допускающим возражений тоном, проявляя иногда высокомерие и нередко упрямство.

Они быстро принимают решения, не боятся брать ответственность на себя, говорят просто, ясно и убедительно, ближе многих других к «простым людям».

Каждый из нас мыслит в рамках того стиля, который сложился в процессе жизни, часто полагая, что этот стиль является оптимальным. Некоторые из нас вообще не

могут представить себе, что можно по-другому размышлять, по-другому формировать вопросы, принимать решения и т. п.

Цельность природы или ее сложность и противоречивость, порождающая множество скрытых внутренних проблем тоже зависят от стилей мышления, а точнее – от их сочетаний, так как в чистом виде стили мышления, описанные американскими исследователями А. Харрисоном и Р. Брэмсоном, обычно не встречаются.

Зная свой индивидуальный стиль мышления и при правильном использовании в общении противоположных качеств, студенты могут не только избежать частых или серьезных конфликтов в общении, но и получить эффективную взаимопомощь. Дело в том, что люди с одинаковым стилем мышления часто становятся в тупик перед решением проблем, непосильных для обоих, в то время как человек с противоположным стилем мышления может легко их решить. Кроме того, тождественные типы с похожими стилями мышления не всегда интересны друг другу. Поэтому представители каждого стиля мышления могут найти в отношениях правильное применение, если при взаимодействии с другим будут знать и учитывать условия устойчивых отношений.

Наше экспериментальное исследование проводилось на базе Славянского государственного педагогического университета. В эксперименте принимали участие студенты 1-2 курсов экономических и педагогических специальностей, а так же студенты, обучающиеся на факультете дошкольного образования практической психологии.

Для достижения исследуемой цели нами рассматривались следующие задачи: выявление основных проявлений индивидуальных стилей мышления у студентов в процессе формирования профессиональной деятельности; изучение функционирования индивидуальных стилей мышления у студентов с различной профессиональной направленностью; проведение сравнительного анализа различных индивидуальных стилей мышления и выраженности личностных характеристик студентов с разными типами жизненных стратегий.

Исходя из целей и задач исследования, в эксперименте были использованы следующие эмпирические методы и методики: наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, метод математической статистики.

Тестирование проводилось при помощи методик: Кэттелла – для оценки индивидуально-психологических особенностей личности, методики –опросника “Стили мышления” А. Алексеева для определения индивидуальных стилей мышления; методики А. Лачинса для исследования лабильности или ригидности мыслительных процессов; методики исследования быстроты и гибкости мышления; методики К. Юнга по выявлению типа личности; методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А. А. Реана.

Полученные результаты констатирующего исследования позволили выделить наличие и проявление индивидуальных стилей мышления у студентов в процессе профессиональной подготовки. Выявлены проявления личностных качеств и типы личности у студентов. Изучены свойства и процессы мышления. Выявлена доминирующая мотивация у студентов – мотивация на успех или на избегание неудач. Полученные результаты находятся на этапе статистической и математической обработки с целью выявления корреляционной зависимости.

Вывод по данному исследованию и перспективы дальнейших изысканий в данном направлении. Анализ психолого- педагогической литературы по проблеме

исследования выявил широкий спектр вопросов, которые требуют своего дальнейшего научного и прикладного разрешения.

Обобщение теоретических положений, представленных в отдельных работах позволило предположить, что проблема индивидуальных стилей мышления в студенческом коллективе с учетом жизненных стратегий и различных направлений профессиональной подготовки (экономической, социально-политической и педагогической) является актуальной и не достаточно изученной.

Разные стили мышления, соответствующие тем или иным типам личности определяют особенности интеллекта, а значит и склонность к тем или иным видам деятельности.

Зная свой индивидуальный стиль мышления и при правильном использовании в общении противоположных качеств, студенты могут не только избежать частых или серьезных конфликтов в общении, но и получить эффективную взаимопомощь.

Формирование индивидуального стиля мышления у студентов зависит от содержания, методов и структуры учебной деятельности, с учетом профессиональной направленности в условиях высших учебных заведений.

В дальнейшем планируется разработка психокоррекционной программы по развитию тех стилей мышления, которые мало представлены в личности, и по ограничению того стиля, на котором личность избыточно фиксирована.

Литература

1. Алексеев А. А. Поймите меня правильно [Текст] / А. А. Алексеев, Л. А. Громова. – СПб, 1993. – 153 с.
2. Мегедь В. В. Стили мышления и типы личности [Текст] / В. В. Мегедь – //Соционика, ментология и психология личности. – Киев, 1995.
3. Платонов Ю. П. <http://www.elitarium.ru/2007/07/02/tipolog...voditelej.html>
4. Шкуратова И. П. Когнитивные стили и их влияние на успешность общения и обучения [Текст]: методическое пособие. / И. П. Шкуратова. – Ростов-на-Дону, ЮРГИ, 1999. – 215с.
5. Юнг Г. К. Психологические типы [Текст] / Карл Густав Юнг. – СПб. : Азбука, 1996. – 736 с.

Щелкунов Д. А. , Щелкунова М. О. , Рипунов М. О.

кафедра методики викладання спортивно-педагогічних дисциплін Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

УДК 159. 9. 075 + 615. 099. 092

ПСИХОЛОГІЧНА І ПЕДАГОГІЧНА СТРУКТУРА ДИНАМІКИ РОЗПОВСЮДЖЕННЯ НАРКОМАНІЇ ТА ШКІДЛИВИХ ЗВИЧОК СЕРЕД ШКОЛЯРІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП

© 2010

В статтє «Психологическая и педагогическая структура динамики распространения наркомании и вредных привычек среди школьников различных возрастных групп» представлена возрастная динамика распространения среди школьников склонности к употреблению наркотиков и вредных

привычек. Систематизированы факторы, влияющие на эту динамику. Структурированы методические рекомендации по использованию физической культуры и спорта в профилактике наркомании.

Ключевые слова: наркомания, вредные привычки, подростки, отношение к наркотикам, виды спорта.

Psychological and pedagogical structure of dynamics of spreading of narcotism and harmful habits among schoolchildren of diferent age-groups.

In this article the age-dynamics of spreading of the bent for the use of drugs and harmful habits among schoolchildren is introduced. The facts affecting this dynamics are also systematized. The methodical recommendation as for the of physical training and sport in preventive inspection are structured.

Key words: drug addiction, harmful habits, teenagers, attitude toward drugs, kinds of sport.

Постановка проблеми. За останні сто років наркоманія із проблеми, що була предметом вузької галузі медицини – психіатрії, перейшла до розряду серйозних соціальних проблем [1, 2, 3, 4, 5, 6]. За даними групи експертів Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я, у сучасному світі відмічена безперервна тенденція до збільшення числа осіб, які приймають різні наркотичні препарати, зростає показник їх вживання молоддю, до вживання наркотиків залучаються представники усіх соціально-економічних груп суспільства [2, 3, 4, 5, 6]. Небезпека наркотиків полягає в тому, що вони специфічно стимулюють систему задоволення і можуть дуже швидко “переводити” людину на більш високі рівні задоволеності, тому вживання наркотиків стає най більш переважним видом поведінки [1, 2, 3, 4, 5, 6]. Багато вчених, таких як А. Г. Ахромова [1], В. Г. Григоренко [2], Т. І. Петракова [3], І. М. П'ятницька [5], Л. С. Фридман, Н. Ф. Флемінг, Д. Г. Робертс, С. Е. Хайман [6], у своїх наукових працях вирішують складні питання психічної, педагогічної і фізичної реабілітації осіб, що страждають наркоманією, які мають дуже велике соціально-педагогічне значення. Ці вчені вивчають як змінюється мислення, емоції, закономірності вибору поведінки у людини, що стає наркоманом [1, 2, 3, 4, 5].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У викладеному аспекті стало дійсно очевидним, що ця проблема потребує до себе самої пильної уваги і до її вирішення зараз треба підключити усі ресурси суспільства, усі його інститути, потенційно здатні протистояти негативним тенденціям наркоманізації молодого покоління України [2].

Головним напрямком боротьби із дитячою, підлітковою і молодіжною наркоманією стає її педагогічна, психологічна і соціальна профілактика [1,2,3,4,5,6]. При цьому, у цій складній роботі, за твердженням В. Г. Григоренка [2], Т. І. Петракової [3], Г. В. Латишева, М. А. Бережної, Д. Д. Речнова [4], одним з самих діючих інструментів є залучення дітей, підлітків, молоді до активних занять фізичною культурою і спортом. Оскільки такі заняття вже за самою своєю суттю є антитезою вживання наркотичних препаратів [1,2,3,4,5,6].

Разом з цим слід розуміти, що профілактико-антинаркотичний потенціал фізичної культури і спорту суттєво глибший і віддача, у даному випадку, може бути вагоміше, якщо їх специфічні засоби будуть застосовуватися у контексті організованої відповідним чином виховної роботи.

Мета дослідження. Науково-методична мета роботи полягає у вивченні динаміки розповсюдження наркоманії та шкідливих звичок у школярів з різним рівнем мотивації до систематичних занять фізичною культурою і спортом. У дослідженнях

основних тенденцій використання фізичної культури і спорту у профілактично-антинаркотичній роботі із дітьми, підлітками і молоддю.

Для вирішення поставлених задач, що витікають із змісту мети роботи, ми використовували наступні методи дослідження :теоретичний аналіз літературних джерел, узагальнення передового педагогічного досвіду, педагогічні спостереження, анкетування, психологічні і моторні тести, методи математичної статистики.

Дослідження проводилась на базі загальноосвітніх шкіл м. Слов'янська № 1, 8, 13, 15, школи-інтернату № 1. У дослідженні прийняло участь 615 учнів у віці 11-17 років.

Результати дослідження. За результатами наших досліджень встановлено, що по темпам зростання наркоманія займає ведуче місце серед соціально-детермінованих захворювань. Особливу турботу викликає «омоложення» контингенту хворих наркоманією: удільна вага дітей та підлітків серед хворих на наркоманію безперервно зростає.

За нашими даними, основний вік першого знайомства з наркотиками складає 11-13 років. Дані соціологічних досліджень говорять про те, що не всі вчителі (10,3%) шкіл чітко уявляють стан речей, а біля половини вірять, що постійних споживачів наркотиків серед їхніх учнів немає.

У ході дослідження отримані тривожні дані про те, що у оточенні опитаних підлітків є друзі, які пробували та деколи уживали наркотики, вдихали токсичні речовини, регулярно бували у алкогольному стані. Анонімні дослідження показали, що мають друзів, які пробували наркотичні і токсичні речовини, від 6,9 % (вік 11 років) до 61,0 % (вік 17 років). Найбільш інтенсивно цей показник зростає у 13 років (126,7 %). За даними респондентів, вони розповідають їм про “благоприємний” стан після приймання наркотиків та пропонували їх спробувати. З віком кількісний показник такого негативного оточення збільшується.

При опитування школярів підтвердили приймання наркотиків хоча б один раз у житті 2,0 % учнів у віці 11 років, 25,0 % – у віці 14 років, 50,5 % – у віці 17 років. Чітко виражена тенденція росту осіб, що мають залежність від наркотичних речовин: половина старшокласників вживають легкі наркотики чи вдихають токсичні речовини (рис. 1).

З усіх опитаних постійно курять від 3,0 % (вік 11 років) до 21,0 % (вік 17 років) обстежуваного контингенту. До 15 років спостерігається інтенсивне зростання осіб, які постійно курять. Разом з тим, більшість респондентів (62,9 – 92,1 %) відповіли, що вони не курять.

Серед опитаних дітей і підлітків вживають спиртні напої від 11,9 % (вік 11 років) до 75,2 % (вік 17 років). Найбільш інтенсивно виявлений зріст кількості школярів, що вживають спиртні напої, у віці 12-14 років. Респонденти здебільшого вживають слабкі алкогольні напої, зокрема 70-80 % – менше одного разу на тиждень. Цей показник з віком постійно зростає і досягає у 17 років – 9,5 %. Міцні алкогольні напої починають вживати уже 13-річні школярі.

Більшість респондентів (78,6 – 93,1%) різного віку уникають відповідей на питання про причини вживання наркотиків, багато хто не зміг сформулювати причину вживання, в окремих випадках (11,4 – 29,7%) проба відбувалася «за компанію», а 16,2 – 28,3 % (в залежності від віку) опитаним було цікаво. Деяким (4,5 – 20,0 %) респондентам незручно відмовитися спробувати наркотики. Досить показово що багато школярів хотіли б спробувати наркотичні засоби і кількість бажаючих з віком невпинно зростає.

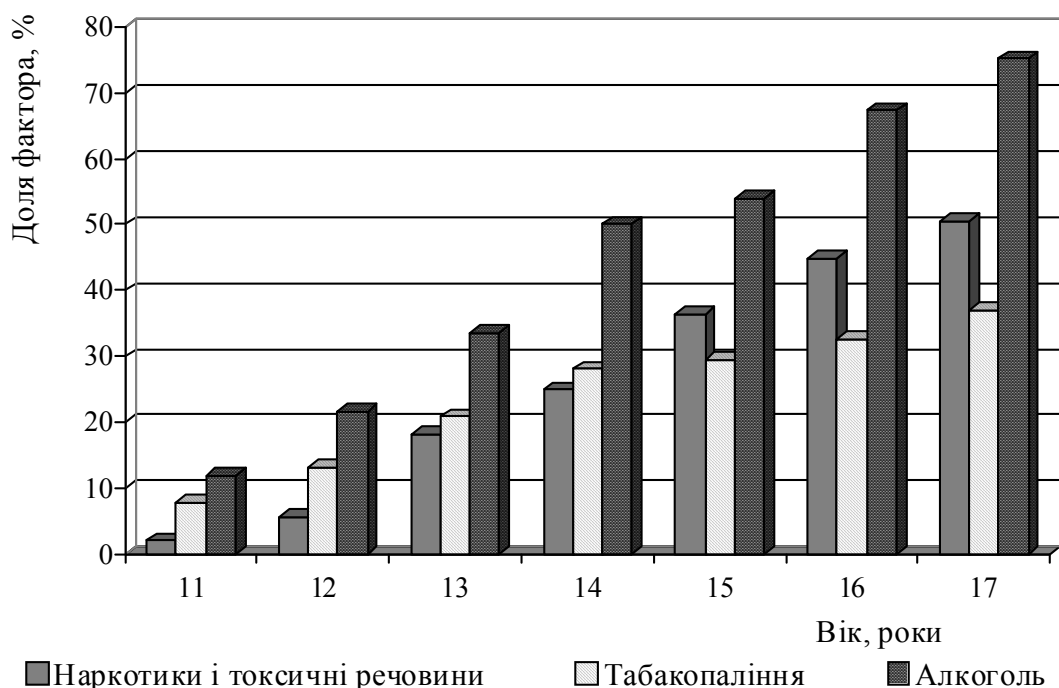


Рис. 1. Розповсюдження шкідливих звичок у школярів різного віку.

Більшість учнів (79,8%) інформовані про шкідливий вплив наркотиків на організм: згодні з тим, що вживання цих препаратів викликає звикання і залежність. Діти і підлітки (95,5%) практично не знають про шкідливий вплив наркотичних речовин.

За нашим даними, наркотики активно упродовжуються у підліткове середовище. Але є результати, які подають надію, що більшість опитаних знаходиться у стабільному, рівному і бадьорому настрої, майже половина (48,5 – 57,6 %) з них мало цікавиться питаннями, які пов'язані з наркотиками. У більшості (60,7 – 69,4 %) дітей і підлітків сформоване негативне відношення до вживання наркотиків. Це дає надію – більша частина підлітків не схильна до вживання наркотиків.

На думку респондентів, більшість (82,5 %) батьків негативно ставляться до вживання наркотиків, 10,2 % – виявляють повну байдужість, а біля 1 % (0,9 %) батьків ставляться до наркотиків позитивно. Ці цифри є підтвердженням того, що роботу по профілактиці наркоманії треба починати з сім'ї.

Для оцінки того, яка ведеться мова у підлітковому середовищі про наркотики, респонденти були класифіковані на три групи. До першої групи були віднесені учні, у компаніях яких ніколи не ведеться мова про наркотики. В усіх вікових групах таких респондентів виявилась більшість (11-12 років – 74,1 %; 13-14 років – 60,2 %; 15-17 років – 41,4 %). До другої групи були віднесені ті (11-12 років – 17,3 %; 13-14 років – 15,6 %; 15-17 років – 10,7 %), хто говорить про наркотики зі своїми друзями досить рідко. До третьої групи віднесений той контингент (11-12 років – 8,6 %; 13-14 років – 24,2 %; 15-17 років – 52,1 %), в колі яких досить часто заходять розмови на тему наркоманії. Співставлення тематики цих розмов дає досить інформативну картину. Так чи інакше, тема наркотиків присутня в усіх вікових групах школярів. Різниця в тематичних оцінках по групах суттєва.

Нами виявлена закономірність – чим частіше у підлітковому середовищі обмірковується проблема наркоманії, тим менш критично до неї підходять молоді люди. Так, у групі, де ця проблема обмірковується рідко, більшість (80,4 %) респондентів говорить про те, що це шкідливо, а в другій групі таких вже 24,3 %, а в третій лише 15,3 %. Дані питання, дійсно, звернені до тих, хто не просто «спробував», а систематично вживає наркотики.

У процесі дослідження нами було встановлено, що одним з найважливіших факторів, які впливають на рішення проблеми профілактики наркоманії є психолого-педагогічна структура взаємовідносин підлітків у сім'ї, форми та види дозвілля школяра, його організація, контроль дорослих за проведенням дозвілля. Аналіз цієї проблеми показує, що саме тут криється неблагополуччя, виникають ті не зафіксовані механізми девіантної поведінки, які сприяють розповсюдженню шкідливих звичок у школярів різних вікових груп.

Розглянемо цю проблему конкретно, щоб наглядно побачити, яким видам проведення вільного часу надають перевагу школярі. Звертає на себе увагу той факт, що структура дозвілля різного контингенту обстежених має схожості й суттєві розбіжності. Невелика кількість учнів (школярі у нормі – 14,9-16,0 %; «група ризику» – 2,7-8,3 %) зайняті організованим дозвіллям (кружки, спортивні секції), а більша частина школярів надана сама собі (табл. 1).

Таблиця 1

Найбільш переважні види проведення вільного часу школярами, %

№ п/п	Як ти проводиш вільний час?	Школярі у нормі			«Група ризику»		
		Вікові періоди, роки					
		11-12	13-14	15-17	11-12	13-14	15-17
1.	Займаюсь спортом, відвідую спортивні секції і гуртки	10/14,9	12/16,0	11/14,9	6/8,3	3/ 4,2	2/2,7
2.	Частіше всього проводжу час із друзями	15/22,4	21/28,0	26/35,1	24/33,3	30/42,3	39/52,0
3.	Люблю читати книжки	7/10,4	5/6,7	7/9,5	5/6,9	2/2,8	1/,13
4.	Займаюсь туризмом, рибалкою	6/9,0	7/9,3	5/6,8	8/11,1	6/8,5	2/2,7
5.	Переважно дивлюсь телевизор, слухаю музику	11/16,4	14/18,7	11/14,9	15/20,8	23/32,4	25/33,3
6.	Різні захоплення	8/11,9	6/8,0	5/6,8	6/8,4	4/5,6	1/1,3
7.	Самоосвіта і духовний розвиток	8/11,9	6/8,0	5/6,8	4/5,6	-	-
8.	Допомагаю по дому	2/3,1	4/4,7	4/5,2	4/5,6	3/ 4,2	5/6,7

Примітка. Перший показник характеризує абсолютну величину, кількість; другий – відносну, %.

Особливість підліткового дозвілля, яка привертає до себе увагу – мінімальний процент тих, хто допомагає батькам по дому, але, що особливо важливо – таких підлітків мало як серед школярів у нормі (3,1-5,2 %), так і серед учнів «групи ризику» (4,2-6,7 %).

Багато підлітків (школярі у нормі – 22,4-35,1 %; «група ризику» – 33,3-52,0 %) більшу частину вільного часу проводять з друзями, а форма спілкування в основному виглядає так: «просто гуляю», «проводжу час», «спілкуюсь із друзями». При уважному погляді на дану проблему стає очевидним, що чим більше часу (85,9%) займає реакція беззмістовного підліткового групування, тим менша (14,1%) удільна вага корисних змістовних занять.

У процесі дослідження нами було виявлено, що соціологічна картина стану проблеми відношення школярів до наркотиків досить суперечлива: з одного боку, вряд чи можна розраховувати на відверті і правдиві відповіді на подібного роду питання, з другого, опитування вже показали не співвідносність знань про шкідливі звички груповій поведінці підлітків.

Багато з них (20,8 % від загальної кількості), аналогічно опитаних, знають місця постійного продажу, а 7,3 % контингенту упевнені, що наркотики можна купити скрізь, в будь-якому місці, навіть у своїй рідній школі. Звертає на себе увагу той факт, що лише кожний третій школяр впевнений в тому, що в їхньому навчальному закладі наркотиками не торгують. Звичайно, самий сумний результат дослідження – це виявлення не просто наркоспоживачів, а велика кількість учнів, які вже усвідомлюють свою залежність від наркотику. Таких школярів виявлено 15,7 % і лише 48,4 % з них хотіли б позбавитися наркотичної залежності.

Картина відношення учнів до наркотиків була б неповною, якщо не розглянути і мотиви відмови від наркотиків. Так, серед тих, хто відмовляється від першої проби наркотичної речовини, зовсім незначний процент – 4,1 %. Більшість (57,4 %) респондентів, що відмовились від наркотиків, зазначили мотив – «небезпечно для здоров'я», 15,3 % відмітили, що вміють справлятися з усіма проблемами без наркотиків. Серед інших мотивів відмови прозвучали такі: «з наркотиками немає майбутнього», «я не ворог собі», «не хочу зіпсувати собі життя, своїм рідним», «хочеться пожити довше, життя прекрасне».

Дослідження показало, що частина школярів уже усвідомила адитивну функцію наркотиків. Майже половини учнів (59,1 %) вважає, що «помірне» вживання спиртного не ушкоджує здоров'ю, 15,2 % опитаних не знають різниці між поняттями «алкоголізм» і «побутове пияцтво», 25,7 % затрудняються відповісти. На питання про те, чи може у шкільному віці розвинути алкоголізм, позитивно відповіла більшість (75,8 %) респондентів, негативну відповідь дали лише 7,4 % школярів, останні (16,7 %) затрудняються відповісти на поставлене запитання.

На питання «Якщо Ваші друзі палять, чи намагаєтесь Ви умовити їх кинути?», більшість (71,1 %) анкетованих відповіли позитивно. Причинами цього були названі: шкода для здоров'я (70,7 %) та неприємний запах (29,3 %). Більшості (64,1 %) опитаних відомо, що таке пасивне паління. Школярі відмітили, що їм приходится бути пасивними курцем у компанії друзів (50,7 %), на вулиці (20,9 %), вдома (21,7 %), в інших місцях (6,7 %). За нашими даними, майже половина (47,3 %) респондентів вказують на необхідність посилення роботи по боротьбі з палінням у школі.

Відповіді хлопчиків «групи ризику» у віці 11-14 років показали низьку вибірковість їхніх інтересів. Перевага віддається нетрадиційним видам спорту – 44,6 %, атлетизму – 25,7 %, спортивним іграм – 24,1 %, іншим – 5,6 %. До числа найбільш переважних видів спорту 15-17-літні юнаки даної групи віднесли: екстремальні види спорту – 49,6 %, атлетизм – 27,4 %, спортивні ігри – 14,3 %, інші види – 8,7 %.

Аналіз потрібно-мотиваційної характеристики занять спортом дозволяє констатувати, що треба більше проводити змагань з нових видах спорту: роликобіжний,

стритбол, скейтбол. Ці нетрадиційні види спорту, найбільш притягальні для підлітків, викликають неослабний інтерес, стійку позитивну мотивацію, особливо вони популярні серед підлітків «групи ризику».

Підлітки «групи ризику» також бажають займатися такими видами спорту, як мотоспорт (15,0%), парашутний (5,5%), вітрильний (3,5%), планерний спорт (10,5%), альпінізм (30,0%), повітроплавання (10,0%), оздоровчий туризм (24,0%). Звичайно, ці види спорту досить фінансово-ємні, тому необхідна велика робота по залученню додаткових коштів. Перспективним для України і Донецького регіону може стати і кінний вид спорту. Респонденти (78,3%) відзначають низький рівень зацікавленості займатися традиційними видами спорту, особливо видами спорту шкільної програми, неефективність уроків фізичної культури (63,2%) та форм позашкільної роботи (59,8%).

Висновки. Таким чином, враховуючи інтереси дітей і підлітків, необхідно істотно удосконалювати шкільну систему фізичного виховання учнів, розширити коло видів спорту (доступних для даного контингенту), доповнити програми багатьох міських і районних спортивних шкіл, свят, ширше включати сімейні старты. Необхідно значно збільшити кількість заходів щодо спортивного й оздоровчого туризму, проводити змагання з пішохідного туризму. Ми переконані в тім, що чим більше проведені заходи будуть відповідати інтересам і захопленням конкретного підлітка, тим реальніше шанс формування здорового способу життя і в цілому людини, недопущення і профілактики наркоманії в дитячо-підлітковому середовищі.

Результати наших досліджень досить переконливо свідчать про те, що зовсім очевидний зв'язок росту соціально-економічних і психолого-педагогічних проблем, зловживань алкоголем, наркотичними речовинами і злочинності неповнолітніх. Ці три процеси йдуть паралельно: у стані наркотичної залежності й алкогольного сп'яніння підлітками скоюється біля половини всіх правопорушень, у тому числі – 80% тяжких злочинів.

Немає сумніву, що настав час, коли загальними зусиллями ми повинні «достукатися» до кожного дорослого і, у першу чергу, до батьків, пояснюючи, що наступаюче зло невідхильно зачепить і його. Якщо в його сім'ю не прийде лихо, то з'явиться в родину сусіда, чиї діти під впливом наркотиків підуть на злодійство, розбій, злочин, аби придбати чергову порцію смерті.

На підставі отриманих результатів дослідження і систематизації приведених фактів, можна говорити про те, що в даній ситуації пошук нових і оптимальних моделей, засобів і форм організації дозвілля молоді може розглядатися як необхідна психолого-педагогічна, соціальна умова попередження правопорушень, шкідливих звичок і поширення наркотиків. Даний напрямок профілактики наркоманії серед школярів із використанням засобів і методів фізичної культури і спорту, на наш погляд, повинне передбачати:

- урахування вікових і структурних особливостей динаміки розповсюдження наркоманії та шкідливих звичок;
- виявлення підліткових груп і їхніх лідерів;
- вивчення зовні особистісних і міжособистісних відносин у неформальних групах, формування у кожного школяра позитивної «Я» концепції;
- створення сприятливих відносин у неформальних групах;
- створення сприятливих і привабливих для дітей «групи ризику» форм дозвілля, корекція їх мотиваційної сфери;

- вивчення особистісних особливостей дітей з девіантною поведінкою і їх адаптація у сучасні суспільно-соціальні відносини;
- розробка засобів і методів педагогічного впливу, виходячи з інтересів і потреб учнів з послідуочим їх використанням у процесі фізичної і соціальної реабілітації;
- корекція фізичного і морального здоров'я і оптимальне використання засобів фізичної культури і спорту з метою профілактики наркоманії, шкідливих звичок у школярів різних вікових груп.

Література

1. Ахромова А. Г. Медико-биологические, социальные и правовые аспекты наркомании [Текст] / А. Г. Ахромова. – Краснодар, 2001. – 130с.
2. Григоренко В. Г. Профессионально-педагогическая мотивация и технология ее формирования [Текст]. / В. Г. Григоренко. – Одесса: Изд-во ЮГПУ им. К. Д. Ушинского, 2003. – 145с.
3. Петракова Т. И. Руководство по профилактике наркомании среди детей и подростков [Текст] / Т. И. Петракова. – М. : Медицина, 2000. – 150с.
4. Латышева Г. В. Организация мероприятий по профилактике наркомании [Текст] / Г. В. Латышева, М. А. Бережная, Д. Д. Речнов. – М. : Медицина, 1991. – 160с.
5. Пятницкая И. Н. Наркомания как социальная и общемедицинская проблема [Текст] // Российский медицинский журнал. – 1996. – № 4. – С. 5-10.
6. Фридман Л. С. , Флеминг Н. Ф. , Робертс Д. Г. , Хайман С. Е. Наркология [Текст]: пер. с англ. – М. – СПб. : Бином-Невский Диалект, 1998. – 318с.

Даниленко К. С.

студентка магістратури психологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

УДК 159. 923 : 371. 125

ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

© 2010

Тема даної статті є актуальною, адже, щоб допомагати людям, психологу важливо самому мати добре психічне та фізичне здоров'я. Це дуже важливо, особливо в сучасних напружених умовах нашого життя. Адже здоровий і духовно розвинений психолог отримує задоволення від своєї роботи, має високий рівень працездатності, творчості, може швидко приймати рішення, реагувати в екстрених ситуаціях, бути відповідальним за свої дії. Проте у багатьох сучасних психологів відмічається стан емоційної напруги в професійній діяльності, що призводить у подальшому до емоційного вигорання, а отже й до погіршення результатів діяльності, зниження працездатності, появу нехарактерних помилок, зниження показників психічних процесів. У даній статті проаналізовано теоретичні основи дослідження проблеми психічного здоров'я особистості. Розглянуті вимоги до особистості практичного психолога в системі освіти. Розглянуті проблеми ранньої діагностики, профілактики, корекції і регулювання негативних психічних станів задля збереження психічного здоров'я у практичних психологів. Відмічена важливість даного феномена у

практичній діяльності психолога, його вплив на взаємовідносини із клієнтами, колегами, взагалі на ефективність роботи в цілому.

Ключові слова: психічне здоров'є, особистість практичного психолога, психічний стан, психічна напруга, ефективність роботи, емоційне «вигорання», поведінковий стиль в конфліктній ситуації, емпатійні здібності, товариськість.

Даниленко Е. С.

студентка магістратури психологического факультета Славянского государственного педагогического университета, Славянск (Украина)

К ПРОБЛЕМЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ

Проанализированы теоретические основы исследования проблемы психического здоровья личности. Рассмотрены требования к личности практического психолога в системе образования. Рассмотрены проблемы ранней диагностики, профилактики, коррекции и регулирования негативных психических состояний для сохранения психического здоровья у практических психологов. Отмечена важность данного феномена в практической деятельности психолога, его влияние на взаимоотношения с клиентами, коллегами, вообще на эффективность работы в целом.

Ключевые слова: психическое здоровье, личность практического психолога, психическое состояние, психическое напряжение, эффективность работы, эмоциональное «выгорание», поведенческий стиль в конфликтной ситуации, эмпатические способности, общительность.

Danylenko K. S.

postgraduate of psychological department of Slavyansk state pedagogical university, Slavyansk (Ukraine)

TO THE PROBLEM OF MENTAL HEALTH OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS

He article analyzes theoretical basis of the research of the problem on the mental health of the individual, it considers the demands to the individuality of practical psychologist in educational system as well as early diagnostics of the problem, prevention, correction and regulation of negative psychic conditions for preserving the health of practical psychologists. The article emphasizes both the importance of this phenomenon in practical psychologists' activity and its influence on the relationship with clients, colleges, and effectiveness of their work in general.

Key words: mental health, practical psychologist's individuality, psychic stress, effectiveness of work, emotional exhaustion, behavioral style in Conflict situations, emphatic skills.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Існує безліч робіт, які присвячені даній проблемі, проте в більшості своїй вони торкаються лише певних категорій людей. Робіт, які торкаються проблеми психічного здоров'я практичних психологів дуже мало. А це дуже актуальна тема, адже, як може «лікар людських душ» допомагати людям досягати потрібної гармонії, рівноваги, спокою, якщо у самого з цим проблеми. Це дуже важливо, оскільки час пред'являє підвищені вимоги не лише до їх особових якостей, але і до рівня фізичного і психічного здоров'я. Здоровий і духовно розвинений психолог отримує задоволення від своєї роботи, володіє високим рівнем працездатності, активності, творчості, прагне до вдосконалення, може швидко приймати рішення, реагувати в екстрених ситуаціях, бути відповідальним за свої дії,

розсудливим. Проте у багатьох сучасних психологів відмічається стан емоційної напруги в професійній діяльності. Особливо великий вплив емоційної напруги на діяльність молодих психологів. Постійна дія напружених факторів професійної праці викликає у них погіршення результатів діяльності, зниження працездатності, появу нехарактерних помилок, зниження показників психічних процесів (пам'яті, мислення, уваги). Психолог як би замикається в собі, встановлює стіну між собою і клієнтом, прагнучи таким чином захиститися від більш сильних стрес-факторів, це, звичайно, погіршує взаємодію, взаємовідносини між ними, знижує продуктивність його діяльності. Після перебування в напружених психологічних ситуаціях багато психологів відчувають розбитість, пригніченість, бажання лягти, заснути. В окремих випадках емоційна напруга психолога досягає критичного моменту, результатом є втрата самовладання і самоконтролю.

Емоційні вибухи не проходять безслідно для здоров'я, отруюючи організм стресовими токсинами. Професійний обов'язок зобов'язує психолога приймати зважені рішення, долати спалахи гніву, дратівливості, відчаю. Проте зовнішнє стримування емоцій, коли всередині відбувається бурхливий емоційний процес, не приводить до засвоєння, а, навпаки, підвищує емоційну напругу і негативно позначається на здоров'ї, викликаючи різного роду психосоматичні захворювання. Крім того, несприятливі емоційні стани, що підвищуються, призводять до закріплення негативних особистісних якостей психолога (дратівливості, тривожності, песимізму і т. д.), що негативно позначається на ефективності діяльності і взаємовідносинах психолога з дітьми і колегами. В результаті у деякої частини психологів процес адаптації до роботи затягується і виливається в загальну незадоволеність своєю професією. Характерно, що більшість з них не знає, як запобігти емоціональній напрузі, зняти її симптоми, допомогти самому собі [1; 6].

Більшість дослідників сходяться на думці, що причини напруженості психологічної діяльності зумовлені об'єктивними і суб'єктивними чинниками. Під об'єктивними чинниками розуміють зовнішні умови ситуації, її складність, тобто складні, напружені умови діяльності (завантаженість робочого дня, зіткнення з новими, важкими ситуаціями, підвищені інтелектуальні навантаження і т. д.). Суб'єктивні чинники – особливості особистості, які провокують надмірну чутливість людини до певних професійних труднощів, тобто особистісні (мотиваційні, емоційні, соціальні та ін.) характеристики.

В останні 20 років інтерес дослідників привертає специфічний вид професійного захворювання осіб, що працюють з людьми – лікарів, педагогів, психологів, вихователів, працівників торгівлі, керівників, менеджерів і т. д. З'ясувалося, що представники даних професій схильні до симптомів поступового емоційного стомлення і спустошення – синдрому «емоційного вигорання». Термін був введений американським психіатром Х. Дж. Фрейденбергом у 1974 році для характеристики психологічного стану здорових людей, що знаходяться в інтенсивному спілкуванні з клієнтами в емоційно навантаженій атмосфері. В даний час емоційне вигорання розуміють як механізм психологічного захисту, вироблений особистістю у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі дії. Емоційне вигорання є придбаною професійною поведінкою, що дозволяє людині економно дозувати і витратити енергетичні і емоційні ресурси.

Найбільш схильні до «вигорання» ті, хто реагує на напружені ситуації агресивно, нестримано. До тих, що «згорають» відносять і «трудоголіків» – тих, хто вирішив повністю присвятити себе роботі і працює до самозабуття.

Результатом такої діяльності є розвиток наступних симптомів «вигорання»: відчуття емоційного виснаження, знемога; розвиток негативного відношення до клієнтів; негативного самосприйняття в професійному плані і заниженої самооцінки; агресивних відчуттів (дратівливості, напруженості, гніву); цинізму, песимізму, апатії, депресії; психосоматичних нездужань (втомленості, безсоння, шлунково-кишкових розладів і т. д.) [2; 3; 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Проблема психічного здоров'я особистості, що живе в нестабільному, українському суспільстві, яке змінюється, складних, екстремальних соціо-екологічних умовах, виступає на перший план в кінці XIX – початку нового, XXI століття.

Психічне здоров'я – одна з найбільш гостро обговорюваних проблем в психології, теоретичній і практичній психотерапії, психіатрії.

Поняття «психічне здоров'я» фігурує в концепціях багатьох вчених, починаючи із стародавніх часів. Ним цікавились філософи Алкмеон, Цицерон, Епікур, психологи різних шкіл і напрямів: З. Фрейд, А. Адлер, К. Г. Юнг, Ф. Перлз, А. Маслоу, В. Франкл; серед вітчизняних дослідників ця проблема вивчалася П. Б. Ганнушкыним, А. Е. Лічко, Т. Ф. Акбашевим, В. І. Беловим, Б. С. Братусем та ін. Проте, не дивлячись на численні теоретичні і практичні розробки категорії здоров'я, його статус на сьогоднішній день досить неоднозначний. Багатогранність цього явища і різноплановість підходів до його вивчення до цього часу не дозволяють дати його всеосяжного визначення, виділити достатній, і в той же час мінімальний набір його складових, розробити валідні та надійні критерії оцінки рівня психічного здоров'я. Зміст цього поняття значною мірою залежить від історичної епохи, соціально-економічної структури суспільства, національності і соціального походження індивіда, моралі і багатьох інших чинників [3; 5].

Виходячи з вищезазначеного, ми можемо стверджувати, що теоретичне вивчення проблеми психічного здоров'я практичних психологів дає змогу вважати даний феномен важливим критерієм їхньої ефективної діяльності і потребує детального практичного дослідження.

Мета статті. Метою статті є аналіз проблеми психічного здоров'я особистості, зокрема практичного психолога, розкриття ролі даного феномена у ефективній діяльності та позитивних міжособистісних взаєминах практичного психолога і визначання можливостей їх ранньої діагностики, профілактики та корекції.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дослідження проводилось із практичними психологами міста Лозова Харківської області та міста Слов'янська Донецької області. В експерименті приймали участь 80 практичних психологів: 78 жінок та 2 чоловіка.

Під час дослідження були використані такі психодіагностичні методи, як спостереження, бесіда, методика діагностики емоційного «вигорання» (В. В. Бойко), методика діагностики рівня емпатійних здібностей В. В. Бойко, експрес-діагностика поведінкового стилю в конфліктній ситуації, опитувальник Айзенка по виявленню типу темпераменту, тест «Комунікативність», методи математичної обробки даних.

Цікаві результати були отримані нами за методикою Айзенка по виявленню типу темпераменту, було виявлено, що з 80 випробуваних 28 осіб має холеричний тип темпераменту, 23 – меланхолічний, 28 – санвіністичний і жодного флегматика. Хоча флегматик являється досить «сильним» типом, наприклад, люди цього типу здатні витримувати тривалі незгоди без зривів здоров'я та настрою.

Діагностичне дослідження емоційного «вигорання» особистості дало змогу виявити, що домінуючою фазою «вигорання» є «резистенція»: у 37% випробуваних дана фаза не сформована, у 54% фаза знаходиться в стадії формування і у 9% фаза сформувалась. Це свідчить про те, що досить велика кількість людей відчайдушно намагається протидіяти зовнішнім і внутрішнім негативним впливам, уникнути «вигорання», гарячково шукаючи для цього всі можливі і неможливі засоби, які найчастіше бувають неадекватними, що погіршує стан справ. Домінуючими симптомами на фазі «резистенція» є «редукція професійних обов'язків»: у 40% випробуваних даний симптом не сформувався, у 37% симптом знаходиться в стадії формування і у 23% симптом сформувався, це означає, що досить велика кількість людей, відчуваючи напругу чи втому, намагаються якнайшвидше розв'язати проблему партнера чи клієнта, тобто згорнути взаємодію, менше уділяють їм уваги. Часто емоційний стан погано впливає на результати праці (знижується якість, відбуваються конфлікти і т. д.), випробувані працюють через силу; другий домінуючий симптом – «неадекватне вибіркове емоційне реагування»: у 48% випробуваних симптом не сформувався, у 32% симптом знаходиться в стадії формування і у 20% симптом сформувався, що свідчить про те, що досить великому відсотку випробуваних важко контролювати вплив свого поганого настрою на ділові контакти, на теплоту взаємодії з партнерами чи клієнтами, спостерігається вибіркове ставлення до клієнтів чи колег, тобто якщо людина чимось неприємна, випробувані намагаються зменшити час спілкування з нею чи менше приділяти уваги, а то й взагалі ігнорувати. Симптом «емоційно-моральна дезорієнтація»: у 50% випробуваних симптом не сформувався, у 39% симптом знаходиться в стадії формування і у 11% симптом сформувався, що говорить про те, що половина випробуваних вважають, що від них як професіоналів мало що залежить, під час взаємодії з колегами чи клієнтами намагаються дотримуватися нейтралітету, тобто діють за принципом «Не роби людям добра, не отримаєш зла», поділяють клієнтів чи ділових партнерів на «поганих» чи «хороших». Симптом «розширення сфери економії емоцій»: у 58% випробуваних симптом не сформувався, у 28% симптом знаходиться в стадії формування і у 14% симптом сформувався, це свідчить про те, що досить велика частина випробуваних, втомлюючись на роботі, намагаються звести до мінімуму спілкування із сім'єю, знайомими, не мають сил робити домашні справи, приносять з роботи негативні емоції.

На другому місці знаходиться фаза «напруга»: у 61% випробуваних дана фаза не сформована, у 36% фаза знаходиться в стадії формування і у 3% фаза сформувалась. Це говорить про те, що у досить великої кількості людей через накопичення емоційної напруги поступово з'являється байдужість до своєї роботи, невдоволеність нею і собою, тривога, депресія. Домінуючим симптомом на даній фазі є «переживання психотравмуючих обставин»: у 56% випробуваних симптом не сформувався, у 38% симптом знаходиться в стадії формування і у 6% симптом сформувався, що свідчить про те, що через досить часто виникаючі недоліки на роботі чи якісь конфліктні, напружені ситуації, випробувані починають нервувати, переживати, напружуватись, що віднімає у них багато сил та енергії. Симптом «тривога та депресія»: у 60% випробуваних симптом не сформувався, у 33% симптом знаходиться в стадії формування і у 7% симптом сформувався, що означає, що багато випробуваних втратили спокій через роботу, постійно переживають за якісь робочі моменти, до речі, не лише за наявні, але й за вигадані. Симптом «невдоволеність собою»: у 60% випробуваних симптом не сформувався, у 36% симптом знаходиться в стадії формування і у 4% симптом сформувався, що свідчить про те, що випробуваним робота з людьми приносить все менше задоволення, вони вважають, що результати їхньої

роботи не варті тих зусиль, які вони затрачують. Симптом «загнаність в клітку»: у 68% випробуваних симптом не сформувався, у 26% симптом знаходиться в стадії формування і у 6% симптом сформувався, це говорить про те, що випробувані сумніваються в правильності вибору своєї професії, вважають, що ситуації на роботі є безвихідними.

Третє місце займає фаза «виснаження»: у 76% випробуваних дана фаза не сформована, у 23% фаза знаходиться в стадії формування і у 1% фаза сформувалась. Це говорить про те, що у деякої кількості людей емоційний дефіцит, емоційна та особистісна відстороненість призводить до психосоматичних порушень, загального погіршення фізичного та емоційного стану. Домінуючим симптомом на даній фазі є «емоційна відстороненість»: у 58% випробуваних симптом не сформувався, у 36% симптом знаходиться в стадії формування і у 6% симптом сформувався, що свідчить про те, що випробувані майже до всього, що відбувається на роботі втратили інтерес, із колегами та клієнтами спілкуються «без душі», автоматично, ставлячи бар'єр, намагаючись таким чином захиститись від негативних емоцій та чужих страждань. Симптом «емоційний дефіцит»: у 61% випробуваних симптом не сформувався, у 35% симптом знаходиться в стадії формування і у 4% симптом сформувався, це означає, що випробуваним важко проявити до колег чи клієнтів емоційну чуйність, стримувати дратівливість. Симптом «особистісна відстороненість»: у 65% випробуваних симптом не сформувався, у 32% симптом знаходиться в стадії формування і у 3% симптом сформувався, це свідчить про те, що випробувані відчують втомленість від людських проблем, з якими їм доводиться мати справу на роботі, намагаються зменшити можливість контактів з оточуючими. Симптом «психосоматичні та психовегетативні порушення»: у 72% випробуваних симптом не сформувався, у 28% симптом знаходиться в стадії формування і жодного досліджуваного, в якого даний симптом сформувався, що говорить про те, що деяка кількість людей на фоні виснаження починають відчувати певне фізичне недомагання.

Тобто, виходячи з отриманих даних, загалом можна сказати, що в більшості випадків вигорання в той чи іншій мірі присутнє.

Найцікавіше, що було виявлено за результатами цієї методики, це те, що спочатку були зроблені спроби провести кореляцію між стажем роботи та рівнем вигорання, але в процесі роботи стало очевидним, що ніякої динаміки не прослідковується, так як вигорання проявляється у випробуваних незалежно від даного критерію. Тобто, вже після декількох місяців роботи у психологів може бути такий самий рівень вигорання, як і в психологів з п'яти, десяти чи двадцятирічним стажем роботи.

Декілька десятиліть тому Кристиною Маслач було дане таке формулювання: «Згоряння – плата за співчутливість». Звідси виходила порада не брати на себе чужі проблеми, не розчинятись в чужому «Я», приділяти більшу увагу своєму внутрішньому світу, не ставати рабом своїх обов'язків, уникати монотонії, не шукати в роботі порятунку від власних проблем і, нарешті, просто спокійно виспатись. Всі поради гарні, але ось лихо – люди зовсім не схильні слідувати їм доти, доки ситуація не загострюється. Крім того, вже на першій стадії розвитку синдрому через накопичення емоційної напруги поступово з'являється байдужість до повсякденного життя. Де вже тут слухати поради про те, як його краще організувати.

Як наслідок, виникають регулярні спалахи роздратованості і відчайдушні спроби уникнути вигорання за рахунок використання різноманітних рятувальних прийомів. Цю стадію досить чітко охарактеризував В. В. Бойко як етап резистенції (опору). Але погано чи невірно організований опір виявляється зазвичай

безплідним. Така людина кидається від однієї крайності до іншої, часто опиняється клієнтом різних «екстрасенсів» та «магів», шукає доступний спосіб зняття напруги. Найчастіше це лише робить проблему ще гострішою.

В решті решт, працівник лише зберігає видимість виконання своїх професійних обов'язків, повністю втрачаючи живий інтерес до справи. Втрата бажання до самовдосконалення, розвитку, втрата почуття перспективи в наш час ще більш згубна, ніж 20-30 років тому. З'являються різні психосоматичні порушення (гіпертонія, гастрит і т. п.), починають проявлятися стани депресивного типу. І лише тоді люди звертаються до лікарів... Отримують найчастіше корисні поради по лікуванню захворювань, які виникли, проте саме вигорання подолати буває настільки складно, що люди змінюють клімат, роботу, спосіб життя (а при «самолікуванні» часто й сім'ю) [2].

Діагностичне дослідження поведінкових стилів у конфліктній ситуації дало змогу виявити, що домінуючим стилем є компромісний стиль – у 38% випробуваних, тобто з самого початку суперечки у них прослідковується установка на компроміс, тобто обидві сторони йдуть на якісь поступки. Можливо, саме цей стиль є найбільш конструктивним при взаємодії з клієнтами, колегами, оточуючими. Менш використовуваним поведінковим стилем є примиренський, який спостерігається у 27% випробуваних. Даний стиль орієнтований на «згладжування кутів» з врахуванням того, що завжди можна домовитись, на пошук альтернативи й рішення, яке здатне вдовольнити обидві сторони. Далі йдуть м'який стиль: у 15% випробуваних він проявляється в готовності стати на точку зору супротивника і відмовитись від своєї позиції та унікаючий стиль: у 15% випробуваних спостерігається орієнтування на уникання конфліктних ситуацій. Люди даного типу намагаються не загострювати ситуацію, не доводити конфлікт до відкритого зіткнення. І найменш «популярним» виступає жорсткий стиль рішення конфліктів: у 5% випробуваних. Такі люди до останнього стоять на своєму, захищаючи свою позицію і, чого б це не коштувало, намагаються виграти. Впевнені, що завжди праві.

За методикою діагностики рівня емпатійних здібностей ми мали змогу визначити, що випробуваних з дуже високим рівнем емпатії немає, із середнім рівнем 35%, із заниженим – 50% і з дуже низьким – 15%. Як видно з отриманих результатів, якщо співвіднести два таких фактора як емпатійність та емоційне вигорання, то можна помітити, що вони взаємопов'язані. Через те, що вигорання більшою мірою виникає у людей з альтруїстичними спеціальностями, до яких, без сумніву, належить професія психолога, то, в свою чергу, процес поступової втрати емоційної, когнітивної та фізичної енергій, що проявляється відповідними симптомами виснаження і втоми, а також відстороненням особистості та зниженням задоволення від виконання професійних обов'язків, не може не позначитись на зниженні рівня емпатії.

За результатами методики визначення рівня комунікативності, не залежно від типу темпераменту, були отримані наступні результати: 56% випробуваних ввійшли в категорію «рубаха-хлопець», тобто людина всюди відчуває себе в своїй тарілці, охоче висловлює свої думки за будь-яким питанням, навіть якщо має про нього поверхневе уявлення. Береться за будь-яку справу, хоча не завжди може успішно довести її до кінця. Можна зробити припущення, що такі результати були отримані також через вплив емоційного вигорання, тобто психологи надто втомлені, щоб занурюватись у стан справ, робити глибокий аналіз проблем. Було виявлено 29% випробуваних з нормальною комунікабельністю, 10% з достатньою комунікабельністю і 5% з надмірною комунікабельністю.

Висновки. Аналізуючи вище сказане, можна відзначити, що:

1. проблема впливу емоційного вигорання на ефективність роботи практичних психологів є однією з актуальних на сучасному етапі;
2. емоційне вигорання впливає не лише на сферу роботи, але й взагалі на життя практичних психологів;
3. при навчанні майбутніх психологів у вузах добре було б робити акцент на даній проблемі, навчити студентів приемам ефективної боротьби з вигоранням;
4. важливо було б створити якусь організацію, яка б займалась проблемами по ранній діагностиці, профілактиці та корекції «вигорання» у практичних психологів і збереженню у них психічного здоров'я, а також стимулюванню інтересу самих психологів до даної проблеми, до самовдосконалення.

Література

1. Абрамова Г. С. Практическая психология [Текст]: учебник для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Академ. проект, 2001. – 480 с.
2. Бойко В. В. Правила эмоционального поведения [Текст]: монография / В. В. Бойко. – СПб., 1998.
3. Демина Л. Д., Ральникова И. А. Психическое здоровье и защитные механизмы личности [Текст] / Л. Д. Демина, И. А. Ральников. – [Электронный ресурс] (Библиотека "Полка букиниста") – http://society.polbu.ru/demina_psychhealth/ch05_i.html
4. Современное общество и личность в социологии жизненных сил человека. Проблема социального и психологического здоровья: развитие и реабилитация жизненных сил человека. / [под ред. С. И. Григорьева, Л. Д. Деминой]. – Барнаул, 1999. – Т. 3.
5. Пономаренко В. А. Социально-этические проблемы здоровья здорового человека [Текст] / В. А. Пономаренко // Известия РАО. – 1999.
6. Руденский Е. В. Кризис психологических механизмов адаптации личности и проблемы педагогического общения [Текст] / Е. В. Руденский // Мир психологии. – 1998. – №3;
7. В. Можайский. Психология ценностного опыта [Текст] / В. Можайский. – М., 1998.

Дмитрієва О. В.

асистент кафедри іноземних мов Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

УДК 008. 1:37. 018. 1(7)

КОЛО ПИТАНЬ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В АМЕРИКАНСЬКІЙ СІМ'І

© 2010

У статті висвітлюється актуальна проблема формування здорового способу життя дітей у сім'ях Сполучених Штатів Америки, представлено розуміння поняття «здоров'я» та складові формування здорового способу життя дитини в сім'ї; наведено матеріали стосовно ресурсів та ролі сім'ї у формуванні здорового способу

життя. Здоровий спосіб життя розглядається як інтерактивна взаємозалежність певних аспектів життя – фізичного та інтелектуального, соціального та морального, емоційного та особистісного. Автор аналізує статистику американських дітей, страждаючих ожирінням, і розглядає шляхи вирішення цієї проблеми за допомогою школи та сім'ї. Розглянуті «формула формування нездорового способу життя» в сучасній Америці та поради професіоналів батькам стосовно формування та підтримки здорового способу життя дітей. Надаються рекомендації сучасного американського сімейного лікаря Вольта Лерімора (*Walt Larimore*) та провідного фахівця з Американської асоціації дієтологів (*American Dietetic Association*) Сінтії Сасс (*Synthia Sass*) щодо необхідних складових формування здорового способу життя. У статті розкрито особливості здорового харчування та фізичної активності, їх роль у процесі формування здорового способу життя підростаючого покоління.

Ключові слова: сім'я, здоров'я, фізичне виховання, здорове харчування, телебачення, здоровий спосіб життя.

Дмитрієва О. В.

ассистент кафедры иностранных языков Славянского государственного педагогического университета, Славянск (Украина)

КРУГ ВОПРОСОВ, КАСАЮЩИХСЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В АМЕРИКАНСКОЙ СЕМЬЕ

В статье рассматривается актуальная проблема формирования здорового образа жизни детей в семьях Соединённых Штатов Америки, представлено толкование понятия “здоровье” и составляющих формирования здорового образа жизни ребенка в семье; приведены материалы, касающиеся ресурсов и роли семьи в формировании здорового образа жизни.

Ключевые слова: семья, здоровье, физическое воспитание, здоровое питание, телевидение, здоровый образ жизни.

Dmytriïeva O. V.

junior member of teaching staff of the department of foreign languages of Slavyansk State Pedagogical University, Slavyansk (Ukraine)

ISSUES RELATING TO FORMING OF HEALTHY LIFESTYLES IN THE AMERICAN FAMILY

The urgency of the problem of forming children's healthy lifestyles in the family of the United States of America is determined. The interpretation of the word “health” and the components of the healthy lifestyles of the children in the American family are given. The materials concerning resources and the role of the family in the process of forming children's healthy lifestyles are represented.

Key words: family, health, physical education, healthy nutrition, television, healthy lifestyle.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. У наш час світове співтовариство вважає, що індивідуальне і громадське здоров'я має загально визнану цінність. Цивілізованість країни та соціально-економічне становище суспільства обумовлюється високим рівнем здоров'я нації. Насамперед здоров'я нового підростаючого покоління громадян формує подальший розвиток цивілізованості держави. Головна роль у формуванні здорової нації належить, безумовно, сім'ї як основному інституту виховання дітей. Фахівці вважають, що близько 75% хвороб у дорослих є наслідком умов життя у дитячі та

молоді роки. Тому проблема формування здорового способу життя дітей у сім'ях актуальна та потребує ретельного дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема здоров'я та здорового способу життя існувала завжди і з кожним етапом розвитку цивілізації ставала все гострішою та більш актуальною. Потреба в інформації щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я з'явилася з появою людини на Землі. Виникнення однієї зі значущих галузей людської діяльності – медицини – у стародавніх державах (Рим, Єгипет, Вавилон, Індія) свідчить про вагомість проблеми здоров'я. Давні лікарі та філософи такі, як Гіппократ, Платон, Арістотель, Сенека, Демокрит та інші вважали, що здоров'я «базується на ідеї оптимального співвідношення компонентів телесної та духовної сутності людини, які створюють упорядковану внутрішню єдність» [3, с. 14]. У сучасній філософії набуває все більшого розвитку так звана філософія здоров'я та здорового способу життя.

На сучасному етапі в наукових дослідженнях питання здоров'я дитини характеризуються з позиції системного підходу до фізкультурно-оздоровчої та освітньо-профілактичної роботи в сім'ї, школі та інших соціальних інститутах суспільства.

Вивченню аспектів формування здорового способу життя людини приділяють увагу сучасні українські науковці – Г. Апанасенко, О. Вакуленко, В. Горашук, В. Григоренко, С. Кириленко, О. Омельченко, С. Свириденко, С. Тищенко та ін.; західні та російські вчені – Ф. Бекон, Б. Спіноза, Х. Де Руа, Ж. Ламетрі, П. Ж. Кабаніс, М. Ломоносов, О. Радіщев тощо. Американські дослідники та педагоги-практики розглядають проблему формування культури здоров'я в сім'ї Сполучених Штатів Америки (Ф. Берг, (F. Berg), Л. Картін (L. Curtin), Дж. Коплан (J. Koplan), В. Краак (V. Kraak), В. Лерімор (W. Larimore), С. Ліверман (C. Liverman), С. Огден (C. Ogden), О. Прайс (O. Price) та інші.

Формування цілей статті. Метою статті є дослідження питань щодо формування здорового способу життя в американській сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження. У статуті ВОЗ здоров'я людини визначається як стан повного тілесного, душевного та соціального благополуччя, а не тільки як відсутність хвороб або фізичних вад [1, с. 34]. Поняття “здоровий спосіб життя” тісно пов'язане та часто вживається з поняттям “здоров'я”. Такі фактори, як стан здоров'я, навички людини, статеві та вікові особливості людини, характер екологічного оточення, матеріальні умови життя, суспільне життя і культура, духовні цінності людини, особливості сімейного виховання тощо визначають спосіб життя людини [2, с. 242-245].

У даній статті ми розглядаємо здоровий спосіб життя як інтерактивну взаємозалежність певних аспектів життя – фізичного та інтелектуального, соціального та морального, емоційного та особистісного.

Мода на здоровий спосіб життя йде зі Сполучених Штатів Америки, починаючи з 70-х років, які стали піком розвитку фітнесу й культу здорового способу життя. Люди хотіли виглядати красиво, молодо та успішно; багато в чому це було пов'язано з кіноіндустрією. Формувалася думка, що людина, яка досягла успіху (герой), – це бадьора красива людина з міцним здоров'ям, гарним почуттям і у відмінній фізичній формі.

На початку XXI століття у Сполучених Штатах Америки йде друга хвиля “моди” на здоровий спосіб життя. Але тільки сьогодні це актуальне питання підіймається не естетами краси тіла людини, а лікарями, педагогами та батьками, і це не примха сучасної моди, а спроба допомогти зупинити процес фізичної деградації нації.

Відомий американський сімейний лікар Вольт Лерімор (Walt Larimore) у своїй книзі «Діти дуже великого розміру» («Supersized kids») наголошує на тому, що

підростаюче покоління не приділяє належної уваги здоровому способу життя, і як наслідок цього процесу – розгортається епідемія ожиріння серед американських дітей та підлітків. Він зазначає, що 10% американських дітей віком від 2 до 5 років мають надлишкову вагу, і до 10 років багато з них будуть страждати ожирінням, з ранніми симптомами діабету; а 40% дітей віком до 6 років вже страждають ожирінням.

Вольт Лерімор наголошує, що в 2000 році кількість дітей, страждаючих ожирінням, збільшилась удвічі порівняно з 1970 роком. Особливу увагу доктор Лерімор приділяє ролі сім'ї у формуванні здорового способу життя і відзначає, що у батьків, які страждають на ожиріння, діти завжди мають надлишкову вагу, і дуже часто страждають цією недугою. Якщо один з батьків страждає ожирінням, то його діти мають у три рази вищу вірогідність також страждати на цю хворобу. Якщо ж обидва батьки страждають ожирінням, то їхні діти в десятки разів більше схильні до цього негативного процесу, ніж діти, батьки яких мають нормальну вагу [3, с. 62-65].

Вивчаючи цю проблему більше ніж 25 років, доктор Лерімор прийшов до висновку, що існує формула формування нездорового способу життя в сучасній Америці:

БІЛЬШЕ ТЕЛЕБАЧЕННЯ (more TV)
+ БІЛЬШЕ БАГАТОКАЛОРІЙНОЇ ЇЖИ (more junk food)
- МЕНШЕ ЗАНЯТЬ СПОРТОМ (less physical exercise)
= НЕЗДОРОВІ ДІТИ ДУЖЕ ВЕЛИКОГО РОЗМІРУ (Supersized Kids) [3, с. 109].

Вольт Лерімор рекомендує свої поради батькам стосовно формування та підтримки здорового способу життя дітей. Але важливо зазначити, що як тільки батьки зрозуміють важливість здорового харчування, занять спортом, повноцінного сну тощо та приймуть рішення самі дотримуватися правил здорового способу життя, вони зможуть організувати своїх дітей наслідувати їхній приклад і зробити свою сім'ю фізично та духовно здоровою.

Згідно з останніми даними державної некомерційної організації TV-Free America, мета якої заохочувати американців менше дивитися телебачення, натомість приділяти більше часу спілкуванню з родиною, хобі, заняттям спортом тощо, американські батьки приділяють 3,5 хвилини на тиждень індивідуальному спілкуванню з дітьми, у той час, як їхні діти проводять 1680 хвилин на тиждень, дивлячись телевізор [4].

Доктор Лерімор зазначає, що загальний час для телебачення, комп'ютера та відеоігор для дітей повинен буди менше ніж дві години на день. Але батьки можуть заохочувати дітей додатковим часом (15-20 хвилин перегляду телевізора) при умові, що діти добровільно виконують домашню роботу, беруть участь у фізично-активних іграх, доглядають за домашніми тваринами тощо.

Вольт Лерімор рекомендує спочатку обговорити всією родиною, чому телевізор та Інтернет повинні бути прибрані зі спальні, та визначити день, коли це буде зроблено. Також спробувати проводити тиждень без телебачення раз на рік, потім раз на три місяці, і нарешті раз на місяць.

Сінтія Сасс (Synthia Sass) з Американської асоціації дієтологів (American Dietetic Association) зазначає, що «батьки відіграють фундаментальну роль у навчанні їхніх дітей здоровим звичкам удома. Якщо родина, наприклад, намагається вживати більше овочів, то це, безумовно, вплине і на харчування дітей» [5, с. 62].

Отже, здорове харчування відіграє значну роль у формуванні здорового способу життя людини. Батькам рекомендується готувати їжу вдома (а не купувати напівфабрикати) та частіше їсти всією родиною. У сім'ях, які їдять разом, менше вірогідності, що діти будуть їсти багатокалорійні, але непоживні страви (snack). Тому батьки повинні пропонувати дітям поживні закуски (овочі, фрукти, горіхи та ін.) між основними прийомами їжі та не використовувати цукерки, печиво тощо як винагороду для них.

Особливе ж місце у формуванні здорового способу життя дитини належить навчанню її основним правилам здорового харчування (як зробити правильний вибір їжі у шкільній їдальні, чому багатокалорійні страви (snack) смачні, але не корисні для здоров'я тощо).

Коло питань щодо формування здорового способу життя дитини в сім'ї дуже широке. Саме в сім'ї закладається фундамент подальшого способу життя дитини: раціональне харчування, загартування, особиста гігієна та фізичне виховання. У школі проводяться уроки з фізичної культури, позакласна спортивно-масова робота, фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі шкільного дня, дитина отримує теоретичні відомості, необхідні для самостійних занять фізичними вправами.

Але позитивне ставлення до фізичних навантажень та занять спортом поза межами школи в дитини формується в залежності від того, наскільки це питання обговорюється і підтримується в сім'ї. Для дорослих рекомендується займатися фізичними вправами 30 хвилин щодня, а дітям – не менше години на день [4].

Доктор Лерімор дає також рекомендації стосовно щоденного фізичного навантаження для всієї родини. Він радить батькам використовувати кожен можливість для занять спортом разом із дітьми. Наприклад, уранці пройтись пішки з дитиною до школи чи ввечері піти на прогулянку всією родиною; визначити, яка спортивна гра подобається всім членам родини, і почати грати в неї кожного вихідного дня [6, с. 122].

Слід зазначити, що американське суспільство досить скептично ставиться до фізичних вправ заради здоров'я. Згідно з новими даними Департаменту здоров'я (Department of Health and Human Services) лише 1 з 5 дорослих американців приділяє їм належну увагу, не усвідомлюючи те, що “немає більш могутнього засобу зміцнення здоров'я і продовження життя” [3, с. 107].

Висновки. Розгляд питання здорового способу життя в американській сім'ї дозволяє зробити такі висновки: хоча процес становлення здорового способу життя триває впродовж усього життя, однак витоки формування його виходять із дитинства. Саме тому велике значення надається ролі батьків у цьому процесі, оскільки наглядний позитивний приклад дорослих формує в дитині бажання зберегти, підтримати та покращити своє здоров'я, дотримуючись здорового способу життя. Отже, здорове харчування, щоденні фізичні вправи та мінімальний час для перегляду телебачення – це необхідні складові формування здорового способу життя.

Література

1. Амосов Н. М. Раздумья о здоровье [Текст] / Николай Михайлович Амосов. – М. : Молодая гвардия, 1979. – 230 с.
2. Психология здоровья [Текст]: учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2003. – 607 с.
3. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків [Текст]: монографія / Світлана Олександрівна Омельченко. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 321с.
4. Brehm B. Healthy Lifestyle Habits for Kids: A key to Solving the Obesity Epidemic [Electronic resource] // Report 1 –Diet and Nutrition – 2009. – P. 1 – Available at: <http://www.csun.edu/science/health/docs/tv&health.htm>
5. Koplan J, Liverman CT, Kraak VI. Preventing Childhood Obesity: Health in the Balance. Washington, DC: National Academies Press; 2005. – P. 145.
6. Larimore W, Flynt S. Supersized kids: How to rescue your child from the obesity thread. New York: Center Street; 2005. – P. 306.

АКТИВНІ МЕТОДИ КОРЕКЦІЇ ТА ГРУПОВОЇ ТЕРАПІЇ**Шутова Н. В.**

доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета, Нижний Новгород (Россия)

УДК 159. 927

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ЛИЧНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

© 2010

В статье рассматривается использование иерархической системы музыкального воздействия в психокоррекционной и развивающей работе с детьми. Анализ данных научной литературы и собственных исследований позволил нам сделать предположение о структуре музыкального воздействия. На наш взгляд, она представлена взаимодействием трех подсистем, являющихся иерархическими уровнями целостной системы, построенной по динамическому принципу, в наибольшей мере отражающему сущность музыкального воздействия на личность: психофизиологический, психологический, социально-личностный.

Ключевые слова: *иерархическая система музыкального воздействия, этическая функция музыки, эстетическая функция музыки.*

In article use of hierarchical system of musical influence in psychocorrectional and developing work with children is considered. The analysis of the data of the scientific literature and own researches has allowed us to make the assumption of structure of musical influence. In our opinion, it is presented by interaction of three subsystems which are hierarchical levels of complete system, constructed on a dynamic principle, in the greatest measure reflecting essence of musical influence on the person: psychophysiological, psychological, socially-personal.

Key words: *hierarchical system of musical influence, ethical function of music, aesthetic function of music.*

Среди феноменов, оказывающих активное и глубокое влияние на жизнь человека, особое место занимает музыка. Представляя собой организующее, упорядочивающее начало, создавая систему и порядок из Хаоса, музыка выступает как мощнейшее средство воздействия на личность. Способность музыки воспроизводить целостные душевные состояния человека и моделировать типы его деятельного участия в различных жизненных процессах привели в последнее время к заметному возрастанию интереса к ее применению в разнообразных видах деятельности в качестве средства улучшения психо-эмоционального состояния, повышения работоспособности и снижения утомляемости.

Однако, несмотря на усилия многих исследователей, накопленный отечественный опыт в этой области разрознен и не систематизирован. Фундаментальных обобщающих работ, рассматривающих музыку во всей полноте ее воздействия на личность, пока нет.

Разнообразие уровней музыкального воздействия и их тесная взаимосвязь в реальной жизни свидетельствуют о существенной роли музыки в жизни

человека. Проследим это в исторической перспективе. Известно, что ранние этапы функционирования и использования музыки как психологического феномена были связаны с внешними по отношению к ней содержательными и конструктивными факторами, такими как поэтическое слово или танец, логика культа или обряда.

Первоначально музыка носила характер магического управления природными силами, являлась средством влияния на демонов и богов, и способом борьбы с болезнями и страхами. В заклинаниях, уговорах, песнопениях преобладало ритмическое действие с мощной силой внушения. Маг (колдун), ударяя палкой о камень или пустотелое бревно, в монотонном, то убыстряющемся, то замедляющемся темпе, вызывал у присутствующих стихийные движения. Эффективность всей этой процедуры усиливало магическое пение колдуна.

Из примитивнейших способов «магического лечения» (игры на простейших музыкальных инструментах, пения, движения-танца) рождались ритуальные формы. Священные песнопения являлись эффективным способом излечения болезней, заживления ран, повышения жизненной «животной силы». Песни оплакивания в траурных церемониях как бы объективировали тяжелое чувство скорби и выводили его из души страдающей личности.

Одним из важных понятий этики Пифагора было учение об эвритмии, под которой понималась способность человека находить верный ритм во всех жизненных проявлениях – не только в пении, танце, игре на музыкальных инструментах, но и в мыслях, поступках, речах. От Пифагора пошла традиция сравнивать общественную жизнь как с музыкальным ладом, так и с оркестром, в котором каждому человеку (подобно инструменту в оркестре) отведена своя роль [1].

По мнению другого греческого философа, Платона, могущественность и сила государства напрямую зависят от того, какая музыка в нем звучит, в каких ладах и в каких ритмах. Для государства, считал Платон, нет худшего способа разрушения нравов, нежели отход от скромной и стыдливой музыки. Платон и его последователи считали, что в государстве допустима только такая музыка, которая помогает возвыситься индивиду до уровня общественных требований и осознать свой собственный мир как единство с полисной общиной [2].

Идею использования музыки как средства гармонизации индивида с общественной жизнью вслед за Платоном и Пифагором развивал Аристотель. Аристотель разработал в своих трудах учение о *мимесисе*, в котором раскрывались представления о внутреннем мире человека и способах воздействия на него при помощи искусства. В теории мимесиса была разработана концепция *катарсиса*, согласно которой в душе зрителя и слушателя древнегреческой трагедии происходило освобождение от болезненных аффектов. По мнению Аристотеля, когда человек страдает от какого-либо болезненного переживания, его душа обособляется от жизни общества. Когда же в процессе глубокого переживания он очищается от аффекта, его душа поднимается от своей частной единичности до всеобщности, которая предстает в виде общественной жизни. Такое понимание принципов нормализации психической жизни в какой-то мере сохраняется и до настоящего времени, разумеется, при наличии самых разнообразных конкретных методических приемов, ведущих к нравственному и психическому здоровью [3].

В процессе исторического развития использование музыки в воздействии на человека постепенно освобождается от обязательной связи с немзыкальными компонентами художественной образности, становится самостоятельным средством.

Анализ данных научной литературы и собственных исследований позволил нам сделать предположение о структуре музыкального воздействия. На наш взгляд, она

представлена взаимодействием трех подсистем, являющихся иерархическими уровнями целостной системы, построенной по динамическому принципу, в наибольшей мере отражающему сущность музыкального воздействия на личность:

1) психофизиологический уровень: происходит активизация зрительных, слуховых и других рецепторов с последующим изменением физиолого-биологических ритмов организма (кровообращения, дыхания, внутренней секреции, и др.) чаще всего происходит повышение физической работоспособности, изменяются сенсомоторные реакции;

2) психологический уровень: возникают изменения прежде всего в эмоционально-волевой сфере, изменяется психологическая активность личности, ее восприятие, внимание, память;

3) социально-личностный уровень: музыка, воздействуя на личность, вызывает в ней катарсическую реакцию, преобразующую и гармонизирующую личность. Попадает под ее влияние мировоззрение, система ценностей, направленность личности.

Анализ работ, посвященных научному обоснованию музыкального воздействия на личность в многоаспектном рассмотрении, позволил констатировать, что большая часть исследований посвящена вопросам влияния музыки на **психофизиологическое состояние человека**.

В конце XIX века ученик И. М. Сеченова И. Р. Тарханов результаты своих исследований в этом направлении обобщил в работе «О влиянии музыки на человеческий организм». Интересны высказывания автора о том, что музыка отражает и передает не только чувства, но и мысли, и это особенно расширяет ее власть над человеком.

В 1884 году И. Р. Тарханов, выступая на II Международном медицинском конгрессе в Риме с докладом на вышеуказанную тему, привел впечатляющие данные о релаксационном воздействии, оказываемом бодрой, оживленной, веселой музыкой на мышечную активность человека. В частности, было обнаружено, что испытуемый, прекративший работу на эргографе в результате физиологического истощения, тут же возобновлял ее на некоторое время после восприятия такой музыки [4].

Наблюдения И. Р. Тарханова были во многом подтверждены и дополнены экспериментами И. М. Догеля, описанными в его работе «Влияние музыки на человека и животных». Он исследовал значение высоты, силы и тембра звуковых раздражителей. Автор одним из первых показал зависимость определенных реакций на музыку от индивидуальных особенностей организма, т. е. попытался раскрыть физиологические основы не только общего, но и глубоко индивидуального в восприятии музыки [5].

Большим энтузиастом изучения воздействия музыки на человека был В. М. Бехтерев. В 1916 году он опубликовал статью «Вопросы, связанные с лечебным и гигиеническим значением музыки», где обобщил данные, накопленные к тому времени отечественными и зарубежными исследователями в этой области.

Особое внимание он уделил ритму как важнейшему компоненту музыки. Проведенные им опыты позволили установить, что даже простые удары метронома, отбивающего определенный ритм, способны вызвать замедление пульса и вместе с ним состояние удовольствия или, напротив, ускорение пульса.

В. М. Бехтерев высказал мнение о том, что работу мышц способно стимулировать как расширение, так и сокращение артерий под влиянием музыки. Ритмические звуки музыки помогают сосредоточиться на выполнении определенных операций, отвлекая от посторонних раздражителей.

В начале XX века специальными исследованиями было обнаружено изменение электрической активности мозговых клеток при действии музыкальных стимулов. Так,

Ж. Урбанович установил снижение порогов цветового различия. При объяснении механизмов психофизиологического воздействия музыки исследователи ссылались на явление сенсорной релаксации в том смысле, что утомление зрачкового рефлекса, обычно наблюдаемое после 50-55 отдельных раздражителей, наступает значительно позднее, если испытуемый одновременно воспринимает и музыкальный раздражитель. Появились исследования, доказывающие влияние характера музыки на вегетативные реакции организма. И. В. Темкин показал, что мажорная музыка быстрого темпа учащает пульс, повышает максимальное артериальное давление, увеличивает тонус мышц, повышает температуру кожных покровов предплечья.

Из современных исследований, посвященных психофизиологическому воздействию музыки, мы можем выделить работы Б. А. Вяткина, Л. Я. Дорфмана [8], показывающие влияние эмоций, вызванных музыкой, на физическую работоспособность в связи с силой нервной системы.

Большой интерес представляют работы по изучению музыкального воздействия на **психическое состояние** личности.

Психологическому анализу влияния музыки на поведение человека посвящено исследование Б. Г. Ананьева. Оно находится в русле экспериментов, начатых К. Дизренсом, О. Хайдом, Н. Скалапино, и преследует цель проследить, как отражается на поведении человека восприятие им «лирической и драматической музыки», по терминологии автора. Он пишет: «Желая получить полную и цельную картину поведения личности в момент музыкального воздействия, мы избрали комбинированный метод исследования, сочетающий субъективные данные самонаблюдения с объективными данными, которые можно охарактеризовать как объективные симптомы реагирования на музыку» [7].

В качестве объективных показателей регистрировались изменения в рамках колебательных движений мимико-соматических реакций испытуемых. В ходе эксперимента испытуемым предъявляли два разнохарактерных музыкальных фрагмента – из Первого фортепианного концерта Ф. Шопена и из Второго концерта К. Сен-Санса. Одновременно с прослушиванием предлагалось ритмически нажимать на резиновый баллончик (запись проводилась на кимографе).

После окончания слушания испытуемому давался листок с вопросами. Автор приходит к выводу, что музыка может быть регулятором поведения личности: музыкальное произведение организует поведение, в первую очередь аффекты, то овладевая ими, то преодолевая их.

В исследовании Л. П. Новицкой экспериментально показано влияние музыкальных жанров на психическое состояние человека.

Автор указывает на разнонаправленность влияния рок-, диско-музыки, с одной стороны, и классической – с другой, на эмоционально-мотивационные компоненты психического состояния человека [8].

В последние годы наметились тенденции к изучению влияния музыки на умственную деятельность и функции мозга.

Исследования ряда авторов показали, что музыка оказывает стойкое воздействие на ЦНС. Интересные результаты были получены Н. Н. Захаровой и В. М. Авдеевым [9], которые исследовали функциональные изменения в ЦНС при восприятии музыки, осуществляя запись электроэнцефалограмм у испытуемых с одновременной регистрацией кожно-гальванических реакций. Обнаруженные данные свидетельствовали об изменении потока возбуждения в кортико-таламических и кортико-лимбических кругах. Более глубокие положительные эмоции при прослушивании определенных музыкальных произведений сопровождалось

изменениями ЭЭГ, свидетельствующими о большой активности коры головного мозга, учащением сердечных сокращений и дыхания. Они приходят к выводу о том, что прослушивание мелодичной музыки в спокойном темпе негромкого звучания оказывало на испытуемых седативное воздействие, а на ЭЭГ фиксировалось уменьшение в частотном спектре а-ритма или заметное увеличение его индекса, увеличение амплитуды а-ритма и снижение амплитуды быстрых колебаний. Музыка энергичная, с четким ритмом, контрастная, умеренного темпа и громкости давала тонизирующий эффект, что сопровождалось депрессией а-ритма, увеличением амплитуды и индекса быстрых колебаний.

Анализ церебральной гемодинамики на основании данных реоэнцефалограмм показал, что в подавляющем большинстве случаев при прослушивании музыки происходила нормализация мозгового кровообращения у испытуемых. Деятельность больших полушарий мозга является взаимодополнительной, обеспечивает неравномерность распределения функций между двумя различными системами мозгового кодирования. Правое полушарие в большей степени обладает континуальными функциями, т. е. кодирует «целостность», а левое – дискретными функциями, т. е. кодирует существенные признаки целого. Поскольку восприятие музыки обеспечивается обоими полушариями, каждое из которых регулирует различные функции, цельное впечатление от музыки обеспечивается интеграцией специализированных когнитивных и эмоциональных процессов, протекающих в обоих полушариях. Музыкальная деятельность вызывает усиление межцентрального и межполушарного взаимодействия, т. е. интеграцию мозга. Причем восприятие музыки может происходить как на сознательном, так и на подсознательном уровне, так как анализ частотно-временных соотношений акустических сигналов осуществляется при обеих формах восприятия. Об этом пишет Т. П. Хризман: было установлено, что при восприятии музыки в коре головного мозга возникает сложная функциональная система фокусов взаимосвязанной активности не только в сенсорных (слуховых), но и в ассоциативных лобных отделах коры. Музыка перестраивает характер внутримушарных и межполушарных отношений [10]. В результате проведенных экспериментов у всех испытуемых в момент прослушивания музыки отмечались:

более высокий уровень всех межцентральных связей по сравнению с фоном;

более сильные межполушарные взаимодействия в передних отделах коры по сравнению с задними отделами, особенно в левом полушарии;

большее число межполушарных асимметричных связей.

Многие авторы доказали, что предъявление музыки можно уподобить предъявлению положительного условного стимула, который приводит в действие некий механизм, синхронизирующий ритмическую активность различных участков головного мозга. В результате музыкального воздействия повышается чувствительность не только слухового, но и зрительного анализаторов, в целом оптимизируются функции мозга, улучшается регуляция произвольных движений, ускоряется переработка информации, повышается умственная работоспособность.

В современных условиях особую актуальность приобретают исследования, посвященные изучению воздействия музыки на **социально-личностное развитие**.

Социально-личностное воздействие музыки мы определяем как процесс и результат взаимодействия музыкального искусства с общественным и личностным сознанием. Оно осуществляется в соответствии с нравственно-эстетическим идеалом общества на каждом из этапов его социокультурного развития. Музыка как часть духовной культуры содержит ценности человеческого духа. Соответственно классической триаде высших ценностей, определившихся в эстетике XVIII века, таких

как: *истина, добро, красота*, можно выявить три основных группы общечеловеческих ценностей, выраженных в музыке: мировоззренческие, этические, эстетические.

В чем заключается сущностная сила воздействия музыки? В музыке запечатлены богатства внутреннего мира людей, «опредмечен» огромный, исторически сложившийся опыт человеческих отношений, представляющий большую ценность для каждого человека. «Озвученное» композитором переживание является своеобразным синтезом человеческих мыслей, чувств, действий. Именно эта насыщенность психологического содержания, отраженная в динамизме музыки, не просто волнует слушателя «вообще», но и вызывает у него глубокое эмоциональное переживание, предрасполагающее к действию.

Обращаясь к роли музыки в жизни человека, необходимо осмыслить, какие функции она имеет, что несет обществу, людям, отдельному человеку. Музыка, содержащая ценности человеческого духа, прежде всего несет истину, добро, красоту, а значит ее основные функции – философскую (мировоззренческую), этическую (нравственную), эстетическую (чувственно-выразительную). Кратко остановимся на них.

Мировоззренческие идеи – это система обобщенных взглядов на окружающий мир и место человека в жизни, а также обусловленные этими взглядами убеждения, идеалы, принципы, определяющие отношения людей к миру, окружающей действительности и к самим себе. Художник, живущий в социуме, естественно, в своем творчестве выражает мировоззренческие идеи. В его искусстве присутствует ценностная доминанта. Ценностную доминанту как зерно музыкально-образного смысла можно обнаружить как в творчестве отдельных композиторов, так и в сущности целых направлений: этико-нравственную (мировоззренчески-религиозную) – у И. С. Баха и современных композиторов – С. Губайдулиной и В. А. Мартынова, эстетико-мировоззренческую – у Ф. Листа, Р. Вагнера, А. Н. Скрябина, поднимавших значение художника в жизни общества до мессии; революционно-мировоззренческую, наполненную демократическими идеями и идеалами своей эпохи: братство, свобода – у Л. Бетховена, пантеистическую (социально-нравственную) – у Н. А. Римского-Корсакова, Г. Малера.

Этическая функция музыки тесно связана с мировоззренческой. Традиционная точка зрения заключается в том, что музыка, ее ценности воздействуют на человека, нравственно воспитывают его. Композиторы, создавая произведения, подчас высказывали мысль о том, что им было бы досадно, если бы их музыка доставляла слушателям только удовольствие, их цель – делать людей лучше.

Рядом с этической функцией музыки (ценность «добро») встает эстетическая (ценность «красота»). В истории эстетической мысли известны две тенденции во взгляде на соотношение эстетического и этического. Первая, идущая от античной философии, настаивала на единстве прекрасного и нравственного, на обязанности музыки, искусства морально воздействовать. Вторая, характерная для искусства XIX–XX веков, эти понятия уже не совмещала, а подчас и противопоставляла: красивая внешняя форма может содержать порочную внутреннюю сущность.

Как трактовать сегодня известное изречение Ф. М. Достоевского «красота спасет мир?». Бесспорно, оно формулирует этико-эстетический идеал, однако недостижимый. Реальность, на наш взгляд, заключается в том, что красота не спасет мир, но и *мир без красоты не спасется*. Красота – это тот необходимый баланс на чаше весов добра и зла, который удерживает человечество от «падения».

Музыкальное искусство дает особый импульс для оптимизации творческих, созидательных качеств человека. Крайне важно для эмоционального и интеллектуального развития человека – прикинуть к источникам музыки.

Попробуем увидеть грани музыкальной ценности.

Музыка как самовыражение. На музыку человек запрограммирован самой природой, давшей ему голос и моторно-ритмическое чувство. Он сам – готовый естественный музыкальный инструмент, на котором остается только творить и играть мелодии и ритмы живой жизни. В любую музыку вплетаются, насыщают ее психологическим смыслом голосовые интонации понимания человека человеком.

Музыка – людское единение. Родовое, племенное, общинное, социальное, коллективное, всенародное, всемирное в человеке музыка, как никакое другое искусство, способна поддержать и укрепить.

Бразильский композитор Вила-Лобос писал о том, что хоровое пение представляет собой одно из высших музыкальных проявлений, важнейший атрибут музыкальной культуры. Своей огромной силой единения, создавая могучий коллективный организм, оно включает индивида в социальное достояние родины.

Музыка – весь человек. В высших достижениях музыкального искусства человек созидает такую полноту личности, которая укрепляет его единичное “Я” до тотальности всего мира. Благо, добро, выраженное крупно и заразительно, в уникальном ряде прекрасных мгновений, незабываемо вторгающихся в жизнь личности, – вот неизмеримые ценности, которыми одаривает человека вечно живое, всегда рождающееся заново искусство музыки.

Как можно видеть, музыка – это психофизиологический, интеллектуальный, духовный опыт, и мы считаем, что познаваться она должна в интеграции этих трех «доминант», ни одна из которых не может игнорироваться. Такой концептуальный подход, на наш взгляд, открывает новые перспективы, при которых музыка одновременно выступает средством оптимизации эмоционально-психической деятельности и ведет к духовному росту и нравственному совершенствованию личности.

Литература

1. Лосев А. Античная музыкальная эстетика [Текст] / А. Лосев. – М., 1960. – С. 15.
2. Там же. – С. 127-130.
3. Аристотель. Собрание сочинений [Текст]: в 4-х т. Т. 4. / Аристотель. – М., 1975. – С. 367-368.
4. Тарханов И. Р. О влиянии музыки на человеческий организм [Текст] / И. Р. Тарханов. – СПб., 1893.
5. Догель И. М. Влияние музыки на человека и животных [Текст] / И. М. Догель. – Казань, 1888.
6. Вяткин А. Б. Влияние музыки на психомоторику в связи с особенностями нейродинамики [Текст] / А. Б. Вяткин, Л. Я. Дорфман // Вопросы психологии. – 1980. – №1. – С. 94-100.
7. Ананьев Б. Г. Опыт экспериментального изучения влияния музыки на поведение ребенка и взрослого [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Владикавказ, 1928. – С. 24.
8. Новицкая Л. П. Влияние различных музыкальных жанров на психическое состояние человека [Текст] / Л. П. Новицкая // Психологический журнал. – 1984. – №6. – С. 79-85.
9. Захарова Н. Н. Функциональные изменения центральной нервной системы при восприятии музыки [Текст]: / Н. Н. Захарова, В. М. Авдеев // Журнал высшей нервной деятельности. – 1982 – Т. 2. – Вып. 5. – С. 915-929.
10. Хризман Т. П. Эмоции, речь и активность мозга ребенка [Текст] / Т. П. Хризман, В. П. Еремеева, Т. Д. Лоскутова. – М.: Педагогика, 1992. – 232 с.

Стоев Т.

Министерство на труда и социалната политика агенция за социално подпомагане

УДК 37.018.1

РОЛЯ И МЯСТО НА СЕМЕЙСТВОТО ВЪВ ВЪЗПИТАТЕЛНИЯТ ПРОЦЕС НА ДЕЦАТА

© 2010

При проведено проучване върху 710 деца от началния и средният курс на образованието е потърсена ролята и мястото на семейството в психо-емоционалното развитие на учениците.

Установено бе, че преходните характеристики на възрастта се характеризират с изключителна сложност на социалното съзряване и проблемите в този период.

Разгледано е влиянието на три групи фактори, свързани с отношенията в семейството, със задоволяването на желанията на учащите и оказване на семейна подкрепа и на факторите, свързани с намесата на родителите във вижданията и проявите на децата.

Изчислени са коефициентите на средно претеглена сила на действие на отделните групи фактори във възрастов аспект.

Новите обществено-икономически взаимоотношения в съвременното общество, видоизмениха основните фактори влияещи върху възпитанието на децата.

Ключови думи: *семейство, семейни отношения, фактори на семейната среда действащи върху учащите се.*

Stoiev T.

DM, PhD, Assoc. prof. Zh., Ministry of Labour and Social Policy

ROLE AND PLACE OF THE FAMILY IN THE PROCESS OF RAISING CHILDREN

A study was conducted among 710 children from primary and high school aimed at determining the role of the family in the psychoemotional development of students.

It was determined that the transient characteristics of the students' age include a complex process of becoming socially mature.

The influence of three groups of factors has been observed – relations with the family, fulfilling the desires of the students and support from the family and the factors connected to the influence of parents on the views and behavior of their children.

The coefficients of average influence of the different groups of factors have been calculated in an age aspect.

The new socio-economic relations in modern society have changed the basic factors which influence the maturing of children.

Key words: *family, family relations, factors in the family environment which influence students*

Семейството и училището, като първостепенни фактори, отстъпиха своята роля и място, като за сметка на това се появи нов фактор – приятелският кръг.

В тази насока повлияха и постоянно променящите се реформи в учебно-образователният процес, който се оказа далеч от съвременните изисквания. Това се отрази на успеха и поведението на учениците, на взаимодействието на ученик-учител-

родител и създаде условие за нарушаване на дисциплината и липса на самостоятелно и творческо мислене на подрастващото поколение.

Някои характеристики на психо-емоционалното състояние на учениците създадоха нови детерминиращи фактори.

Оказа се, че юношите са под силна зависимост от влиянието на социалните групи с които те се идентифицират. Това се подсилва от подкрепянето в групите моделите на поведение, сравненията и при усвояването на учебният материал.

Изяснено бе, че взаимоотношенията в семейството, които са възниквали и изграждали между отделните му членове или с обществото играят основна роля за неговото функциониране. Често то се сблъсква с нерешени проблеми. Съществуват сериозни различия, които в процеса на обичайния начин на живот лесно се преодоляват. Независимо че, стереотипите, ролите и начините на комуникация в съвременното семейство се развиват и укрепват ежедневно, но срещу тях може да възникне силна съпротива, когато започва процес, който е нужен за промяната. Това води до нарушаване на изгражданата години наред „фасада“ – лице, с което семейството е общувало с околните и всеки негов член е градил външната роля, с която се представя пред останалите семейни членове.

Носителите на промяната в семейството най-често са децата. Те имат други виждания и не одобряват и не се съобразяват с утвърдените традиции. Това е естествен процес, защото промените в съвременния живот най-отчетливо акостират при тях и носят нови насоки в съществуващите взаимоотношения, мислене и поведение, с техните интереси и потребности, възможността им свободно да се изразяват и да устояват своето мнение, да формират собствени възгледи, които да им гарантират социален напредък и поемане на отговорност в бъдещите семейства и обществото.

МАТЕРИАЛ И МЕТОДИКА

При провеждането на националното проучване за „факторите водещи до напрежение върху съвременния ученик“ проследихме при 369 и 341 момичета чрез анкета влиянието на факторите на семейната среда върху психо-емоционалното напрежение на учащите се. Наблюдаваните фактори са разпределени в три групи:

- фактори свързани с отношенията в семействата
- фактори свързани със задоволеността и подкрепата в семейството
- фактори свързани с намеса върху личните виждания на ученика

За всеки фактор бе изчислен коефициент на средно претеглена сила на действие, а за вида и групата фактори – групов коефициент, при която силното действие се оценяваше с бал 1, средното с бал 0.5, а слабото с бал 0.1.

Тези коефициенти по-добре характеризират силата на действие на отделния или групов фактор и ранговото му значение в изследваната съвкупност.

РЕЗУЛТАТИ ОТ ПРОУЧВАНИЯ

Общият анализ на средата, в която растат изследваните от нас деца съдейства за едно нормално развитие и не се различава от тази, характерна за съвременното българско общество.

Изясняването на силата на действие на отделните фактори върху психоемоционалното състояние на ученика, анализирахме чрез данните от отговорите на проведената анкета.

Силата на действие на отделните фактори свързани с влиянието върху ученика и характеризиращи отношенията в семейството са посочени в табл.1., а силата на действие на останалите две групи фактори в табл.2 и 3.

Табл.1.

Коефіцієнт на средно претеглена сила на действие на факторите, оказващи влияние на отношенията в семейството при момчета (N=369) и момичета (N=341) на 14-18 г.

Фактор	Момчета	Рангов №	Момичета	Рангов №
Добри отношения между родители	0.6306	1	0.6814	1
Разбирателство между деца и родители	0.6195	2	0.6579	2
Еднаквост на родителите в отношенията им с всички деца	0.5981	3	0.6349	3
Отношения братя-сестри	0.5186	4	0.5867	4
Различно отношение на двамата родители	0.2233	5	0.2053	5

Проследявайки отношенията в семейството трябва да отбележим, че най-добри са те между деца и прародители, следвани от разбирателството родители-деца. Съществува еднаквост на отношенията на родителите към децата и отношенията между братя и сестри. Рядко се среща различно отношение на майката или бащата към дадено дете (любимец). Почти 1/5 от децата чувстват това, което се отразява върху психиката и поведението им. Момичетата се радват на по-добро отношение на членовете на семейството към тях в сравнение с момчетата.

Табл.2.

Коефіцієнт на средно претеглена сила на действие на факторите, оказващи влияние върху задоволеността и подкрепата в семейната среда при момчета (N=369) и момичета (N=341) на 14-18 г.

Фактор	Момчета	Рангов №	Момичета	Рангов №
Подкрепа от родители	0.5515	2	0.6062	2
Подкрепа от прародители	0.6207	1	0.6537	1
Подкрепа от братя и сестри	0.5186	4	0.5867	4
Задоволени нужди	0.5222	3	0.6174	3
Задоволени желания	0.4645	5	0.5438	5

Задоволеността на нуждите и желанията и подкрепата на семейството към момичетата е по-изразено в сравнение с това на момчетата ($P > 0.05$).

Табл.3.

Коефіцієнт на средно претеглена сила на действие на факторите, оказващи влияние върху намесата в личните виждания на ученика при момчета (N=369) и момичета (N=341) на 14-18 г.

Фактор	Момчета	Рангов №	Момичета	Рангов №
Разрешение за ходене където детето иска	0.4466	1	0.2909	2
Повишени амбиции и изисквания на родителите	0.4190	2	0.4350	1

Търпимост на родителите към начина на живот и някои привички на децата	0.3543	3	0.2891	3
Тормоз в семейството	0.1451	4	0.1385	4
Насилие в семейство	0.0699	5	0.0503	5

От таблицата е видно, че момчетата се ползват с по-широки права да ходят където искат в сравнение с момичетата ($P > 0.001$), но в същото време към тях се проявяват по-високи изисквания и амбиции от страна на родителите. Статистически значими са различията между двата пола ($P > 0.05$), по търпимостта на родителите към начина на живот и някои отрицателни привички на децата. Независимо, че силата на действие на тези фактори е слаба, факторите тормоз и насилие в семейството спрямо учениците продължават да се срещат.

Проследявайки отношенията в семейството трябва да отбележим, че най-добри са те между деца и прародители, следвани от разбирателството родите-деца. Съществува еднаквост на отношенията на родителите към децата и отношенията между братя и сестри. Рядко се среща различно отношение на майката или бащата към дадено дете (любимец). Почти 1/5 от децата чувстват това, което се отразява върху психиката и поведението им. Момичетата се радват на по-добро отношение на членовете на семейството към тях, в сравнение с момчетата.

Анализирайки коефициентите на средно претеглена сила на действие на отделните фактори следва да отбележим, че вътре в групите съществуват зависимости между двата пола и в трите групи, а между груповите зависимости са най-изразени между третата група фактори от една страна и останалите две от групата. ($P > 0.001$).

Установихме промени в силата на действие във възрастов аспект, като най-големи различия се констатирам между 14 и 15 г. момчета и момичета и тези на 18 г. възраст.

Независимо от високия коефициент на средно претеглена сила на действие на фактора „подкрепа от родителите” и при двата пола се доказва, че процентът на недоволните нараства с възрастта (от 11.6 до 19.04). Срещу „липсата на търпимост” от страна на родителите към техните прояви и начин на живот негодуват средно 8-10% от учениците, като този процент намалява с увеличаването на възрастта.

Констатира се липса на разбирателство между родители и деца през отделните възрастови периоди от 10.3-11.7%, а задоволените желаниа намаляват с възрастта, вероятно поради по-големите изисквания на децата след 16 г. възраст.

ИЗВОДИ

1. Независимо от съществуващите традиции, семейната и обкръжаващата среда често ни позволява децата да растат в атмосфера на любов, щастие и разбирателство.
2. Недостатъчна е взискателността на родителите по отношение образованието на децата, което пречи за развитието на тяхната личност, на основните принципи и свободи, за подготовката им за отговорен живот в свободното общество.
3. С най-голяма средно претеглена сила на действие се проявяват факторите свързани с отношенията в семейството.
4. Задоволяване на нуждите и желанията и оказваната подкрепа са по-изразени към момичетата в сравнение с момчетата.
5. Във възрастов аспект някои фактори намаляват силата на действието си, а други я увеличават, различно за отделните възрастови периоди при двата пола.

Литература

1. Балашникова М. и коллектив. Стрессогенни фактори в съвременното общество. Нац.конф. "Стрес", С.2003,108-111.
2. Доклад за развитието на човека и NDP 1980 и програма на ООН за развитието. С.1998,1-56.
3. Златанова Р. Семейството и девиантното поведение на подрастващите. Сп.Социол.проблеми.1988,2,133-141.
4. Милкова Р. Емоционална устойчивост на учителя. С,1998.
5. Стоянова К. Семейна социална политика. С,Торекс Прес,1997.
6. Христов Ж. Епидемиология на стреса при лекари и учители в период на преход. С, Дисерт.2004.
7. Burke, R.J. (1986) Occupational and life stress and family: conceptual frameworks and research findings. International Review of Applied Psychology, 35, 347-369.
8. Cox, T., & Leiter, M. (1992) The health of healthcare organizations. Work & Stress, 6, 219-227.
9. Kahn, R. L. (1973) Conflict, ambiguity and overload: three elements in job stress. Occupational Mental Health, 31, 2-9.

Антонова И. П.

кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный университет туризма и сервиса (РГУТиС), Россия

УДК 159. 923. 5

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СУБЪЕКТНОСТИ

© 2010

Данное исследование направлено на изучение ценностных ориентаций младших школьников как показателя их субъектности.

В исследовании установлено, что к концу младшего школьного возраста у большинства детей в достаточной степени развиты субъектные ценностные ориентации, что положительно характеризует их субъектность, которая, в свою очередь, способствует успеху в обучении.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, субъектность, успеваемость, обучаемость, взаимосвязь.*

Given study is directed on study value orientation younger schoolboy as factor their subjectivity.

In study is installed that by the end of younger school age beside majority the children in sufficient degree develop subjectivity value to orientation that positively characterizes their subjectivity, which, in turn, promotes the success in education.

The Keywords: *value to orientation, subjectivity, progress, teaching (training), intercoupling.*

В основе характеристики субъектности лежит отношение человека к себе как к деятелю, которое предполагает наличие таких качеств как: активность, сознательность, связанная со способностью к целеполаганию, уникальность, свобода выбора и ответственность за этот выбор, в свою очередь, является ценностным отношением субъекта к действительности и самому себе [3].

Поэтому для характеристики субъектности человека очень важно знать направленность активности субъекта, знать его ценностные ориентации.

К. К. Платонов считает направленность завершающим компонентом в структуре личности, которая проявляется в ценностных ориентациях. А. Г. Здравомыслов определяет ценностные ориентации как ось сознания.

«Ценностные ориентации» так или иначе согласуются с идеалом, формируя соответствующую иерархию жизненных целей, более актуальных, а также ценностей-средств или представлений о нормах поведения, которые человек рассматривает в качестве эталона» [4].

Многочисленные авторы утверждают, что именно ценностные ориентации определяют особенности и характер отношений личности с окружающей действительностью и тем самым в определенной мере детерминируют особенности ее поведения, содержание деятельности и ее активности. Социальные условия общества в значительной степени влияют на формирование у человека субъективных взглядов, идей и норм в виде ценностей. Система этих ориентаций образует содержательную сторону направленности личности и выражает внутреннюю основу ее отношений к действительности.

Как указывают многие исследователи, ценностные ориентации личности являются одним из интегративных компонентов ее направленности и являются показателем уровня ее развития.

Ценностные ориентации личности, по мнению Б. Г. Ананьева, являются основным структурным компонентом личности, в котором сходятся ее различные психологические характеристики [1].

В большом энциклопедическом словаре под ред. А. М. Прохорова, с нашей точки зрения, дается четкое и обобщенное определение ценностной ориентации, раскрывающее основные стороны этого понятия: «ценностная ориентация – интегральное отношение человека к материальным и духовным ценностям; система его установок, убеждений предпочтений, выраженная в поведении» [2].

Ценностные ориентации как структурный компонент личности изучались многими исследователями, но очень мало исследований, где бы ценностные ориентации рассматривались как субъектное качество личности, как показатель субъектности.

Задача нашего исследования заключается в изучении ценностных ориентаций младших школьников как показателей их субъектности.

В исследовании участвовали 120 учеников: 60 учеников 3-х классов и 60 учеников 4-х классов.

Ценностные ориентации наших испытуемых мы изучали с помощью методики М. Рокича в адаптированном варианте [5] основанном на прямом ранжировании списка ценностей двух классов: ценности-цели (терминальные) и ценности-средства (инструментальные).

Терминальные ценности определяют смысл жизни человека, указывают, что для него особенно важно, значимо, ценно; а инструментальные ценности отражают средства, которые выбираются для достижения целей жизни, для реализации смысла

жизни. В качестве инструментальных ценностей чаще всего выступают качества личности, которые обеспечивают личностный рост человека.

Испытуемому предъявляются два списка ценностей. Испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер. В начале предъявляется набор терминальных, а затем – набор инструментальных ценностей.

В списке М. Рокича терминальных ценностей восемнадцать: активная деятельная жизнь, жизненная мудрость, здоровье, интересная работа, красота природы и искусства, любовь, материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, общественное признание, познание, продуктивная жизнь, развитие, развлечения, свобода, счастливая семейная жизнь, счастье других, творчество, уверенность в себе.

Инструментальных ценностей тоже восемнадцать: аккуратность, воспитанность, высокие запросы, жизнерадостность, исполнительность, независимость, непримиримость к недостаткам в себе и в других, образованность, ответственность, рационализм, самоконтроль, смелость в отстаивании своего мнения и своих взглядов, твердая воля, терпимость, широта взглядов, честность, эффективность в делах, чуткость.

Испытуемым давалась инструкция: «Изучите ценности и сначала выделите ту, которая для Вас наиболее значима, обозначьте ее цифрой «1». Затем выберите вторую по значимости ценность, обозначьте ее цифрой «2»; затем выберите третью, четвертую и т. д. Наименее важная останется последней и займет 18 место.

Работайте не спеша, вдумчиво. Если в процессе работы вы измените свое мнение, можете исправить свои ответы».

Достоинствами методики являются универсальность, удобство и экономичность в проведении обследования и обработки результатов. При анализе иерархии ценностей нами обращалось внимание на их группировку в содержательные блоки и на то, какие ценности были поставлены на первые три места, а какие ценности – на последние три места.

Для определения особенностей ценностных ориентаций младших школьников мы учитывали два основных показателя:

- а) степень сформированности иерархической структуры ценностных ориентаций как показатель личностной зрелости;
- б) содержание ценностных ориентаций (их направленность), характеризующееся конкретными ценностями, входящими в структуру.

В зависимости от того, какие конкретные ценности входят в иерархию ценностных ориентаций личности, сочетания этих ценностей, степени большего или меньшего их предпочтения относительно других и дает возможность выяснить, на какие цели жизни направлена деятельность испытуемого и какие средства для достижения этих целей он предпочитает.

Анализ результатов исследования показал, что у наших испытуемых, учащихся третьих и четвертых классов, сложилась определенная иерархия социально значимых ценностей, характеризующих содержание и направленность их ценностных ориентаций, включающих общечеловеческие ценности («чуткость», «познание», «развитие личности», семья», «труд», «свобода», «счастье других»); традиционные ценности («здоровье», «красота», «мудрость», общественное признание», «дружба», «образованность», «трудолюбие», «честность») и личностные ценности, утверждающие индивидуальность («любовь», «самостоятельность», «самоконтроль», «смелость в отстаивании своих позиций», «независимость в суждениях и поступках», «творчество» и др.)

На основе анализа результатов ранжирования ценностей каждым испытуемым мы выделили наиболее значимые для них ценности, получившие первые три ранговых места; а также ценности, которые оказались для наших испытуемых наименее значимыми, получившие последние три ранговых места. Для определения групповых результатов по каждой из ценностей подсчитывалось общее количество испытуемых, у которых та или иная ценность занимает одно из первых или последних ранговых мест и выяснялось их процентное содержание (см. табл. 1, 2, 3, 4).

Таблица 1.

Количество учащихся, поставивших терминальные ценности на первые три ранговых места (в %).

Терминальные ценности	3 класс		4 класс	
	Количество учащихся			
	кол-во чел.	в %	кол-во чел.	в %
Активная деятельная жизнь	26	43,3	30	50,0
Жизненная мудрость	16	26,7	16	26,7
Здоровье	25	41,7	29	48,3
Интересная работа	7	11,7	9	15,0
Красота природы и искусства	6	10,0	8	13,3
Любовь	24	40,0	23	38,3
Материально обеспеченная жизнь	12	20,0	13	21,7
Наличие хороших и верных друзей	10	16,7	12	20,0
Общественное признание	2	6,7	6	10,0
Познание	12	20,0	14	23,3
Продуктивная жизнь	11	20,2	10	16,7
Развитие	16	26,7	17	28,3
Развлечения	4	6,7	2	3,3
Свобода	10	16,7	9	15,0
Счастливая семейная жизнь	5	8,3	8	13,3
Счастье других	6	10,0	5	8,3
Творчество	5	8,3	7	11,7
Уверенность в себе	3	5,0	4	6,7

Было установлено, что наибольшее количество учащихся как третьих, так и четвертых классов отдало предпочтение таким терминальным ценностям как: «активная деятельная жизнь» (43,3% третьеклассников и 50% четвероклассников), «здоровье» (41,7% третьеклассников и 48,3% четвероклассников), «любовь» (соответственно 43,3% и 48,3%), «жизненная мудрость» (26,7% и 26,7%), «наличие хороших и верных друзей» (16,7% и 20%), «материально обеспеченная жизнь» (соответственно 20,0% и 21,7%) и инструментальным ценностям: «аккуратность» (40,0% третьеклассников и 38,3% четвероклассников), «воспитанность» (соответственно 36,7% и 35,0%), «жизнерадостность» (соответственно 38,3% и 46,7%), «ответственность» (соответственно 25,0% и 26,7%).

Следует отметить, что для учащихся третьих и четвертых классов не являются существенными некоторые общечеловеческие ценности. Так, при ранжировании, на последние места ценность «познание» поставили 13,3% третьеклассников и 10% – четвероклассников. «Счастье других» не считают для себя значимым 23,3% третьеклассника и 20% четвероклассников. Многие ученики на последние ранговые

места поставили и такие традиционные ценности, как «красота природы и искусство» (30% третьеклассников и 23% четвероклассников), «непримиримость к недостаткам в себе и других» (38,3% третьеклассников и 41,7% четвероклассников). К личностным ценностям, которые многие ученики поставили на последние ранговые места, относятся: «творчество» (20% третьеклассников и 18,3% четвероклассников), «развлечения» (25% третьеклассников и 43,3% четвероклассников), «высокие запросы» (41,7% третьеклассников и 36,6% четвероклассников).

Таблиця 2.

Количество учащихся, поставивших инструментальные ценности на первые три ранговых места (в %).

Инструментальные ценности	3 класс		4 класс	
	Количество учащихся			
	кол-во чел.	в %	кол-во чел.	в %
Аккуратность	24	40,0	23	38,3
Воспитанность	22	36,7	21	35,0
Высокие запросы	12	20,0	11	18,3
Жизнерадостность	23	38,3	28	46,7
Исполнительность	7	11,7	7	11,7
Независимость	6	10,0	8	13,3
Непримиримость к недостаткам в себе и других.	6	10,0	9	15,0
Образованность	17	28,3	18	30,0
Ответственность	15	25,0	16	26,7
Рационализм	14	23,3	15	25,0
Самоконтроль	9	15,0	10	16,7
Смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов	4	6,7	5	8,3
Твёрдая воля	8	13,3	9	15,0
Терпимость	6	10,0	8	13,3
Широта взглядов	5	8,3	7	11,7
Честность	9	15,0	6	10,0
Эффективность в делах	9	15,0	10	16,7
Чуткость	6	10,0	5	8,3

Известно, что ценности не существуют каждая в отдельности, а организованы в системы, поэтому мы считаем, что при изучении их особенностей целесообразно группировать их в содержательные блоки по разным основаниям. Например, терминальные ценности могут быть объединены в следующие группы: личной жизни, материальные, межличностного общения, профессиональной самореализации, эстетические, самосовершенствования. Инструментальные ценности могут быть объединены в группы: волевые, интеллектуальные, межличностного общения, профессиональной самореализации, эмоциональные, самосовершенствования.

Нам представляется, что в списках терминальных и инструментальных ценностей, можно выделить группы, которые в большей степени отвечают содержанию субъектности. Такие группы ценностей выделены в исследовании Е. Н. Волковой [3]: «Если атрибутивными характеристиками субъектности выступают признание активности человека, его сознательности, связанной со способностью к целеполаганию, его уникальности, необходимости свободы выбора и ответственности за этот выбор, а

формирование происходит путем саморазвития, то наиболее отвечающими идее субъектности можно считать следующие терминальные ценности: активная деятельная жизнь, познание, продуктивная жизнь, развитие, свобода, счастье других, творчество. Среди инструментальных ценностей, раскрывающих особенности субъектного проявления человека, можно назвать в первую очередь следующие: высокие запросы, независимость, образованность, ответственность, самоконтроль, твердая воля, широта взглядов, эффективность в делах» [3].

Таблиця 3.

Количество учащихся, поставивших терминальные ценности на последние три ранговых места (в %)

Терминальные ценности	3 класс		4 класс	
	Количество учащихся			
	кол-во чел.	в %	кол-во чел.	в %
Активная деятельная жизнь	8	13,3	4	6,7
Жизненная мудрость	23	38,3	14	23,3
Здоровье	3	5,0	4	6,7
Интересная работа	12	20,0	8	13,3
Красота природы и искусства	18	30,0	14	23,3
Любовь	4	6,7	6	10,0
Материально обеспеченная жизнь	9	15,0	16	26,7
Наличие хороших и верных друзей	1	1,7	4	6,7
Общественное признание	14	23,3	18	30,0
Познание	8	13,3	6	10,0
Продуктивная жизнь	7	11,7	5	8,3
Развитие	5	8,3	6	10,0
Развлечения	15	25,0	26	43,3
Свобода	8	13,3	7	11,7
Счастливая семейная жизнь	6	10,0	13	21,7
Счастье других	14	23,3	12	20,0
Творчество	12	20,0	11	18,3
Уверенность в себе	13	21,7	6	10,0

С нашей точки зрения, к субъектным ценностям можно отнести и такие как: здоровье, любовь, воспитанность, жизнерадостность, которые характеризуют уникальность личности.

Как видно из таблиц 5 и 6, для учащихся третьих и четвертых классов наиболее предпочтительными субъектными ценностями являются: активная деятельная жизнь, здоровье, любовь, развитие, свобода, познание, ответственность, жизнерадостность, воспитанность, образованность и эффективность в делах. Это те качества, которые существенно характеризуют субъектность учащихся и могут положительно влиять на их успех в учебной деятельности и обучаемость.

Вместе с тем следует отметить, что для многих учащихся третьих и четвертых классов не являются существенными такие субъектные ценности как: «счастье других», «творчество», «высокие запросы».

При сопоставлении показателей субъектных ценностных ориентаций младших школьников с показателями их успеваемости была установлена тенденция к их

соответствию. Так, при высоком уровне успеваемости большинство учащихся субъектные ценностные ориентации поставили на первые три ранговые места.

Таблица 4.

Количество учащихся, поставивших инструментальные ценности на последние три ранговых места (в %).

Инструментальные ценности	3 класс		4 класс	
	Количество учащихся			
	кол-во чел.	в %	кол-во чел.	в %
Аккуратность	2	3,3	2	3,3
Воспитанность	4	6,7	8	13,3
Высокие запросы	25	41,7	22	36,6
Жизнерадостность	4	6,7	8	13,3
Исполнительность	12	20,0	6	10,0
Независимость	6	10,0	4	6,7
Непримиримость к недостаткам в себе и других.	23	38,3	25	41,7
Образованность	6	10,0	6	10,0
Ответственность	6	10,0	4	6,7
Рационализм	12	20,0	10	16,7
Самоконтроль	6	10,0	6	10,0
Смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов	14	23,3	14	23,3
Твёрдая воля	6	10,0	7	11,7
Терпимость	13	21,7	14	23,3
Широта взглядов	10	16,7	9	15,0
Честность	12	20,0	17	28,3
Эффективность в делах	8	13,3	6	10,0
Чуткость	11	18,3	12	20,0

Таблица 5.

Иерархия терминальных ценностей младших школьников.

Терминальные ценности	3 класс			4 класс		
	ранг	Кол-во исп.		ранг	Кол-во исп.	
		кол-во чел.	в %		кол-во чел.	в %
Активная деятельная жизнь	1	26	43,3	1	30	50
Здоровье	2	25	41,7	2	29	48,3
Любовь	3	24	40,0	3	23	38,3
Развитие	4	16	26,7	4	17	28,3
Познание	5	12	20,0	5	14	23,3
Продуктивная жизнь	6	11	18,3	6	10	16,7
Свобода	7	10	16,7	7	9	15,0
Счастье других	8	6	10,0	9	5	8,3
Творчество	9	5	8,3	8	7	11,7

При низькому рівні успішності учасники не оказували переваги суб'єктивним цінностям, багато з них були поставлені на останні рангові місця. Учасники з середньою успішністю деякі суб'єктивні ціннісні орієнтації поставили на перші три рангові місця, а деякі – на останні.

Таблиця 6.

Ієрархія інструментальних цінностей молодших школярів.

Інструментальні цінності	3 клас			4 клас		
	ранг	Кол-во исп.		ранг	Кол-во исп.	
		кол-во чел.	в %		кол-во чел.	в %
Жизнерадостность	1	23	38,3	1	28	46,7
Воспитанность	2	22	36,7	2	21	35,0
Образованность	3	17	28,3	3	18	30,0
Ответственность	4	15	25,0	4	16	26,7
Высокие запросы	5	12	20,0	5	11	18,3
Эффективность в делах	6	10	16,7	6	10	16,7
Твердая воля	7	8	13,3	7	9	15,0
Самоконтроль	8	7	11,7	8	10	16,7
Независимость	9	6	10,0	9	8	13,3
Широта взглядов	10	5	8,3	10	7	11,7

Ітак, результати нашого дослідження показали, що кінці молодшого шкільного віку у більшості школярів в достатній ступені розвинути суб'єктивні ціннісні орієнтації, що позитивно характеризує їх суб'єктивність, яка, в свою чергу, сприяє успіху в навчанні.

Щоб змінити ставлення учасників до цих і інших цінностей, вчителю необхідно систематично і цілеспрямовано проводити відповідну виховну роботу впродовж всього періоду навчання в початковій школі.

Література

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды [Текст]: в 2-х томах / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980.
2. Большой энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. – СПб. , 1997. – 1330 с.
3. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика [Текст]: дисс. ... докт. психол. наук / Е. Н. Волкова. – М. , 1998. – 261 с.
4. Здравомыслов А. П. Потребности. Интересы. Ценности [Текст] / А. П. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 160 с.
5. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций [Текст] / Д. А. Леонтьев. – М. , 1992.

Антонова Н. А.

кандидат психологических наук, доцент, докторант лаборатории психологии обучения им. В. А. Сеницы Института психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины (Украина)

УДК 159. 923. 2

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЕЕ ДИАГНОСТИКЕ

© 2010

Под профессиональной идентичностью мы понимаем личностную диспозицию, основанную на субъективном ощущении причастности к профессиональной общности и состоящую из мотивационного, когнитивного, конативного (поведенческого) и аффективного компонентов. Важную роль в формировании профессиональной идентичности играет адекватность самооценки (самоосознание), положительное эмоциональное отношение к профессии (принятие), а также активная жизненная позиция личности (субъектность).

Ключевые слова: *идентичность, личностная идентичность, социальная идентичность, профессиональная идентичность, самооценка, самоосознание, принятие.*

Under professional identification we larval disposition, founded on subjective sensation of the involvements to professional generality and consisting of motivation, kognitic, behavioural and affected component. The Important role in shaping professional identification plays adequacy of the selfestimation (selfrealization), positive emotional attitude to professions (acceptance), as well as active life position of the person (subjectivity).

The keywords: *identification, larval identification, social identification, professional identification, selfestimation, selfrealization, acceptance.*

На современном этапе развития психологической науки профессиональная идентичность, как ведущая характеристика субъекта труда, все чаще выступает критерием профессионального развития личности. По мнению Ю. П. Поваренкова, она свидетельствует о принятии избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и саморазвития, а также о степени признания себя как профессионала [6]. Профессионалы, принимающие свою профессию как способ жизни, приобретают особое видение окружающего мира и специфическое отношение к нему.

Традиционно появление термина "идентичность" в психологии связывают с именем Э. Эриксона, который определил идентичность как внутреннюю непрерывность и тождественность личности [12].

Наиболее плодотворной попыткой дать более строгое и операциональное определение идентичности оказался подход Дж. Марсиа, который охарактеризовал идентичность как структуру Эго — внутреннюю самосоздающуюся, динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории [8]. Он выдвинул предположение, что идентичность проявляется через наблюдаемые паттерны «решения проблем». По мере принятия все более разнообразных решений относительно себя и своей жизни развивается структура идентичности, повышается осознание своих сильных и слабых сторон, целенаправленности и осмысленности своей жизни.

В статусной модели Дж. Марсиа, на основании таких параметров как наличие/отсутствие кризиса и наличие/отсутствие единиц идентичности (лично

значимых целей, ценностей, убеждений), выделяются четыре состояния (статуса) идентичности:

▪ *Достигнутая идентичность.* Этим статусом обладает человек, прошедший период кризиса и самоисследований и сформировавший определенную совокупность личностно значимых для него целей, ценностей и убеждений. Такой человек знает, кто он и чего он хочет, и соответственно структурирует свою жизнь. Таким людям свойственно чувство доверия, стабильности, оптимизм в отношении будущего. Осознание трудностей не уменьшает стремления придерживаться избранного направления. Свои цели, ценности и убеждения такой человек переживает как личностно значимые и обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни.

▪ *Мораторий.* Этот термин, вслед за Э. Эриксоном, Дж. Марсиа использует по отношению к человеку, находящемуся в состоянии кризиса идентичности и активно пытающемуся разрешить его, пробуя различные варианты. Такой человек постоянно находится в состоянии поиска информации, полезной для разрешения кризиса (чтение литературы, беседы с друзьями, экспериментирование со стилями жизни). На ранних стадиях такого поиска человек переживает чувства радостного ожидания, любопытства. Если же этот период затягивается, то переживание нестабильности и неопределенности собственной личности выражается в негативных психоэмоциональных состояниях (пессимизм, апатия, тоска, злоба, отчуждение, тревога, чувство беспомощности, безнадежности) и может привести к тяжелым последствиям для психики человека.

▪ *Преждевременная идентичность.* Этот статус приписывается человеку, который никогда не переживал состояния кризиса идентичности, но тем не менее обладает определенным набором целей, ценностей и убеждений. Содержание и сила этих элементов идентичности могут быть такими же, как у достигших идентичности, различен же процесс их формирования: он происходит на ранних возрастных этапах и не в результате самостоятельного поиска и выбора, а вследствие идентификации с родителями или другими значимыми людьми. Принятые таким образом цели, ценности и убеждения могут быть сходными с родительскими или отражать их ожидания.

▪ *Диффузная идентичность.* Такое состояние идентичности характерно для людей, которые не имеют прочных целей, ценностей и убеждений, но и не пытаются их сформировать. Они или никогда не находились в состоянии кризиса идентичности, или оказались неспособными решить возникшие проблемы [8].

Рассматривая проблему соотношения социальной детерминации идентичности и свободы личности, Дж. Мид выделяет *осознаваемую и неосознаваемую идентичность*. Неосознаваемая идентичность базируется на неосознанно принятых нормах, привычках. Это принятый человеком комплекс ожиданий, поступающих от социальной группы, к которой он принадлежит. Осознаваемая же идентичность возникает, когда человек начинает размышлять о себе, о своем поведении. Переход от неосознаваемой к осознаваемой идентичности возможен только при наличии рефлексии. Осознаваемая идентичность не означает автономии личности от социума: она формируется при помощи категорий, выработанных в языке. В то же время наличие осознаваемой идентичности означает момент относительной свободы личности, так как человек перестает следовать ритуализированному развертыванию действий и начинает думать о цели и тактике своего поведения [8; 9].

Дж. Мид считал, что при рождении человек не обладает идентичностью, она возникает как результат его социального опыта, взаимодействия с другими людьми. Таким образом, акцент делается на социальной обусловленности

идентичности: она возникает только при условии включенности индивида в социальную группу, в общении с членами этой группы.

Впоследствии, идеи Дж. Мида были развиты И. Гоффманом, который выделяет три вида идентичности: 1) *социальная идентичность* – типизация личности другими людьми на основе атрибутов социальной группы, к которой он принадлежит; 2) *личная идентичность* – индивидуальные признаки человека; 3) *Я-идентичность* – субъективное ощущение индивидом своей жизненной ситуации, своей непрерывности и своеобразия. Гоффман также вводит различие между актуальной и виртуальной социальной идентичностью. *Актуальная социальная идентичность* – типизация личности на основе атрибутов, которые легко доказуемы, очевидны. *Виртуальная социальная идентичность* – типизация личности на основе атрибутов, которые только можно предположить. Влияние человека на информацию о себе, идущую на социальное окружение, И. Гоффман называет «политикой идентичности» [8; 9].

Представлениям И. Гоффмана близка модель «борьбы идентичностей» Г. Фогельсона. В данной модели выделяются четыре вида идентичности: 1) *реальная идентичность* – самоотчет индивида о себе, его самописание «я сегодня»; 2) *идеальная идентичность* – позитивная идентичность, к которой индивид стремится, каким ему хотелось бы себя видеть; 3) *негативная идентичность*, которой индивид стремится избегать, каким он не хотел бы себя видеть; 4) *предъявляемая идентичность* – набор образов, которые индивид транслирует другим людям с тем, чтобы повлиять на оценку ими своей идентичности. Автор считает, что человек старается приблизить реальную идентичность к идеальной и максимизировать дистанцию между реальной и негативной идентичностью, что достигается путем манипулирования предъявляемой идентичностью в социальном взаимодействии [9].

Идея о наличии двух аспектов идентичности – ориентированного на социальное окружение и на уникальность проявлений человека – наиболее полно воплотилась в теории социальной идентичности Х. Тэджфела и Дж. Тэрнера. Идентичность, или «Я-концепция» представляется в данной теории как когнитивная система, выполняющая роль регуляции поведения, в соответствующих условиях. Она включает в себя две подсистемы: *личностную идентичность* и *социальную идентичность*. Первая относится к самоопределению в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт. Вторая же складывается из отдельных идентификаций и определяется принадлежностью человека к различным социальным категориям: расе, национальности, полу и т. д. По мнению Х. Тэджфела, личностная и социальная идентичности представляют собой два полюса одного биполярного континуума. На одном полюсе – поведение, полностью определяющееся личностной идентичностью, на втором – социальной идентичностью. Более типичным является поведение, находящееся между этими полюсами [8].

Дж. Тэрнер развил идею биполярного континуума, введя понятие *самокатегоризации* – когнитивного группирования себя с некоторым классом идентичных объектов. Он выделил три уровня самокатегоризации: 1) самокатегоризация себя как человеческого существа (*человеческая идентичность*); 2) групповая самокатегоризация – *социальная идентичность*; 3) личностная самокатегоризация – *личностная идентичность*. Между выраженностью одного уровня самокатегоризации и другими ее уровнями, согласно автору, существует функциональный антагонизм: с позиции личностной идентичности человек не видит сходства между группами, с позиции групповой идентичности не различает индивидуальных характеристик отдельных членов группы. Любые факторы, усиливающие выраженность групповой самокатегоризации, ведут к увеличению

воспринимаемого тождества между собой и членами интруппы и, таким образом, деперсонализируют индивидуальное самовосприятие (концепция деперсонализации). Деперсонализация относится к процессам "самостереотипизации", посредством которых люди воспринимают себя как взаимозаменяемые экземпляры социальной категории, а не как уникальные личности [8; 9].

Обобщая результаты исследований представителей различных теоретических ориентаций, можно сделать вывод, что *идентичность* – это сложная динамическая структура, формирующаяся и развивающаяся на протяжении всей жизни человека. Единицей этой структуры является *самоопределение* – некоторое решение относительно себя, своей жизни, своих ценностей, принятое в результате интериоризации социальных экспектаций (преждевременная идентичность) или преодоления кризиса идентичности (достигнутая идентичность).

Ватерман А., акцентируя ценностно-волевой аспект развития идентичности, выделяет четыре сферы жизни, наиболее значимые для ее формирования: 1) выбор профессии и профессионального пути; 2) принятие и переоценка религиозных и моральных убеждений; 3) выработка политических взглядов; 4) принятие набора социальных ролей [4; 8].

В соответствии с концепцией Ю. П. Поваренкова, *профессиональная идентичность* как критерий профессионального развития свидетельствует о качественных и количественных особенностях принятия человеком: а) себя как профессионала; б) конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей; в) системы ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности [4; 6].

Анализируя профессиональную идентичность практического психолога, Е. В. Черный [10] проводит сравнительный анализ двух вариантов профессионального бытия (благоприятной и неблагоприятной для психологического здоровья личности жизненной ситуации). Первый вариант: наблюдается фальшивая, искусственная профессиональная идентичность, произрастающая из ложных целей («фикций»), из конформности, моды или престижа, соответствующая интроецированному опыту или ценностям. В таком случае вполне возможна адаптация к профессии, но подобная адаптация — всего лишь механизм психологической защиты личности в ситуации следования квазипотребностям. Второй вариант, благоприятный для личностного развития и психологического здоровья, характеризуется аутентичной поглощенностью в профессиональную самореализацию, что является проявлением истинной профессиональной идентичности, предполагающей полную личностную укорененность в деятельности и профессиональное самоосуществление во всем образе жизни [10].

Таким образом, можно утверждать, что сформированная и осознанная профессиональная идентичность является важнейшей предпосылкой профессионального развития личности, критерием профессиональной зрелости. А значит, своевременная диагностика и целенаправленная работа по формированию профессиональной идентичности будущих специалистов будет способствовать оптимизации профессиональной подготовки и дальнейшей самореализации студентов в избранной сфере профессиональной деятельности.

Проведенный нами анализ показал, что в современной научно-методической литературе наблюдается существенный дефицит психодиагностического инструментария, пригодного для исследования профессиональной идентичности. Чаще всего для ее диагностики используется комплекс методов или модификации проективных методик, а также методик, предназначенных для изучения самооценки и Я-концепции личности.

Так, в диссертационному дослідженні Р. Д. Санжаєвої [9] в якості основної методики був використаний тест Т. Ліри, а також методика Личностного дифференціала і метод самооцінки особистості за професіограммами.

В дослідженні Ж. П. Вирної [1], з метою дослідження інтегральної системи професійної ідентифікації, був модифікований тест кольорових відношень Еткінда. Автор утверджує, що колір як область переживань і способів адаптації людини до професійної діяльності через адекватну ідентифікацію з її вимогами, може бути використаний як спосіб вивчення емоційного прийняття реального, ідеального і професійного «Я». В ситуації кольорового вибору основні кольори, яким віддається перевага, виражають тип установки на свідомому рівні, а кольори, яким надається менше значення (мають меншу привабливість), виражають неосвідомлену установку. При цьому, рівень несвідомості між кольорами говорить про напруженість протистояння свідомої і неосвідомленої сфер особистості.

В результаті проведеного дослідження, Ж. П. Вирної були виділені наступні форми професійної ідентифікації: *контрастно-позитивна форма* (повне співпадіння в оцінці реального Я, ідеального Я і професійного Я); *контрастно-негативна форма* (повне розходження в оцінці реального, ідеального і професійного Я); *перспективно-позитивна форма* (повне співпадіння в оцінці реального і ідеального Я, а також професійного і ідеального Я); *перспективно-негативна форма* (співпадіння в оцінці професійного і ідеального Я при неадекватній оцінці реального і професійного, а також ідеального і реального Я); *проміжкова форма* (характеризується порушенням усвідомлення ідеального і професійного образу, що є результатом не тільки неадекватної самооцінки, але і розходження в усвідомленні цілей і способів професійної діяльності з власними можливостями людини) [1].

З метою дослідження особливостей професійної ідентичності студентів-психологів, нами була розроблена оригінальна авторська методика, що дозволяє діагностувати рівень професійної ідентичності, рівень розвитку основних її показників і компонентів, а також визначити тип професійної ідентичності майбутніх психологів на основі співвідношення її показників.

Під *професійною ідентичністю* ми розуміємо особистісну диспозицію, ґрунтовану на суб'єктивному відчутті причастності до професійної спільноти і складається з мотиваційного, когнітивного, конативного (поведінчого) і афективного компонентів. Тобто, ми вважаємо, що професійна ідентичність, як особистісна диспозиція, проявляється на різних рівнях: *когнітивному* (усвідомлення належності до певної категорії, відповідності певним критеріям), *мотиваційно-смысловому* (признання необхідності і значимості для себе цієї належності, узгодженість її з системою особистих значень), *афективному* (суб'єктивне відчуття задоволення від цієї належності, ступінь бажаності її для себе), *поведінчому* (відповідність поведінчих паттернів власним уявленням про соціальні очікування, пред'являються до представників певної соціальної категорії, тобто виконання соціальної ролі).

В якості основних *показників* професійної ідентичності нами виділені:

осознанность (уровень самоосознания, самопринятия, адекватность самооценки, что, по нашему мнению, дает основания судить и об уровне профессионального самосознания);

сформированность (ощущение причастности к профессиональной общности, приближения к субъективному образу профессионала, соответствия профессиональным требованиям);

принятие (позитивное эмоциональное отношение к профессии и к себе в профессии, принятие профессиональной роли, уровень согласованности между личностной и профессиональной идентичностью).

Процедура проведения методики состоит в следующем. Студентам предлагаются 5 бланков. На 1-м бланке размещен перечень жизненных ценностей, на 2-м – перечень умений, на 3-м – психологических (поведенческих) свойств, на 4-м – эмоциональных состояний. На каждом бланке слева от перечня размещены три пустые колонки (Н₁, Н₂, Н₃), предназначенные для записи оценок, а справа – три пустые колонки для подсчета расхождения в оценках (R₁, R₂, R₃). Пятый бланк предназначен для подсчета и фиксации обобщенных показателей.

Инструкция: оцените по 10-бальной шкале каждую позицию из списков, представленных на бланках №1, №2, №3, №4, используя соответствующие установочные инструкции. Оценки проставляйте в колонках «Н₁» «Н₂» «Н₃» (расположенных слева от списка). Заполняя колонку «Н₂», закройте оценки, поставленные Вами в колонке «Н₁»; заполняя колонку «Н₃», закройте колонки «Н₁» и «Н₂». Старайтесь оценить все пункты списка, но если какие-то из них покажутся Вам несущественными – пропустите; в дальнейшем, при обработке результатов, эти пункты будут приняты за „0” баллов.

Установочные инструкции для бланка №1:

Н₁: «Я имею . . . »;

Н₂: «Я хочу иметь . . . »;

Н₃: «Я считаю, что профессия психолога позволит мне иметь . . . ».

Позиции списка (бланк №1): физическое здоровье; возможности для познания нового, для интеллектуального развития; свободу, независимость; активную деятельную жизнь; материально обеспеченную жизнь; общественное признание, возможности карьерного роста; развлечения, отдых, свободное время; возможности для реализации моих способностей; верных друзей; счастливую семейную жизнь; возможность творческой деятельности; высокий социальный статус, власть; приемлемую сексуальную жизнь; душевный покой (внутреннюю гармонию с самим собой); возможности для эстетического и духовного удовлетворения.

Установочные инструкции для бланка №2:

Н₁: «Я умею . . . »;

Н₂: «Я хочу уметь (научиться или усовершенствовать умение) . . . »;

Н₃: «Я считаю, что психолог должен уметь . . . ».

Позиции списка (бланк №2): логично мыслить, анализировать; рисовать, конструировать; убеждать, влиять; лечить; управлять автомобилем; формулировать мысли, рассказывать; пользоваться компьютером; видеть себя „глазами других”; петь, танцевать; контролировать эмоции; готовить (кулинарить), шить; организовывать людей; внимательно слушать; зарабатывать деньги; нравиться людям.

Установочные инструкции для бланка №3:

Н₁: «Я считаю себя . . . »;

Н₂: «Мне бы хотелось, чтобы люди считали меня . . . »;

Н₃: «Я считаю, что психолог должен быть . . . ».

Позиції списку (бланк №3): самостоятельным, независимым; приятным в общении; дисциплинированным, ответственным; скромным, непритязательным; самокритичным; бескорыстным, добрым; умным, проникательным; оптимистом, жизнерадостным; уравновешенным, спокойным; искренним, открытым; вежливым, тактичным; требовательным, принципиальным; толерантным, терпимым; уверенным в себе, решительным; достойным уважения.

Установочные инструкции для бланка №4:

H₁: «Достаточно часто я чувствую (ощущаю, переживаю) . . . »;

H₂: «Мне нравится чувствовать (ощущать, переживать) . . . »;

H₃: «Когда я думаю, что буду работать психологом, то чувствую (ощущаю, переживаю) . . . ».

Позиции списка (бланк №4): негодование, гордость, волнение, удовлетворение, апатию, ответственность, заинтересованность, разочарование, восторг, стыд, радость, страх, удивление, отвращение, уверенность.

Таким образом, колонка H₁ характеризует субъективное представление испытуемого о себе, колонка H₂ – представление о желаемом для себя будущем, а колонка H₃ – представление студента об избранной профессии и требованиях к профессионалу в данной области.

Когда колонки «H₁», «H₂» и «H₃» на всех 4-х бланках будут заполнены, можно начинать вычисления.

1 этап: определение показателей R₁, R₂, R₃ на каждом из 4-х бланков. Для этого необходимо вычислить данные показатели для каждого пункта списка (результаты заносятся в соответствующие колонки, расположенные справа), а затем – определить суммарные показатели, складывая результаты по вертикали:

$$R_1 = |H_2 - H_1| =$$

$$R_2 = |H_3 - H_1| =$$

$$R_3 = |H_2 - H_3| =$$

Таким образом, показатель R₁ свидетельствует о том, насколько далеким от себя студент считает то, что является для него желательным, ценным. Чем больше эта разница, тем больше оснований говорить о неадекватности самооценки, низком уровне самосознания и внутренних конфликтах.

Показатель R₂ выявляет расхождение между «Я» и «Психолог», то есть между субъективным представлением о себе и своих возможностях, и субъективным представлением о профессионале в избранной сфере деятельности и тех возможностях, которые предоставляет эта профессия для реализации жизненных целей. Чем меньше эта разница, тем больше оснований говорить о сформированности профессиональной идентичности как личностной диспозиции, о субъективном ощущении принадлежности к профессиональной общности (Я – психолог).

Показатель R₃ отражает внутреннюю согласованность позиций «Я хочу» и «Психолог», то есть выявляет разницу между желаемым будущим и субъективным представлением о возможностях профессии в реализации личностных устремлений. Можно сказать, что он показывает то, насколько человек хочет быть психологом, насколько это соответствует его жизненным ценностям и целям. По этому показателю можно судить об уровне принятия профессиональной роли, согласованности между личностной и профессиональной идентичностью, об уровне субъективного удовлетворения от принадлежности к профессиональной общности.

Далее, с помощью специальной таблицы определяется уровень полученных показателей. Эти данные фиксируются в нижней клетке соответствующих столбцов на бланках.

2 етап: определение обобщенных показателей R_1 , R_2 , R_3 (то есть $R_{1\text{общ}}$, $R_{2\text{общ}}$ и $R_{3\text{общ}}$). Для этого необходимо суммировать значения соответствующих показателей со всех 4-х бланков. Например, для определения $R_{1\text{общ}}$ нужно сложить значения R_1 из первого бланка ($R_{1(1)}$), R_1 из второго бланка ($R_{1(2)}$), R_1 из третьего бланка ($R_{1(3)}$) и R_1 из четвертого бланка ($R_{1(4)}$). Таким же способом вычисляются показатели $R_{2\text{общ}}$ и $R_{3\text{общ}}$:

$$R_{1\text{общ}} (\text{осознанность}) = R_{1(1)} + R_{1(2)} + R_{1(3)} + R_{1(4)} =$$

$$R_{2\text{общ}} (\text{сформированность}) = R_{2(1)} + R_{2(2)} + R_{2(3)} + R_{2(4)} =$$

$$R_{3\text{общ}} (\text{принятие}) = R_{3(1)} + R_{3(2)} + R_{3(3)} + R_{3(4)} =$$

Далее, с помощью специальной таблицы определяется уровень полученных показателей.

3 этап: определение типа идентичности по соотношению ее показателей:

1) Осознанная, сформированная, принятая идентичность (ОСП):

$R_{1\text{общ}}$ – высокий уровень; $R_{2\text{общ}}$ – высокий уровень; $R_{3\text{общ}}$ – высокий уровень.

2) Осознанная, сформированная, непринятая идентичность (ОСНп):

$R_{1\text{общ}}$ – высокий уровень; $R_{2\text{общ}}$ – высокий уровень; $R_{3\text{общ}}$ – низкий уровень.

3) Осознанная, несформированная, принятая идентичность (ОНСП):

$R_{1\text{общ}}$ – высокий уровень; $R_{2\text{общ}}$ – низкий уровень; $R_{3\text{общ}}$ – высокий уровень.

4) Осознанная, несформированная, непринятая идентичность (ОНСНп):

$R_{1\text{общ}}$ – высокий уровень; $R_{2\text{общ}}$ – низкий уровень; $R_{3\text{общ}}$ – низкий уровень.

5) Неосознанная, несформированная, непринятая идентичность (НоНСНп):

$R_{1\text{общ}}$ – низкий уровень; $R_{2\text{общ}}$ – низкий уровень; $R_{3\text{общ}}$ – низкий уровень.

6) Неосознанная, сформированная, принятая идентичность (НоСП):

$R_{1\text{общ}}$ – низкий уровень; $R_{2\text{общ}}$ – высокий уровень; $R_{3\text{общ}}$ – высокий уровень.

7) Неосознанная, несформированная, принятая идентичность (НоНСП):

$R_{1\text{общ}}$ – низкий уровень; $R_{2\text{общ}}$ – низкий уровень; $R_{3\text{общ}}$ – высокий уровень.

8) Неосознанная, сформированная, непринятая идентичность (НоСНп):

$R_{1\text{общ}}$ – низкий уровень; $R_{2\text{общ}}$ – высокий уровень; $R_{3\text{общ}}$ – низкий уровень.

Если, хотя бы один из показателей находится на среднем уровне развития – результаты не могут быть отнесены ни к одному из типов.

4 этап: определение доминирующего компонента идентичности. Для этого на каждом бланке необходимо суммировать показатели R_1 , R_2 и R_3 . Результаты ($K_{(1)}$, $K_{(2)}$, $K_{(3)}$, $K_{(4)}$) записываются в соответствующих бланках фиксации общих показателей (бланк №5):

▪ мотивационный компонент: $K_{(1)} = R_{1(1)} + R_{2(1)} + R_{3(1)}$.

▪ когнитивный компонент: $K_{(2)} = R_{1(2)} + R_{2(2)} + R_{3(2)}$.

▪ конативный компонент: $K_{(3)} = R_{1(3)} + R_{2(3)} + R_{3(3)}$.

▪ аффективный компонент: $K_{(4)} = R_{1(4)} + R_{2(4)} + R_{3(4)}$.

Далее необходимо провести сравнительный анализ полученных показателей. Если окажется, что какой-то из них имеет наименьшее числовое выражение – есть основания говорить о доминировании одного из компонентов идентичности (мотивационного, когнитивного, конативного или аффективного). Тогда вывод может быть сформулирован таким образом, например: „Осознанная, несформированная, принятая идентичность с преобладанием когнитивного компонента”.

5 этап: определение показателя „ $R_{\text{общ}}$ ”, характеризующего общий уровень профессиональной идентичности. Для этого нужно суммировать значения показателей $R_{1\text{общ}}$, $R_{2\text{общ}}$, $R_{3\text{общ}}$, и, с помощью специальной таблицы, определить уровень полученного показателя.

Таким образом, с помощью этой методики можно получить следующие показатели:

- R – общий уровень профессиональной идентичности;
- R₁ – осознанность профессиональной идентичности (уровень самоосознания, самопринятия, адекватность самооценки);
- R₂ – сформированность профессиональной идентичности (осознание приближения к профессиональному образу („Я-психолог”));
- R₃ – принятие профессиональной идентичности (уровень согласованности личностной и профессиональной идентичности);
- K₁ – уровень развития мотивационного компонента профессиональной идентичности;
- K₂ – уровень развития когнитивного компонента профессиональной идентичности;
- K₃ – уровень развития конативного компонента профессиональной идентичности;
- K₄ – уровень развития аффективного компонента профессиональной идентичности;

Методика прошла апробацию на протяжении 2006-2008 годов на базе пяти высших учебных заведений Украины (в исследовании приняли участие 834 студента психологических факультетов).

В качестве примера приведем результаты сравнительного анализа особенностей профессиональной идентичности студентов-психологов третьих и пятых курсов дневной формы обучения (278 студентов).

В целом, проведенные нами исследования показали, что большинство студентов как 3 (66,7%), так и 5 (72,2%) курсов имеют средний уровень профессиональной идентичности (R_{общ}). Однако, уровень развития ее показателей и компонентов несколько отличается.

Так, показатели осознанности значительно выше на 5 курсе, однако, если на 3 курсе большинство студентов (61,5%) показали средний уровень осознанности, то к 5 курсу увеличивается количество испытуемых именно с крайними проявлениями (низким и высоким уровнем), что может свидетельствовать о глубокой трансформации в сфере сознания на пороге самостоятельной профессиональной жизни, о переоценке своих возможностей. Успокаивает тот факт, что большинство студентов 5 курса (52,6%) все же продемонстрировали высокие показатели. По показателям сформированности прослеживается аналогичная тенденция. Возможно, этой же переоценкой можно объяснить и некоторое снижение показателей принятия: среди студентов 5 курса высокий уровень принятия характерен лишь для 16,7% испытуемых, тогда как на 3 курсе таких студентов 33,8%.

Что касается развития компонентов идентичности, можно отметить, что на 5 курсе выявлено большее количество студентов с высоким уровнем развития когнитивного и конативного компонента, и меньшее количество (в сравнении с 3 курсом) испытуемых с высоким уровнем развития аффективного компонента профессиональной идентичности. То есть, можно предположить, что студенты 5 курса признают свою принадлежность к профессиональной общности преимущественно по характерологическим свойствам и поведенческим проявлениям, но этот факт не вызывает у них выраженного удовлетворения.

В исследовании так же было установлено, что преобладание конативного компонента профессиональной идентичности характерно для студентов 3 курса (27,3% респондентов), а мотивационный и когнитивный – чаще доминируют на 5

курсе (32,8% и 33,4% соответственно). Это может говорить о том, что идентичность начинает формироваться с поведенческих проявлений (копирование характерологических свойств), а компоненты, связанные с более осознанным отношением, формируются позднее. Эту мысль может подтвердить и то, что преобладание аффективного компонента на 5 курсе вообще не наблюдается. То есть на 3 курсе в развитии идентичности больше подражания, копирования и эмоциональной увлеченности (они как бы «играют в психолога»). К 5 курсу повышается уровень осознанности, и увлеченность постепенно сменяется логической обоснованностью. Однако, необходимо подчеркнуть, что в идеальном варианте все компоненты профессиональной идентичности должны быть развиты равномерно.

Анализ результатов также показал, что студентов-психологов с явно выраженным типом профессиональной идентичности, как на 3, так и на 5 курсе, очень мало. Это говорит о том, что процесс ее формирования для большинства студентов еще не завершен. Так, у 15,1% студентов 3 курса выявлена осознанная, сформированная, принятая идентичность («Я являюсь психологом и я хочу им быть») и у 6,1% студентов – осознанная, несформированная, непринятая идентичность («Я не являюсь психологом и я не хочу им быть»), что указывает на осознанное принятие профессиональной роли. Среди студентов 5 курса лишь 5,8% продемонстрировали осознанную, сформированную, принятую идентичность, что может свидетельствовать о снижении (в сравнении с 3 курсом) самооценки (себя как профессионала) или ценности профессии; 5,6% студентов обнаружили осознанную, несформированную, принятую идентичность («Я не являюсь психологом, но я хочу им быть»), что указывает на то, что идет сознательный процесс формирования профессиональной идентичности, он еще не завершен; и 5,5% проявили неосознанную, сформированную, принятую идентичность («Мне кажется, что я являюсь психологом и хочу им быть»), что свидетельствует о преждевременно сформированной, недостаточно осознанной профессиональной позиции, о низком уровне профессионального сознания.

Профессиональная идентичность является разновидностью социальной идентичности, однако, учитывая, что личность психолога – это важнейший инструмент его профессиональной деятельности, мы считаем целесообразным подчеркнуть необходимость согласованности и тесной взаимосвязи личностной и профессиональной идентичности. То есть, она не может быть приобретена путем простого копирования (и даже интериоризации) социальных ожиданий и профессиональных требований, а должна быть „рождена” через осознание себя, своих потребностей и возможностей, а также того, как избранная профессия может помочь в их реализации. Профессиональная идентичность должна стать результатом субъектной активности и личностного самоопределения человека.

Таким образом, можно констатировать, что важную роль в формировании профессиональной идентичности играет адекватность самооценки (самоосознание), позитивное эмоциональное отношение к профессии и к себе в профессии (принятие) и активная жизненная позиция личности (субъектность).

Литература

1. Вірна Ж. П. Професійна ідентифікація: побудова і валідація тесту кольорових відношень для діагностики усвідомлення професійного образу [Текст] / Ж. П. Вірна // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 3. – С. 21-24.
2. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание [Текст] / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335с.

3. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998.
4. Мищенко Т. В. Структура профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза [Текст] / Т. В. Мищенко. // «Человек – образование – профессия»: материалы V Международной научно-практической конференции (6-8 июля 2009г.). – М. : ПИ РАО, МГППУ, 2009. – С. 228–232.
5. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 500 с.
6. Поваренков Ю. П. Профессиональное становление личности [Текст] : дис. ... докт. психол. наук / Ю. П. Поваренков. – Ярославль, 1999.
7. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст] / Н. С. Пряжников. – М. : НПО МОДЭК: Воронеж, 1996. – 256с.
8. Психология самосознания [Текст] : Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – 672 с.
9. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности [Текст] : дисс. ... докт. психол. наук / Р. Д. Санжаева. – Новосибирск, 1997.
10. Черный Е. В. Профессиональная идентичность практического психолога (приглашение к дискуссии) [Текст] / Е. В. Черный // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 8. – С. 36-39.
11. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти [Текст] : дис. ... докт. психол. н. / Н. Ф. Шевченко. – К. , 2005.
12. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон; под общ. ред. А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 344с.
13. Ядов В. А. Социальная идентификация в кризисном обществе [Текст] / В. А. Ядов // Социологический журнал. — 1994. – №1. – С. 35-52.

Батоева С. А.

кандидат исторических наук, доцент кафедры языкознания и культуры зарубежных стран ГОУ ВПО «Читинский государственный университет», Чита (Россия)

УДК 614 (091) (571. 54/55)

ЗДРАВООХРАНЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЗАБАЙКАЛЬЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

© 2010

Статья посвящена истории развития здравоохранения в Забайкальском крае во второй половине XIX – начале XX вв. Автор показывает, что данная сфера развивалась в регионе во многом благодаря деятельности различных благотворительных организаций и пожертвованиям местных жителей.

Ключевые слова: *здравоохранение, медицинская помощь, благотворительность, благотворительная деятельность, благотворительная организация, пожертвование.*

The article is devoted to the research of the development of public health due to charity activity in Zabajkalie in the second half of XIX – beginning of XX centuries.

Key words: public health, medical aid, charity, charity activity, charity organization, donation.

Процесс трансформации, переживаемый современной Россией, характеризуется масштабностью перемен и поиском оптимальной модели развития. Трудности на пути реформирования общества (низкий жизненный уровень населения, материальная необеспеченность органов социальной сферы) заставляют обратиться к историческому опыту развития благотворительной деятельности в пореформенной России, анализ которого позволяет не только выявить причины многих проблем, но и использовать позитивный опыт для решения острых социальных вопросов, сохраняя преемственность традиций благотворительности, применяя их к новой социокультурной ситуации.

Актуальность темы статьи связана также с региональным аспектом изучаемой проблемы. Забайкалье государство рассматривало в качестве сырьевого придатка и как место ссылки и каторги для разного рода преступников, а потому не уделяло должного внимания развитию социальной сферы региона, в частности, сферы здравоохранения. На открытие необходимого количества больниц, госпиталей, аптек у правительства не было средств, а те суммы, которые все же выделялись, были ничтожно малы. В таких условиях одним из основных инструментов развития здравоохранения в регионе стала благотворительность, достигшая апогея в своем развитии в период с 1861 по 1917 гг. Знание традиций, особенностей исторического опыта развития благотворительности в Забайкалье позволит решать современные социальные проблемы через механизмы, наиболее полно учитывающие региональную специфику.

Целью настоящей статьи является комплексный анализ развития сферы здравоохранения как объекта благотворительной деятельности в Забайкалье во второй половине XIX – начале XX вв. на основе изучения материалов как опубликованных, так и неопубликованных источников.

Первые лечебные учреждения в Забайкалье появились в XVIII в. благодаря горному ведомству. В 1742 г. был открыт госпиталь в Нерчинском заводе, позднее – госпитали на Шилкинском, Петровском, Дучарском, Кутомарском, Зерентуйском и других горных заводах. В 1762 г. появилась первая в регионе госпитальная школа и первая аптека.

Первая забайкальская городская гражданская больница была открыта в Нерчинске в июне 1827 г. Инициаторами ее открытия стали штаб-лекари М. С. Кремков и Ф. К. Джунковский [7, С. 96.].

В 1827-1836 гг. медицинскими столицами Забайкалья стали Читинский острог и Петровский Завод, где ссыльный декабрист штаб-лекарь Ф. Б. Вольф лечил своих товарищей по заключению и местных жителей.

Следует отметить, что до середины XIX в. уровень медицинской помощи в Забайкалье был крайне низок. Недаром М. М. Сперанский, ревизовавший Восточную Сибирь в 1818–1822 гг., обратил особое внимание на «медицинскую часть», считая ее «одной из слабейших в Сибири» [1, С. 144-145]. Этот факт подтверждает высокая смертность населения региона в этот период. По записям священника Петра Корнакова, смертность среди крестьян Итанцинской волости в 1812–1813 гг. превысила рождаемость более чем на 60 процентов. В 1845 г. смертность в Иволгинском отдельном обществе составила 16 процентов от общего числа заболевших. В тяжелом положении находилось коренное население края. По данным доктора Тиля, ревизовавшего в 1844 г. состояние здравоохранения в Забайкалье, в 1839 – 1843 гг. больше половины родившихся бурят умирало [5, С. 222].

С 1851 г. , когда было образовано Забайкальское казачье войско, началась новая веха в истории здравоохранения региона. В крае начали появляться военные медицинские учреждения. В марте 1851 г. в Чите был открыт военный лазарет, который позже был преобразован в военный госпиталь. Изначально он обслуживал казаков и заключенных тюремного замка, позже стал принимать и гражданских лиц. В 1872 г. при нем начала работать военно-фельдшерская школа, в 1875 г. – войсковая повивальная школа [2, С. 219]. В 1884 г. в Чите на средства Забайкальского казачьего войска была открыта войсковая больница для психиатрических больных.

Для обслуживания сельского казачьего населения Положением о воинской повинности в 1872 г. было постановлено учредить в Забайкальском войске 16 войсковых лазаретов. В 1881 г. новым положением о медицинской части Забайкальского казачьего войска вместо прежних 16 лазаретов учреждены войсковые лазареты в Акше (50 коек), Сретенске (60 коек) и 20 приемных покоев на 80 мест. Новая реформа в 1911 г. предусматривала открыть в каждой станице по земскому типу больничку с врачами, но помешала война [9, С. 241.].

Военные могли получать медицинскую помощь в учреждениях как военного, так и гражданского ведомства. В гражданские больницы они поступали только тогда, когда в военных госпиталях не было свободных мест. На основании приказа № 241 от 25 июня 1864 года нижние воинские чины содержались в гражданских больницах на средства Иркутского приказа общественного призрения. В приказе указывалось, что «. . . нижние воинские чины, в случае болезни, пользуются за счет обществ, к которым принадлежат – за дряхлостью, увечьем и болезнью, если не в состоянии собственным трудом добывать себе пропитание, призываются в подведомственных Приказу общественного призрения и земству благотворительных заведений» [14, Л. 72].

В 1894 г. была открыта городская больница на 10 коек в Чите. При ней была организована амбулатория для проходящих больных. Больница принимала и иногородних, имела 10 земских коек для крестьян и инородцев. Содержалась она на средства города, которых постоянно не хватало. Поэтому в 1906 г. городскими органами был введен больничный сбор в пользу города в размере 2 руб. в год с мужчин и 1 руб. с женщин. Но эта мера ненамного улучшила тяжелое материальное положение главного лечебного учреждения Читы.

Развитию здравоохранения в Забайкалье во второй половине XIX – начале XX вв. способствовало строительство Забайкальского участка железной дороги, которое вызвало необходимость организации медицинского обслуживания рабочих-железнодорожников. На всех крупных станциях дороги (Чита-I, Хилок и др.) были созданы небольшие больницы.

В пореформенный период необходимость развития в регионе здравоохранения осознали многие ведомства. Об этом свидетельствуют, в частности, статистические данные за 1915 г. , согласно которым расходы на здравоохранение распределялись следующим образом: правительственные – 3,4% от общих расходов, земские сборы – 16,5%, городские – 11,5%, сельские – 7,6%, министерства путей сообщения – 41%, золотопромышленности – 3,2%, переселенческие учреждения – 10,4%, министерства юстиции – 6,4% [9, С. 242]. Существовали в Забайкалье и частные медицинские учреждения: повивальная школа доктора медицины А. Д. Давыдова и врача А. Л. Цейтлина, гинекологическая лечебница доктора Я. М. Шольца с родильным приютом, урологическая лечебница доктора медицины В. А. Бурмакина.

Большой проблемой в регионе во второй половине XIX – начале XX вв. оставалось отсутствие необходимого числа медицинских работников. С 1861 по 1915 гг. по уровню обеспеченности медицинскими кадрами Забайкалье занимало в

России последнее место. В столь отдаленный край с суровыми условиями жизни врачей мало привлекали даже льготы и поощрения, предусмотренные правительством. В Чите, центре Забайкальской области, обеспеченность врачами на 10 тыс. населения была в пределах от 0,7 до 1,3; повивальными бабками – от 0,3 до 0,4 [9, С. 243]. Говорить об обеспеченности медицинскими работниками других, менее крупных городов и сел региона вообще не приходится.

Как видим, до середины XIX в. сфера здравоохранения в Забайкалье развивалась благодаря главным образом горному ведомству и политическим ссыльным. В пореформенный период опека над народным здоровьем была уже многоведомственной. Особенно большую роль начинают играть Забайкальское казачье войско и Министерство путей сообщения, выделявшие значительные суммы на открытие медицинских учреждений. Однако, несмотря на это, средств, выделяемых на здравоохранение, было все же недостаточно. В регионе по-прежнему ощущалась острая нехватка больниц, аптек, врачей. В таких условиях актуальной становилась деятельность различных благотворительных обществ и частных лиц.

Благотворительная деятельность в данной области была направлена в первую очередь на расширение сети медицинских учреждений и оказание бесплатной помощи неимущим. Так, например, в 1866 г. чиновниками и жителями г. Троицкосавска было решено учредить на благотворительных началах лечебницу для приходящих больных. Лечебницу постановили «именовать Александровскою» в честь царя Александра II. В ней производилось бесплатное лечение. Кроме того, при ней была аптека, безвозмездно отпускавшая лекарства бедным.

Александровская лечебница финансировалась за счет процентов от капитала, пожертвованного при ее основании и составлявшего 8887 руб. 95 коп., ежегодной субсидии городской думы в сумме 300 руб. и пожертвований благотворителей [5, С. 365]. Кроме того, было принято решение, что если от годовых доходов заведения будет за покрытием всех расходов остаток, то ежегодно 4 апреля (день покушения на Александра II) этот остаток должен раздаваться бедным жителям Троицкосавска. «За выражение верноподданнических чувств» и за пожертвования на учреждение лечебницы «государь император повелел благодарить и изъявил всемилоостивейшее соизволение о наименовании лечебницы «Александровскою» [6, С. 404].

Расходы за лечение в медицинских учреждениях часто брали на себя различные государственные организации, сословные или благотворительные общества и частные лица. Например, лечение в Троицкосавской гражданской больнице оплачивалось Троицкосавской городской управой, Иркутским общественным приказом, Иркутской экспедицией о ссыльных, Забайкальским областным правлением, Старшим торгующим на Кяхте купечеством [15]. Во многих случаях недоимки за лечение в больницах малообеспеченных покрывались за счет кяхтинских купеческого и мещанского обществ [13]. А в Верхнеудинске в 1880 г. городское общественное управление решило самым бедным жителям города бесплатно из городской аптеки отпускать лекарства и кислоты для окуливания жилища в качестве предохранительных мер [12, Л. 3].

Как видим, общественные, благотворительные организации и частные лица, видя, что городские органы не в состоянии взять на себя финансирование всех вопросов в области здравоохранения, принимали посильное участие в открытии медицинских учреждений и обеспечения помощи неимущим.

Большой вклад в развитие здравоохранения в регионе во второй половине XIX – начале XX вв. внесла благотворительная деятельность Российского Общества Красного Креста (РОКК), которое в Забайкалье было учреждено 8 мая 1894 г. Покровителем общества была императрица Александра Федоровна. Должность председателя

организации в Забайкалье занимали, как правило, военные губернаторы. Общество существовало на членские взносы, пожертвования императрицы и местного населения. В числе первых мероприятий было создание в Чите Общины сестер милосердия, создание приютов для сирот и калек, особого фонда помощи семьям ссыльных, увечным воинским чинам, голодающим, пострадавшим от стихийных бедствий.

Община сестер милосердия с амбулаторией для приходящих больных была открыта в Чите при женском монастыре 3 апреля 1901 г. В штате состояло 3 врача, 5 сестер милосердия, 3 ученицы, 1 санитар. Руководил Общиной врач К. Д. Кольчевский, который вместе с другими врачами 3 раза в неделю вел бесплатный прием. Лекарства больные получали тоже бесплатно. Амбулаторию посещали в среднем 350-400 человек в месяц. В 1906 г. Общество построило лазарет на 15 коек, в котором работали лучшие читинские врачи. Неимущие больные там обслуживались бесплатно. В этом же году на средства Красного Креста приобретен первый в Чите рентгеновский аппарат, в помещении ремесленного училища был открыт рентгеновский кабинет, в котором врачи обследовали больных также бесплатно [8, С. 68-69].

Большую работу проводило местное отделение РОКК во время войны с Японией в 1904-1905 гг. В это время резко увеличилась нагрузка на медицинские учреждения Забайкалья. Местное отделение начало сбор средств, которые позволили сформировать и направить в войска 70 лазаретов, 18 летучих отрядов и 5 дезотрядов.

От читинских женщин поступило большое количество заявлений с просьбой о записи в сестры милосердия. В конце войны медицинские сестры Забайкальского управления Красного Креста Давыдова, Ковалева, Рушковская, Мрачевская, Розова, Зиновьева были награждены серебряной медалью ношения на Аннинской ленте. В читинском госпитале содержалась койка для раненых «имени военных дам». Стоимость содержания такой койки была 450 руб. в год, деньги были собраны активистками Общества Красного Креста В. П. Ульрих, П. Цитович, З. Н. Шари, М. Д. Николаевой, К. Д. Кончевской, М. А. Филипповой, З. А. Патроновой и др. [4, С. 11.]

Огромное значение имела благотворительная деятельность Забайкальского управления РОКК и во время первой мировой войны. Так, например, в августе 1914 г. был получен циркуляр Главного управления РОКК с просьбой «организовать в своем районе сбор пожертвований, как денежных, так и материальных...» [10, Л. 3]. В следующем циркуляре от 05.09.1914 сообщалось, что особенно острой является потребность в белье и перевязочном материале для лечебных учреждений Красного Креста на театре военных действий. В связи с этим местное управление РОКК обратилось к населению с призывом о пожертвованиях, как деньгами, так и материалами, а к общественным организациям, учебным заведениям и монастырям – с просьбой «организовать у себя заготовку белья». На призыв сразу откликнулись Читинский женский Богородицкий монастырь, Первая и Вторая Читинские женские гимназии, Совет Забайкальского епархиального женского училища, Нерчинская Софийская женская гимназия, православные буряты села Анинского, а также отдельные лица, изготовившие и собравшие для отправки на фронт большое количество нижнего белья, теплой одежды и обуви, постельных принадлежностей, полотенец, портянок и т. д. [10, Л. 15-18, 22, 46.]

Общество Красного Креста в Забайкалье было одной из самых известных благотворительных организаций края в пореформенный период. В мирное время она содействовала улучшению в регионе состояния сферы здравоохранения, а в трудные для страны годы стояла во главе организации помощи и поддержки нуждающимся в них категориям населения.

Во время первой мировой войны почти вся Россия участвовала в посылке на театр военных действий частных лазаретов, поскольку не хватало госпиталей военного ведомства и Общества Красного Креста. Не осталось в стороне и Забайкалье. В Чите под председательством военного губернатора А. И. Кияшко был образован Комитет для организации посылки лазарета в один из кавказских городов, находившегося в тылу нашей армии, действовавшей в Закавказье против турок. Содержание одной койки лазарета на 6 месяцев обходилось примерно в 900 руб. Койки могли быть именными. Со всего региона стали приходить пожертвования «на сооружение лазарета в Закавказье имени Забайкальской области». Жители Нерчинска прислали 161 руб. 50 коп. Атаман четвертого военного отдела Забайкальского казачьего войска отправил пожертвованные населением Нерчинского Завода 1028 руб. 32 коп. Старшины торгующего в Кяхте купечества перевели на оборудование двух коек при лазарете Забайкальской области 1400 руб. Совет золотопромышленников Восточно-Забайкальского горного округа предоставил 2700 руб. на содержание 3 коек. Хамбо лама Итигелов прислал 3000 руб. на посылку в лазарет 10 кроватей от имени забайкальских бурят. [10].

Заметный след в истории забайкальского здравоохранения оставили представители торгово-промышленного класса, например, такие как купец М. Д. Бутин, содержавший на свои средства аптеку в Нерчинске, купец К. С. Шумов, оказавший материальную помощь в организации лазарета Забайкальской общины сестер милосердия, купец И. И. Козлов, являвшийся членом Российского общества Красного Креста. Все они за свою активную благотворительную деятельность были удостоены множества наград.

Большой вклад в развитие здравоохранения Забайкалья внесли сосланные сюда политические заключенные. Это декабристы Д. И. Завалишин, И. И. Горбачевский, братья Н. А. и М. А. Бестужевы, революционер-народник А. К. Кузнецов и другие. Оказавшись в далекой Сибири, они отдали немало сил и времени развитию этой отсталой окраины царской России. Так, например, своей благотворительной деятельностью выделялся Д. И. Завалишин, приговоренный к пожизненной каторге в Забайкалье. Выйдя на поселение в Читу, он стал заниматься здесь садоводством и огородничеством. Из выращенных в своем хозяйстве целебных трав готовил лекарства и раздавал их местным жителям, оказывая им необходимую медицинскую помощь.

Занимались благотворительностью и простые жители. Например, есть сведения о благотворительной деятельности врача А. В. Михайловского. Он заведовал Нерчинской городской больницей, в которой проводилось лечение больных арестантов. Как сообщалось в отчете за 1877 г. о деятельности Нерчинского Попечительного о тюрьмах отделения, «медикаментов казенных в тюрьме не выписывалось и лечил их лекарь Михайловский 14 лет собственными силами и своими средствами». Только в 1876 г. через больницу, которой руководил Михайловский, прошло 116 тяжелобольных арестантов тюрьмы, из которых 102 человека выздоровели, сердечно благодаря врача за доброту и милосердие [4, С. 3].

Содержатель Читинской вольной аптеки Френкель, согласно протоколам заседаний попечительного общества о Доме Трудолюбия в Чите за 1896, 1900 гг., на протяжении многих лет безвозмездно снабжал приемный покой при Доме Трудолюбия лекарствами, инструментами, перевязочным материалом на довольно значительные суммы [11, Л. 12, 14]. За это ему особым письмом была выражена благодарность от Правления попечительства.

Таким образом, в Забайкалье сфера здравоохранения во второй половине XIX – начале XX вв. находилась в фокусе внимания городских органов самоуправления, различных общественных, благотворительных организаций и частных лиц. Все они своим трудом и пожертвованиями внесли огромный вклад в расширение сети медицинских учреждений в регионе и развитие доступного для всех категорий населения медицинского обслуживания. Для края с трудными для выживания человека природно-климатическими и социально-экономическими условиями, с высоким процентом бедного населения это имело особую значимость. Конечно, прямое копирование опыта развития благотворительности в пореформенный период сегодня невозможно. Однако, исторический опыт при определенном критическом подходе и его адаптации к сегодняшним реальностям может и должен использоваться.

Литература

1. Вагин В. Исторические сведения о деятельности графа М. М. Сперанского в Сибири [Текст]. – Т. 1 / В. Вагин. – СПб. , 1872.
2. Календарь знаменательных и памятных дат истории здравоохранения Читинской области на 2003 год [Текст]. – Чита, 2003. – 264 с.
3. Лобанов Г. П. Лечебница Общества Красного Креста [Текст] / Г. П. Лобанов, В. Г. Лобанов // Эффект. – 1999. – 10 июня.
4. Маннов А. Попечительное о тюрьмах [Текст] / А. Маннов // Нерчинская звезда. – 1992. – 18 янв.
5. Очерки истории культуры Бурятии [Текст]. – Т. 1. – Улан-Удэ, 1972.
6. Прибавление к Иркутским епархиальным ведомостям [Текст]. – 1866. – № 36.
7. Сливкин А. Н. 180 лет со дня открытия в Нерчинске первой больницы (1827 г.) [Текст] / А. Н. Сливкин, Р. И. Цуприк // Календарь знаменательных и памятных дат истории здравоохранения Читинской области на 2007 год. – Чита, 2007. – 243 с.
8. Фадеева А. П. 110 лет со дня организации Читинского управления Российского Общества Красного Креста (1894 г.) [Текст] / А. П. Фадеева, Ю. А. Черепанов // Календарь знаменательных и памятных дат истории здравоохранения Читинской области на 2004 год. – Чита, 2004. – 216 с.
9. Энциклопедия Забайкалья. Читинская область [Текст]: общий очерк / гл. ред. Р. Ф. Гениатулин. – Т. 1. – Новосибирск: Наука, 2000. – 302 с.
10. Государственный архив Читинской области (ГАЧО). Ф. 12. Оп. 1. Д. 12, 18, 21.
11. ГАЧО. Ф. 79. Оп. 1. Д. 7.
12. Национальный архив Республики Бурятия (НАРБ). Ф. 10. Оп. 1. Д. 901.
13. НАРБ. Ф. 158. Оп. 1. Д. 964.
14. НАРБ. Ф. 183. Оп. 2. Д. 110.
15. НАРБ. Ф. 261. Оп. 1. Д. 109, 111, 112, 117, 118.

Дмитрієва Е. Е.

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета, Нижний Новгород (Россия)

УДК 159. 923. 2

К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ЛЕГКИМИ ФОРМАМИ ПСИХИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ

© 2010

В статье представлены экспериментальные данные о специфике коммуникативного развития детей с легкими формами психического недоразвития, предлагается программа коррекции коммуникативного развития с целью активации адаптивных возможностей в условиях образовательной интеграции.

Ключевые слова: *Интеграция, социализация, адаптация, коммуникативное развитие, социальная компетентность, личностное развитие, депривация*

In article experimental data about specificity of communicative development of children with easy forms mental недоразвития are presented, the program of correction of communicative development for the purpose of activation of adaptive possibilities in the conditions of educational integration is offered.

Key words: *Integration, socialisation, adaptation, communicative development, social competence, personal development, депривация*

В условиях гуманизации общества повышенный интерес вызывают дети с легкими состояниями психического недоразвития, условия их оптимальной интеграции в общество. К легким состояниям психического недоразвития мы относим пограничные формы интеллектуальной недостаточности, включая задержку психического развития (ЗПР) различного генеза, а также легкую умственную отсталость (Д. Н. Исаев; В. В. Ковалев; И. А. Коробейников).

Анализ современного состояния психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии позволяет объективно оценить ее как малоэффективную. Отсутствие теоретически обоснованных моделей интегрированного обучения, неразработанность методологических подходов к дифференциальной диагностической и коррекционной помощи проблемным детям, отсутствие преемственности в работе с этими детьми, недостаточный уровень подготовленности учителей, воспитателей к реализации индивидуализированных коррекционно – развивающих программ приводят к отрицательным последствиям интеграции.

Надо сказать, что и школьная психологическая служба не готова решать проблемы детей, испытывающих трудности в обучении, в процессе школьной адаптации. Созданные диагностические программы для выявления индивидуальных различий детей на этапе подготовки к школе и в условиях начального школьного обучения (И. А. Коробейников; Г. Ф. Кумарина; Н. А. Шивирев и др.), комплексы коррекционно– развивающих игр и упражнений (Т. Ю. Андрущенко, Н. В. Карабекова; Е. И. Рогов и др.) не решают в должном объеме проблемы оказания помощи детям с особыми образовательными потребностями. Специальных работ, касающихся помощи детям с проблемами в развитии, интегрированных в общеобразовательную среду, пока очень немного (Е. В. Гунина; С. Д. Забрамная; О. В. Заширинская; Г. Ф. Кумарина, У. В. Ульяновка; С. Г. Шевченко и др.).

Стихийная неполноценная образовательная интеграция детей с легкими формами психического недоразвития обнаруживает себя в дезадаптивных процессах, в росте наркомании, преступности несовершеннолетних, в снижении качества трудовых ресурсов (Е. Г. Дзукоева, В. Ю. Карвялис, И. А. Коробейников, И. Ю. Левченко, Г. Б. Шаумаров и др.).

Реализация задач оптимальной интеграции детей с проблемами в развитии актуализирует ряд научных и организационно – методических проблем изучения закономерностей социализации детей с легкими формами психического недоразвития, факторов ее определяющих, разработки и внедрения в практику работы с детьми личносно ориентированных диагностических, коррекционно- развивающих, профилактических программ.

Разработанная и созданная усилиями отечественных дефектологов система специализированной помощи детям с легкими формами психического недоразвития (Т. В. Егорова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Ю. Т. Матасов, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, Е. С. Слепович, Е. А. Стребелева, У. В. Ульяenkova и др.) достигла значительных успехов в решении задач диагностики и коррекции нарушений познавательной деятельности.

К сожалению, вопросы, касающиеся генезиса и специфики собственно личностных проблем, значимых для разработки проблем социализации этих детей, исследованы недостаточно. Особенно важны в этом отношении ранние этапы развития ребенка, когда закладываются основы социальных связей, отношений с обществом и происходит его социальное становление. Разработка проблемы психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии требует разностороннего и глубокого изучения специфики их социально – личностного развития, социального окружения, создания эффективных коррекционно – развивающих программ.

Специфические особенности социализации детей, имеющих физические и психические нарушения, на концептуальном уровне представлены в известных трудах Л. С. Выготского, которые выступают в этой области в качестве надежных методологических ориентиров. По мнению Л. С. Выготского, важнейшим фактором развития ребенка как в онтогенезе, так и при дизонтогенезе, является общение. Подчеркивая в своих работах мысль о единстве закономерностей нормального и аномального развития, он говорит об особенностях построения взаимоотношений с окружающими у детей с нарушениями в развитии. По мысли ученого, физический или психический дефект у ребенка создает почву для возникновения препятствий в развитии его общения с окружающими, в установлении широких социальных связей, что является неблагоприятным фактором, прежде всего, личностного развития, нарушает «нормальное вращение ребенка в культуру» (Л. С. Выготский, 1983). Не случайно задачу социальной компенсации дефекта Л. С. Выготский выдвигал как первоочередную для лечебной педагогики, в нормализации общения видел основной путь компенсации дефектов развития ребенка с нарушениями в развитии. Эти принципиально ценные для понимания закономерностей аномального развития положения ученого позволяют предположить, что изучение и организация коррекционно-педагогической помощи детям с трудностями в развитии возможна в связи и на основе становления их как субъектов общения в контексте их социальной ситуации развития. Однако эти идеи, открывающие, по мысли Л. С. Выготского, новый пласт в исследовании дефективности, не получили достаточного осмысления и реализации в специальной психологии, особенно применительно к детям с легкими формами психического недоразвития.

В специальной литературе доминирует патобиологический подход к пониманию нарушений развития (Т. А. Басилова, Ю. Г. Демьянов, Е. С. Иванов, В. В. Ковалев, К. С. Лебединская, И. Ф. Марковская, Е. М. Мастюкова, М. С. Певзнер, С. Я. Рубинштейн, Г. Е. Сухарева, М. Н. Фишман и др.). В немногочисленных исследованиях становится реальностью изучение социальных детерминант патологического развития (Д. И. Бойков, Г. В. Грибанова, И. А. Коробейников, В. Б. Никишина, В. М. Слуцкий, Е. В. Соколова, И. Ю. Левченко и др.), что важно для понимания закономерностей социализации детей, имеющих нарушения в развитии, для постановки и решения диагностических, профилактических, коррекционно–развивающих задач. Однако в большинстве исследований социальная обусловленность развития детей с легкими формами психического недоразвития остается лишь декларируемой предпосылкой, социальные факторы представлены в них в самом общем виде. В экспериментальном плане роль общения со взрослым, механизмы его влияния на психо-социальное развитие детей с негрубыми формами нарушений психики не изучались. Отсутствие научных данных в этом направлении затрудняет и разработку проблем образовательной дифференциации детей, создания для них лично ориентированных диагностических и коррекционно–развивающих программ, реализации этих программ в ведущих видах деятельности.

Недостаточно изученной в специальной психологии остается проблема теоретических основ коммуникативного развития детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза, факторов его определяющих. Существующие исследования акцентируют внимание на особенностях структуры межличностных отношений этих детей (Д. И. Альраххаль, М. П. Аралова, Д. В. Буфетов, В. А. Вярнен, Ю. С. Галлямова, А. И. Гаурилюс, Л. И. Даргевичене, Е. Г. Трошихина и др.). Особую группу составляют исследования, рассматривающие общение детей с нарушениями интеллекта с точки зрения социальной перцепции (М. Г. Агавелян, О. К. Агавелян, О. С. Гольдфарб, Т. З. Стернина, Е. В. Хлыстова и др.). Исследовались особенности вербального общения, планирующей, регулирующей функций речи, потребностно-мотивационной сферы детей на разных этапах дизонтогенеза (Д. Й. Аугене, Д. И. Бойков, И. С. Володина, Ж. Н. Головина, А. В. Закрепина, О. В. Заширинская, Е. Г. Злобина, И. Ю. Левченко, В. Г. Петрова, Е. И. Разуван, Е. С. Слепович, Р. Д. Тригер, Н. Н. Школьникова и др.), в единичных работах выявляется роль средовых условий в формировании коммуникативных навыков и умений детей с нарушениями в развитии (Д. И. Бойков, И. Ю. Левченко, Е. Г. Трошихина и др.). Имеющиеся исследования выполнены в рамках различных научных направлений и нацелены на решение отдельных задач, конкретизируют лишь некоторые теоретико-прикладные аспекты решения общей важной проблемы. Это затрудняет разработку коррекционных воздействий на коммуникативные качества детей с трудностями в развитии.

Теоретически и экспериментально не изучена взаимосвязь коммуникативного и личностного развития, что затрудняет создание обобщенной картины социализации детей с легкими состояниями недоразвития уже на ранних этапах их развития и активизации их адаптивных возможностей в процессе социальной и образовательной интеграции.

Теоретически и экспериментально не изучены возможности компенсации дефектов развития сферы общения детей этой категории с окружающими. Предлагаемые различными авторами парциальные коррекционные программы и рекомендации не объединены единой методологической базой, а поэтому оценки их эффективности представляются проблематичными.

Приходится также констатировать отсутствие научно обоснованной системы практической помощи детям (диагностической, коррекционной, профилактической), в которой получили бы конкретизацию и дальнейшее развитие теоретические и организационно-методические идеи Л. С. Выготского.

Совокупностью указанных факторов и обусловлена необходимость проведения настоящего исследования.

Основная проблема нашего исследования – изучение особенностей генезиса общения у детей с легкими формами недоразвития в контексте их социализации в различных психолого-педагогических условиях. Отсутствие достаточной научной информации о коммуникативном развитии детей с легкими вариантами психического недоразвития на этапе раннего онтогенеза, факторов, его определяющих, роли его в развитии личности ребенка, в активизации адаптивных возможностей при смене социальных ситуаций развития делает исследование актуальным.

Для изучения выбран старший дошкольный возраст, интегрирующий достижения в психическом развитии ребенка на этапе раннего детства, и младший школьный возраст – начальный период школьного обучения детей, манифестирующий различные новые проблемы их развития.

Отставание в коммуникативном развитии у детей с легкими формами психического недоразвития на этапах раннего онтогенеза в силу деструктивных органических и социальных влияний, основным из которых является дефицит общения со взрослым, различные деформации в их отношениях нарушают процесс личностного развития детей (в совокупности его социальных компонентов), межличностных отношений (взаимоотношений) и их социально-психологическую адаптацию. Мы полагаем, что коррекционно-педагогическая работа, нацеленная на нормализацию взаимоотношений детей с окружающими и преодоление коммуникативного недоразвития, может стать важнейшим условием оптимизации процесса их социализации, стержнем которой будет социально-личностное развитие детей и успешная адаптация их в социуме.

Выдвинутая гипотеза позволила определить задачи исследования: диагностические, направленные на выявление закономерностей коммуникативного развития детей, особенностей его взаимодействия с их личностным развитием, с активацией адаптивных возможностей и коррекционно-развивающие.

Программа диагностического экспериментального исследования была подчинена решению задачи выявления уровней развития деятельности общения со взрослым у детей с легкими формами психического недоразвития на момент изучения, а также определения индивидуальных возможностей в развитии этой важнейшей сферы психики. Теоретические подходы к моделированию программы исследования были определены на основе теории деятельностного подхода (М. И. Лисина, А. Н. Запорожец). Деятельностный подход к общению позволил эффективно изучать проблему генезиса общения со взрослым у детей, подойти вплотную к проблеме диагностики и своевременной коррекции их социального недоразвития.

Экспериментальные работы, выполненные под руководством М. И. Лисиной, показали, что общение у детей развивается в процессе смены нескольких качественно своеобразных форм коммуникативной деятельности. Каждая из них характеризуется особым содержанием потребности в общении, ведущим мотивом, основными средствами общения, т. е. форма общения отражает определенный уровень развития деятельности общения со взрослым:

ситуативно-личностная форма общения (СЛФО) – (0,02-0,06);

ситуативно-деловая форма общения (СДФО) – (0,06-3,0);

внеситуативно-познавательная форма общения (ВПФО) – (3,0-5,0);

внеситуативно-личностная форма общения (ВЛФО) – (5,0-7,0).

Выделенные в рамках деятельностного подхода формы общения со взрослым, закономерно сменяющие друг друга на этапе раннего онтогенеза, рассматривались в качестве диагностических эталонов коммуникативного развития детей с легкими формами психического недоразвития. Для решения диагностических задач мы модифицировали апробированную в лаборатории детей раннего и дошкольного возраста НИИ ОППАПН методику (Г. И. Капчеля, 1983). Предлагая ребенку совместную предметно-игровую деятельность, беседы на познавательные и личностные темы, экспериментатор моделировал различные формы общения со взрослым, создавая условия для активизации разных групп мотивов. Доминирующая форма определялась по наибольшему количеству баллов, полученных ребенком в тех или иных ситуациях общения.

В общей сложности экспериментальным изучением на этом этапе исследования было охвачено 727 детей: 180 детей с ЗПР (воспитанников специальных коррекционных учреждений), 141 ребенок с легкой умственной отсталостью, 175 детей-сирот с легкими формами психического недоразвития, 231 ребенок массовых образовательных учреждений.

Экспериментальные данные свидетельствуют о коммуникативном недоразвитии детей с легкими формами психического недоразвития (о несформированности возрастных форм общения, общей неразвитости структурных компонентов общения на уровне внеситуативных контактов со взрослым, инактивности, ситуативности детей в общении), что затрудняет общение с окружающими, создает неблагоприятные условия для их развития, «питает» дефект (Л. С. Выготский, 1983). Это актуализирует задачу своевременного выявления особенностей коммуникативного развития детей с легкими формами психического недоразвития и проведения коррекционной работы с ними.

Характер дефекта накладывает отпечаток на коммуникативное развитие детей. Потенциальные возможности детей с ЗПР в развитии деятельности общения выше, чем у детей с легкой умственной отсталостью. У 24,4% детей с ЗПР в качестве ведущих зафиксированы внеситуативные формы общения, а у детей с легкой умственной отсталостью только в 4,2% случаях зафиксирована внеситуативно-личностная форма общения. Динамические и содержательные характеристики общения детей с ЗПР качественно выше соответствующих характеристик детей с легкой умственной отсталостью.

Эти дети существенно отстают от детей с ЗПР по количеству инициативных контактов, а также по показателю особенностей речевых высказываний, что свидетельствует о сниженной потребности в общении со взрослым, о низком уровне переработки словесной информации, которая используется в общении, о бедности контактов со взрослым. Некоторые дети с легкой умственной отсталостью вообще не принимали задачу на общение. Низкий уровень их общего развития затрудняет осознание собственных действий, речевую активность, что нарушает общение со взрослым.

Одна из задач, которую мы решали в исследовании, – изучить особенности коммуникативного развития детей, живущих в условиях дефицита общения. С этой целью мы изучали уровень сформированности общения у воспитанников детского дома.

Итак, проведенное исследование выявило существенные различия в общении детей с легкими формами психического недоразвития – воспитанников закрытых учреждений. Ввиду недостаточности общения с близким взрослым и отсутствия личностного отношения к себе у этих детей нарушается коммуникативное развитие. Главной, а для многих детей и единственной, коммуникативной потребностью остается потребность в доброжелательном отношении взрослого,

которая реализуется в поисках положительной, но не обязательно дифференцированной оценки, в стремлении к физическому контакту (прижаться, погладить руку и т. п.), в желании поддержать или установить с ним эмоционально окрашенный контакт. Это затрудняет возникновение содержательных контактов с окружающими, что не может не нарушать процесс социализации этих детей.

Характер дефекта, безусловно, накладывает отпечаток на коммуникативное развитие этих детей. В связи с этим потенциальные возможности детей с ЗПР (воспитанников детского дома) в развитии деятельности общения со взрослым выше, чем у детей закрытых учреждений с легкой умственной отсталостью.

Выявленные особенности деятельности общения со взрослым у детей с легкими формами психического недоразвития (воспитанников детского дома) актуализируют проблему преодоления их коммуникативных недостатков уже на раннем этапе онтогенеза. Цель разработанной и апробированной нами коррекционной программы – преодоление коммуникативного недоразвития и выведение детей на уровень оптимально реализованных возрастных возможностей. Коррекционно-развивающая программа была реализована в подготовительной диагностико-коррекционной группе для детей с ЗПР (26 детей), а также в группе старших дошкольников с легкой умственной отсталостью специального детского сада (12 детей). В состав контрольной группы вошли 18 детей с ЗПР и 12 детей с легкой умственной отсталостью – воспитанников специального детского сада.

Программа коррекции социального недоразвития детей, прежде всего, была нацелена на решение общеразвивающих задач (расширение знаний детей о явлениях окружающего физического и социального мира, развитие мышления и речи, формирование познавательной активности и др.) и задач, специально направленных на формирование у них коммуникативной деятельности (формирование потребности в сотрудничестве, познавательном и личностном общении, преодоление ситуативности в общении).

Коррекция социального недоразвития осуществлялась нами средствами активного включения детей в деятельность общения со взрослым. Моделируя на индивидуальных, групповых занятиях, в повседневных ситуациях различные формы общения, мы ставили ребенка перед необходимостью решать определенные задачи общения, помогали в их решении. Игры с дидактическими игрушками, продуктивные виды деятельности использовали в качестве модели ситуативно-деловой формы общения. Взрослый стремился при этом создать условия для возникновения у детей потребности в сотрудничестве, учил обращаться за помощью, оценивал действия детей. Занятия по ознакомлению с явлениями физического мира (чтение и обсуждение книг, беседы, опыты и др.) использовали в качестве модели внеситуативно-познавательной формы общения. Взрослый стремился вызвать у детей интерес к обсуждаемым вопросам, давал образцы познавательных контактов (задавал вопросы, делился впечатлениями и т. п.), обеспечивал возможность высказаться, задать вопрос, поощрял инициативные проявления. Занятия по ознакомлению с явлениями социального мира (беседы, чтение и обсуждение книг и т. п.) использовали в качестве модели внеситуативно-личностной формы общения. На этих занятиях взрослый создавал проблемные ситуации, высказывал свое отношение к обсуждаемым проблемам, привлекал детей к оценке своих поступков, к оценке поступков и поведения сверстников, поощрял их интерес к нравственно-этическим проблемам, стремление согласовать со взрослым свое мнение, оценки.

По результатам реализации коррекционно-развивающей программы был проведен контрольный эксперимент. Его цель – проследить возможности компенсации

коммунікативного недорозвиття дітей з легкими формами психічного недорозвиття в спеціально створених для цього педагогічних умовах. Ми ставили перед собою задачу виявлення динаміки формування коммунікативної діяльності дітей з легкими формами психічного недорозвиття через порівняння даних: 1) до і після формуючого експерименту; 2) з результатами контрольних груп дітей з легкими формами психічного недорозвиття. Програма корекції, реалізувана в діагностико-коррекційних групах, доповнена індивідуалізованою коррекцією соціального недорозвиття дітей, виявилася ефективною. В результаті ми зафіксували значуще просування дітей з легкими формами психічного недорозвиття в напрямку вікових досягнень в коммунікативно-особистісному розвитку.

Одна з задач, яку ми вирішували в дослідженні, – виявлення зв'язку коммунікативного і особистісного розвитку дітей з легкими формами психічного недорозвиття.

Ми провели серію експериментів на виявлення у дітей з легкими формами психічного недорозвиття психологічного новоутворення кризи 7 років – соціальної компетентності, в якій об'єктивуються переважно соціальні параметри особистості дитини: ставлення до оточуючого світу, до інших людей, до себе (М. Г. Єлагіна; Т. В. Єрмолова і др.). Вивчення особистості по продуктам її розвитку, т. є. по центральним психологічним новоутворенням, що складаються в кризових, вузлових точках розвитку, а не в процесі їх становлення в стабільних фазах, визнається в науці найбільш цілеспрямованою стратегією аналізу вікових новоутворень (Л. С. Вygотський).

Наше дослідження показало, що рівень коммунікативного розвитку дітей з легкими формами психічного недорозвиття корелює з усіма компонентами соціальної компетентності. Особливо значущі кореляції з поведінковим компонентом (використовувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмена – значущість на 0,01 рівні), що підтверджує висновок про те, що сфера ставлень до дорослого є найважливішим фактором, що визначає ставлення дитини до себе, формування адекватного образу як суб'єкта спілкування.

Зв'язок коммунікативного і соціально-особистісного розвитку дітей з легкими формами психічного недорозвиття, його роль в формуванні образу Я у дітей, підтверджують позитивні зміщення в коммунікативно-особистісному розвитку дітей після реалізації коммунікативної корекційно-розвиваючої програми. У 15,4% дітей старшого дошкільного віку з ЗПР, досягли внеситуативно-особистісної форми спілкування з дорослим, ми зафіксували позитивні якісні зміщення в розвитку соціальної компетентності, виявивши себе перш за все в здатності до ролі саморегуляції в ситуації взаємодії з оточуючими.

Мета наступного етапу експериментального дослідження – виявлення зв'язку коммунікативного розвитку в сфері взаємостосунків з дорослим у дітей з ЗПР і легкою умовною відсталістю з розвитком у них суб'єктивної активності в навчальній діяльності і успішної шкільної адаптації. Теоретичні основи організації порівняльного дослідження визначилися під впливом ідей Л. С. Вygотського про те, що психічні новоутворення кризового етапу не тільки результатують процеси розвитку в передшляху стабільного віку, але і задають напрямку розвитку в наступній стабільній фазі.

Перед нами стояла задача вивчити особливості оволодіння дітьми 6 – 8 років з легкими формами психічного недорозвиття структурою навчальної діяльності, виявити актуальні і потенціальні особливості їх формування як суб'єктів цієї діяльності. Для визначення особливостей оволодіння дітьми структурою

учебной деятельности мы использовали методику, разработанную У. В. Ульяновской. Диагностическая процедура состояла из двух серий. В первой серии учебные задания предъявлялись ребенку в форме наглядного образца, во второй – в форме словесной инструкции. Качественный анализ деятельности ребенка по выполнению учебного задания опирался на критерии овладения детьми основными компонентами учебной деятельности: ориентировочно-мотивационным, операционным и регулятивным и на уровне овладения ребенком структурой учебной деятельности в направлении от высокого к низкому I, II, III, IV, V. (У. В. Ульяновская).

Сопоставление уровней субъективной активности в коммуникативной и учебной деятельности показало, что дети с более высоким уровнем общения со взрослым демонстрировали и более высокий уровень овладения структурой учебной деятельности. Способность действовать во внутреннем плане на уровне внеситуативного общения со взрослым, формирование позиции ученика, ее осознание ребенком стимулирует способности детей к ролевой самоорганизации и является субъективной предпосылкой к овладению учебной деятельностью дошкольного, а затем и школьного типа.

Сопоставление результатов, полученных в разных диагностических пробах до и после реализации коррекционно-развивающей программы по коммуникативному развитию детей 6 – 7 лет (52 ребенка) с легкими формами психического недоразвития, подтверждают наши выводы о взаимосвязи различных сфер психики детей. Мы обнаружили в группе детей, в которой реализовывалась коррекционно-развивающая программа, позитивные сдвиги в овладении структурными компонентами учебной деятельности. Корреляции, которые устанавливались с помощью коэффициента Спирмена, оказались значимыми (значимость на уровне 0,01).

В продолжение нашего исследования мы проанализировали характер связи коммуникативного социально-личностного развития детей с легкими формами психического недоразвития со способностью осуществлять школьный тип поведения. С этой целью мы обследовали 60 детей с легкими формами психического недоразвития 7 – 8 лет (36 детей – учащихся коррекционных школ VIII и IX вида и 24 ребенка – учащихся коррекционно-развивающих классов массовых школ) по показателям школьного типа поведения, свидетельствующим о характере школьной адаптации.

Для характеристики адаптационного процесса мы анализировали социальную сферу активности детей – особенности взаимоотношений с учителем (школьное поведение) и сферу общения со сверстником (популярность в группе сверстников). Кроме того, мы анализировали и собственно учебное содержание школьной жизни – успеваемость и способность к овладению структурой учебной деятельности. Особенности поведения, успеваемость анализировали с помощью метода экспертных оценок. Социометрический статус выявлялся с помощью социометрии. Уровень овладения структурой учебной деятельности оценивали с помощью методики У. В. Ульяновской. Для оценки выявленных параметров школьной адаптации использовали количественно-качественные уровневые характеристики.

Показатели школьной адаптации сравнивались с уровнями коммуникативного развития и ролевого поведения детей. Качественно-количественный анализ свидетельствует о том, что у всех групп испытуемых уровни общения и ролевого поведения надежно коррелируют с уровнем овладения учебной деятельностью, с успеваемостью и показателями взаимоотношений со взрослыми (корреляции устанавливались с помощью коэффициента Спирмена – значимость на уровне 0, 01; 0,05). Однако только у детей с ЗПР (учеников коррекционной школы) выявлены корреляции с социометрическим статусом.

Таким образом, наше исследование с определенной долей уверенности позволяет сделать вывод о том, что социально-личностное развитие детей (высокие уровни коммуникативного развития, ролевого поведения) является определяющим фактором школьной адаптации. Это связано с формированием у детей предпосылок самосознания, со способностью осознавать свою позицию во взаимоотношениях и определенным образом организовывать свое поведение. Уже в дошкольном возрасте дети с легкими формами психического недоразвития, достигшие возрастных уровней общения со взрослым, обнаруживают способность к ролевому поведению, что благоприятствует позиции детей в ситуации выполнения учебного задания (его эффективность возрастает). В младшем школьном возрасте социально-личностное развитие детей, по данным исследования, также определяет поведение детей в ситуации выполнения учебного задания, что позитивно влияет на овладение учебной деятельностью школьного типа, в отдельных случаях на взаимоотношения со сверстниками и помогает ребенку успешно адаптироваться в условиях образовательного пространства школы.

Результаты проведенного исследования позволяют отойти от традиционного понимания специфических закономерностей дизонтогенеза, связанного преимущественно с проявлениями органического дефекта, и обосновать возможность социального подхода к интерпретации нарушений в развитии.

Развитие сферы общения детей с нарушениями в развитии во взаимоотношениях со взрослым, как показали теоретические и экспериментальные результаты исследования, отражает влияние не только биологических, но и социально-психологических детерминант.

Полученные в коррекционно-развивающей работе с детьми результаты позволяют наметить новое направление в работе с детьми с легкими формами психического недоразвития, цель которого – целенаправленное их коммуникативное развитие. Своевременное и компетентное включение ребенка в систему коммуникативных отношений с учетом его коммуникативного опыта, актуальных и потенциальных индивидуальных особенностей развития деятельности общения, его взаимоотношений с окружающими можно рассматривать в качестве важнейших условий оптимизации процесса социализации ребенка с нарушениями в развитии. Внедрение результатов исследования в практику работы с детьми с легким психическим недоразвитием в рамках проводимого эксперимента убедительно показало, что разработанные программы изучения и коррекции коммуникативного развития этих детей при достаточной профессиональной подготовке педагога и практического психолога могут быть использованы в педагогической работе с ними.

Литература

1. Дмитриева Е. Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза [Текст] / Е. Е. Дмитриева. – Н-Новгород, 2004. – 258 с.
2. Дмитриева Е. Е. Коррекция коммуникативной деятельности у старших дошкольников с ЗПР [Текст] / Е. Е. Дмитриева. // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2004. – №6. – С. 11-17.
3. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. – М. : Ворохец, 1997. – 358 с.
4. Ульenkova У. В. Интеграция детей с умеренными нарушениями развития в общеобразовательную среду. Проблемы и перспективы решения [Текст] / У. В. Ульenkova, Е. Е. Дмитриева. // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2008. – №4 – С. 5 – 12.

Мамонова Е. Б.

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета, Нижний Новгород (Россия)

УДК 159. 923. 2

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2010

В статье обозначены психологические особенности личностной саморегуляции, характерные для младшего школьного возраста и раскрыта возможность её развития в период обучения в начальной школе.

Ключевые слова: личностная саморегуляция, структура личностной саморегуляции младших школьников, сильные и слабые стороны развития личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте, психолого-педагогическая система учебных ситуаций.

In the article the psychological special features of personal self-adjustment, characteristic for the low-order school age are designated and the possibility of its development in the period of instruction in the elementary school is opened.

Key words: personal self-control, structure personal samoregulja-tsii younger schoolboys, strong and weaknesses of development personal samoregu-ljatsii at younger school age, psihologo-pedagogical system educational si-tuatsy.

В современных условиях гуманизации образования стоит проблема реализации заложенного в ребёнке личностного потенциала. Многие исследователи отмечают широкие возможности развития личности ребёнка в младшем школьном возрасте. Обобщая результаты изучения психологических особенностей младших школьников, можно представить сензитивные для развития в этот период, особенности учащихся начальной школы: формирование мотивов учения, развитие устойчивых познавательных потребностей и интересов; развитие продуктивных приёмов и навыков учебной работы, «умения учиться»; раскрытие индивидуальных особенностей и способностей; развитие навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции; становление адекватной самооценки, развитие критичности по отношению к себе и окружающим; усвоение социальных норм, нравственное развитие; развитие навыков общения со сверстниками, установление прочных дружеских контактов. [9, с. 204].

Важно не упустить резервы этого возраста и найти такое образование в структуре личности младшего школьника, которое охватило бы названные выше особенности, то есть соответствовало бы возрастным возможностям учащихся начальной школы. Мы считаем таким образованием личностную саморегуляцию, поскольку её сформированность позитивно влияет на индивидуальный учебно-познавательный процесс младших школьников.

Данные психологов (В. В. Давыдова, З. И. Калмыковой, Н. А. Менчинской, С. Л. Рубинштейна, У. В. Ульенковой и др.) показывают, что осознанная саморегуляция играет значительную роль в структуре общей обучаемости младшего школьника. Как отмечает В. В. Давыдов, самое главное в учебной деятельности – это поворот человека на самого себя и собственные изменения. Являясь ведущей деятельностью в этом возрасте, учебная деятельность обращает на себя внимание исследователей. Но не менее важным, на

наш взгляд, является вопрос истоков возникновения и психологических механизмов развития личностной саморегуляции у младших школьников.

Под личностной саморегуляцией мы понимаем целостное образование в структуре личности, и рассматриваем её как способность личности произвольно управлять собственными действиями и поступками (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий, С. Л. Рубинштейн). [6, 8, 10].

Как подчёркивала Л. И. Божович (1966), формирование личности не может характеризоваться независимым развитием какой-либо одной её стороны – рациональной, волевой или эмоциональной. Поскольку саморегуляция рассматривается как целостное образование в структуре личности, а управление собственными действиями и поступками затрагивает все компоненты личности, то и структуру саморегуляции важно рассматривать с личностных позиций. Данный взгляд на саморегуляцию в виде когнитивной, регулятивной и аффективной сторон был представлен в работах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, В. И. Селиванова. Эту же позицию разделяют и современные исследователи, которых мы назвали ранее. Эти стороны в структуре саморегуляции проявляют себя и в младшем школьном возрасте.

Мы считаем, что специальное изучение личностной саморегуляции полнее раскроет личностный потенциал младшего школьника. Опираясь на классические исследования и опытно-экспериментальную работу, мы представляем следующим образом структуру личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте.

Система личностной саморегуляции младших школьников представляет собой структуру, в которой взаимосвязанно и взаимообусловленно действуют 1 надсистема (личностная) и три подсистемы.

Личностная надсистема включает в себя качества личности, которые начинают интенсивно формироваться уже в младшем школьном возрасте: инициативность в действиях; осознанность действий; ответственность в делах и поступках; автономность; относительная независимость от влияния окружающих; податливость воспитательным воздействиям [7]. Качества личностной надсистемы раскрывают и реализуют возможности трёх подсистем:

- **1. Когнитивной** – реализует функцию познания; выявляет адекватность отражения познавательной ситуации;

- **2. Регулятивной** – обеспечивает регуляцию деятельности и поведения; позволяет выявить цель поведения или установку, а также характер и способ её решения;

- **3. Аффективной** – даёт возможность представить внутреннюю позицию младшего школьника, показывает внутренний настрой ребёнка – мотивацию, осознание своих действий, поступков – рефлексия, регуляцию своих действий – самоконтроль;

Результаты наших исследований показали, что проявления личностных качеств, то есть личностной надсистемы очень важны для учащегося начальной школы, так как влияют на уровень развития других компонентов системы саморегуляции. Отслеживая сформированность личностной надсистемы саморегуляции младшего школьника, учитель сможет создавать условия для проявления сильных сторон личностного развития учащегося и развития его слабых сторон. Показатели сформированности системы личностных качеств отражены в таблице (Таблица 1).

Таблиця 1

Оценка личностной надсистемы саморегуляции младшего школьника

	Личностное качество и его составляющие	Качество сформировано	Качество не сформировано
1	Инициативность в действиях		
	решительность	Всегда знает, как нужно поступить; уверен в принятии решений	Постоянно сомневается при принятии решений
	предприимчивость	В трудных ситуациях не теряется, всегда находит выход	Теряется в трудных ситуациях
	активность	Ведёт активный образ жизни, постоянно чем-нибудь занят	Не может сам себя организовать, нуждается в подсказке
	доминирование	Любит руководить, быть первым	Подчиняется другим, нуждается в поощрении
2	Осознанность действий		
	обдумывание своих дел и поступков	Прежде чем что-либо сделать, хорошо всё обдумает	Действует без раздумий, сразу
	планирование	Планирует свои дела и поступки	Не планирует дела, действует сходу
	расчёт своих сил	Рассчитывает свои силы так, чтобы всё успеть	Не анализирует ошибок и неудач
3	Ответственность в делах и поступках		
	проверка правильности выполнения задания	Проверяет правильность по ходу выполнения задания	Бросает работу на любом этапе её выполнения
	доведение дела до конца	Всегда доводит дело до конца	Старается поскорее закончить, не доводя до конца
	целеустремлённость	Следит за результатом, добивается поставленной цели	Не обращает внимания на результат
4	Автономность, относительная независимость от влияния окружающих		
	самостоятельное преодоление трудностей	Если трудно, справляется самостоятельно	Нуждается в подсказке, одобрении
	самостоятельные действия	Действует самостоятельно	Не может действовать самостоятельно
5	Податливость воспитательным воздействиям		
	учёт мнения других	Считается с мнением других, прислушивается к ним	Не считается с мнением других
	прислушивание к замечаниям учителя	Прислушивается к замечаниям учителя	Не прислушивается к замечаниям учителя
	внимательное выслушивание разъяснений учителя	Внимательно слушает разъяснения учителя	Не слушает разъяснений

Каждое качество оценивается по трём уровням сформированности и несформированности с целью более детального анализа. Высокий уровень – качество сформировано, низкий уровень – не сформировано, средний уровень – проявления высокого уровня ситуативны, то есть проявляются не всегда, а только в некоторых ситуациях.

Характеристика уровней развития личностной надсистемы саморегуляции младших школьников:

1-й уровень (низкий): Учащийся бросает предложенную работу, не доделав, старается поскорее закончить, не обращая внимания на результат; действует без раздумий, сходу, не анализирует ошибок и неудач. Нуждается в подсказке, одобрении, поощрении взрослого; к замечаниям учителя часто не прислушивается.

2-й уровень (средний): Учащийся проверяет правильность выполнения заданий, обдумывает, планирует дела и поступки, но не анализирует ошибок и неудач. Справляется с трудностями при поддержке, одобрении взрослых.

3-й уровень (высокий): Учащийся на этом уровне развития саморегуляции доводит дело до конца, добивается намеченных результатов, обдумывает, планирует дела и поступки, рассчитывает свои силы, сам справляется с трудностями. Решительный, предприимчивый, активный, считается с мнением других, прислушивается к замечаниям учителя.

Результаты проведённого исследования показали, что в развитии личностной надсистемы саморегуляции младшего школьника доминируют качества, отвечающие за выполнение школьниками норм, правил, требований взрослых – податливость воспитательным воздействиям и ответственность в делах и поступках. Можно заметить, что разницы в уровне её развития у младших школьников вторых и третьих классов не обнаружено. Возможно, в этот возрастной период не происходит сколь-нибудь значительных изменений в личностной надсистеме саморегуляции учащихся с возрастной разницей в один год. Существует также вероятность, что возможности личностной саморегуляции в связи с особенностями школьной системы не раскрываются в полной мере. Тенденцию снижения темпа психического развития к концу младшего школьного возраста отмечал Д. Б. Эльконин. Кроме того, школьники зажаты в рамки школьных требований, и это ограничивает возможности их личностного развития.

Не является случайным в этой связи тот факт, что **наиболее развитыми качествами личностной надсистемы саморегуляции** младших школьников оказались: выслушивание разъяснений учителя; прислушивание к замечаниям взрослого; целеустремлённое движение к цели; рассчитывание своих сил по ходу выполнения деятельности; элементарное планирование своих поступков; проявление активности, самостоятельные действия, доведение дела до конца – эти качества в большей степени проявляются в середине младшего школьного возраста, чем в конце.

Доминирование проявлений податливости к воспитательным воздействиям соответствует возрастным особенностям младшего школьника. Как подчёркивал Н. С. Лейтес [5], у начинающих школьную жизнь детей обращает на себя внимание их готовность усваивать, вбирать, доверчивое подчинение авторитету учителя. Это характерные предпосылки общей обучаемости младших школьников. Как показали исследования О. Ю. Осадько [7], важно стимулировать младших школьников к самостоятельному нахождению приёмов самоорганизации. Такие элементы организации себя проявляются в целеустремлённости, рассчитывании своих сил по ходу выполнения деятельности, планировании, доведении дела до конца. Организация своей деятельности – важная составляющая саморегуляции в младшем школьном

возрасте. То, что такая характеристика, как доведение дела до конца, более ярко проявляется в середине младшего школьного возраста, можно объяснить тем, что в указанный возрастной отрезок ребёнок ещё находится под контролем учителя, а в конце младшего школьного возраста важно, чтобы у учащегося проявился самоконтроль. М. К. Акимова, В. Т. Козлова [1] отмечают характерную для этого периода активность, которая выражается в самостоятельных действиях.

Таким образом, выявленные нами позитивные стороны развития личностной саморегуляции не противоречат выделенным ранее возрастным особенностям младших школьников, а только в определённой мере дополняют их.

В ходе анализа результатов исследования выявлены и **менее развитые**, по сравнению с другими, **компоненты личностной надсистемы**: самостоятельное преодоление трудностей; проявление позиции доминирования в некоторых ситуациях; решительность действий и поступков; предприимчивость в различных ситуациях.

Выделение именно этих личностных характеристик в качестве менее развитых в младшем школьном возрасте в различных других исследованиях мы не обнаружили.

В младшем школьном возрасте в сфере воспитательных задач на первый план выступает развитие прилежания, ответственности, осознанности своих действий и поступков (Л. И. Божович) [2]. Некоторые исследователи говорят об актуальности развития в этом возрасте внутренней позиции школьника (Л. Г. Бортникова) [3], самооценки (А. В. Захарова) [4]. Однако в практике работы с детьми не уделено должного внимания проявлению у детей внутренних личностных ресурсов – самостоятельности, инициативности, решительности, предприимчивости, которые значительно могли бы повысить возможности ориентировки в окружающем мире.

Таким образом, менее развитыми оказались у детей те особенности, которые дают возможность проявить себя, свои лучшие качества, что не может не сдерживать позитивные перспективы личностного развития младшего школьника.

Нами разработана психолого-педагогическая система учебных ситуаций, направленная на раскрытие личностных качеств младших школьников. Данная система предназначена для применения учителем начальной школы в учебном процессе. Разные ситуации используются учителем на каждом уроке, в зависимости от учебных целей и задач конкретного урока. Результаты исследования личностной саморегуляции младших школьников показали, что возможности данного образования в младшей школе не раскрываются. Поэтому создание специальных ситуаций для раскрытия возможностей развития личностной надсистемы саморегуляции рекомендуется в каждом классе начальной школы.

Первый комплекс ситуаций направлен на развитие самостоятельности. Стремление к самостоятельности пронизывает все структурные компоненты личностной саморегуляции младшего школьника и может проявляться:

- в самостоятельном выборе решения познавательной ситуации;
- в выборе того задания, которое в полной мере отвечает возможностям учащегося;
- в выборе той формы выполнения задания, которая удобна в данный момент;
- в использовании нескольких вариантов решения различных ситуаций;
- в самостоятельном поиске ответов на свои вопросы;
- в самостоятельном планировании своих действий;
- в осознании своих ошибок и пошаговом их исправлении;
- в определении временных интервалов при решении различных задач;
- в понимании своих сильных и слабых сторон и умение действовать с их учётом;

- в мобильном использовании условий при определении цели деятельности.

Психолого-педагогические ситуации, направленные на развитие самостоятельности:

1) познавательная ситуация с несколькими готовыми решениями, в которой важно выбрать самостоятельно решение и обосновать свой выбор, рассмотрев плюсы и минусы каждого решения;

2) перед школьником ставится задача предложить несколько решений познавательной проблемы, обосновать удачность выбора, доказать своё решение в ситуации партнёрского общения;

3) предложить школьникам выбрать одну из трёх форм выполнения задания – устную, можно в форме взаимопроса, письменную, либо самостоятельно придумать подобное задание для других;

4) учащимся предлагаются вопросы по определённой теме, тексту, материалу и даётся задание на поиск ответов, которые фиксируются в письменной форме и потом оцениваются с точки зрения правильности и полноты самостоятельно при сравнении с ответами одноклассника;

5) младшим школьникам раздаётся самостоятельная работа с прошлого урока, проверенная учителем без пометок в тетради, и предлагается найти ошибки и оценить её правильность;

6) ученикам предлагается составить задание для соседа с типичными своими ошибками;

7) перед выполнением какого-либо задания дать время на то, чтобы школьники оценили в письменной форме, что им будет легко, какие возникнут затруднения; после выполнения задания оценить свои предположения;

8) предложить школьникам большое количество различных заданий, и попросить оценить, сколько они смогут выполнить за 10, 20 и т. д. минут; в конце – подвести итоги своему предположению;

9) выполни задание в удобном для себя порядке и оцени эффективность такого выполнения, в следующий раз можно попробовать по-другому, чтобы найти наиболее приемлемый для себя вариант;

10) предложить учащимся несколько заданий, и среди них попросить выбрать те, которые они могут решить самостоятельно – предложить их выполнить; затем те, в которых нужна помощь, пусть оценят какая и в чём;

11) поощрять любые проявления самостоятельности.

Все эти ситуации дадут возможность школьникам проявить качества независимости, осознать свои возможности и способности, и перейти на следующий этап своего развития.

Следующее значимое качество по результатам констатирующего эксперимента в структуре личностной саморегуляции младших школьников – инициативность в действиях и поступках. Самые яркие в этом качестве характеристики – предприимчивость и активность. Проявления активности в учебном процессе обычно однотипны – это готовность ответить на вопрос учителя, выражаемая с помощью поднятой руки. Но такая активность не всегда поощряется, поскольку невозможно спросить каждого на уроке. В предлагаемых ситуациях мы учли выявленные особенности и составляющие инициативности – решительность, предприимчивость, активность, доминирование.

В целом, инициативность может проявляться:

- в проверке правильности по ходу выполнения задания;

- в равномерном распределении своих сил на протяжении всей деятельности;

- в доведенні дела до кінця;
- в самостійному переодолєнні труднощєв, причєм, не важно яку позицію займєт учасийся – доминировання либо подчинєня;
- в самостійних дєвствїях;
- в прислушиваннї к замечанням и выслушиваннї раз'яснєннї учителя – на это в большєй стєпени влїяют такіє проявлєннї инициативности, как рєшительность и предприимчивость. Так как связь – двустороння, то можно сказати, что проявлєннї рєшительности и предприимчивости нуждаются в поддержке и организации взрослого;
- в оптимальном характере рєшєннї и самостійном выборє способа рєшєннї – на это влїяєт совокупность качєств: рєшительность, предприимчивость и активность;
- в устойчивой и вписывающєйся в условия цели дєятельности, на это очень влїяєт рєшительность школьнїка, то єсть учасийся должен бьти уверен, что он правильно выполняет эту работу;
- в общительности рєбєнка – здесь выявлена связь с возможностями предприимчивости младшего школьнїка, то єсть, как учасийся проявит себя в общєннї, так он проявит себя и в дєятельности.

Психолого-педагогические ситуации, направленные на проявление инициативности в действиях и поступках:

- 1) учасємуся предлагается выполнить задание с остановками, определяемые сначала взрослым, во время которых школьнїк отслеживает свои ошибки и отмечает их в тетради;
- 2) школьнїку предлагается составить алгоритм выполнения какого-либо дєвствїя – написаннї сочинєннїя, рєшєннї задачи, ответа у доски, выполнения домашнего задания и т. д., затем совместно со взрослым, либо сверстником происходит оценка эффективности данного алгоритма, вносятся дополненнїя и алгоритм используется в дєятельности;
- 3) на уроке ученикам предлагается список различных заданий, и предлагается оценить, сколько они сделают за 10, 15 и т. д. минут, в конце подводятся итоги;
- 4) на уроке предлагаются задания различной стєпени трудности, учасийся выбирает любое с условием выполнить до конца, выбор обосновывается, в конце обсуждаются возникающие затрудненнїя;
- 5) из разных заданий предлагается выбрать то, которое сделает самостійтельно, затем оценивается выполнение;
- 6) совместное обсуждение учеников друг с другом того, как можно поступить в той или иной ситуации – поссорился с кем-то, не выполнил обещаннє, сообщить о неприятности человеку и т. д. – ситуации предлагает учитель, выбирается с обоснованнєм оптимальный вариант для каждого в отдельности;
- 7) придумай задания для соседа в трєх вариантах: лєгкое, средней стєпени сложности, сложное на определєннєю тему;
- 8) учасийся предлагается придумать вопросы на определєннєю тему, которые помогут оценить уровень знаннїй по этой теме, вопросы оцениваются в группе, затем задаются друг другу, оценивают друг друга самостійтельно;
- 9) школьнїки узнают по определєннєй теме как можно больше только от одноклассников, оцени полученную информацию;
- 10) задание по малым группам: поставить совместную цель на урок и оценить єє достижение, затем такое же задание дается индивидуально;
- 11) младшие школьнїки изображают стєпень своей успешности на данном уроке в виде определєнного знака, листы успешности вывешиваются, происходит совместная расшифровка, а затем объяснение каждого.

Данные ситуации актуализируют возможности учащихся, помогут им проявить себя, не бояться быть ответственным, значимым.

Применение психолого-педагогической системы учебных ситуаций, направленных на раскрытие личностных качеств младших школьников, доказало свою эффективность на экспериментальной группе и обнаружило позитивные изменения в развитии личностной саморегуляции младших школьников. Наиболее выраженные изменения учащихся, то есть переход со среднего на высокий уровень развития, произошли в следующих проявлениях: планировании своих дел и поступков, стремлении самостоятельно преодолевать трудности и только в крайнем случае обращаться за помощью; прислушиваться к замечаниям учителя, стремлении занимать лидирующую позицию, обдумывании своих дел и поступков, предприимчивости – нахождении выхода в трудных ситуациях, учёте мнения других при обсуждении разных вопросов. В других подсистемах позитивным изменениям подверглись мотивационный компонент, самоконтроль аффективной подсистемы и цель деятельности регулятивной подсистемы. Практически по всем компонентам системы личностной саморегуляции обозначилась выраженная положительная динамика. У школьников, обучающихся в традиционных психолого-педагогических условиях, положительная динамика слабо выражена и наблюдаются даже отрицательные изменения в отдельных компонентах личностной саморегуляции. Полученные результаты изучения изменений в компонентах личностной саморегуляции младших школьников позволяют говорить об эффективном и правильно выбранном направлении работы по развитию личностной саморегуляции, что позволит школьникам более эффективно использовать свои психологические ресурсы в дальнейшие возрастные периоды.

Литература

1. Акимова М. К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход [Текст] / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. – М., 2007.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности [Текст]: избранные психологические труды / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008.
3. Бортникова Л. Г. динамика развития рефлексивности самооценки в зависимости от особенностей внутренней позиции школьника (младший и подростковый возраст) [Текст]: автореф. дисс. ...канд. психол. наук / Л. Г. Бортникова. – М., 2000.
4. Захарова А. В., Андрущенко Т. Ю. Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте [Текст] / А. В. Захарова, Т. Ю. Андрущенко // Новые исследования в психологии. – 1981. – №1. – С. 43-47.
5. Лейтес Н. С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия [Текст] / Н. С. Лейтес. – М., Воронеж, 2007.
6. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека [Текст] / В. И. Моросанова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 2. – №3. – С. 5-17.
7. Осадько О. Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции деятельности у младших школьников [Текст] / О. Ю. Осадько. – Киев, 2009. – 19 с.
8. Осницкий А. К. Психология самостоятельности: методы исследования и диагностики [Текст] / А. К. Осницкий. – Москва-Нальчик: Издательский центр «Эль-Фа», 2004. – С. 72-79.

9. Практическая психология образования [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : ТЦ «Сфера», 2009. – С. 204-205.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2007.

Ракина М. С.

*ассистент кафедры психологии Института социально-политических систем ГОУ
ВПО «Читинский государственный университет», Чита (Россия)*

УДК 343. 915

АНАЛИЗ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ КОРЫСТНОГО ТИПА

© 2010

Ценностно-смысловая сфера является наиболее высоким уровнем саморегуляции, системообразующим основанием личности. На протяжении последнего времени произошли серьезные изменения в морально-нравственных и духовных ориентациях людей. Формирование ценностно-смысловой сферы человека происходит в подростковом возрасте, в период взросления, а при наложении социального кризиса на возрастной обостряет и настраивает подростка на более глубокое понимание смысла в своей жизни.

Ключевые слова: *ценностно-смысловая сфера, смысложизненная ориентация, подростковый возраст.*

Ценностно-смысловая сфера является наиболее высоким уровнем саморегуляции, системообразующим основанием личности. На протяжении последнего времени произошли серьезные изменения в морально-нравственных и духовных ориентациях людей. Огромную роль в это внесли изменения политического строя и происшедшие изменения в экономических, социальных и других сферах. Вследствие резко изменяющейся ситуации, человек стремится выработать в себе и принять такие ценности, жизненные и смысловые ориентиры, которые позволили бы ему найти свое место в системах взаимодействия и самоопределиться.

Формирование ценностно-смысловой сферы человека происходит в подростковом возрасте, в период взросления, а при наложении социального кризиса на возрастной обостряет и настраивает подростка на более глубокое понимание смысла в своей жизни. К этому возрасту создаются предпосылки для проявления психологического новообразования – смысла жизни, который облегчает межфазовые переходы от возраста к возрасту. В работах Л. С. Выготского и его последователей психическое развитие подростка рассматривается, как процесс качественных изменений, которые происходят в психике в ходе усвоения ими социального опыта, предоставленного в предметах человеческой культуры. Внутреннее содержание смысловой сферы зависит от «усвоения социального опыта», т. е. от культурно-ценностного аспекта социальной среды.

Изучаемая проблема актуальна тем, что именно в подростковом возрасте человек осознает разнообразие складывающихся у него представлений о смысле жизни, ценностях и возможности их обогащения, а также понимает необходимость преодоления трудностей в реализации смысла своей жизни. Содержательная же сторона данных представлений зависит от социокультурной обстановки, которая будет

влиять на развитие личности в целом и на развитие ценностно-смысловых ориентаций в частности.

Данная работа опирается на концепцию Л. С. Выготского, согласно которой в подростковом возрасте происходит «овладение внутренним миром», «возникновение жизненного плана, как известной системы приспособления, которая впервые осознается подростком», а также его положение о том, что «перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту».

Работы Л. И. Анцыферовой, в которых отмечается, что для подросткового возраста характерно «стремление к обогащению ценностно-смыслового пространства собственной жизни оценочными и уникальными взглядами на мир других людей», а также «странного стремления к своим целям и идеалам».

Также мы опирались на следующие концепции и теории: «Теория деятельности» А. Н. Леонтьева, в которой он описал роль смыслов в структуре личности (Проблемы развития психики); работы Б. С. Братуся о структуре и формировании смысловой сферы личности (Аномалии развития личности на материале нарушений психического здоровья); Ф. Е. Василюк – концепция смысловой динамики (Психология переживания. Анализ преобладающих критических ситуаций); а также большой вклад внес в разработку данного вопроса и синтезировал все знания Д. А. Леонтьев (Структурная организация смысловой сферы личности).

Цель исследования – изучить особенности ценностно-смысловой сферы у несовершеннолетних правонарушителей корыстного типа, воспитывающихся в детском доме и состоящие на учете в Инспекции по делам несовершеннолетних.

Данное исследование проводилось по запросу Инспекции по делам несовершеннолетних г. Балея. Поступил запрос на исследование личностных и ценностно-смысловых особенностей подростков, воспитывающихся в детском доме, состоящих на учете по поводу совершения корыстных преступлений. Для выявления этих особенностей мы решили сравнить исследуемые характеристики у правонарушителей и подростков, воспитывающихся в том же детском доме.

Задачи исследования:

1. Исследование преобладающих черт характера у подростков исследуемой группы;
2. Исследование иерархии ценностных ориентаций у подростков;
3. Исследование смысловых ориентаций у подростков;
4. Исследование различий в базисных убеждениях у подростков.

Объект исследования: ценностно-смысловая сфера личности подростков.

Предмет исследования: иерархия ценностей, смысловые ориентиры, особенности базисных убеждений подростков.

Гипотеза исследования – состоит в предположении, что ценностно-смысловая сфера несовершеннолетних правонарушителей корыстного типа качественно отличается от ценностно-смысловой сферы подростков, воспитывающихся в других условиях жизни.

Эмпирическая база исследования. В исследовании принимали участие 30 подростков в возрасте от 14 до 18 лет мужского пола, состоящих на учете в Инспекции по делам несовершеннолетних и проживают в Балейском детском доме (несовершеннолетние правонарушители корыстного типа).

Методы исследования:

1. Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) А. Е. Личко;
2. Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича;

3. Методика «Смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д. А. Леонтьева;
4. «Шкала Базисных убеждений» Р. Янофф-Бульмана, апробированная М. А. Падун (2003).

Исследование преобладающих черт характера у подростков

Подростковый возраст является периодом становления характера – в это время формируется большинство характерологических типов. Именно в этом возрасте различные преобладания черт характера выступают наиболее ярко, так как черты характера еще не сглажены и не скомпенсированы жизненным опытом.

Исследование преобладающего типа личности подростков проводилось с помощью «ПДО» А. Е. Личко. Нами определены наиболее выраженные черты характера.

У несовершеннолетних правонарушителей корыстного типа преобладающими являются следующие черты личности:

1) Комформный тип (33 %) – главная черта: постоянная и чрезмерная комформность к привычному окружению, к своей среде. Живут по правилу: думать «как все», поступать «как все», стараться, чтобы все у них было «как у всех» – от одежды до суждений по животрепещущим вопросам. Комформность сочетается с некритичностью: истиной считают то, что поступает через привычный канал информации, некритичны ко всему, что черпают от привычного окружения, и склонны к предубежденному неприятию всего, что исходит от людей не своего круга. Нелюбовь к новому проявляется неприязнь к чужакам, настороженностью к незнакомым. Наиболее успешно работают, когда не требуется личной инициативы. Плохо переносят крутую ломку жизненного стереотипа, лишения привычного общества. Самооценка может быть не плохой.

2) Сенситивный тип (20 %) – две отличительные черты: большая впечатлительность и чувство собственной неполноценности. В себе видит множество недостатков, особенно во внешности и в области качеств морально-эстетических и волевых. Замкнутость, робость и застенчивость выступают среди посторонних и в непривычной обстановке. Ни к алкоголизации, ни к делинквентности склонности не обнаруживается. Самооценка отличается высоким уровнем объективности. При этом типе часто бывает ярко выражена реакция гиперкомпенсации.

3) Неустойчивый тип (17 %) – отличительной чертой является нежелание трудиться – ни работать, ни учиться, постоянная сильная тяга к развлечениям, удовольствию, праздности. При строгом и непрерывном контроле нехотя подчиняются, но всегда ищут случая отлынивать от любого труда. С желанием поразвлечься связана ранняя алкоголизация, делинквентность, употребление наркотиков и других дурманных средств. Тянутся к уличным компаниям. Контакты всегда поверхностны. К своему будущему равнодушны, планов не строят, живут настоящим. От любых трудностей и неприятностей стараются убежать и не думать о них. Слабоволие и трусость позволяет удерживать их в условиях строго дисциплинарного режима. Безнадзорность быстро оказывает пагубное действие. Самооценка обычно неверная – легко приписывают себе гипертимные или комформные черты.

4) Лабильные черты личности (13 %) – главной чертой является крайняя изменчивость настроения, которое меняется слишком часто и чрезмерно круто от ничтожных и даже незаметных для окружающих поводов. Точно чувствует отношение к себе окружающих даже при поверхностном контакте. Всякого рода эксцессы избегает. К лидерству не стремится. Тяжело переносит утрату или отвержение со стороны значимых лиц. Самооценка отличается искренностью и умением правильно подметить черты своего характера. Чрезмерная эмоциональность обычно сочетается с

вегетативної лабільністю: легко краснеє і бліднеє, змінюється частота пульсу, величина артеріального тиску. Лгати і приховувати свої почуття не вміє: настроєння завжди написано на обличчі.

5) Астено-невротический тип – головними рисами є підвищена втомиюваність, подразливість і схильність до іпохондричності. Втомиюваність особливо проявляється при умовних заняттях і в умовах змагань. При втомиюванні афективні вибухи виникають по незначущому приводу. Самооцінка звичайно виражає іпохондричеські установки.

Исследование иерархии ценностных ориентаций у подростков

Для виявлення особливостей ціннісної сфери підлітків використовувався опитувальник М. Рокіча «Ціннісні орієнтації».

В результаті проведеного дослідження виявилось, що ієрархія ціннісних орієнтацій у недовіршнєлітніх правонарушителей вистрайується наступним образом: 1 – «щасливі сімейні життя» (12 осіб, 40 %), 2 – «цікава робота» (7 осіб, 23 %), 3 – «любов» (5 осіб, 17 %), 4 – «наліччє друзів» (4 осіб, 13 %), 5 – «творчеська діяльність» (2 осіб, 7 %). Такі переваги можна пояснити віковими особливостями обстежуваних. Цінність «щасливі сімейні життя» може бути обумовлена усвідомленням її наліччя і необхідності. Цінність «цікава робота» і її висока значимість може бути зв'язана з високими запитаннями реалізації себе в професії, потреби самоопределення в цьому віку. Такі цінності як «любов» є специфічеськими для цієї групи обстежуваних, по порівнянню з нормальними дітьми. Такої вибору, можливо, обумовлено тим, що почуття мають велике значення в даному віку, а також зв'язано з обмеженістю в спілкуванні і в відносинах взагалі. У недовіршнєлітніх правонарушителей значимою є така цінність як «наліччє друзів» – ймовірно, це зв'язано з вадущою потребою в інтимно-личностному спілкуванні, друзі є значимими в даному віку, а також це обумовлено обмеженим спілкуванням і відсутністю близького людини. Цінність «творчеська діяльність» – може бути обумовлена тим, що підлітки намагаються реалізувати себе в різних видах діяльності, в тому числі і в творчестві.

Исследование смысложизненных ориентаций у подростков

Для виявлення вадущих смисложизненних орієнтацій в сфері личности була використана методика Д. А. Леонтьєва «Смисложизненні орієнтації». Результати представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

Результаты исследования по методике Д. А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации» у недовіршнєлітніх правонарушителей корыстного типа.

	«Цілі»	«Процес»	«Результат»	«Локус–Я»	«Локус–Жизни»
низкіє	40 %, (12 осіб.)	3 %, (1 осіб.)	30 %, (9 осіб.)	27 %, (8 осіб.)	27 %, (8 осіб.)
високіє	10 %, (3 осіб.)	27 %, (8 осіб.)	37 %, (11 осіб.)	17 %, (5 осіб.)	13 %, (4 осіб.)

Аналіз переобладаючих смисложизненних орієнтацій у обстежуваних показав, що були отримані високіє показателі по шкалі «Локус–Я», що може свідечувати про домінування представлення у підлітків про себе як про сильної личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Низкіє показателі

отмечаются по шкале «Локус-Жизни», что свидетельствует о фатализме, убежденности в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Качественный анализ полученных данных, а также сравнение результатов по отдельным шкалам позволил заключить, что наиболее значимыми для испытуемых трех групп является представление о себе как о сильной личности. Наименее важными для несовершеннолетних правонарушителей корыстного типа является представление о том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Исследование различий в базисных убеждениях у подростков

Для выявления когнитивно-личностных особенностей подростков – устойчивых когнитивных структур, сквозь призму которых человек оценивает и воспринимает явления и события окружающего мира, мы использовали апробированный вариант методики «Шкала базисных убеждений» М. А. Падун (2003).

Результаты психодиагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Средние значения показателей базисных убеждений у испытуемых

<u>Показатели</u>	Несовершеннолетние правонарушители корыстного типа
Доброжелательность окружающего мира	42,24
Справедливость	12,25
Контролируемость	11,14
Закономерность	19,20
Самоценность	22,29
Способность контролировать ситуацию	15,24
Удача	18,28

У несовершеннолетних правонарушителей корыстного типа отмечены более высокие показатели по субшкале «Доброжелательность окружающего мира», т. е. они считают окружающий мир более доброжелательным, чем люди вокруг доброжелательнее, чем кажутся.

Несовершеннолетние правонарушители убеждены в том, что все происходящие с ними события распределяются между людьми несправедливо (Низкие показатели по субшкале «Справедливость»).

Низкие показатели по субшкале «Закономерность» свидетельствуют о том, что все происходящие события происходят случайно.

Низкие показатели по шкале «Способность контролировать ситуацию» отмечаются у несовершеннолетних правонарушителей корыстного типа, т. е. эти подростки убеждены в том, что все происходящие с ними события не поддаются контролю.

Выводы. Психологической основой ценностно-смысловой сферы личности является многообразная структура потребностей, мотивов, интересов, целей, идеалов, убеждений, мировоззрения, участвующих в создании направленности личности, выражающих социально детерминированные отношения личности к действительности.

По мнению большинства авторов, ценностно-смысловая сфера, определяет одну из центральных позиций личности, оказывает влияние на направленность и содержание социальной активности, общий подход к окружающему миру и самому себе, придают смысл и направление деятельности человека, определяют его поведение и

поступки. Человек стремится обрести смысл и ощущает фрустрацию или экзистенциальный.

Таким образом, ценностно-смысловая сфера является наиболее высоким уровнем саморегуляции, системообразующим основанием личности, опосредующим специфику самоопределения, конструирования своего жизненного мира, ориентировку в социально значимых ситуациях, становления духовности и в связи с этим является психологическим объектом воспитания личности.

Подростковый возраст является периодом становления характера – в это время формируется большинство характерологических типов. Именно в этом возрасте различные преобладания черт характера выступают наиболее ярко, так как черты характера еще не сглажены и не скомпенсированы жизненным опытом.

Исследование преобладающего типа личности подростков проводилось с помощью «ПДО» А. Е. Личко. Нами определены наиболее выраженные черты характера. Для несовершеннолетних правонарушителей корыстного типа свойственны следующие черты характера: комформные, сензитивные, неустойчивые, лабильные и астено-невротические.

При исследовании ценностных ориентаций были выявлены следующие результаты. У несовершеннолетних правонарушителей корыстного типа, выстраивается следующая цепочка ценностных ориентаций:

- 1 – «счастливая семейная жизнь»,
- 2 – «интересная работа»,
- 3 – «любовь»,
- 4 – «наличие друзей»,
- 5 – «творческая деятельность».

Выявление ведущих смысловых ориентаций в сфере личности показали, что наиболее значимыми для испытуемых является представление о себе как о сильной личности. Наименее важными для несовершеннолетних правонарушителей корыстного типа является представление о том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Исследование когнитивно-личностных структур дали следующие результаты. У несовершеннолетних правонарушителей корыстного типа отмечаются более высокие показатели по шкале «Доброжелательность окружающего мира» и низкие показатели по шкалам: «Справедливость», «Закономерность» и «Способность контролировать ситуацию».

В целом результаты исследования показали, что выдвинутая нами гипотеза о том, что имеются качественные различия в ценностно-смысловых характеристиках подростков различных социальных групп подтвердилась.

Литература

1. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуации и психологическая защита [Текст] / Л. И. Анцыферова. // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3-18.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование [Текст] / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Братусь, Б. С. Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблемы вертикали сознания [Текст] / Б. С. Братусь // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева. – М. : Смысл, 1999. – С. 284-298.

4. Василюк, Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций [Текст] / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – С. 457.

Замарёхина И. В.

старший преподаватель кафедры социальной политики ГОУ ВПО «Читинский государственный университет», Чита (Россия)

УДК 159. 9

ФЕНОМЕН КОММУНИКАТИВНОГО МИРА ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

© 2010

В статье рассматривается феноменология коммуникативного мира личности В. И. Кабрина. Коммуникативный подход к исследованию личности позволяет исследовать феноменологию многомерного мира человека в транскомуникативном аспекте, где коммуникация является специфичной, субъективной, динамичной детерминантой, влияющей на процесс развития личности, интенсивность ее роста, самоопределения, самоактуализации, реализации внутренних ресурсов и возможностей человека.

Ключевые слова: *Коммуникации, транскомуникация, коммуникативный мир личности.*

The article deals with the phenomenology of the communicative world of personality VI Cabrini. The communicative approach to the study of personality is possible to investigate the phenomenology of the multidimensional world rights in transkommunikative aspect, where the communication is a specific, subjective and dynamic determinants that influence the process of personality development, the intensity of its growth, self-actualization, the realization of domestic resources and human potential.

Key words: *communication, transkommunikation, communicative world of personality.*

В отечественной и зарубежной психологической науке коммуникация как феномен представляется особенностями индивидуально-психологических свойств личности (А. И. Ильина, 1961; В. Л. Леви 1967, Л. З. Волков, 1970; Л. В. Жемчугова, 1985; В. Н. Куницына, 1991; А. И. Крупнов, 1995; В. В. Латынов, 1995; А. А. Бодалев, 1996; Ю. А. Менджерцкая, 1998; Е. А. Кукуев, 2002; Ф. Зимбардо, 1991; Ф. Зимбардо, Ш. Рэдл, 2005 и др.). Исследования таких явлений как коммуникация и общение позволили выделить в научном категориальном аппарате такие понятия как «индивидуальный стиль общения» (В. С. Мерлин, 1982), «коммуникативные модусы человека» (Г. Бейтсон, 1959), «коммуникативное ядро личности» (А. А. Бодалев, 1994), «коммуникативный потенциал человека» (Р. А. Максимова, 1981; В. В. Рыжов, 1995), «коммуникативная компетентность» (В. Н. Куницына, 2001), «коммуникативные личностные ресурсы» (Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский, 2007). Все эти понятия характеризуют психологический феномен коммуникации в узком смысле, не раскрывая содержательного аспекта, всей многогранности и многоуровневости феномена коммуникации.

Наиболее адекватным научным конструктом по нашему мнению, является феноменология коммуникативного мира личности. Данное понятие было введено в методологический аппарат психологической науки в 1978 г. В. И. Кабриным.

«Коммуникативный мир личности является такой сферой социальной активности, которая формируется как система добровольных и взаимных отношений личности с другими людьми на базе ведущих форм совместной деятельности, в рамках которой личность стремится достичь оптимума нравственно-творческой самореализации» [В. И. Кабрин, 1978].

Коммуникативный мир личности обуславливается избирательностью; особенностью отношений между партнерами; преимуществом в отношениях, а также взаимностью.

Избирательность детерминирована свободным выбором тем общения, связанных с интересами и проблемами, наполняющими жизнь человека, а также характеризуется добровольным выбором партнеров по общению в своем коммуникативном пространстве. Взаимодействие партнеров выстраивается в процессе определения сути контакта, когда контекст сообщения становится важнее самого сообщения. Преимущество проявляется в соотношении образа себя с образом партнера, которые формируются в результате анализа и синтеза предыдущих встреч. Взаимность рассматривается как эквивалент, дополняющий сформировавшиеся отношения.

Организация коммуникативного мира образуется синхронизацией встречных устойчивых коммуникативных ориентаций партнеров общения, на базе общей предметной ситуации. Дифференциация коммуникативных отношений по факторам коммуникативной ситуации обуславливается:

- отношением к предмету общения, образует тему контакта;
- отношением к системе коммуникативных средств общения, оформляется в виде позиции;
- отношением к способу трансформации взаимосвязей между предметом и его отображением в коммуникативных средствах, связанной с решением коммуникативных проблем, выражается продуктивной вовлеченностью в общение;
- характером отношений субъекта общения к партнеру, рассматривается с точки зрения близости (диапазона приемлемости).

Коммуникативный мир также образуется и координационными факторами, связывающими коммуникативные отношения в динамическую систему, соответствующую фазам интеракций. Наиболее существенными составляющими этого процесса являются коммуникабельность (понятность), коммуникативность (понятливость), сопричастность (солидарность) и самоопределение. В. И. Кабриным в 1978 году показано, что данные аспекты существенно влияют на формирование персонификаций, выполняющих регулятивные функции в общении и определяющих характер инструментальной самореализации личности.

Путем выделения из интерактивных свойств устойчивых транзактивных тенденций определяется характер совместности между субъектом коммуникативного мира и партнерами по общению, который включает в себя:

- стремление к самоутверждению в общении – коммуникативная предрасположенность;
- стремление к перспективному согласованию коммуникативных ориентаций – коммуникативная согласованность;
- стремление дополнять, продолжать начатое партнером – коммуникативная дополнительность;

- стремление быть всегда на уровне партнера и отвечать взаимностью – коммуникативная эквивалентность.

Устойчивость, надситуативность этих характеристик делает их соразмерными основным свойствам личности (общей эмоциональной направленности, отношению к другим и к себе, продуктивности, оригинальности и т. д.), интегрирующим воедино ее мотивационный, когнитивный, инструментальный, эмоциональный аспекты активности (Кабрин В. И., 1978).

В связи с этим В. И. Кабриным были выделены четыре уровня коммуникативного мира личности:

1. Интракоммуникативный уровень. На этом уровне реализуется соответствие жизненных тем, интересов и элементарных ориентаций партнеров по отношению друг к другу. Коммуникативное взаимодействие на этом уровне характеризуется выделением субъекта из общего числа других людей, определением к нему соответственного отношения, синхронизации предметной направленности в общем взаимодействии и непосредственном общении.

2. Экстракоммуникативный уровень. Характеризуется внешними условиями и критериями, характеризующими коммуникативный мир личности. На этом уровне происходит избирательное и детализированное отражение основных факторов, наполняющих коммуникативную ситуацию, которая включает в себя партнеров по общению, предмет взаимодействия, а также коммуникативные средства и связи.

3. Интеркоммуникативный уровень. На данном уровне происходит интеграция основных коммуникативных параметров коммуникативного отношения и специфики взаимоотношений.

4. Транскоммуникативный уровень. Данный уровень характеризуется интеграцией отношений и уровней взаимодействия в коммуникативном мире личности, которое проявляется как единое целое, холодинамичное пространство специфических коммуникативных ориентаций. Специфичные нравственные и культурные ценности приобретают в связи с этим адекватный коммуникативный смысл. Реальное человеческое общение есть не что иное как проявление транскоммуникации, которое, как правило, переживается, но редко осознается.

Таким образом, В. И. Кабриным предложено новое определение личности как «встречи человека с миром», «личность рассматривается как субъект и внешнего (межличностного) и внутреннего (духовного) пространства К-мира, в котором она поддерживает и развивает коммуникативные и ментальные структуры своего Я» [2, с. 37]. В связи с этим можно сделать вывод о том, что коммуникация не ограничивается процессом общения как интеракционным или перцептивным способом взаимодействия человека с окружающей средой. Коммуникация, по мнению В. И. Кабрина, является универсальной информационно-энергетической составляющей смыслотворческого процесса организации жизни человека, которая обладает признаками саморазвития и самоорганизации. В процессе жизни человека постоянно происходит выбор между противоречивыми по своей сути составляющими коммуникативных процессов и транскоммуникативных состояний «избирательность» и «взаимность». Смыслообразование и смыслотворчество выводят человека на новый транскоммуникативный уровень взаимодействия со средой.

Феномен транскоммуникации позволяет представить процесс общения как некий контакт инаковых разнопорядковых субъектов в интра и интерперсональном плане. Транскоммуникативный процесс характеризуется такими душевными состояниями, которые в процессе синхронизации разных уровней человеческой жизни (от геномного до духовного) выводит человека за пределы обычной коммуникации на

новый уровень – транскомуникации. В связи с этим, В. И. Кабрин отмечает, что «... у человека может быть прослежено такое состояние, когда клетки синтонны органу, орган функционирует синтонно общему состоянию организма, а организм синтонен жизненной позиции. При этом разнопорядковые «миры» человека не механически, а символически репрезентируют друг друга, т. е. развертывающаяся сложная иерархия жизни не механистична, а транскомуникабельна» [1, С. 116]. Смысл Своего бытия человек обретает в процессе устремления к открытию собственных форм и стратегий во взаимодействии с окружающим миром, другими людьми и самим собой. Процесс транскомуникации характеризуется общей коммуникабельностью, которая в процессе личностного роста приобретает интегральный характер в социокультурном и социально-психологическом аспекте и проявляется в факторах транскомуникативного потенциала, которые выступают универсальными координатами коммуникативного пространства. «Коммуникативная ситуация порождает любой психосемантический процесс, как в межличностном, так и интраличностном плане, т. е. является динамической клеточкой сознания как индивидуального, так и коллективного. Важно подчеркнуть ее виртуальность, которая заключается в том, что все позиции имеют не физический, а смысловой характер» [3, С. 35].

Д. А. Леонтьевым отмечено, что универсальный характер трансляции себя в других характеризует процесс выхода человека за пределы самого себя, где понятие «трансляция» отождествляется с понятием «трансцендентальность». Таким образом, коммуникация является универсальным «транс-фактором» определяющим процесс выхода человека на транскомуникативный уровень [5]

Как было отмечено выше, транскомуникация является центральным понятием в теории В. И. Кабрина, которое позволяет синтезировать уровни ментальной сферы личности в контексте ее коммуникативного мира. Потенциал данного категориального понятия позволяет отразить невидимую, скрытую сторону сверхсложных, находящихся в непрерывной динамике психических явлений, отражающих процесс становления многомерного мира человека. Транскомуникация как явление объединяет и обуславливает процессы и состояния, которые определяются «пиковым» душевным процессом и состоянием стресс-транс-формации. Трансперсональное пространство является незаменимым фактором в процессах перехода человека на новые уровни транскомуникативного бытия и приобретению нового более совершенного и осмысленного способа существования, где задействуются творческие коммуникативные интеграционные факторы, определяющие траекторию жизненного развития. При этом коммуникабельность выступает как универсальный биокультуральный феномен, отвечающий за интеграцию жизненного пространства человека, где транскомуникабельность является универсальным фактором ее развития. Идеология транскомуникативного подхода показывает, что «... когда общаются два человека – общаются две вселенные как своеобразно синхронистические иерархии разнопорядковых (но внутренне транскомуникабельных) миров» (В. И. Кабрин). Путем эмпирического поиска теория подтвердила систему многогранности и многоуровневости структуры коммуникативного мира как особой психологической реальности. Она понимается как некое смыслообразующее и житнетворческое психологическое пространство жизненного мира человека, которое задается транскомуникативным потенциалом личности и способствует ее самореализации и личностному росту [2].

Необходимо отметить, что теория транскомуникации изначально базируется на положениях общегуманистического подхода, а в дальнейшем процессе развития становится системной теорией. В понятийный аппарат данной теории входят понятия

пространства и времени, что соотносится с понятием хронотопических характеристик теории психологических систем, где пространство и время является единообразующим смыслом. (Клочко В. Е. , 1995). «Многомерные» и «многоуровневые» миры человека в теории транскомуникации выступают как системные характеристики жизненного мира человека, а в теории психологических систем именно многомерный мир человека является ключевым понятием, которое является признаком «... совмещенного бытия (события), объективного и субъективного как особой психологической реальности, являющейся и результатом самоорганизации и тем, что детерминирует ее как процесс» [4, с. 26].

Таким образом, транскомуникация выводит человека за рамки обыденного в сферу познания неизведанного, нового опыта действительности, который приобретается путем переживания потрясения, инсайта, катарсиса, транса и других состояний. В соответствии с этим А. У. Хараш указывает на то, что содержанием психической жизни субъекта является не *закрытое*, «внутрииндивидуальное» пространство, ограниченное поверхностью кожного покрова, а пространство коммуникаций и взаимодействий между людьми, которое выступает условием *открытости* человека в мир (культуры, социума, природы). А. У. Хараш различает интросубъектный и интерсубъектный подходы к пониманию процесса коммуникации. В этом контексте коммуникация является не только функцией, организующей связи и контакты между людьми. Коммуникация детерминируется интерпсихической деятельностью каждого субъекта, порождая тем самым интенцию к межличностной коммуникации [6]. Диалогичность как коммуникативное состояние характеризует межличностную коммуникацию и выражается в степени обращенности субъектов друг к другу. Коммуникативное состояние определяется уровнем готовности человека к приему со стороны других людей разного рода воздействий, под влиянием которых происходит трансформация личностной и деятельностной сферы жизни субъекта. Коммуникативное состояние не является статичным, оно изменяется в процессе взаимодействия с субъектом. Таким образом, можно заключить, что коммуникативное состояние возникает в процессе общения на внутрличностном уровне, затем выходит за его рамки в сферу межличностного взаимодействия, где встречается с коммуникативным состоянием «Другого», порождая тем самым новое пространство «между» как уникальную онтологическую реальность (М. Бубер). Это пространство является первостепенной формой человеческой действительности, существующей только в природе человеческих отношений.

В заключении можно сделать вывод о том, что коммуникативный подход В. И. Кабрина позволяет исследовать феноменологию многомерного мира человека в транскомуникативном аспекте, где коммуникация является специфичной, субъективной, динамичной детерминантой, влияющей на процесс развития личности, интенсивность ее роста, самоопределения, самоактуализации, реализации внутренних ресурсов и возможностей человека.

Литература

1. Кабрин В. И. Транскомуникативная холодинамика психологического универсума личности (стресс-транс формация) [Текст] / В. И. Кабрин // Вестник Томского университета. – 1999. – № 268. – С. 115-120.
2. Кабрин В. И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования [Текст] / В. И. Кабрин. – М. : Смысл, 2005. – 248 с.

3. Кабрин В. И. Ментальная структура и динамика коммуникативного мира личности: методология, методы, эмпирические исследования [Текст]: учеб. – метод. пособие / В. И. Кабрин. – Томск, 2002. – 116 с.
4. Клочко В. Е. Самореализация личности: системный взгляд [Текст] / В. Е. Клочко, Э. В. Галажинский; под ред. Г. В. Залевского. – Томск, 1999. – 154 с.
5. Леонтьев Д. А. Внутренний мир личности [Текст] / Д. А. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб : Питер, 2000. – С. 372 – 377.
6. Хараш А. У. «Другой» и его функции в развитии «Я» [Текст] / А. У. Хараш // Общение и развитие психики / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1986. – С. 31 – 46.

Єгорова О. Б.

кандидат психологічних наук, доцент Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

Яковенко Н. М.

психолог Дзержинського психіатричного диспансеру, Дзержинськ (Україна)

Асєєва Г. Г

студентка психологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

УДК 159. 942. 5 – 053. 9

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ В ПОХИЛОМУ ВІЦІ

© 2010

В сучасний період має місце тенденція до зростання психічних захворювань, в тому числі й депресивних станів. Депресивні стани проявляються на різних етапах онтогенезу, найбільш характерні вони для людей похилого віку. Існують різні підходи до проблеми походження депресії: біогенетичний, психоаналітичний, соціокультурний тощо. Універсальну теорію депресії не визначено. Авторами проведене психологічне дослідження на масиві людей похилого віку, що проживають в інтернаті для старих або в родинах. Здобуті результати виявили в обох групах певну схожість у виборі інструментальних («вихованість», «освіченість») та термінальних цінностей («любов», «наявність гарних та надійних друзів»). Також виявлено позитивне ставлення до минулого, до друзів, до родини, та негативне – до майбутнього. Легка депресія ситуативного характеру більш притаманна літнім людям із родин (що обумовлено дією зовнішніх чинників, впливом соціального оточення); справжній депресивний стан є більш вираженим у групі з інтернату. Рівень легкої депресії можна знизити за допомогою психологічних тренінгів.

Егорова Е. Б.

кандидат психологических наук, доцент Славянского государственного педагогического университета, Славянск (Украина)

Яковенко Н. Н.

психолог Дзержиского психиатрического диспансера. Дзержинск (Украина)

Асеева А. Г.

студентка психологического факультета Славянского государственного педагогического университета, Славянск (Украина)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕПРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ

Проанализированы теоретические основы исследования проблемы депрессии в контексте медико–психологических теорий; рассмотрены особенности проявления депрессивных состояний у исследуемых пожилого возраста, проживающих в семьях или в интернате для престарелых.

Ключевые слова: депрессия, депрессивные состояния, люди пожилого возраста, психокоррекция эмоциональных нарушений.

Yegorova O. B.

candidate of psychological sciences, associate professor of Slavyansk State Pedagogical University, Slavyansk (Ukraine)

Iakovenko N. N.

Psychologist Dzerzhyns'k psychic clinic, Dzerzhyns'k (Ukraine)

Aseieva H. G.

student of psychological faculty of Slavyansk State Pedagogical University, Slavyansk (Ukraine)

PECULIARITIES OF THE DISPLAY OF DEPRESSIVE CONDITIONS IN ELDERLY AGE

The article analyses the theoretical basis of the research on the problem of depression in the context of medical–psychological theories. It considers the peculiarities of the display of depressive conditions among elderly people under examination who live in families or in boarding houses for elderly people

Key words: depression, depressive conditions, elderly people, psycho-correction of emotional disorders

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. В останнє десятиріччя, за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, спостерігається значний зріст кількості психічних захворювань. Депресія належить сьогодні до найпоширеніших хвороб, а депресивний стан людей став свого роду епідемією, що охопила людство.

Психічні стани – психологічна характеристика особистості, що відбиває її сталі, тривалі душевні переживання. Поряд із психічними процесами та психічними властивостями психічні стани належать до трьох головних форм психічної діяльності. Яскравим прикладом психічних станів є настрої, в яких відбивається загальний емоційний тонус людини, що може утримуватися протягом більш чи менш тривалого часу і має чітко виражену, як правило, однорідну психічну модальність [6, с. 124].

Психічні стани енергетично мобілізують і активізують людину до дій, які відповідають цим станам, або навпаки – гальмують. Найбільше на поведінку людини впливає стан, який діє на свідомість, почуття і волю людини одночасно. Це може бути, наприклад, депресія.

Будь-який психічний стан – це складний комплекс. Він включає настрій – відносно стійкий стан помірної або слабкої інтенсивності, який надає на деякий період певного емоційного забарвлення психічному життю людини. Значний вплив на настрій має задоволеність чи незадоволеність життям, відносинами з друзями чи рідними, станом здоров'я. Соціальна, економічна незахищеність людей, страх перед майбутнім – все це сприяє поширенню депресивних станів.

Будучи проблемою глобального масштабу, депресія щодо конкретної людини стає проблемою психологічною, оскільки на поверхню реальності виходять глибокі суперечності людської психіки, які вимагають рішення. Завдання психолога — використовуючи потенціал людини, допомогти їй розібратися в собі, зробити єдиний і неповторний вибір, який дасть їй можливість знайти сенс життя. Проблема депресії пов'язана з проблемами особистості, особливо вона актуальна в похилому віці [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. У психологічній і медичній літературі проблема депресії та депресивних станів висвітлена у багатьох працях зарубіжних (Ж. Айзенмана, А. Бека, М. Гамільтона, Р. Даунінга, У. Карлінера, П. Кільгольца, А. Клянмана, А. Раскіна, К. Ріккельса, К. Шнейдера, У. Шпигельберга та ін.), українських та російських вчених (М. І. Буянова, В. А. Гурьєвої, Т. Г. Здоровець, Ю. В. Каннабіха, А. І. Плотічера, О. Б. Смулевича, В. Д. Шапіро та ін.) [2 с. 428].

Депресія (лат. depressio – пригнічення) у психології визначається як афективний стан, що характеризується негативним емоційним тлом, зміною мотиваційної сфери, когнітивної сфери й загальної пасивності поведінки [9, с. 82]. Існує три загальні признаки депресії (так звана депресивна тріада): послаблення рухової активності (акінезія), повна безучасність до усього (абулія) та зниження настрою (апатія).

Багато людей вважають, що депресія – це хвороба, яка розповсюдилась та отримала таке велике соціальне значення лише у наш час і не була відома раніше. Але це не так, депресія відома лікарям з глибокої давнини, з античних часів. Ще відомий давньогрецький лікар Гіппократ чітко описав під назвою «меланхолія» стан, що дуже нагадує наше сьогодишнє визначення депресії, і навіть радив лікування у рамках можливостей античної медицини.

У середні віка багато наукових розробок лікарів античності було загублено, і депресія тривалий час розглядалась як «одержимість дияволом». Лікування пропонувалося таке: обряди вигнання диявола, голодування або пост, молитви. Хворих з вираженим депресивним збудженням пропонувалося зв'язувати, підвергати побоям. Відродження підходу до депресії, як до хвороби, що потребує медичного втручання та лікування, а не обрядів вигнання диявола, почалось тільки в пізньому середньовіччі, в епоху відродження та росту зацікавленості до античності та її досягненням.

Працю по вдосконаленню діагностики депресії проводив Франсуа Бос'є де Соваж, який опублікував нозологічну систему, в яку входить 14 підтипів меланхолії. Жан П'єр Фальєр у 1854 р. опублікував статтю під назвою «Про циркулярне помешательство», у якій окремі клінічні картини манії та депресії поєднувались в єдине захворювання. Десь в той самий час, у 1853 р., Жан Байарже запропонував термін «помешательство подвійної форми». Нарешті, вагомий вклад був зроблений Емілем Крепеліном, котрий у 1899 р. порадив розрізняти раннє слабоумство та маніакально – депресивний психоз. У 1905 р. він запропонував термін «інволюційна меланхолія» для діагностики різновидів депресії, що виникає в похилому віці. В наступні роки трапилось багато подій пов'язаних з подальшим розвитком класифікацій, етіології та лікування депресивних розладів. Тем не менш, ранній історичний матеріал

дає змогу зрозуміти наскільки важливою та неоднозначною була проблема депресії в продовж усього часу її вивчення.

Існує дуже багато теорій депресії. Так наприклад, біологічна теорія депресії займалася вивченням ролі генетичних факторів у виникненні розладів. На даний момент не має чіткої відповіді на питання, чи залежить наслідування депресії через ген [5].

Вивчення біохімічних механізмів депресії в теперішній час ведеться у двох напрямках – з одного боку, досліджується роль біогенних амінів, а с іншого – роль водяного та електролітного балансу. На сьогодні найбільше визнання отримала гіпотеза біогенних амінів. Згідно цієї гіпотези процеси синтезу та метаболізму біогенних амінів виграють важливу роль в розвитку маніакально – депресивних пошкоджень, тобто знижений рівень амінів в клітинах головного мозку викликає депресію, а підвищений – манію. У наш час можна вважати встановленим, що недостатність норадреналіну в клітинках головного мозку та симпатичної нервової системи є найважливішим біохімічним фактором депресії. Результати одного з таких досліджень дозволяють припустити, що вплив стероїдів на депресію може бути обумовлений тим механізмом, який допомагає підвищенню рівня норадреналіну в нервовій системі. Завдяки біохімічній та нейрофізіологічним дослідженням були розроблені антидепресанти, які знайшли застосування в клініці [8].

Біогенетичний підхід. Біогенетичну теорію депресії розробив Кейнс. Етіологія депресії розглядається ним головним чином з точки зору наслідування та ендокринних факторів. Крейнс визначає депресію як порушення функціонування трьох областей мозку: проміжного, нюхового, ретикулярної формації. Він вважає, що тільки біогенетична теорія може пояснити циклічну природу депресії. Кейнс узагальнює данні, що свідчать про роль наслідування в депресії (за [7]).

Соціокультурний підхід. Результати ряду досліджень свідчать про наявність зв'язку соціокультурних факторів з розповсюдженістю депресії. Так, було винайдено, що в Африці та в Ірландії депресія розповсюджена набагато менше ніж в Англії.

Біхевіористи, звертаючись до проблем депресії, більше уваги приділяли терапевтичним процедурам, ніж будові теоретичної моделі депресії. М. Селігман та його колеги припускають, що всі ситуації, викликаючи депресію мають одну загальну властивість – вони сприймаються індивідом як ситуація, над якою він не може встановити контроль, особливо над тими аспектами, які найбільш значимі для нього. М. Селігман визнає, що розроблена ним теоретична модель може бути застосована тільки при розгляданні реактивної депресії, та й то не пояснює усіх її різновидів. Поведінкова теорія депресії Лібермана та Раскіна схожа з попередніми теоріями – автори лише добавили тезу про те, що проблеми депресивної людини усугубляються підкріпленням дезадаптивної поведінки [4].

Когнітивне конструювання себе та дійсності. Теорія, висунута психіатром Аароном Беком, заснована на його дослідженні відношень між мисленням та емоційністю людини. Бек вважав, що депресія викликає помилки в мисленні. Він указав на негативну тріаду стійких уявлень депресивних хворих, включавши: а) бачення себе залишеним без будь – яких достоїнств, а також не нащо не придатним; б) бачення навколишнього світу як жорстокого, в) безнадійність у відношенні до майбутнього. Ця негативна тріада уявлень приводить до таких когнітивних викривлень у депресивного хворого, як: а) довільний висновок, тобто умовивід зроблено при відсутності достатньої інформації; б) виборча абстракція – висновок, зроблений на основі тільки одного з багатьох ознак; в) над генералізація, тобто необміркований умовивід, зроблене на основі окремої, можливо, тривіальної події; г) збільшення або зменшення – грубі помилки в оцінці функціонування.

Існує багато різноманітних психоаналітичних теорій депресії, розрізнення між якими визначається поглядами та пристрастями окремих теоретиків. Згідно однієї теорії, депресія виникає у випадку втрати значущого друга, який був одночасно об'єктом любові та ненависті. В результаті отримання ненависті або гніву виникає почуття провини, яке переходить в направлену на себе ворожість. Інші теорії бачать витoki депресії в оральній фіксації та залежності, регресії до інфантильного стану безпорадності та незахищеності тощо

Переживання депресії включає в себе наступні фундаментальні емоції: смуток (ключова емоція), гнів, презирство, страх, провинна та сором'язливість. Передбачається, що гнів, огида, і презирство виявляються як відносно себе, так і відносно інших. Хоч фундаментальні емоції вважаються первинними і найбільш важливими елементами депресії, часто присутні інші чинники – зниження потреб, погіршення фізичного стану і втомленість. Все це може вважатися безпосереднім ефектом або побічним продуктом депресії. Ці явища в той же час впливають на інші компоненти депресії та на її течію.

Отже, складним питанням є вивчення та діагностика депресивних станів та депресії. Ця проблема привела до розробки багатьох психологічних та біологічних мiр та засобів вимірювання [2].

Зміни в характері літньої людини порозуміваються ослабленням контролю над власними реакціями, можливо, що ті риси, що раніш удавалося маскувати, розуміючи їхню непривабливість, вийшли на поверхню. Крім того цьому вікові властивий егоцентризм, нетерпимість до кожного, хто не виявляє належної уваги, причому це "належне" на найвищому рівні. Усі навколишні зараховуються в егоїсти, коли незабаром вони не поглинені турботою про стару людину.

Ш. Бюлер виділяє п'ять фаз розвитку. Остання, п'ята фаза, починається в 65-70 років. У цей період багато людей перестають переслідувати мети, що поставили перед собою в юності. Залишки своїх сил вони витрачають на дозвілля, спокійно проживаючи останні роки. Люди оглядають своє життя, відчуваючи задоволення або розчарування. Невротична особистість звичайно відчуває розчарування, тому що невротик узагалі не вміє радуватися успіхам; він ніколи не був задоволений своїми досягненнями. До старості ці сумніви підсилюються [10]. Гіпотеза Пекка цікава тим, що в її основі лежить уявлення про різноманіття процесу старіння. Старість не є єдиний, одноманітний, незмінний нічим період життя. І в старості людина перетерплює не тільки біологічні, але і психологічні зміни, кризи.

Восьма криза (Е. Еріксон) або п'ята фаза (Ш. Бюлер) знаменує собою завершення попереднього життєвого шляху і вирішення цієї кризи залежить від того, як цей шлях був пройдений. Людина підводить життєві підсумки, і якщо сприймає її як цілісність, де ні зменшити, ні додати, то вона врівноважено і спокійно дивиться в майбутнє. Вона розуміє, що смерть – природний кінець життя.

Самарські геронтологи встановили цікавий факт: стан здоров'я людей похилого віку, що проживають окремо і самотійно, але неподалік (у тім же населеному пункті) від родичів, краще, ніж у пенсіонерів за віком, що живуть у родинах своїх дітей. Отже, – вважають геронтологи, – люди похилого віку повинні як можна довше піклуватися про себе і жити окремо [10].

Геронтофільна гіпотеза про зв'язок довго тривалості життя з високою повагою до літньої людини в родині і суспільстві підтримується буквально всіма геронтологами [1].

Таким чином похила людина постає перед проблемою пошуку нового сенсу життя. Не усі здатні знайти застосування своїм силам і здібностям, своє місце на новому етапі життя. Тоді виникає настрій пригніченості. Наступний етап – депресія. Подавлений настрій, і депресія можуть бути викликані різними причинами і

мати різний ступінь вираження. Вони можуть мати різний ступінь вираження – від небажання стежити за своєю зовнішністю до думки про самогубство при тривалій депресії. Від небажання голитися до бажання чиркнути себе бритвою по венах – величезна дистанція. І все-таки неголені щоки і нечищені черевики – це вірна ознака втрати інтересу до життя. Саме тому для похилої людини є дуже важливим знайти новий сенс життя, нові захоплення, адже це потрібно для того, щоб уникнути депресії та депресивного стану.

Мета статті. Метою статті є аналіз проблеми депресії в історії наукової думки, вивчення особливостей прояву депресивних станів у людей похилого віку та визначання шляхів їх корекції за допомогою психокорекційних методів.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дослідження проводилось у будинку для людей похилого віку одного з міста Донецької обл., а також в родинях. В експерименті приймали участь 30 чоловіків та 20 жінок віком від 60 до 74 років.

Під час дослідження були використані такі психодіагностичні методи та методики: спостереження, бесіда, методика „Ціннісні орієнтації” М. Рокіча, методика «Диференціальної діагностики депресивних станів» Зунге-Балашової, методика «Незакінчені речення» Сакса-Леві, анкета Кільгольця, методи математичної статистики.

Було виділено 2 групи досліджуваних: група Гр – люди похилого віку, які проживають в родинях; група Гі – проживають в будинку-інтернаті для людей похилого віку

При обробці результатів, отриманих під час дослідження ціннісних орієнтацій за методикою М. Рокіча, ми виявили у людей похилого віку наступне співвідношення цінностей. Перевагу вони віддали таким термінальним цінностям як «здоров'я» (96 %) це пов'язано з тим, що досягнувши цього віку в багатьох людей стан здоров'я значно погіршується, та люди все ж таки намагаються зберегти його якомога довше; «матеріально забезпечене життя» (80%); «любов» (72%) люди піклуються про своє подружжя, бо їх лякає можливість залишитися самотніми; «наявність гарних і надійних друзів» (72 %), як правило в цьому віці залишається дуже мало друзів, саме тому їх треба більше цінувати; та «щасливе сімейне життя» (70 %). Сім'я стає для людини похилого віку найціннішим, вона дає змогу відчувати себе корисним, допомогти у вихованні майбутнього покоління. Серед інструментальних цінностей домінують такі якості як «вихованість» (82 %), «освіченість» (80 %), «чесність» (72 %), «відповідальність» (68 %) і «акуратність» (68 %).

У той час як досліджувані іншої групи серед термінальних цінностей віддали перевагу таким цінностям, як «любов» (83%) саме тому, що їм не вистачає близьких стосунків з рідними та оточуючими, «наявність гарних та надійних друзів» (81%) у цьому віці людина особливо потребує спілкування зі своїми однолітками. залишається дуже мало старих друзів, знайомих і саме тому ця потреба так гостро постає перед людьми. Серед інструментальних цінностей домінуючими є «вихованість» (78%), «освіченість» (77%), «відповідальність» (67%), «високі запити» (64%).

Виходячи з усього можна зробити висновок, що обидві групи мають певну схожість у виборі інструментальних цінностей («вихованість», «освіченість»), а також у виборі термінальних цінностей («любов», «наявність гарних та надійних друзів»).

За допомогою методики Зунге-Балашової нами було виявлено наявність депресивних станів та їх рівні. Найчисельнішу групу складають ті опитувані, у яких діагностовано легку депресію ситуативного походження (58 % у родинях, та 48% у інтернаті). Вона обумовлена зовнішніми чинниками, насамперед впливом соціального

оточення. У якості реакції на ситуації фрустрації виникають дратівливість, занепокоєння, сенситивність, стомлюваність. Ці емоційні прояви тимчасові. Але за умови частого впливу фрустраторів виникає загроза формування заснованого на комплексі негативних емоцій та станів стереотипу реагування. Для уникнення цього явища слід оволодіти прийомами відволікання, самоконтролю та саморегуляції.

Субдепресивний стан виявлено у 16 % (родини) та 20% (інтернат) вибірки. Він характеризується наявністю значного зниження активності, чітко виражених песимізму, пригніченості, тривоги, перетворенням дратівливості на агресію. Тому виникає доцільність зовнішньої допомоги їх подоланні.

У вибірці виокремлюється група з показником справжнього депресивного стану (20% родини, 29% інтернат). Депресія у цих осіб супроводжується фізіологічними дизфункціями (гіподинамія, порушення травлення, відпочинку, апетиту, серцево-судинної системи тощо), суїцидальними настроями (їм здається, що їхня смерть принесе оточуючим полегшення або навіть задоволення). Ця форма розладу потребує не тільки психологічної корекції, а й психіатричної допомоги.

У незначній частині респондентів виявлено стан без депресії (6% у родині, 3% у інтернаті). Цей результат дає підставу для припущення, що в їхній емоційній сфері переважають добрий настрій, радість, оптимізм, відчуття корисності; їхнє мислення чітке та ясне.

Проведена нами *методика «Незакінчені речення»* для діагностики системи відношень людей похилого віку до різних сфер свого життя, – дала нам змогу отримати такі результати. Найбільш негативне відношення виявляється у людей до свого майбутнього (68%). В більшості своїй вони бачать своє майбутнє в депресивних кольорах. Їх лякає можлива або існуюча залежність від матеріального та фізичного стану.

Також виражені сильно страхи та побоювання (у 52% досліджуваних). Частіше за все ці страхи стосуються хвороб, погіршення здоров'я, можливої раптової смерті. Також матеріального стану, який погіршується при виході на пенсію. Ще один фактор страху – страх самотності.

Найбільш позитивне відношення у досліджуваних спостерігається за таким фактором, як відношення до сім'ї (у 70%). В цей час більше уваги приділяється дітям та онукам. Ці данні були також підтверджені результати *анкети*, яка показала нам, що найціннішим для людей стають їх стосунки з дітьми та онуками.

Великий відсоток досліджуваних має позитивне відношення до своїх друзів (46%). Багато з них пояснює цей факт тим, що друзів залишилось все менше. Тому їх треба цінувати більше. Багато досліджуваних вважає, що тільки у їх віці можна справді цінувати дружбу. Як правило, друзів в цьому віці 1 – 2 людини.

40% досліджуваних позитивно відносяться до свого минулого. Майже всі згадують його із задоволенням. Серед таких моментів як позитивні спогади, домінують спогади про юність, про кохання, про народження дітей.

46% досліджуваних байдужо відносяться до себе. Це проявляється в недовірі до власних можливостей, визнанні слабостей, прийнятті свого віку, як старого та відмова від власних бажань.

За допомогою *анкетування* нами було виявлено, що більша частина респондентів має депресивний стан (22% у родині та 28% у інтернаті).

Виходячи з усіх діагностичних методик ми можемо зробити такий порівняльний аналіз двох експериментальних груп: родин та інтернату. Ми бачимо, що обидві групи віддають перевагу однаковим термінальним та інструментальним цінностям («любов, наявність гарних та надійних друзів, вихованість, освіченість»). Також ми бачимо, що

справжній депресивний є більш вираженим у групи з інтернату (29%), а легка депресія ситуативного характеру більш притаманна родинам (58%) це обумовлено дією зовнішніх чинників, впливом соціального оточення.

Таким чином, аналізуючи усі данні разом узяті, можна сказати, що у нинішній час люди похилого віку, після виходу на пенсію, в більшості своїй втрачають сенс життя, відносяться до себе з байдужістю, відчувають багато страхів, особливо смерті та хвороби, мають депресивний стан, а також соціальної незахищеності. Зважаючи на це, ми маємо можливість запропонувати корекційну програму, яка спрямована на зниження рівня депресії.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналізуючи вище сказане, можна відзначити, що:

проблема депресивних станів у людей похилого віку є одною з актуальних на сучасному етапі;

будучи явищем соціально-психологічним, проблема для свого вирішення потребує багато зусиль з боку громадськості та спеціальних закладів;

корекційний тренінг може виступати як метод роботи психолога з літніми людьми, як метод корекції депресії в похилому віці .

Література

1. Ананьев Б. Г. Влияние жизненного пути человека на его онтогенетическую эволюцию [Текст] / Б. Г. Ананьев // Психология развития: (хрестоматия) статьи. – Спб. : Питер, 2001. – С. 378-379. – (Хрестоматия по психологии).
2. Блейхер В. М. Эпонимические термины в психиатрии, психотерапии и медицинской психологии [Текст]: словарь. / В. М. Блейхер. – К. : Вища школа, 1984. – 448с.
3. Калугер Д. Ф. Жизнь в позднем возрасте [Текст] / Д. Ф. Калугер, М. Ф. Калугер // Психология зрелости и старения. – 2001. – № 1. – С. 120 – 137.
4. Клиническая психология [Текст]: [пер. с нем. А. В. Желнин, И. В. Стефанович, Н. А. Римицан и др.]; [ред М. Перре, У. Бауманн]. – СПб. : Питер, 2002. – 1312с. – (Мастера психологии)
5. Комер Р. Патопсихология поведения. Нарушения и патологии психики [Текст]: [пер. з англ. Е. Будаговой, М. Васильевой, А. Кулакова и др.] / Рональд Комер. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 608с. (Психологическая энциклопедия)
6. Короткий психологічний словник [Текст] / [ред. В. І. Войтко]. – К. : Вища школа, 1976. – 192с.
7. Лишин О. В. Старость – расплата или награда? [Текст] / О. В. Лишин // Мир психологии. – 1999. – №2. – С. 106 – 110.
8. Психиатрия, психосоматика, психотерапия [Текст]: [пер. с нем. И. Я. Сапожниковой, Э. Л. Глушанского] / К. П. Кискер, Г. Фрайбергер, Г. К. Розе, Э. Вульф;. – М. : Алетейа. 1999. – 504с. – (Гуманистическая психиатрия)
9. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів [Текст] / В. Б. Шапар, В. О. Олевір, А. С. Куфлієвський, Б. І. Фурманець, В. С. Рютін [та ін.]. – Харків: Прапор, 2009. – 672с.
10. Толстых А. В. Возрасты жизни [Текст] / А. В. Толстых. – М. : Молодая гвардия, 1988. – 223с. – (Эврика)

Логвинова Л. Л.

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

Лактюшина Т. Л.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

УДК 376. 36 – 053. 6 : 159. 9

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОКОРЕКЦІЇ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ ІЗ ЗАЙКУВАТИМИ ПІДЛІТКАМИ

© 2010

На основі глибокого вивчення особливостей прояву пауз при заїканні у процесі читання та при побудові самостійних висловлювань, виявлені чотири рівні сформованості комунікативних умінь та навичок і специфіка прояву позамовних процесів у зайкуватих підлітків; розроблено зміст методики психокорекційного впливу у системі комплексної реабілітації даного виду мовленнєвої патології та доведено необхідність її використання.

Ключові слова: *заїкання, психокорекція, клонічні, тонічні судороги, мовленнєва інтенція, емоційна загальмованість, емоційна напруженість, дезадаптація, раціональна психотерапія, навчовання, сімейна психотерапія, модальність сприймання, кін естетичний аналізатор, психоемоційний стрес, інтеграція, комунікативна поведінка, адекватна немовна реакція, саморегуляція, самоактуалізація.*

The content of the methods of the logo-psycho-correction influence in the system of complex rehabilitation of the speech pathology of stuttering was worked out. The study was based on the deep investigation of some peculiarities of manifesting pauses during stuttering blocks in the process of reading and independent utterances, on revealing the four levels of communicative habits and skills formation as well as on studying the specific character of manifesting out-of-speech processes of the stuttering teenagers. The expediency of using this content was also proved.

Key words: *stuttering, psycho-correction, clonical, tonic spasms, speech intention, dysadaptation, rational psycho-therapy, instilling, kinesthetical analyzer, psycho-emotional stress, communicative behavior, self-regulation, self-actualization.*

Заїкання відноситься до одного із поширених мовленнєвих порушень, важких та довготривалих за протіканням дефектів у дітей, що характеризується складним симптомокомплексом і в ряді випадків невисокою ефективністю корекції. Воно виникає в період найбільш активного формування мовлення та приводить до обмеження комунікативних можливостей дитини, спотворення формування особистості, утруднення соціальної адаптації (Л. З. Арутюнян [1], К. П. Бекер та М. Совак [2]; Л. І. Белякова та О. О. Дьякова [3]; В. І. Селіверстов, [5]; В. М. Шкловський [6] та ін.).

Всебічне вивчення зайкуватих школярів, проведене Ю. О. Поваринським та А. В. Шокіною [4] (з клініко-психолого-педагогічних позицій) засвідчило, що у даній категорії логопатів відмічаються значні труднощі комунікативного характеру, які проявляються у значних переживаннях з приводу нереалізованих потреб вільного

мовленнєвого спілкування, які з віком зростають і поглиблюються, а у підлітків вони набувають хворобливого стану.

Саме цим і була обумовлена необхідність розробки шляхів логопедичної психокорекції, які спрямовані на поліпшення стану комунікативних навичок у заїкуватих даної вікової категорії. Адже у сучасному суспільстві зростає значимість спілкування, розвиток останнього є актуальною проблемою, вирішення якої має важливе значення як для конкретної людини, так і для суспільства в цілому.

У зв'язку з цим, на констатувальному етапі нашого дослідження ми вивчали особливості проявів такого суттєвого симптоматичного прояву заїкання, як пауза та визначали її залежність від появи судом у м'язах мовного апарату. З метою реалізації даного напрямку дослідження нами вивчалась частота появи пауз, їх тривалість і місце у мовленнєвому потоці (у процесі читання та монологічних висловлювань). Обстежувані види мовленнєвої діяльності фіксувались на магнітофонній стрічці. Нами аналізувались тільки паузи від 0,1 секунди і вище. Поява судом у м'язах мовного апарату в процесі читання та монологічного мовлення визначалась візуально та аудитивно.

У дослідженні приймали участь 20 заїкуватих підлітків та 10 підлітків із нормальним мовленням.

Характеризуючи мовленнєві паузи заїкуватих, треба відмітити, що найбільш короткі паузи тривалістю від 0,1 до 0,2 сек. у середньому виникали також часто, як і у нормі. На відміну від норми вони в основному мали місце у середині слова.

Аналізуючи характер прояву пауз при читанні, треба відзначити, що тривалі зупинки виникали у заїкуватих в 3,7 рази частіше, ніж у нормі, а короткі паузи навпаки зустрічались значно рідше, ніж у осіб із здоровим мовленням.

Таке значне зменшення кількості пауз, тривалість яких у нормі обумовлена синтагматичною структурою тексту, і, навпаки, збільшення кількості довгих пауз сигналізувало про спотворення смислового членування тексту заїкуватими.

У процесі побудови монологічного висловлювання при розподіленні пауз відмічалась така ж закономірність, як і у процесі читання: тобто частіше всього з'являлись або дуже короткі паузи (35%), або досить довгі (24,5%).

Виявлені нами особливості у розподілі пауз (згідно до їх тривалості) у заїкуватих підлітків впливали на тип судом і на їх характер. Відомо, що клонічний та тонічний тип судом відрізняються, перш за все, тривалістю свого прояву. Таким чином, нами було розглянуто вплив тривалості мовленнєвих судом на довжину пауз, що мали місце у мовленнєвій продукції заїкуватих підлітків. З цією метою із загальної кількості обстежених нами були відібрані особи з переважно клонічним або тонічним типом мовленнєвих судом (по 6 чоловік) та важким ступенем вираження дефекту. Нами встановлено, що при клонічному заїканні у більшості переважали легкі судом (57,8% – при читанні і 54,4% – при монологічному висловлюванні), при цьому судорога приводила до багаторазового чергування пауз з частиною слова, складу та недиференційованими звуками. Тривалі паузи у цих заїкуватих з'являлась досить рідко (4,5% і 6,4% відповідно).

Для заїкуватих підлітків із тонічними судорогами характернішими були більш тривалі паузи (43% при читанні і 46% при монологічному висловлюванні), короткі ж паузи зустрічались значно рідше (22% і 19% відповідно). Вищевказана різниця у кількості пауз між заїкуватими з клонічним та тонічним типом судом носить досить об'єктивний характер.

При цьому у мовленні заїкуватих із тонічним типом мовленнєвих судом виникали раптові зупинки, попередні слова вимовлялись у більш прискореному темпі,

різко переривались, перед початком мовлення з'являлись недиференційовані звуки, вимова яких переривалась судорогою або напруженим та здавленим звучанням голосу.

Таким чином, для важкого ступеня заїкання було характерним заповнення пауз судорожним скороченням м'язів мовного апарату, тобто аномальною їх активністю та відсутністю звучного мовлення.

Виникнення пауз у дітей із нормальним мовленням свідчило про закінчення моторної реалізації певної частини висловлювання та про попереднє внутрішньомовленнєве планування його наступної частини, а при заїканні, як показало наше дослідження, патологічна м'язова активність продовжувалась, тобто програмування висловлювання у заїкуватих відбувалось на її фоні, чим і пояснювались характерні особливості інтонаційної сторони мовлення заїкуватих: монотонність, відсутність емоційної виразності та інтонаційної завершеності смислових груп, як у процесі читання, так і в монологічному мовленні.

Ці особливості мовного паузування заїкуватих свідчать про своєрідність протікання внутрішньомовленнєвого програмування і суттєві відмінності його від норми, а також про зниження контролю за смисловою стороною висловлювання.

У ході вивчення особливостей мовленнєвої діяльності комунікативні вміння та навички дітей оцінювались згідно наступних параметрів: наявність (відсутність) мовленнєвої інтенції; легкість (важкість) встановлення контактів із однолітками та дорослими; активність та ініціативність у спілкуванні; увага до мовлення співбесідника (розуміння, утримування у пам'яті звернених висловлювань); здібність до вибору адекватних мовленнєвих засобів і форм для їх побудови; активність використання різноманітної міміки, жестів і рухів.

Нами фіксувалися комунікативні навички підлітків у різних ситуаціях спілкування з використанням прийому моделювання різноманітних мовленнєвих ситуацій із дорослими і однолітками та природне спілкування у класі.

Відповідно до даних обстеження нами були визначені чотири рівні сформованості комунікативних вмінь та навичок.

Перший рівень (до нього відносились 6 осіб (27,2%) був характерним для дітей, які стикалися із значними труднощами на всіх етапах спілкування (при спробах встановити контакт, підтримати бесіду, тощо). Мовленнєва активність цих дітей була вкрай низькою і обмежувалась використанням окремих слів. Підлітки обмежувались короткими відповідями (одним словом), їх голос був дуже тихим, перед відповіддю виникали тривалі паузи. Як правило, заїкання у підлітків проявлялось при спробах встановлення контакту з оточуючими чи при намаганні попросити про що-небудь. До вторинних порушень психогенного характеру відносились сильна емоційна напруга, яка супроводжувалась почервонінням обличчя, спітнінням долонь, скованістю або відмовою від спілкування.

До другого рівня (у кількісному вимірі його склали 7 заїкуватих (31,8%)) були віднесені підлітки, які на відміну від вищеописаної групи, вступали у контакт порівняно добре, в той же час основні труднощі у них спостерігалися у процесі підтримування бесіди з дорослими та однолітками. До психологічних нашарувань у спілкуванні з незнайомими людьми у них проявлялись: стриманість, відсутність комунікативної ініціативи, наявність коротких відповідей. В той же час у ході спілкування з знайомими людьми для них, навпаки, були характерними доброзичливість, активність та зацікавленість. Разом з тим ці діти зовсім не цікавились реакцією співбесідника, а симптоматика заїкання у них у значній мірі проявлялась на початку слова-фрази та у ході бесід на емоційно значимі теми особистого характеру, при відповідях на запитання у нових обставинах та з новим

співбесідником. До рухових порушень відносились значна розгальмованість, до психологічних – виражена емоційна напруженість.

Характерною рисою заїкуватих підлітків третього рівня (до нього відносились 6 чоловік (27,2%)) була спроможність до вільного вступу у комунікативний контакт із дорослими та однолітками. Притаманними їм рисами були: бажання стати лідером, спроба зарекомендувати себе з позитивної сторони. Разом з тим, процес комунікації у цих підлітків не був стабільним, що проявлялось у значній залежності від ситуації, у якій відбулось спілкування, та від емоційного відношення до неї. У цієї групи заїкуватих основні симптоми порушення проявлялись при побудові емоційних та особистісно-вагомих висловлювань у ситуаціях емоційного напруження.

Четвертий рівень володіння (у кількісному відношенні до нього увійшли 4 особи (18,2%)) комунікативними вміннями та навичками відрізнявся спроможністю заїкуватих підлітків до вільного та легкого встановлення мовленнєвих контактів із знайомими та незнайомими людьми, що супроводжувалось уважним слуханням співбесідника, вмінням ставити запитання, повідомленням більш детальних даних про себе, зацікавленістю в особі співбесідника, адекватною реакцією на умови комунікації. Розвиток мовлення цих дітей відповідав нормі.

На основі спеціально проведеного вивчення особливостей позамовних процесів у заїкуватих підлітків були визначені три групи.

До першої групи увійшли учні, поведінка і діяльність яких характеризувались загальною неорганізованістю, імпульсивністю, руховою розгальмованістю, тривалим включенням у діяльність, швидкою втомою, труднощами концентрації і переключення уваги, підвищеним відволіканням, невмінням проявити вольові зусилля з метою продовження виконання завдання, ці прояви носили постійний характер.

У підлітків, що склали другу групу, ми теж спостерігали аналогічні особливості, але за своїм проявом вони не були постійними, а проявлялися лише у певних ситуаціях, що характеризувались підвищеною емоційністю, концентрацією на власних невдачах та здобутках інших.

Заїкуваті підлітки третьої групи виконували завдання на більш кращому рівні, вони уважно ставились до інструкцій педагога, самостійно уточнювали їх зміст, використовували наочні засоби, були уважними та організованими, діти не відволікались, чітко дотримувались умов виконання вправ, застосовували поточну та кінцеву перевірку результатів завдань.

Аналізуючи зібрані нами матеріали, можна відмітити, що до групи з найбільш вираженими комунікативними труднощами та особливостями позамовних процесів увійшли тільки діти із заїканням, а групу, в якій обстежувані сторони були сформованими, склали діти з нормальним розвитком мовлення.

На основі проведеного нами констатувального етапу дослідження можна зробити висновки про те, що: процес мовленнєвої комунікації дітей із заїканням даної вікової групи характеризується певними, різними за ступенем вираженості особливостями; нами виявлені специфічні прояви сформованості позамовних процесів (труднощі концентрації уваги, її переключення, відволікання та ін.), які є свідченням своєрідності їх розвитку у даних логопатів; порівняння результатів вивчення комунікативної діяльності з результатами дослідження позамовних процесів учнів із заїканням виявило кореляцію між рівнем сформованості комунікативних вмінь та навичок і особливостями позамовних процесів; що спонукає до необхідності застосування диференційованого підходу при проведенні логопедичної роботи з ними.

Одним із важливих напрямків корекційного впливу на дітей із заїканням у системі комплексної реабілітації даного виду мовленнєвої патології є психотерапія.

Сучасна психотерапія направлена на усунення хворобливих симптомів цього порушення та зміни відношення логопата до себе, свого стану та до оточуючого середовища. Впровадження психотерапії базується на формуванні активної свідомої участі у боротьбі із патологічними факторами, тому психотерапія виступає як цілісна система взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих методів лікувальної дії на особистість, а через неї на мовленнєве порушення, сприяє активізації діяльності підлітків із даним порушенням та приводить до усунення неадекватних хворобливих реакцій.

Провідною метою психотерапії є перебудова особистості заїкуватого на основі дійового усвідомлення причин, процесів розвитку заїкання та його патогенних факторів.

Перед проведенням курсу психотерапії ми глибоко вивчали тип особистості кожного підлітка, індивідуальні особливості його характеру, темперамент.

Впровадження психотерапії базувалось на індивідуальному підході до підлітків з урахуванням їх вікових особливостей, специфічних рис, характеру та тривалості порушення мовлення. Психотерапевтична робота проводилась диференційовано в залежності від ступеня фіксації на власному дефекті. При цьому у дітей формувалась активна і свідома участь у процесі відновлення плавного мовлення, створювалась позитивна емоційна установка на видужання, адаптацію до потреб суспільства. Для цього ми використовували раціональну психотерапію, аутогенне тренування, непряму психотерапію та навіювання. В одних випадках психотерапія була провідним методом лікування, а в інших – допоміжним засобом при корекції заїкання.

Важливе місце у процесі реабілітаційної роботи з заїкуватими підлітками відігравала раціональна психотерапія – мистецтво переконувати, говорити ясним та зрозумілим мовленням, формувати впевненість у своїх силах при критичному осмисленні свого досвіду, гнучка тактика психотерапевтичної взаємодії, яка сполучалась із здібністю логопеда або лікаря розраджувати або стабілізувати емоційні реакції підлітків. Суттєву роль при цьому відігравав оптимістичний, позитивний настрій психотерапевта, що протиставлявся песимізму та скептицизму заїкуватого, відкритість і безпосередність у спілкуванні, заохочення активності дитини до процесу корекції мовленнєвої вади.

При проведенні раціональної психотерапії рекомендувалась зміна обставин, особливо якщо підліток і оточуючі його особи знаходились у конфліктній ситуації. Провідними методами раціональної психотерапії були переконання, відволікання, заохочення, негативна практика, роз'яснення.

Навіювання (сугестія) використовувався як провідний метод. У процесі формування плавного мовлення у цих логопатів впроваджувалась як пряма, так і непряма сугестія. Нами використовувалась індивідуальна, групова, сімейна психотерапія.

Одним із шляхів підвищення ефективності психотерапії ми вважали диференційований підхід, який полягав у виявленні у заїкуватих провідної модальності сприймання: слухового, зорового або кінестетичного аналізаторів. У залежності від ступеня фіксації на дефекті у підлітків домінував той чи інший аналізатор. Так, при нульовій та значній фіксації переважало зорове та рухово-кінестичне сприймання, а при помірній – слухове та зорове. Психотерапевтичний вплив моделювався у залежності від домінуючого виду сенсорного сприймання, що значно підвищило ефективність нашої роботи і сприяло зменшенню рецидивів заїкання у дітей даної вікової групи.

На основі отриманих у результаті експериментального дослідження даних ми розробили програму корекції психологічного статусу заїкуватого підлітка, що направлена на зменшення рівня тривожності та подолання негативних емоцій, підвищення рівня самооцінки, зниження психо-емоційного стресу, підвищення вербального інтелекту і зміну емоційного відношення дітей до навчання.

Супровід підлітків із заїканням в умовах їх інтеграції у загальноосвітній заклад мав трьохвекторний характер: корекційно-розвивальний вплив; просвітницька робота з їх батьками та педагогами.

Основними напрямками корекційної роботи з підлітками були наступні: логопедичні заняття; психокорекційні заняття (школа спілкування, направлена на формування вміння володіти почуттями); пригодницька терапія; впровадження інтелектуальних ігор та вправ з розвитку творчого потенціалу); використання психокорекційних елементів на уроці; впровадження методики проблемного навчання; гімнастики мозкових процесів; використання методики типів інтелекту у навчанні та вихованні школярів; психокорекційна робота з блоком додаткового навчання (ізостудія, хоровий спів, бальні таці, театральний клуб) та застосування засобів перспективно-дослідницької діяльності (з метою підвищення самооцінки, зниження рівня тривожності, формування спроможності до протидії стресам).

Тісний контакт із батьками заїкуватих підлітків передбачав так форми роботи, як: індивідуальні консультації з логопедом та психологом, анкетування, створення клубу взаємодії з батьками, днів відкритих дверей.

З метою зниження рівня тривожності, підвищення протидії організму дітей стресам, ми розробили та впровадили у практику роботи закладів освіти інтегральний комплекс профілактичних заходів для попередження нервових ситуацій та негативних впливів. Способи реалізації цієї програми полягали: у проведенні канікул згідно до графіка, що сприяло збереженню їх емоційній стійкості; контролю за психо-емоційним станом логопатів, збільшенню тривалості перерв; введенню ігрових засобів навчання, раціонального розкладу учбових занять; реалізації концепції здорового харчування.

З метою адаптації підлітків із заїканням до умов інтеграції, ми розробили технологію використання психокорекційних елементів на уроках. Цей напрямок включав у себе впровадження методики «Гімнастика мозкової діяльності», що передбачало врахування типів інтелекту у процесі навчання та виховання учнів.

Згідно до основних напрямків корекційного психологічного впливу та провідних видів позакласної діяльності школярів із заїканням ми проводили спеціальну роботу, направлену на забезпечення повноцінного психічного і особистісного розвитку дітей у відповідності з їх індивідуальними можливостями. У зв'язку з цим було розроблено спеціальну методику, направлену на:

- формування у дітей правильної комунікативної поведінки: виховання у дітей поважного відношення до себе та до співбесідників, терпимості до їхньої думки, вміння йти на компроміс у певній ситуації спілкування, підвищення рівня психологічної готовності до підтримання бесіди, розвиток активності, самостійності, організаторських здібностей у процесі комунікативної діяльності;

- відпрацьовували у підлітків адекватну немовну реакцію на позитивні або негативні зміни в оточуючому середовищі, тобто провадили психологічну підготовку дітей до різноманітних життєвих ситуацій (зміни приємних подій на недосить позитивні і навпаки, формували спокійне відношення до різних негативних факторів дійсності). Для цього використовували пригодницькі оповідання, розігрування певних ситуацій сприятливого та несприятливого характеру та ін. ;

- впроваджували диференційований підхід до підлітків із різним рівнем розвитку інтелектуальних можливостей, для цього практикували вирішення нетипових, пошукових завдань, непов'язаних з програмним матеріалом, при цьому у дітей проявлялись кмітливість та пошукова активність без опори на знання шкільних предметів (у засвоєнні яких у слабких дітей малися певні прогалини), а це сприяло формуванню у них відчуття смаку перемоги і впевненості у власних силах,

самостійності у діях, здібності до керування собою у складних ситуаціях. Таким чином забезпечувався саморозвиток їх особистості, усвідомлення себе і свого місця серед інших людей, а також закономірностей світу, у якому вони живуть, розуміння власних перспектив у майбутньому.

Значне місце у процесі логопедичної психокорекції посідали додаткові заняття, які передбачали самостійний вибір занять логопатами цієї категорії (згідно до їх уподобань), а це сприяло прояву у них вільної, впевненої поведінки, розвивало творчий потенціал дітей, на основі урахування їх інтересів, потенційних можливостей, створення умов для самореалізації і самоактуалізації.

Спеціально проведене нами вивчення розповсюдженості судорог та їх локалізації у м'язах мовного апарату показало, що процес корекційної роботи за розробленою методикою позитивно вплинув на характер проявів основного симптому заїкання – судорог. Так, у дітей експериментальної групи вони значно зменшились, це особливо стосувалось судорог у м'язах губів, язика та м'якого піднебіння (їх кількість після експериментального навчання спостерігалась майже в 3 рази рідше). В той час, як у учнів контрольної групи позитивні зміни відмічались лише 1,5 рази частіше, ніж до навчання за традиційною методикою.

Аналізуючи стан змін у особливостях проявів вторинних нашарувань, треба відмітити, що до проведення спеціальної корекційної роботи показники за даними критеріями у підлітків із заїканням експериментальної та контрольної груп були майже однакові за ступенем проявів супроводжувальних рухів, мовних вивертів, вегетативних порушень та страхів, а після завершення проведення навчального експерименту та корекційного навчання за традиційною методикою було відмічено усунення цих вторинних явищ у дітей експериментальної групи майже в 3-3,5 рази і у підлітків контрольної – в 1,5 -2 рази (стосовно невротичної форми заїкання). В той же час вторинні нашарування в учнів із неврозоподібною формою прояву даного порушення зменшились лише у 1,5 рази у дітей експериментальної групи і лише у 1,1 рази у заїкуватих підлітків контрольної групи. Це, безумовно, свідчить про стійкий характер таких порушень при заїканні, що розвивається на органічній основі.

Значні позитивні зміни відбулись у школярів із заїканням, що проходили навчання за спеціальною методикою, і у формуванні у них активної ініціативної та активної позицій у ході діалогу із дорослими та однолітками, комунікативних намірів та засобів лексичного та граматичного оформлення власних висловлювань, у порівнянні з підлітками контрольної групи, вони покращились майже в 3,5-4 рази, в той час, як у заїкуватих, що проходили курс навчання за традиційною методикою, ці показники виростили лише в 1,5 – 2 рази.

Отже, апробована нами методика корекційного впливу на підлітків із заїканням, в основі якої лежить використання логопсихотерапевтичних технологій, у значній мірі сприяє покращенню стану темпо-ритмічної сторони їх мовлення. Розроблена у дослідженні специфіка використання психотерапевтичних прийомів у процесі логопедичної роботи із заїкуватими підлітками потребує подальшої конкретизації щодо впровадження її у систему комплексної реабілітації заїкуватих в умовах спеціальних шкіл для дітей із важкими порушеннями мовлення та у практичну діяльність логопедів спеціалізованих пунктів при загальноосвітніх школах.

Література

1. Арутюнян Л. З. Основные принципы методики устойчивой нормализации речи заикающихся [Текст] // Школьный логопед. – 2007. – №2 (17)
2. Беккер К. П. Логопедия [Текст] / К. П. Беккер, М. Совак; под ред. Н. О. Власовой. – М., 1981.

3. Белякова Л. И. Логопедия. Заикание [Текст]: хрестоматия / Л. И. Белякова, О. О. Дьякова. – М., 2001
4. Поворинский Ю. А. Методы проведения сонной терапии заикания [Текст] / Ю. А. Поворинский, А. В. Шокина. // Вопросы патологии речи: сборник. – Харьков, 1959. – С. 190-194.
5. Селиверстов В. И. Заикание у детей. Психокоррекционные основы логопедических занятий [Текст] / В. И. Селиверстов. – М., 1994. – С. 49-52.
6. Шкловский В. М. Заикание [Текст] / В. М. Шкловский. – М., 1994. – С. 176-186.

Мелоян А. Е.

канд. психол. наук., зав. каф прикладної психології Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

Гутченко Т. О.

студентка магістратури психологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

УДК 159.922.1-053.81

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ В СЕКСУАЛЬНИХ СТОСУНКАХ МОЛОДІ

© 2010

Сучасна молодь живе в складному по своєму змісту світі і враховуючи особливості цього віку слід зазначити, що дуже важливим є розвиток гармонійної особистості та її пристосування до складних життєвих умов. І дуже важливим в цьому є конструктивне подолання конфліктних, травмуючих, емоційно напружених і негативних ситуацій, переживання яких приводить до різного роду особистісних порушень, неприємностей, негативним афектам, деструкції.

Метою статті є експериментальне дослідження особливостей прояву захисних механізмів особистості на сексуальну поведінку сучасної в молоді.

Починаючи з раннього дитинства, і на протязі всього життя, в психіці людини виникають і розвиваються механізми, які ми традиційно називаємо «психологічні захисти», «захисні механізми психіки», «захисні механізми особистості». Ці механізми ніби охороняють свідомість особистістю різного роду негативних емоційних переживань та перцепцій, які сприяють збереженню гомеостазу, стабільності, розширенню внутрішньо особистісних конфліктів і протікають на безсвідомому і підсвідомому психологічних рівнях.

Захисні механізми, з нашої точки зору, мають суттєвий вплив на прояв сексуальної поведінки молоді.

Вивчення сексуальності молоді має три головних предмета: статеву поведінку, тобто вчинки, в яких виявляються і реалізуються статеві потяги (коли починається статеве життя, які стадії його розвитку, його інтенсивність і т.п.); психосексуальні установки й орієнтації, тобто відношення людей до проблем статі, норм статевої моралі. Ці установки розрізняються за мірою осмислення та існують як на рівні культури, так і на рівні індивідуальної свідомості. І третій предмет

дослідження – еротичні фантазії та переживання, які часто бувають неусвідомленими та вивчаються головним чином клінічними методами.

Експериментальним шляхом виявлено, що на особливості прояву сексуальних стосунків молоді впливають наступні захисні механізми: компенсація – дозволеність ($r = -0.54$; при $p < 0.01$), регресія – цнотливість ($r = -0.4$; при $p < 0.01$), реалізованість – заміщення ($r = 0.4$; при $p < 0.01$).

Ключові слова: захисні механізми, статевая ідентичність, статевая самосвідомість, психосексуальна культура.

В статье исследуется проблема проявления защитных механизмов и сексуального поведения современной молодежи. На материале изучения психологической литературы автор проводит теоретический анализ и экспериментальное исследование особенностей проявления защитных механизмов на проявление стратегий сексуального поведения студенческой молодежи.

The paper investigates the problem of manifestation of defense mechanisms and sexual behavior of contemporary youth. On the material study of psychological literature by conducting a theoretical analysis and experimental investigation of the peculiarities of the protective mechanisms of the formation of strategies for sexual behavior students.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасна молодь живе в складному по своєму змісту світі і враховуючи особливості цього віку слід зазначити, що дуже важливим є розвиток гармонійної особистості та її пристосування до складних життєвих умов. І дуже важливим в цьому є конструктивне подолання конфліктних, травмуючих, емоційно напружених і негативних ситуацій, переживання яких приводить до різного роду особистісних порушень, неприємностей, негативним афектам, деструкції. І на цьому етапі багато дослідників в галузі психології цікавиться вивченням захисних механізмів, термінологія яких різноманітна і персонально специфічна. Крім того, вони широко використовуються в теорії та практиці психології, психотерапії, психіатрії. Коли бажання, інтереси, потреби людини не можуть бути задоволені, не дивлячись на значні зусилля виникає стан емоційного напруження – стреси і фрустрації. В багатьох випадках зняття напруги відбувається завдяки психологічному захисту.

Водночас сучасні дослідники з різних галузей звертають увагу на ще одну регресивну тенденцію суспільства, а саме – стрімке зниження рівня психосексуальної культури особистості.

Рівень сексуальної культури людини відображає реальну сексуальну поведінку індивіда. Більше того, певний рівень культури дозволяє оцінити здатність людини керувати своїми діями, практично і реально перетворювати оточуючу дійсність, планувати і реалізовувати намічену мету, а також контролювати і самостійно оцінювати результати своїх вчинків у сфері статевих відносин. І це, ми вважаємо, є найголовнішим у формуванні психосексуальної культури зрілої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Психологічний захист – спеціальна система стабілізації особистості, спрямована на огороження свідомості від неприємних, травмуючих переживань, пов'язаних із внутрішніми і зовнішніми конфліктами, станами тривоги і дискомфорту. Механізми психологічного захисту діють підсвідомо, їх дія характеризується перекручуванням, видозміною інформації, ситуації реальної дійсності, що безумовно сприяє виникненню міжособистісних конфліктів[6].

Дослідники виділяють багато різновидів захисних механізмів та по різному їх інтерпретують.

Дослідженнями проблеми механізмів захисту займалися З. Фрейд, А. Фрейд, К. Еллерс, В. І. Журбін, А. У. Параш, А. А. Налчаджян, К. Роджерс, Р. Плутчик, Т. С. Яценко, Б. Д. Мак-Кей, Д. Дінкмейер, Є. С. Калмикова, І. Д. Стойкойе та ін. .

В сучасних наукових дослідженнях широко вивчається проблема сексуальності особистості, якою займалися З. Фрейд, А. Фрейд, Д. Н. Ісаєв, В. Е. Каган, С. І. Сельверова, Л. Я. Верб, Л. Я. Свядош, Т. К. Юферева, Т. В. Говорун, Л. І. Мороз, В. О. Васютінський та ін.

Поняття психосексуальної культури розкривається у дослідженнях Е. Берна, З. Фрейда, Е. Фукса та А. Фореля, І. Блоха, В. Соловйова і З. Лев-Старовича, І. Кона, В. Розіна, Є. Кащенко, К. Імелинського та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є експериментальне дослідження особливостей прояву захисних механізмів особистості на сексуальну поведінку сучасної в молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Починаючи з раннього дитинства, і на протязі всього життя, в психіці людини виникають і розвиваються механізми, які ми традиційно називаємо «психологічні захисти», «захисні механізми психіки», «захисні механізми особистості». Ці механізми ніби охороняють свідомість особистістю різного роду негативних емоційних переживань та перцепцій, які сприяють збереженню гомеостазу, стабільності, розширенню внутрішньо особистісних конфліктів і протікають на безсвідомому і підсвідомому психологічних рівнях.

Насправді ж мова йде про різного роду пристосувальних процесах, властивостях і якостях, які набуває особистість при своїй соціалізації. Терміни «психологічний захист», «захисні механізми» були введені в психологічний тезаурус З. Фрейдом, а потім продовжені, інтерпретовані, трансформовані і модернізовані як представниками різних поколінь дослідників і психотерапевтів психоаналітичної орієнтації, так і інших психологічних напрямків – екзистенційної психології, гуманістичної психології, гештальт-психології та ін.

Починаючи з З. Фрейда і в наступних працях спеціалістів, вивчаючих механізми психологічного захисту, неодноразово відмічається, що звичний для особистості в звичайних умовах захист, в екстремальних, критичних, напружених життєвих умовах володіє здібністю закріплюватися, набуваючи форму фіксованих психологічних захистів. Це може «загнати глибше» внутрішньо особистісний конфлікт, перетворив його в несвідоме джерело незадоволення собою та навколишніми, а також сприяти виникненню особливих механізмів названих З. Фрейдом опором [5, 123].

У вітчизняній психології концепції захисних механізмів також неоднозначні. Один з концептуальних підходів до психологічних захистів, представлений Ф. В. Бассіним. Він психологічний захист розглядає як важливішу форму реагування свідомості індивіда на психічну травму.

Інший підхід знаходиться в працях Б. Д. Карвасарського. Він розглядає психологічний захист як систему адаптивних реакцій особистості, спрямовану на захисні зміни значущості дезадаптивних компонентів відношень – когнітивних, емоційних, поведінкових – з метою ослаблення їх психотравмуючої дії на Я – концепцію.

Т. С. Яценко стверджує, що «психічні захисти» – це внутрішньо зумовлене структурне утворення психіки, якому властива системність функційних проявів, що виражається в логіці несвідомого. Вона виділяє периферійні або ситуативні «захисти», а також базові «захисти» [8]. У базових захистах осідає весь інфантильний емоційно значущий досвід суб'єкта, пов'язаний з «людьми дитинства». Ці люди визначаються наявністю до них лібідозних потягів, які невидимо програмують актуальну

поведінку. Ця система виражається в певній логіці несвідомого, яка є когнітивною базою «психічних захистів». Когнітивний рівень захистів характеризується системними якостями, що не усвідомлюються суб'єктами. Периферійні захисти здійснюють функції проміжного ланцюга між базовими захистами та об'єктивною реальністю.

Її багаторічний досвід проведення групової психокорекційної роботи показали, що «психічні захисти» функціонують у певній цілісній і досить динамічній системі, індивідуально неповторній для суб'єкта[8].

Захисні механізми, з нашої точки зору, мають суттєвий вплив на прояв сексуальної поведінки молоді.

Згідно з І. С. Коном, період молодості має дві ситуації розвитку – натуральну та соціальну [3]. Натуральний аспект описує процеси дозрівання людини як індивіда, історію становлення, диференціацію та інтеграцію певної системи природно детермінованих якостей. Соціальний, в свою чергу, описує процеси соціалізації індивіду, етапи його залучення до культури суспільства, оволодіння необхідними знаннями, нормами і цінностями. Психологічні якості особистості, в тому числі і вікові, розглядаються при цьому як похідні від її соціального положення і життєдіяльності, які в свою чергу, обумовлені системою суспільних відносин.

Вивчення сексуальності молоді має три головних предмета: статева поведінка, тобто вчинки, в яких виявляються і реалізуються статеві потяги (коли починається статеве життя, які стадії його розвитку, його інтенсивність і т. п.); психосексуальні установки й орієнтації, тобто відношення людей до проблем статі, норм статевої моралі. Ці установки розрізняються за мірою осмислення та існують як на рівні культури, так і на рівні індивідуальної свідомості. І третій предмет дослідження – еротичні фантазії та переживання, які часто бувають неусвідомленими та вивчаються головним чином клінічними методами.

Щоб уникнути двозначності при викладенні теоретичних положень, необхідно визначити зміст основних понять, які мають відношення до предмету нашого дослідження. Насамперед, зазначимо, що поняття «статеве» характеризує жіночу або чоловічу стать, в усіх її проявах: біологічно-фізіологічному, сексуальному, психологічному і соціальному. А термін «сексуальне» має більш вузький зміст і визначає інтимний аспект статевої поведінки людини. Статева ідентичність – це усвідомлена індивідом приналежність до певної статі, з якою співвідносяться інші властивості його самосвідомості. Ми виходимо з положення, що статева самосвідомість – здатність індивіда регулювати особисту статеvu поведінку відповідно з прийнятими у суспільстві морально-етичними вимогами і настановами – статевими ролями. Статева роль – модель соціальної поведінки, сукупність вимог та очікувань, що їх ставить суспільство перед особами чоловічої чи жіночої статі.

«Роль» та «ідентичність» взаємопов'язані, але не тотожні поняття. Статеві ролі співвідносяться з системою суспільної культури, а статева ідентичність – з системою особистості [1, 96]. За виразом Мані, статева ідентичність – це суб'єктивне переживання статевої ролі, а статева роль – публічний вираз статевої ідентичності.

Психосексуальний розвиток дитини відбувається під впливом як природних передумов, так і соціальних чинників, зокрема виховання.

Під статевим вихованням розуміємо систему психолого-педагогічних заходів, спрямованих на формування у дитини здатності адекватно усвідомлювати і переживати свої статеві фізіологічні і психологічні особливості. Результатом статевого виховання має стати особисте уявлення дитини про моральні та соціальні норми статевої поведінки у різних сферах життя.

Необхідно розрізняти статеве виховання із статевою просвітою, мета якої полягає у наданні знань про анатомічні та фізіологічні особливості статі, сексуальність людини. Статева просвіта є складовою частиною статевого виховання.

Отже, сексуальна поведінка людини – це один з аспектів статевої поведінки, який містить у собі генітально-еротичні компоненти.

Аналізуючи соціокультурні аспекти сексуальної поведінки, дослідники говорять про любов і сексуальні відносини, культуру статевого життя, про сексуальні відносини і культуру. І. Кон у зв'язку з цим виділяє подвійну задачу: з однієї сторони, зрозуміти, як саме суспільні відносини і культура формують та змінюють взаємовідносини обох статей, а з другої – з'ясувати, як сексуальність і конкретні її форми впливають на розвиток суспільних відносин і культури[3]. Автор говорить про сексуальну культуру як про «олюднений» статевий інстинкт, під час прояву якого відбувається підкорення сексуально поведінки соціальним нормам.

Сексуальність стала головним стрижнем психоаналітичної теорії З. Фрейда, який висунув визначну думку про те, що сексуальність не може розумітися окремо від особистості. Згідно з цим положенням, З. Фрейд розробив психосексуальні стадії розвитку особистості. Наукова діяльність З. Фрейда еволюціонізувала сексологічні знання, і стала основою вчення, яке привернуло увагу багатьох дослідників. Запропонований З. Фрейдом підхід до сексуальності зняв жорсткий біологічний детермінізм та сконцентрував увагу на особливостях індивідуального розвитку. Фрейд розглядає сексуальність як основу людського життя. В той час, як фрейдівські сучасники бачили в сексуальності частину особистості, то сексуальність З. Фрейда – це і є сама особистість [4].

При дослідженні сексуальності особистості важко зрозуміти особливості впливу соціокультурних умов. Б. Маліновський та М. Мід досліджували особливості статевої поведінки та сексуальну культуру у примітивних суспільствах.

Багатомірність сексуальної поведінки чоловіків та жінок була предметом дослідження А. Кінзі [2]. Завдяки Кінзі сексологія вперше отримала кількісний фундамент, відкрила великий діапазон індивідуальних і соціальних варіацій сексуальної поведінки.

Отже, сексуальність людини – явище надзвичайно яскраве, яке обумовлене об'єктивними і суб'єктивними аспектами, інтерособистісними факторами. Останні включають в себе сукупність біологічних, соціальних і культурних процесів, які пов'язані з проявом та задоволенням статевих потягів. У пошуку оптимальних шляхів врегулювання сексуальної активності суспільство виробило декілька поглядів на сексуальну активність.

У зв'язку з цим Є. А. Кащенко виділяє наступні концепції. Теологічна концепція (сексуальність дарована людині Богом, а її прояв є необхідним лише для продовження роду); біологічна (людина за своєю природою – тварина, її спонукання представляють собою природні інстинкти); біопсихологічна концепція (опора на вроджені психосоматичні установки сексуальної поведінки, які піддаються лише лікуванню та корекції певними психотерапевтичними та медичними засобами); представники гедоністичної (або евдомістична) концепції розглядають сексуальність як найвище задоволення. Соціокультурна концепція в своїй основі має положення про те, що індивід в своєму існуванні постійно відчуває боротьбу між природними потребами та обмеженнями соціуму. За умови гармонічного поєднання першого і другого можна досягти ірраціональної людської сутності, але поява пари, яка досягнула цієї мети і відчула себе щасливою, – явище досить рідкісне і, зазвичай, не афішується оточуючими [1].

Експериментальне дослідження проводилося на базі Слов'янського державного педагогічного університету. Вибірку склали студенти п'ятого курсу психологічного та дефектологічного факультетів у кількості 80 осіб.

Одним з завдань нашого дослідження було вивчення особливостей прояву захисних механізмів періоду молодості. Отримані нами дані дозволили простежити рівень прояву психологічних захистів. Найбільш яскраво виражені в нашій вибірці регресія (89%), компенсація (74%), проекція та заміщення (59%). Вони проявляються в поведінкових реакціях більш ранньої стадії розвитку лібідо, в спробах знайти підходящу заміну реального чи уявного недоліку, в приписуванні іншим людям несвідомих та неприйнятних для особистості почуттів та думок, в розрядці подавлених емоцій, які направляються на об'єкти, що представляють меншу небезпеку чи більш доступні, ніж ті, що визвали негативні почуття та емоції.

В дослідженні сексуальних відносин нами було виявлено, що сексуальна невротичність на високому рівні проявляється у 22% досліджуваних, яка проявляється в невротичних сексуальних реакціях, до яких призводить незадоволеність, розчарування в своєму сексуальному житті. Безособистісне сексуальне відношення домінує на низькому рівні у 82%. Досліджувані нашої вибірки в сексуальних відносинах не мають схильності розглядати сексуального партнера лише в якості об'єкта для отримання чуттєвого задоволення, не звертаючи уваги на його особистість. З нашої точки зору даний показник досить яскраво не проявляється так як вибірку представляють в більшості молоді дівчата, для яких в сексуальних відносинах суттєве значення мають індивідуальні особливості характеру та темпераменту, вони намагаються увійти з партнером в деякий значимий особистісний зв'язок. Реалізованість в сексуальних відносинах проявляється на високому рівні у 37% досліджуваних, а на низькому у 44%. З високими показниками респондентам властива загальна задоволеність своїм сексуальним життям в теперішньому часі. Сучасним молодим дівчатам в сексуальних відносинах не властиво проявляти агресію (85% на низькому рівні). Особливу цікавість представляють результати за шкалою цнотливості, яка на високому рівні проявляється лише у 4%. У 48% досліджуваних знаходиться на низькому рівні, що свідчить про значний прояв сексуальної пристрасті, прояв частих думок і бажання вступу в статеві відносини. З усіх форм відхилень в сексуальних відносинах в нашій вибірці проявляється лише розбещеність (високий рівень 15%, низький – 37%).

За допомогою лінійної кореляції Пірсона було встановлено взаємозв'язок між захисними механізмами та формами сексуальної поведінки. Зворотну залежність встановлено між дозволеністю в сексуальних відносинах і захисним механізмом компенсацією ($r=-0.54$; при $p < 0.01$). Таким чином, чим більше в молоді проявляються спроби знайти підходящу заміну реального чи уявного недоліку, нестерпного відчуття іншим якостям, тим нижчий рівень вседозволеності в сексуальних стосунках у молоді. Пряма значима залежність була виявлена між реалізованістю в сексуальних стосунках та заміщенням ($r=0.4$; при $p < 0.01$).

Переадресація своїх почуттів та переживань на менш загрозливий об'єкт в сексуальних відносинах приводить до високого рівня реалізованості.

Зворотній зв'язок, встановлений між цнотливістю та регресивністю ($r=-0.4$; при $p < 0.01$), показує те, що чим більше стримування навіть від самих незначних проявів сексуальної пристрасті, тим менше проявляються дитячі форми поведінки у дорослого.

Важливим для нас стало з'ясування позиції студентської молоді відносно рівня психосексуальної культури в сучасних умовах. Результати проведеного анкетування дали змогу виявити загальні тенденції сприйняття молоддю інформації про сексуальні відносини, найбільш актуальні проблеми студентів, мотиви та орієнтири міжстатевих.

Однією з основних причин виникнення інтимних стосунків на думку досліджуваних є любов до конкретної людини (48%), деякі з респондентів розглядають даний факт як один із способів спілкування між чоловіком і жінкою (26%) чи як потреба організму у сексуальній розрядці (19%).

Для більшості молоді, за даними нашого дослідження, початок статевого життя свідчить про те, що вони знайшли близьку та рідну людину (41%), але для деяких це ознака того, що вони стали дорослими (22%) або початок статевого життя ні про що не свідчить (26%). Істотною причиною вступу у перший статевий контакт в основному молодь вважає любов до конкретної людини (63%), але для деяких це відчуття невідомого, задоволення допитливості (19%) і лише незначна частина вважає, що це необхідність організму у сексуальній розрядці (4%).

Всі досліджувані нашої вибірки вважають, що престижніше мати одного партнера (100%), ніж періодично змінювати чи водночас мати декілька партнерів.

Слід відмітити, що сучасну молодь можуть спинити від вступу в інтимний зв'язок такі причини: власні моральні принципи (56%), небезпека сексуальних стосунків (45%), відсутність закоханості (37%), страх можливості завагітніти (22%), невпевненість в собі та суспільна думка, осуд (по 7%), сором (4%). До речі серед опитуваних 75% вважають себе добре проінформованими про засоби захисту від вагітності та вен захворювань, а 25% знають про це, але мало.

Питання анкети дали нам також можливість виявити з якого віку наші досліджувані були проінформовані стосовно сексуальних відносин та джерело даної інформації.

Цікаво, що 45% молоді нашої вибірки дізналися про існування інтимних відносин у віці від 7 до 10 років, 22% – до 7 років і 33% – після 10 років. Цю інформацію вони отримали в основному від друзів (52%) та з засобів масової інформації (48%), а від батьків лише 4%. На даному етапі часу 96% молоді обговорює питання сексуальних відносин лише з однолітками і тільки 2% – з батьками.

Висновки і перспективи подальших розробок у даному напрямку. Проведено теоретичний аналіз та експериментальне дослідження по проблемі особливостей прояву захисних механізмів в сексуальних стосунках сучасної молоді. В результаті проведеного експериментального дослідження ми можемо стверджувати, що обмеженість компетентної інформації у молоді негативно впливає на формування психосексуальної культури, яка потребує формування потребово-мотиваційної, когнітивно-інформаційної, емоційно-почуттєвої та регулятивно-вольової сфери особистості.

Література

1. Кащенко Е. А. Основы социокультурной сексологии [Текст]: учебное пособие для вузов / Е. А. Кащенко. – М., 2002. – 351с.
2. Кон И. С. Введение в сексологию [Текст] / И. С. Кон. – М.: Медицина, 1990. – 331с.
3. Кон И. С. Психология юношеского возраста [Текст] / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1997. – 175с.
4. Мелоян А. Э. Психологические термины и понятия [Текст]: словарь-справочник для студентов психологических факультетов / А. Э. Мелоян. – Славянск: СГПУ, 2006. – 121с.
5. Обухова Л. Ф. Возрастная психология [Текст] / Л. Ф. Обухова. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 442с.
6. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы [Текст] / А. Фрейд. – М.: Педагогика-пресс, 1993. – 326с.

7. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції [Текст] / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264с.

Рачек О. О.

здобувач кафедри педагогіки, майстер виробничого навчання кафедри швейних та харчових технологій Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

УДК 37. 015. 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ФАКТОРИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

© 2010

У даній статті було розглянуто проблему девіантної поведінки підлітків, а також факторів, які впливають на них. Ми розглянули, девіантну поведінку з різних позицій науковців, і дійшли висновку, що девіантна поведінка – це поведінка, яка тісно пов'язана із стійкими особовими особливостями суб'єкта: прояви жорстокості, цинізму, не поваги до оточуючих, лицемірство, нахабство та ін. У нашому дослідженні нами було доведено, що фактори є основоположником розкриття сутності девіантної поведінки підлітків. Здійснений нами аналіз літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що існують різні підходи і класифікації факторів, обумовлюючих девіантну поведінку, але представили фактори у вигляді трьох груп: соціальні, біологічні, психологічні.

Ключові слова: девіантна поведінка, фактори.

Рачек А. А.

-соискатель кафедры педагогики, мастер производственного обучения кафедры Швейных и пищевых технологий Славянского государственного педагогического университета, Славянск (Украина)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В данной статье была рассмотрена проблема девиантного поведения подростков, а также факторов, которые влияют на них. Мы рассмотрели, девиантное поведение из разных позиций учёих, и пришли к выводу, что девиантное поведение – это поведение, которое тесно связано со стойкими личными особенностями субъекта: проявления жестокости, цинизма, не уважения к окружающим, лицемерие, нахальство и др. В нашем исследовании нами было доказано, что факторы являются основоположником раскрытия сущности девиантного поведения подростков. Все факторы мы представили в виде трех групп: социальные, биологические, психологические.

Ключевые слова: девиантное поведение, факторы.

Rachek A. A.

competitor of department of pedagogics, master of the production teaching of department of Sewings and food technologies of the Slavyansk state pedagogical university, Slavyansk (Ukraine)

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL FACTORS OF DEVIANT CONDUCT OF TEENAGERS

The problem of deviant conduct of teenagers was considered in this article, and also factors which influence on them. We considered, deviant conduct from different positions of ucheikh, and send to the conclusion, that a deviant conduct is a conduct which is closely related to the proof personal features of subject: display of cruelty, cynicism, not respecting to circumferential, hypocrisy, impudence and other. In our research it was well-proven by us, that factors are the founder of opening of essence of deviant conduct of teenagers. We presented all of factors as three groups: social, biological, psychological.

Keywords: *deviant conduct, factors.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В наш час однією з найважливіших проблем в сфері педагогічної діяльності є проблема девіантної поведінки підлітків, а також факторів які впливають на них. Необхідність і актуальність досліджуваної проблеми визначається тим, що існуючий рівень профілактики девіантної поведінки підлітків не відповідає в повній мірі сучасним вимогам, пред'явленим до підлітків в процесі становлення їх особистості. Девіантна поведінка, яка розуміється як порушення соціальних норм, набула в останні роки масовий характер і поставило цю проблему в центрі уваги педагогів, соціальних психологів, медиків та працівників правоохоронних органів. Пояснити фактори, які впливають на девіантну поведінку підлітків стало насущною задачею.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Над проблемою з приводу девіантних (важковиховуваних) підлітків працювало багато вчених в галузі педагогіки, психології, медицини та інших наук. У психолого-педагогічній науці різні фактори девіантної поведінки підлітків вивчали: Ю. М. Аксенов, Е. П. Басова, Л. В. Данилова, В. А. Попов, П. П. Блонский, Ю. А. Клейберг, С. А. Беличева. Філософські, соціальні, психолого-педагогічні основи проблеми становлять теоретичні й практичні напрацювання вчених: С. Анісімова, І. Бега, Л. Божовича, Л. Виготського, Л. Зюбіна, В. Кащенко, І. Кона, Г. Костюка, В. Кудрявцева, О. Лазурського, В. Оржеховської, В. Татенка, А. Титаренко, Т. Титаренко, Г. Товканець та ін. [2, С. 5].

Формулювання цілей статті. Мета даної статті полягає у визначенні факторів девіантної поведінки підлітків та розкритті їх сутності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні негативні тенденції суспільного розвитку загострили педагогічну проблему поведінки учнів, що відхиляється. У практиці школи ці учні мають серйозні проблеми в навчанні і антисоціальні форми поведінки. Науковці по різному розуміють термін «девіантну поведінку». Все частіше ці відхилення в вітчизняній педагогіці стали називати девіантною поведінкою, під якою девіантна поведінка – це поведінка, яка суперечить загальноприйнятим нормам моралі і моральності, яка в своїх крайніх формах прояву носить характер кримінально каранних правопорушень [5, С. 102].

В українському педагогічному словникові девіантна поведінка розглядається, як окремі вчинки або система вчинків, які суперечать прийнятним у суспільстві правовим або моральним нормам: злочинність і поведінка, яка заслуговує карного покарання [1, С. 84].

У практиці зарубіжної школи і науковому середовищі поширений термін що «учні з проблемами», що є, на наш погляд, делікатнішим по відношенню до учнів девіантної поведінки і їх батьків. У дослідженнях російських дослідників (Я. И. Гишинский, С. П. Плаксий, В. Н. Кудрявцев, В. А. Попов, і ін.) набуло широкого поширення поняття «поведінка, що відхиляється», яке у філософській, психологічній, соціальній і педагогічній літературі застосовується для позначення дій і вчинків

індивідів, що розходяться з соціально прийнятими нормами. Названий термін ми вважаємо синонімом девіантної поведінки.

У нашому дослідженні при використанні терміну «девіантна поведінка», ми маємо на увазі не окремі вчинки, а більш менш стабільно вироблений стереотип поведінки, тісно пов'язаний із стійкими особовими особливостями суб'єкта. До типових особливостей психічної діяльності і поведінки, в даному випадку, слід віднести, перш за все, спотворене відношення до навколишньої дійсності. Такі підлітки в спілкуванні з дорослими тримають себе недовірливо, насторожено, грубо, проявляють неповагу, а деколи нахабство і цинізм. У відносинах з однолітками вони або жорстокі і зарозумілі, або лицемірні і догідливі. У них не розвинене бажання вчитися, працювати, немає певних життєвих перспектив. У поведінці відсутні етичні принципи, моральні заборони. Малий запас наочних знань, відсутність необхідних умінь і навиків заважають правильно організувати учбову та інші види діяльності.

Слід зазначити, що великий діапазон форм девіантної поведінки припускає і достатньо обширний перелік факторів, що його породжують.

У нашому дослідженні, ми виходимо з того, що фактори є основоположником розкриття сутності девіантної поведінки підлітків. Фактор – важіль, сприяючий прояву тієї або іншої форми відхилення і здатний стати причиною девіантної поведінки [4, С. 352].

Здійснений нами аналіз літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що існують різні підходи і класифікації факторів, обумовлюючих девіантну поведінку. Вони діляться на зовнішні (соціально-економічні, природно-кліматичні) і внутрішні (психологічні, біологічні і фізіологічні), опис яких є прерогативою фахівців різних областей (соціології, психології, біології, економіки, політики і ін.).

Так, А. В. Мудрик [3, С. 117-123], аналізуючи процес соціалізації особистості, розкриває вплив мегафакторів, макрофакторів, мезофакторів і мікрофакторів.

Під мегафакторами дослідником розуміється космос, планета, світ; під макрофакторами – країна, етнос, суспільство, держава; під мезофакторами – регіон, засоби масової інформації, субкультура, тип населення; під мікрофакторами – сім'я, сусіди, групи однолітків, релігійне виховання, виховні організації, мікро соціум.

На нашу думку, вище визначені фактори, які відіграють велику роль у формуванні і розвитку девіантної поведінки підлітків, необхідно представляти у вигляді трьох груп: соціальні, біологічні, психологічні вважаємо доцільними більш детальний розгляд кожного з них.

Перші, соціальні фактори, представляють найбільш багаточисельну групу факторів складають соціальні, до яких відносять несприятливі умови оточення і виховання. Їх можна у свою чергу розділити на три великі групи – макрофактори (соціально-економічний устрій суспільства, система цінностей, норм, культура), мезофактори (регіон, засоби масової інформації, субкультура, тип населення) і мікрофактори (соціально-педагогічні – сім'я, школа, неформальні групи з їх певною субкультурою). Девіантну поведінку провокують соціально-економічні умови, сімейно-побутові відносини, потреби, соціально-культурне оточення, спілкування людей і міжособові відносини.

Наступні, біологічні фактори, виказуються в існуванні несприятливих фізіологічних або анатомічних особливостей організму дитини, що ускладнюють його соціальну адаптацію. В даному випадку йдеться не про спеціальні гени, фатально

обумовлюючи девіантну поведінку, а лише про ті фактори, які поряд із соціально-педагогічною корекцією вимагають також і медичної. До них відносяться:

- генетичні, які передаються спадково. Це можуть бути порушення розумового розвитку, дефекти слуху і зору, тілесні пороки, пошкодження нервової системи;
- психофізіологічні, пов'язані з впливом на організм дитини психофізіологічних навантажень, конфліктних ситуацій, хімічного складу навколишнього середовища, нового вигляду енергії, що призводить до різних соматичних, алергічних, токсичних захворювань;
- фізіологічні, включаючи дефекти мови, зовнішню непривабливість, недоліки конституційно-соматичного складу людини, які в більшості випадків викликають негативне відношення з боку тих, що оточують, що призводить до спотворення системи міжособових відносин дитини в середовищі однолітків, колективі.

Нарешті, психологічні фактори – це фактори, що включають наявність у дитини психопатології або акцентуації (надмірне посилення) окремих рис особистості. Ці відхилення виражаються в нервово-психічних захворюваннях, психопатії, неврастенії, прикордонних станах, що підвищують збудливість нервової системи і що обумовлюють неадекватні реакції підлітка. Діти з яскраво вираженою психопатією, яка є відхиленням від норм психічного здоров'я людини, потребують допомоги психіатрів.

Висновки з даного дослідження. Девіантна поведінка – це актуальна проблема для сучасного українського суспільства. Для девіантних підлітків характерні прояви упертості, егоцентризму, свавілля, грубості, нестриманності, агресивності, негативної навіюваність, лінощі т. д. На формування девіантності у підлітків впливають соціальні, біологічні, психологічні фактори, які необхідно враховувати у соціально-педагогічній роботі.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник [Текст] / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 84 с.
2. Данченко І. О. Профілактика девіантної поведінки молодших школярів у навчально-виховному процесі [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. : 13. 00. 07 / Ірина Олексіївна Данченко. – К. , 2006. – 350 с.
3. Мудрик А. В. Социальная педагогика [Текст]: учебник для студентов педагог. вузов / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 1999. – 184с.
4. Педагогіка [Текст]: хрестоматія / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 710 с. – (навч. -метод. комплекс з педагогіки).
5. Печенюк А. М. Теоретические основы гуманистически ориентированной профилактики девиантного поведения несовершеннолетних [Текст]: дис. ... доктора пед. наук : 13. 00. 01 / Анатолий Михайлович Печенюк. – Хабаровск, 2000. – 421с.

*Козлова Г. С.**студентка магістратури психологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)*

УДК 159.942.52:37.064.3

ВПЛИВ ЕМПАТІЇ ТА СУБ'ЄКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ ЩАСТЯ НА МІЖСОБИСТІСНІ ВІДНОСИНИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

© 2010

Актуальність вивчення проблеми емпатії і щастя в тому, що вони формують успішне входження індивіда в суспільство, допомагають йому адаптуватися, ефективно спілкуватися, взаємодіяти з іншими людьми. Були проаналізовані теоретичні основи дослідження проблеми емпатії, суб'єктивного переживання щастя та проблеми формування й розвитку міжособистісних відносин в ранньому юнацькому віці. В процесі роботи визначені відмінності в прояві емпатії, суб'єктивного переживання щастя та міжособистісних відносин у дівчат та юнаків. Визначені гендерні відмінності у здобутих показниках. Також розкриті взаємозв'язки між емпатією, суб'єктивним переживанням щастя та міжособистісними відносинами у старшокласників. Результати дослідження були підтверджені за допомогою методів статистичної обробки даних. За усіма методиками були зроблені загальні висновки, прослідкована динаміка їх прояву в ранньому юнацькому віці.

*Козлова А. С.**студентка магістратури психологического факультета Славянского государственного педагогического университета, Славянск (Украина)***ВЛИЯНИЕ ЭМПАТИИ И СУБЪЕКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ СЧАСТЬЯ НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

Проанализированы теоретические основы исследования проблемы эмпатии, субъективного переживания счастья и проблемы формирования и развития межличностных отношений в раннем юношеском возрасте; определены отличия в проявлениях эмпатии, субъективного переживания счастья и межличностных отношений у девушек и юношей; раскрыты взаимосвязи между эмпатией, субъективным переживанием счастья и межличностными отношениями у старшеклассников.

Ключевые слова: *эмпатия, субъективное переживание счастья, типы межличностных отношений, тип направленности личности, самоотношение, принятие других.*

*Kozlova A. S.**Postgraduate of psychological department of Slavyansk State Pedagogical University, Slavyansk (Ukraine)***INFLUENCE OF EMPATHY AND SUBJECTIVE EXPERIENCE OF HAPPINESS ON SENIOUR PUPILS' INTERPERSONAL**

The article analyzes the theoretical bases of the research on the problem of empathy, subjective experience of happiness and the problem of formation and development of interrelations in early adolescence: It also determines differences in the display of empathy, subjective experience of happiness and interpersonal among young men and women. The

author reveals interconnections between empathy, subjective experience of happiness and senior pupils' interpersonal.

Key words: *empathy, subjective experience of happiness, types of interpersonal interrelations, type of individual purposefulness, self attitude, acceptance of other.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Юнацький вік характеризується великою диференційованістю емоційних реакцій і способів виразу емоційних станів, а також підвищенням самоконтролю і саморегуляції. В цей час формуються моральні відчуття – почуття обов'язку перед суспільством і людьми, здібність до співпереживання, а також потреба в дружбі і любові.

В юнацькому віці у людини є власний репертуар ролей і ситуацій, які вона використовує при взаємодії з іншими. Схильність до співпереживання розвивається відповідно до набору соціальних ролей, відомих індивіду. Усі уявлення про можливі форми поведінки, думки і почуття інших актуалізуються при зіткненні зі схожими ситуаціями і тоді з них обираються ті, які суб'єктивно здаються підходящими для даного партнера по спілкуванню[8].

Емпатія як механізм формування міжособистісних відносин сприяє їх розвитку і стабілізації. Вона робить поведінку людини соціально обумовленою. Розвинена в людини емпатія — ключовий чинник успіху в тих видах діяльності, які потребують «проникнення» в світ партнера по спілкуванню[3].

Проблема щастя постійно фігурує в буденному спілкуванні людей. Вона насправді достатньо актуальна, оскільки уявлення про щастя, розуміння його суті істотно впливають (принаймні, можуть впливати) на життєдіяльність особистості.

Вивчення проблеми емпатії і щастя важливі тим, що формують успішне входження індивіда в суспільство, допомагають йому адаптуватися, ефективно спілкуватися, взаємодіяти з іншими людьми, оскільки найбільший успіх в спілкуванні мають люди з високо розвинутою емпатією. Саме слово «щастя» трактується як «співучасть» [6]. Людина щаслива живе тут і зараз, радісно переживаючи даний конкретний момент життя; також уявлення про щастя, розуміння його суті можуть істотно впливати на життєдіяльність особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема емпатії знаходиться в центрі уваги зарубіжної і вітчизняної психології з початку 50-х років ХХ століття. Першим дав визначення емпатії в зарубіжній психології Дж. Мід як «здатність прийняти роль іншої людини» (1934 р.); у вітчизняній психології Т. Гаврилова визначила емпатію як здатність індивіда емоційно реагувати на переживання іншого (1970-е рр.). Проблемою емпатії займалися такі авторитетні дослідники, як: К. Роджерс, К. Рудестам, Е. Мелібруда, Г. Андрєєва, Г. Перепечина, Т. Гаврилова, Е. Кліффорд, І. Кон, Т. Ліппс, Н. Обозів, Ч. Осгуд, П. Таннембаум, Е. Тітченер, Л. Фестінгер, Ф. Хайдер, І. Юсупов та ін. [1; 2; 3].

Дослідженням проблеми щастя займалися мислителі минулого (Аристотель, Епікур, Августин, Фейербах і ін.). Вивчали щастя і сучасні автори (А. Майкл, А. Медведєв, І. Медведева, В. Розанов, В. Татаркевич, Л. Товстий і ін.). Трактатів про щастя багато, але більшість з них присвячена не проблемі щастя, а способам його досягнення. У практичному відношенні це найважливіший аспект проблеми щастя, але не в теоретичному плані [4; 7; 10].

Проблема міжособистісних відносин в зарубіжній та вітчизняній науці представлена в роботах ряду психологів (Р. Андрєєва, А. Донцова, Р. Ленінгер, Д. Логвинова, Д. Майєрс, В. М'ясищев, Н. Обозів, М. Робер, Ф. Тільям, Т. Хустон та ін.) [2; 5].

Мета статті. Метою статті є аналіз проблеми емпатії, суб'єктивного переживання щастя та міжособистісних відносин в ранньому юнацькому віці, виявлення впливу емпатії та суб'єктивного переживання щастя на міжособистісні стосунки юнаків та дівчат старшого шкільного віку.

На основі сформульованої мети визначилися задачі емпіричного дослідження: вивчити особливості прояву емпатії, суб'єктивного переживання щастя та міжособистісних відносин у дівчат та юнаків; визначити взаємозв'язки між емпатією, суб'єктивним переживанням щастя та міжособистісними відносинами у старшокласників; визначити гендерні відмінності у здобутих показниках; підтвердити вірогідність результатів дослідження використанням методів статистичної обробки отриманих даних.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дослідження особливостей емпатичних здібностей у юнаків і дівчат проводилося на базі Артемівської загальноосвітньої школи I-III ступенів №13 та спеціалізованої школи I-III ступенів № 3 м. Дзержинська Донецької області, в дослідженні брали участь учні 9-10-х класів, загальна кількість випробуваних – 79, з них 38 дівчат і 41 хлопців. Вікові параметри досліджуваних: 15-16 років.

Для підтвердження теоретичних даних нами було проведено експериментальне дослідження з використанням таких методів та методик: для дослідження рівня емпатичних тенденцій використовувався Опитувальник для діагностики здібності до емпатії А. Мехрабієна, Н. Епштейна; для вивчення відношення учнів до інших людей була використана методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі; для дослідження уявлення суб'єкта до самого себе була використана методика особистісного диференціала; для вивчення спрямованості особистості була використана методика Смекала і Кучера; для визначення рівня прийняття інших була використана методика діагностики прийняття інших (за шкалою Фейя); для визначення рівня щастя використовувався опитувальник «Чи вмієте ви бути щасливими?» [10]; авторська анкета.

Використовувались методи математичної статистики (підррахування середніх значень, варіаційний та кореляційний аналіз Пірсона, t – критерій Ст'юдента) [9].

Діагностичне дослідження *здібності до емпатії* дало змогу виявити, що високий рівень емпатичних тенденцій присутній у 7,6% досліджуваних, середній – у 41,8%, низький – 50,6%. Тобто більше половини досліджуваних мають низький рівень емпатичних тенденцій: вони глухі до переживань інших, їх цікавлять лише власні проблеми. У різноманітних ситуаціях у них не спостерігається емоційного відгуку на переживання людей. Цих людей дратує, коли нещасні люди себе жаліють, якщо з ними починають обговорювати проблеми, вони прагнуть перевести розмову на іншу тему, можуть також залишатися байдужими до хвилювання навколо.

У старшокласників в цілому переважає низький рівень емпатії. Середній показник у дівчат рівний 22,4 бали (низький рівень емпатичних тенденцій). У хлопців середній показник рівний 14,7 бали (низький рівень емпатичних тенденцій).

Аналізуючи середні показники рівня емпатичних тенденцій, було виявлено, що і у досліджуваних цей показник знаходиться на низькому рівні. Необхідно відзначити, що у дівчат рівень емпатичних тенденцій вищий, ніж у хлопців. Тобто дівчата можуть вільніше проявлять свої емоції, можуть заплакати над фільмом, хлопці ж частіше приховують свої переживання від оточуючих, щоб їх не вважали слабкими.

Таким чином, в юнацькому віці у наш час емпатія розвинена недостатньо, хлопці і дівчата повною мірою не можуть співпереживати ближньому, не можуть увійти в

положення іншої людини, зрозуміти її проблеми, «проникнути» в її світ. Напевно, звідси і проблеми зі старшим поколінням, з батьками і родичами.

При вивченні ставлення випробовуваного до себе за допомогою *методики особистісного диференціала* були одержані наступні результати: у дівчат середній показник оцінки – 14,1 балів, у хлопців – 10,6 балів, середній показник сили у дівчат – 9,5 балів, у хлопців – 9,7 балів, середній показник активності у дівчат – 9,3 балів, у хлопців – 7,5 балів. В цілому середній показник оцінки – 12,3 балів, середній показник сили – 9,6 балів, середній показник активності – 8,4 балів.

Таким чином, у 25,3% випробовуваних – високий рівень самоповаги, у 51,9% – середній, у 22,8% – низький рівень. У більшості досліджуваних середній рівень: вони тверезо оцінюють себе, свої якості. За якимись показниками собою задоволені, а десь бачать, що їм ще необхідно покращувати свої якості. Вони поважають себе за те, що вони вже встигли зробити, чого добилися і мають цілі йти далі, удосконалюватися.

У 10,1% випробовуваних високий рівень розвитку вольових сторін особистості, у 51,9% – середній, у 38% – низький. Тобто у старшокласників переважає середній рівень – це означає, що вони адекватно оцінюють свої можливості, там, де здатні самі справитись – упевнені в собі, можуть бути самостійними, якщо ж немає можливості справитись самим, ці люди не соромляться попросити про допомогу.

У 7,6% випробовуваних – високий рівень активності, у 49,4% – середній, у 43% – низький. Це говорить про те, що переважаюча кількість досліджуваних в міру товариські, спілкуються, коли їм це потрібно. Вони можуть контролювати свої відчуття, але їх не дуже складно вивести з себе. Деякі свої дії обмірковують, але у них бувають і необдумані вчинки. Вони в звичному стані спокійні, але в якихось ситуаціях можуть бути веселими, безтурботними.

У дівчат в цілому значення по показнику оцінки і активності вищі, ніж у хлопців. Тобто дівчата більш задоволені собою, схильні усвідомлювати себе як носіїв позитивних, соціально бажаних характеристик. Вони мають вищий рівень самоповаги (у дівчат середній показник по чиннику оцінки рівний 14,07 балів, в хлопців – 10,6 балів) та активності (у дівчат середній показник по чиннику активності рівний 9,3 балів, в хлопців – 7,5 балів). Дівчата краще себе оцінюють, мають вищий рівень самоповаги, почуття в них менш контрольовані, але вони є активнішими за юнаків.

При діагностиці *міжособистісних відносин* були одержані наступні результати: *Авторитарний тип* відношення до оточуючих: з високим рівнем – 59,5%, з середнім – 35,4%, з низьким рівнем 5,1%. Більшість старшокласників мають високий рівень цього типу: вони вимагають до себе пошани, люблять давати поради, добре ведуть свої справи, мають успіх, енергійні, є доміантними, компетентними, їх можна характеризувати як авторитетних лідерів.

У дівчат середній показник авторитарного типу відношення до оточуючих (9,4 балів) трохи вище, ніж у юнаків (8,7 балів), тобто дівчата більш впевнені в собі, вони наполегливо йдуть в досягненні своїх цілей.

Егоїстичний тип відношення до оточуючих: з високим рівнем – 27,8% випробовуваних, з середнім – 53,2%, з низьким – 19%. Тобто переважає середній рівень: в учнів спостерігаються егоїстичні риси, вони орієнтовані на себе, але в деяких ситуаціях дані люди здатні поспівчувати, підтримати, тобто в основному вони живуть для себе, але якщо їх попросити, якщо це буде дуже потрібно, вони не відмовлять.

У хлопців середній показник егоїстичного типу відношення до оточуючих декілька вище (у хлопців – 7,7 балів, в дівчат – 6 балів), тобто хлопці більш егоїстичні, вони більш схильні до суперництва, хочуть бути кращими від інших, себелюбні і намагаються не від кого не залежати. Але все таки середні показники по даному типу

відношення і в хлопців, і в дівчат знаходяться на середньому рівні. Хоч вони і орієнтовані на себе, у них спостерігаються егоїстичні риси, все ж таки випробовувані уміють співпереживати і надавати допомогу і підтримку тим, хто потребує це.

Агресивний тип відношення до оточуючих: високий рівень – 26,6% випробовуваних, середній рівень – 54,4%, низький – 19%. Більше половини випробовуваних мають середній рівень, вони настирні, енергійні, наполегливі в досягненні мети, в спілкуванні відстоюють свою точку зору, але якщо їх щось не влаштовує, не дуже агресивні.

Середні показники по агресивному типу відношення до оточуючих в хлопців дещо вищі, ніж у дівчат – 7,2 і 6,7 балів відповідно, що відноситься до середнього рівня, тобто юнаки більш прямолінійні, тверезо оцінюють інших і якщо оточуючі їм не подобаються або у них відбулася сварка, розбіжності, то вони можуть бути агресивними.

Підозрілий тип відношення до оточуючих: високий рівень – 29,1% випробовуваних, середній рівень – 46,8%, низький рівень – 27,8%. Переважають люди з середнім рівнем підозрілості, вони критичні по відношенню до всіх соціальних явищ і навколишніх людей. Але якщо переконаються, що їх безпеці і комфорту нічого не загрожує, вони стають м'якшими, добре спілкуються, мають друзів.

Якщо подивитися на середні показники цього типу відношення до оточуючих, то видно, що в дівчат вони вищі (7 балів), ніж в хлопців (6,3 балів). Дівчата з великою підозрою, з критичністю відносяться до навколишніх людей, більше замислюються над тим, як до них відносяться, бояться, що їх відкинуть або посміються над ними.

Підлеглий тип відношення до оточуючих: високий рівень – 31,6% випробовуваних, середній – 53,2%, низький – 15,2%. Цей показник знаходиться у більшості юнаків на середньому рівні, тобто вони емоційно стримані, в звичній ситуації спокійні, чесно виконують свої обов'язки, можуть поступитись, якщо для них це не дуже важливе питання. Здатні підкорятися. Але в той же час, якщо справа торкається їх принципів, то вони готові відстояти свою точку зору.

Порівнюючи середні показники в хлопців і дівчат, було виявлено, що в дівчат ці показники вищі (8,2 балів), ніж в хлопців (6,5 балів), тобто дівчата скромніші, більш поступливі, вони більш здатні підкорятися, ніж хлопці, хлопці ж менш стримані, їх складно переконати виконати якісь обов'язки, вони завжди намагаються відстояти свою думку.

Залежний тип відношення до оточуючих: високий рівень – 35,4% випробовуваних, середній – 50,6%, низький рівень – 14%. Більше половини випробовуваних в деяких ситуаціях можуть бути слухняними, чекають допомоги і порад, довіряють оточуючим. Але в той же час вони маю свою думку, відстоюють її, можуть бути незалежними від інших, від чужої думки, діють на свій розсуд.

У дівчат середні показники вищі (8 балів) (у хлопців – 7 балів). Дівчата більш конформні, більш залежні від думки оточуючих, вони слухняніші, боязливі, безпомічні, не вміють проявляти опір. Дівчата більш довірливі, ввічливі.

Доброзичливий тип відношення до оточуючих: високий рівень – 65,8% випробовуваних, середній – 29,1%, низький – 5,1%. За цим показником у старшокласників домінує високий рівень, вони схильні до співпраці, кооперації, гнучкі і компромісні при рішенні проблем і в конфліктних ситуаціях. Прагнуть бути у згоді з думкою оточуючих, орієнтовані на соціальне схвалення.

Середні показники по даному типу відносин в дівчат рівний 10,3 балів, а в хлопців – 8,4 балів. Це говорить про те, що дівчата більш доброзичливі, прагнуть бути

у згоді з думкою оточуючих, вони більш товариські, більше проявляють теплоту, розуміння і турботу у відносинах.

Альтруїстичний тип відношення до оточуючих: високий рівень – 55,7% випробовуваних, середній – 34,2%, низький – 10,1%. За цим типом відношення більше ніж половина досліджуваних має високий рівень, тобто вони прагнуть допомагати, емоційне відношення до людей проявляють в співчутті, симпатії, турботі, ласці, уміють підбадьорити і заспокоїти оточуючих, безкорисливі і чуйні.

Порівнюючи середні показники в дівчат (10,5 балів) і в хлопців (7,2 балів), видно, що дівчата більш альтруїстичні, м'якші і добріші, вони більше прагнуть допомогти, проявляють турботу і співчуття.

При вивченні спрямованості особистості за допомогою *методики Смекала и Кучера* були одержані наступні результати: у дівчат спрямованість на себе (НС) спостерігається в 36,8%, на взаємодію з іншими людьми (ВД) – в 39,5%; на задачу (НЗ) – в 23,7%; у юнаків спрямованість на себе (НС) спостерігається в 31,7%, на взаємодію з іншими людьми (ВД) – в 43,9%; на задачу (НЗ) – в 24,4%. Тобто і юнаки, і дівчата в більшості випадків при спілкуванні, спільній діяльності прагнуть взаємодіяти, мати добрі відносини з оточуючими, беруть до уваги погляди і переконання інших.

При визначенні рівня щастя були одержані наступні дані: 13,9% випробовуваних відчувають себе дуже щасливими, 65,8% досліджуваних вважають себе помірно щасливими, 20,3% не вважають себе щасливими. Дівчат, які вважають себе дуже щасливими – 15,8%, помірно щасливими – 60,5%, відчуваються нещасливими – 23,7%. Середній показник рівний 13,2 бали (середній рівень щастя). Хлопців, які вважають себе дуже щасливими – 12,2%, помірно щасливими – 70,7%, відчуваються нещасливими – 7 осіб (17,1%). Середній показник рівний 13,7 бали (середній рівень щастя).

Тобто більшість старшокласників (65,8%) вважають себе помірно щасливими, в залежності від ситуації, в цілому доброзичливо налаштовані до оточуючих. В їхньому житті радощів та щасливих спогадів спостерігається набагато більше, ніж печалі. Не панікують, стикаючись з труднощами, тверезо їх оцінюють. Порівнюючи середні показники у почутті щастя у дівчат і юнаків, слід відзначити, що вони суттєво не відрізняються (Середні показники у дівчат – 13,2 балів, у юнаків – 13,7 балів).

Підраховані нами показники t – критерію Ст'юдента дозволили виявити відмінності на високому рівні статистичної значимості ($p < 0,01$) між юнаками та дівчатами в доброзичливому типі відношення до оточуючих. (Середні показники у дівчат – 10,3 балів, у юнаків – 8,4 балів). Тобто, можна сказати, що дівчата є дружелюбнішими, ніж юнаки, вони більш відкриті, більше проявляють теплоту й турботу в спілкуванні з людьми, намагаються знайти компроміс, схильні до співпраці.

Відмінності на високому рівні статистичної значимості ($p < 0,01$) були знайдені і в альтруїстичному типі відношення до оточуючих (середні показники в дівчат – 10,1 балів, а в хлопців – 7,5 балів), можна відмітити, що дівчата більш м'які, вони прагнуть допомогти, проявляють турботу й співчуття, є більш відкритими в спілкуванні.

Були виявлені статистично достовірні відмінності ($p < 0,05$) між юнаками та дівчатами в рівні прояву емпатійних тенденцій (середні показники в дівчат – 22,4 балів, а в хлопців – 14,7 балів). Тобто дівчата є більш чуйними до переживань інших людей, здатні співпереживати іншому. Вони можуть не приховувати свої емоції та переживання, на відміну від хлопців, яким необхідно стримуватися, щоб їх не вважали слабкими.

Також були виявлені статистично достовірні відмінності ($p < 0,05$) між юнаками та дівчатами в факторі оцінки (середній бал оцінки у дівчат – 14,07, у юнаків –

10,6). Тобто дівчата більше поважають і оцінюють себе, свої якості, при цьому знають і свої слабкі сторони, над якими необхідно працювати, розвивати в собі якісь якості. В цілому вони більш задоволені собою, ніж юнаки.

Були виявлені статистично достовірні відмінності ($p < 0,05$) в егоїстичному типі відношення до оточуючих. У хлопців середній показник егоїстичного типу відношення до оточуючих декілька вище (у хлопців – 7,7 балів, в дівчат – 6 балів), тобто хлопці більш егоїстичні, вони більш схильні до суперництва, вони більше хочуть бути краще других, хлопці більше намагаються не від кого не залежати, показати свою значимість.

Статистично достовірні відмінності ($p < 0,05$) між юнаками та дівчатами були виявлені в рівні прийняття інших (Середні показники в дівчат вищі (47 балів), ніж в хлопців (41 бал). Тобто дівчата більш доброзичливі у спілкуванні, здатні прийняти людину такою, яка вона є, з усіма її недоліками та вадами, вони сприймають людей більш позитивно, залюбки йдуть на контакт.

Відмінності на рівні статистичної тенденції ($p < 0,1$) були виявлені в підлеглому типі відношення до оточуючих. (Середні показники в дівчат вищі (8,2 балів), ніж в хлопців (6,5 балів). Тобто дівчат можна вважати скромнішими, більш поступливими, вони більш здатні підкорятися, ніж хлопці, юнаки ж менш стримані, їх складно переконати виконати якісь обов'язки, вони завжди намагаються відстояти свою думку.

Проведений нами експеримент дозволив зробити такі висновки: що у сучасних дівчат і хлопців недостатньо розвинена емпатія, вони не можуть повною мірою співпереживати і співчувати іншим, але все ж у дівчат вона розвинена трохи більше, що вірогідно, пов'язано з впливом культурних особливостей, очікувань і стереотипів, що виявляються в заохоченні більшої чуйності у жінок, і більшої мужності, стриманості у чоловіків.

В міжособистісних відносинах дівчата більш доброзичливі і альтруїстичні, намагаються проявляти теплоту у відносинах, вони більш м'які й чуйні. При цьому вони схильні підкорятися більш сильному, з легкістю поступаються, старанно виконують свої обов'язки і вимоги оточуючих. Юнаки ж є більш егоїстичними, схильними до суперництва. Дівчата вище оцінюють себе, мають вищий рівень самоповаги, також вони більш активніші, ніж юнаки, хлопці ж намагаються обґрунтувати свої рішення, обдумують вчинки і дії.

Дівчата сприймають людей більш позитивно, приймають їх такими якими вони є, з довірою й задоволенням йдуть на контакт.

Кореляційний аналіз дав змогу побачити, що існує статистично значимий прямий взаємозв'язок (при $p = 0,05$) між емпатією та направленістю на взаємодію, а також слабкий зворотній зв'язок (при $p = 0,1$) емпатії з авторитарністю. Також були виявлені значні прямі взаємозв'язки (при $p = 0,001$) між суб'єктивним переживанням щастя та тим, що людина вважає себе компанійською, задоволеністю життям, енергійністю, здоров'ям, щасливими спогадами та тим, що людина багато посміхається, виявлені помірні прямі зв'язки (при $p = 0,01$) між суб'єктивним переживанням щастя та егоїстичністю; існує статистично значимий прямий взаємозв'язок (при $p = 0,05$) між суб'єктивним переживанням щастя та типом виховання в сім'ї.

Висновок Таким чином, у ході даного дослідження були вирішені поставлені нами завдання, а висунута гіпотеза була підтверджена. Тобто при високому розвитку рівня емпатії спостерігається направленість особистості на взаємодію, чим емпатійніша людина, тим менш проявляється в неї авторитарність. Також при високому рівні суб'єктивного переживання щастя людина є більш компанійською, задоволеною життям, енергійною, більш щасливими є здорові люди, вони мають багато щасливих

спогадів і багато посміхаються, егоїстичні люди вважають себе більш щасливими; також більш щасливими є юнаки з демократичним типом виховання в сім'ї.

Література

1. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком [Текст] / А. А. Бодалев . – М. : Просвещение, 1982. – 147с. – (Первоисточник).
2. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии [Текст] / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147-157.
3. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений [Текст]: монография / Л. Я. Гозман. – М. : Издательство Московского университета. – 1987. – 174с.
4. Жильцова Е. А. Проблема счастья в отечественной философии [Текст] / Е. А. Жильцова // София: рукописный журнал Общества ревнителів русской философии. – М. , 2002. – №4. – С. 14-17.
5. Майерс Д. Социальная психология [Текст]: [пер. с англ. В. Гаврилова, С. Шпака, С. Меленевской, Д. Викторовой] / Д. Майерс. – СПб. : Питер КОМ, 1998. – 688с.
6. Медведев А. Технология счастья [Текст] / А. Медведев, И. Медведева – М. : АСТ, 2007.
7. Психология межличностного познания [Текст] / [под ред. А. А. Бодалева]. – М. : Педагогика, 1981. – 206с.
8. Татаркевич В. Про счастье и совершенство человека [Текст] / В. Татаркевич. – М. : Прогресс, 1981. – 367с. – (Первоисточник).
9. Сидоренко Е. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2002. – 349с
10. Столяренко Л. Д. Основы психологии [Текст]: уч. пособие для высш. уч. заведений / Л. Д. Столяренко. – 5-е изд, перераб. доп. – Ростов – н/Д: Феникс, 2002. – 671с.

Колеснікова О. О.

студентка магістратури психологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

УДК 376. 42. 015. 3:159. 923. 2

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ВАДАМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

© 2010

Стаття присвячена проблемі психологічного розвитку дітей з вадами розумового розвитку. Актуальність даного питання полягає в тому, що в останнє десятиліття гостро позначилася проблема істотного зростання дітей з порушеннями в психічному розвитку. У людей з порушенням розумового розвитку змінений процес раціонального пізнання, суджень та критичних здібностей і як результат відбувається викривлення процесу самопізнання. Розлади в системі уявлень людини про саму себе, закріплюючись з часом, негативно впливають на соціальну адаптацію такої людини, яка вже з самого дитинства звикла до зверхнього ставлення до себе зі сторони здорових людей. Така людина, виходячи зі стін інтернату, відокремлюється від оточуючих, не може реалізувати свої потреби та здібності, а перебуваючи в трудовому чи навчальному колективі почуває себе людиною "другого татунку". Все це

вказує на необхідність надання цим людям психологічної допомоги, ефективність якої залежить від дослідження внутрішнього світу особи з розумовою відсталістю. В статті розглядаються особливості психолого-педагогічного супроводу розумово відсталих дітей, а також основні шляхи їх ефективної соціалізації. Описуються особливості самопізнання та само відношення дітей з порушеннями в інтелектуальній сфері. Наводяться данні експериментального дослідження рівня самооцінки та відношення до свого фізичного образу Я розумово відсталих дітей. Розглянуті особливості розвитку дитини з вадами інтелекту в колективі, чим зумовлені позитивні чи негативні стосунки між дітьми. Розкривається ефективність використання основних технологій психолого-педагогічного супроводу.

Колесникова О. О.

студентка магістратури психологического факультета Славянського державного педагогического университета, Славянск (Україна)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Статья посвящена проблеме психологического развития детей с нарушением интеллектуальной сферы. Рассматриваются особенности психолого-педагогического сопровождения таких детей, а также основные пути их эффективной социализации. Описываются особенности самосознания и самоотношения детей с нарушениями в интеллектуальном развитии. Раскрывается эффективность использования основных технологий психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: *психолого-педагогическое сопровождение, самосознание, самоотношение, Я-концепция.*

Kolesnikova O. A.

Postgraduate of psychological department of Slavyansk State Pedagogical University, Slavyansk (Ukraine)

THE FEATURES OF PSYCHOLOGY-PEDAGOGICAL SUPPORTING CHILDREN WITH THE LACKS OF MENTAL DEVELOPMENT

The article is devoted to the problem of psychological development of children with the lacks of mental development. Essence of psychologu-pedagogical supporting of such children and basic directions of helping. The features of consciousness and self-attitude of children with the lacks of mental development are described in this article. Efficiency of the use of basic technologies of psychologu-pedagogical supporting are exposed.

Key words: *psychologu-pedagogical supporting, consciousness, self-attitude, I-conception.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. В останнє десятиліття гостро позначилася проблема істотного зростання дітей з порушеннями в психічному розвитку.

За даними Усесвітньої організації охорони (ВІЗ) здоров'я, лише 20% дітей, що народжуються, умовно є здоровими, останні по своєму психофізіологічному стану або займають крайнє положення між здоров'ям і хворобою, або страждають порушеннями психічного розвитку.

На сьогоднішній день розумова відсталість широко розповсюджена у всьому світі і Україна у цьому питанні не є виключенням.

Статистика говорить, що в Україні приблизно 225 тис. розумово відсталих осіб, з них 88 тисяч дітей. Близько 15 тисяч дітей «не охоплені» жодними програмами, 31, 6 тис. перебувають в інтернатних закладах.

У людей з порушенням розумового розвитку змінений процес раціонального пізнання, суджень та критичних здібностей і як результат відбувається викривлення процесу самопізнання. Розлади в системі уявлень людини про саму себе, закріплюючись з часом, негативно впливають на соціальну адаптацію здорової людини, а тим більш розумово відсталої, яка вже з самого дитинства звикла до зверхнього ставлення до себе зі сторони здорових людей. Така людина, виходячи зі стін інтернату, відокремлюється від оточуючих, не може реалізувати свої потреби та здібності, а перебуваючи в трудовому чи навчальному колективі відчуває себе людиною «другого гатунку». Все це вказує на необхідність надання цим людям психологічної допомоги, ефективність якої залежить від розкриття закономірностей особистісного ставлення до власного психічного розвитку, та дослідження внутрішнього світу особи з розумовою відсталістю.

Під психолого-педагогічним супроводом дітей з розумовими вадами розуміють систему професійної діяльності, направлену на створення спеціальних умов для активізації і корекції розвитку дитяти.

Саме освіта дитини з обмеженими можливостями визначає в її житті майже все. Від якості освіти залежить те, якою людиною вона буде. Освіта визначить її місце в суспільстві, її світосприйняття, характер її впливу на навколишній світ. Виходячи з цього одна з основних цілей психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами розумового розвитку – створення таких соціально-педагогічних умов, в яких кожна дитина з проблемами в здоров'ї може отримати можливість всебічного прояву своєї особистості в навчальній діяльності і знайти той рівень соціальної компетентності, який дозволить йому самостійно і вільно визначати і вирішувати свої соціальні питання, критично оцінювати себе і оточуючих людей, співвідносити свої інтереси з можливостями суспільства і реаліями життя.

Турбота про молодь, прагнення допомогти кожній дитині стати довершеною особистістю, сповна реалізувати себе – воістину найвища, найгуманніша мета, в реалізації якої, крім держави, надзвичайно важлива роль належить психолого-педагогічній науці, педагогічним колективам, які можуть забезпечити умови для максимального розвитку кожного індивіда і, зокрема, для розумово відсталих дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Концепція супроводу, як напряму в наданні допомоги дітям, почала розроблятися в нашій країні з середини 90-х років минулого століття. У її основі лежить досвід роботи медико-педагогічних комісій і спеціалізованих установ в системі освіти. У ряді європейських країн, зокрема, в Бельгії, під психологічним супроводом розуміється «шкільна психологія», яка і в науці і на практиці займається проблемами розвитку дітей і молоді в контексті процесів освіти і родинного виховання.

Як і всякі інші, діти з вадами розумового розвитку протягом усіх років свого життя розвиваються. Психіка розвивається навіть при найглибших ступенях розумової відсталості. Справедливо буде сказати, що закономірності розвитку психіки у філогенезі й онтогенезі є однією з найбільш вивчених і цікавих глав саме радянської психології (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, А. В. Запорожець, О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Ельконін і ін.).

Дослідниками Л. С. Виготським, Т. А. Власовою, Н. А. Грабовим, М. І. Кузьмицькою та іншими науково обґрунтовано позитивне виховне та корекційне значення колективу у розвитку розумово відсталої дитини як цілісної особистості.

Спеціальних досліджень по проблемі самосвідомості та уявлення про себе у дітей з вадами розумового розвитку невелика кількість. Серед них дослідження Н. Л. Білопольської (1995), І. П. Бучкіної (2003), Т. В. Гордєєвої, Г. А. Мішиної (2005), Н. А. Жулідової (1981), І. Ю. Кулагіної (1999), І. М. Нікольської (2001), Є. С. Сліпович (1994) та інших.

Метою нашого дослідження стало вивчення особливостей психолого-педагогічного супроводу та їх впливу на загальний розвиток дітей з вадами інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Останніми десятиріччями в освітньо-виховній системі складається особлива культура підтримки, а також допомоги дитині та її батькам шляхом психолого-педагогічного супроводу, що розглядається як особливий вид допомоги дітям та забезпечує особистісний розвиток і виховання в умовах освітнього процесу

Сама ідея супроводу як втілення гуманістичного, особистісно-зорієнтованого підходу тісно пов'язана з реалізацією права дитини на повноцінний розвиток і, як наслідок, якісною модернізацією системи освіти.

Сфера відповідальності психолого-педагогічного супроводу включає в себе завдання створення в освітньо-виховному закладі успішного процесу виховання, соціалізації дитини, її самореалізацію, оскільки повноцінний розвиток особистості є гарантом суспільного благополуччя.

Психолого-педагогічний супровід виконує різноманітний вид роботи, а саме:

- профілактику;
- діагностику (індивідуальну і групову);
- психолого-педагогічну просвіту;
- формування психолого-педагогічної культури;
- розвиток психолого-педагогічної компетентності педагогів, вихователів, шкільних психологів, батьків.

Психолого-педагогічний супровід є не простим поєднанням різноманітних методів діагностико-корекційної роботи з дітьми, а виступає як комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги дитині у вирішенні завдань особистісного розвитку, виховання, соціалізації [1, 3].

Завдання формування самостійної, відповідальної та соціально мобільної особистості, здатної до соціалізації в суспільстві та активної адаптації на ринку праці, визначає необхідність широкого використання під час психолого-педагогічного супроводу різноманітних програм розвитку соціальних навичок, здатності до особистісного самовизначення і саморозвитку.

Психолого-педагогічний супровід особистісного розвитку і виховання дитини має розглядатись як супровід міжособистісних взаємин (їх розвиток, корекція, взаємовплив).

Стратегічна лінія супроводу підлітків пов'язана із психолого-фізіологічними особливостями і моральними завданнями даного віку. Серед них, на думку А. Бодалева, Н. Синягіної, Д. Грехем, найбільш важливим є самовизначення у сферах загальнолюдських цінностей і міжособистісного спілкування. Вторинними стосовно цього є прийняття себе і зовнішності, а також набуття навичок чоловічої і жіночої поведінки, вміння спілкуватися з однолітками, особами своєї та протилежної статі, встановлення адекватних, більш незалежних взаємин у сім'ї, формування планів на майбутнє, життєвих стратегій[6].

Проблема психологічного вивчення самосвідомості особливо актуальна відносно тих розумово відсталих осіб, міра інтелектуального зниження в яких є

невеликою, оскільки по своїм можливостям вони можуть бути досить адаптованими в соціумі за умови адекватного психолого-педагогічного супроводу.

У людей з порушенням розумового розвитку змінений процес раціонального пізнання, суджень та критичних здібностей і як результат відбувається викривлення процесу самопізнання. Підсумковим продуктом процесу самопізнання є динамічна система уявлень людини про саму себе, сполучена з їхньою оцінкою, названа терміном Я-концепція[4].

Образ свого тіла, подібно до інших компонентів Я-концепції, суб'єктивний, але жоден інший елемент не такий відкритий для зовнішнього огляду і соціальних оцінок, як тіло людини. Негативно сформований образ фізичного «Я» призводить до серйозних порушень особистості в цілому. Для вивчення системи уявлень про себе в процесі самопізнання у дітей з розумовими вадами, нами було проведено діагностичне дослідження фізичного образу «Я» у підлітків з розумовою відсталістю в стадії дебільності. Для цього нами була використана проективна методика Вуля О., Ролла С. «Кольоровказівки на незадоволеність власним тілом». В результаті чого, ми отримали наступні результати: 50% підлітків задоволені власним тілом та зовнішністю на середньому рівні. Їх задовольняє власний зовнішній вигляд, але думка оточуючих чи негативне зауваження можуть суттєво вплинути на їхнє відношення до себе. 21% підлітків задоволені власною зовнішністю на високому рівні. Вони впевнені в собі та критично відносяться до зауважень оточуючих стосовно їх зовнішності. Та 29% дітей на низькому рівні задоволені тим, як вони виглядають, що свідчить про невпевненість в собі та власній зовнішності. Одержані результати дали змогу визначити значення самооцінки, як важливого компонента, в системі уявлень про свій Я образ. Для визначення особливостей самооцінки нами була використана методика Дембо-Рубінштейна «Сходінки самооцінки». Отримані результати свідчать про дещо завищену самооцінку підлітків. 54% досліджуваних мають завищену самооцінку, 39%-середню та 7%- низьку. Такі результати можна пояснити тим, що дітям зі зниженим інтелектом властива висока емоційна окрашеність оцінок та самооцінок. Аналіз результатів показує, що формування позитивного уявлення про своє тіло тісно пов'язане з рівнем самооцінки. В ході кореляційного аналізу нами був виявлений значний, прямиий зв'язок між рівнем самооцінки та задоволеністю фізичним образом Я ($r=0,67$), тобто чим більше рівень самооцінки, тим вище рівень задоволення власною зовнішністю.

Отже, одним з головних завдань психолого-педагогічного супроводу повинно стати створення передумов для інтеграції таких дітей у суспільство.

Основними напрямками роботи спеціальних закладів для дітей з розумовими вадами є такі, як:

1. Культурно-гігієнічні навички самообслуговування;
2. Соціальна адаптація;
3. Формування морально-етичних норм поведінки, корекція міжособистісних відносин, активізація пізнавальної діяльності.

З метою реалізації одного з означених напрямів в процесі психолого-педагогічного супроводу дітей з розумовими вадами і для вирішення завдання нашого дослідження ми головну увагу звертаємо на науково обгрунтоване позитивне виховальне та корекційне значення колективу у розвитку розумово відсталого дитини як цілісної особистості. В колективі, в співпраці дитини з оточуючими людьми, в придбанні ним соціального досвіду виникають та складаються вищі психічні функції, такі як емоції, мова, пам'ять. В колективі складаються особистісні стосунки між дітьми, які впливають на емоційну сферу дитини. Положення розумово відсталого дитини в

колективі залежить від оцінок вчителя. Для таких дітей є дуже важливою парціальна оцінка, якою педагог відзначає навіть незначні досягнення. Позитивні оцінки поліпшують працездатність таких дітей, впливають на емоційну сферу, викликають задоволення собою та підвищують самооцінку[4].

Наші спостереження, які відбувалися у допоміжній школі інтернат для розумово відсталих дітей в м. Ніколаєвка, Донецької області, дозволили визначити, що учні 1-2 класів допоміжної школи не завжди виразно усвідомлюють своє ставлення один до одного; деякі не можуть відповісти, чому симпатизують тому чи іншому однокласнику. Вирішальну роль у формуванні критеріїв позитивного або негативного ставлення розумово відсталих дітей один до одного у молодшому шкільному віці відіграють оцінки вчителя. Певне місце займають мотиви надання або одержання навчальної допомоги. Невелика кількість школярів пояснює вибір товариша привабливими рисами його особистості (веселий, чесний, сміливий). Мотивами негативного ставлення учнів молодших класів допоміжної школи один до одного може бути наявність у однокласника таких рис, як агресивність, неохайність, нечесність.

В учнів 5-8 класів мотиви вибору товариша більш усвідомлені. На перший план висувається рівний хороший характер, хороша поведінка, уміння надавати допомогу. . . Старшокласники віддають перевагу критеріям морального порядку. Розумово відсталі школярі готові «пробачити» своєму однокласнику незадовільну успішність в навчанні, якийсь фізичний дефект, якщо його риси характеру привабливі. З'ясовано, що мотиви морального порядку більш характерні для вибору товаришів або відторгнення в тих класах, де краще організована психолого-педагогічна робота.

Реалізації високого становища учня у колективі допоміжної школи перешкоджають неохайність, лінощі, грубість, схильність до бійок. Таких школярів не рятує іноді навіть хороша успішність в навчанні із загальноосвітніх предметів, оскільки розумово відсталі старшокласники віддають перевагу реальним якостям, успіхам у праці і фізичній силі.

Ми звернули увагу на те, що діти, які займають високе становище у системі міжособистісних стосунків, зазвичай, мають діагноз розумова відсталість легкого ступеня. Учні з несприятливим статусом – це школярі, у яких зазвичай переважає гальмування або збудження. Найбільш негативно ставляться до дітей з психопатоподібними рисами.

Слід звернути увагу на те, що вчитель допоміжної школи повинен враховувати не лише взаємні особисті стосунки вихованців, а й структуру їхнього дефекту при формуванні ділових стосунків у класі, спрямовуючи корекційний вплив на те, щоб зняти найбільш негативні вторинні поведінкові наслідки, зумовлені цими особливостями особистості.

Прагнення посісти певне місце у колективі переростає у розумово відсталого підлітка у важливу потребу, задоволення якої позитивно позначається на розвитку його особистості. Невдоволеність спілкуванням з ровесниками, учителями може негативно позначитись на формуванні особистості учня допоміжної школи, спровокувати прояви і закріплення негативних, антисоціальних форм поведінки.

Визначення становища, яке займає кожна дитина в колективі, як ставляться діти один до одного, чим зумовлені позитивні та негативні стосунки створює можливість спрямування формування та розвитку колективних стосунків.

Корекційний педагог, вихователь або соціальний працівник – дуже важливі люди для дітей з інтелектуальною недостатністю не лише з точки зору навчання. Для

багатьох таких дітей він замінює батьків. Дитина з інтелектуальною недостатністю знаходиться у значній емоційній залежності від фахівців, особливо у закладах, де вона постійно проживає. Саме від їхнього ставлення залежить рівень соціальної адаптації, інтеграції дитини та її психологічний комфорт. Тому дуже важливо, щоб корекційні педагоги, вихователі, соціальні працівники, психологи, інші фахівці, шкільні, будинків-інтернатів, реабілітаційних центрів знали індивідуальні потреби кожної дитини. Педагог за будь-яких обставин повинен бути доброзичливим, врівноваженим і послідовним. Від особистісних якостей педагога залежить створення своєрідного оздоровчого мікросоціального середовища, в якому виховується дитина [2, 5].

На підвищення рівня працездатності впливає сама побудова уроку, його емоційність, виразність мовлення вчителя і навіть особливості його голосу. Слово, тон, емоційне забарвлення голосу виявляються сильними подразниками, які викликають збудження кіркових клітин. Гучний, позбавлений інтонації голос не викликає оптимального збудження коркових клітин і сприяє швидкому наростанню стомлення. Тихий і невиразний голос вчителя також не сприяє нормальній працездатності. Діючи, як монотонний подразник, він неспроможний викликати достатнього збудження клітин кори великих півкуль мозку і забезпечити їхню працездатність. Такий голос сприяє виникненню стомлення, байдужості, сонливості. Заохочення стимулює діяльність, прагнення виконати завдання краще, а отже певною мірою сприяє компенсації недостатності вольового напруження, виробленню вміння контролювати свою роботу. Інтерес до навчання підвищує також використання різноманітних завдань, конкретність їхнього змісту, наочність навчального матеріалу.

Педагогічна робота з дітьми, які повільні та невпевнені в собі, повинна бути спрямована на підвищення психічного тону дитини, її активності, на виховання впевненості у своїх силах. Учні даної підгрупи дуже повільно включаються в роботу, не здатні до вольового напруження. Позитивний результат у роботі з ними дає розчленування інструкції, пред'явлення її у сповільненому темпі, супровід виконання завдання проговорюванням, виконання завдання разом з вчителем. Через схильність до фазових станів у цих дітей спостерігаються непередбачені перерви у роботі, передчасне виключення з навчального процесу. Тому вони потребують постійної стимуляції. Разом з тим, не можна квапити таких дітей. Щоб подолати властиву їм сором'язливість, невпевненість, замкнутість, важливо залучити таких дітей до життя учнівського колективу, роблячи це послідовно і терпляче. Треба добирати для такого підлітка посильні доручення, які викликають емоційну зацікавленість, дають можливість повірити у свої сили, відчути задоволення від виконаної роботи. Поступово навантаження можна збільшувати. Положення розумово відсталого дитини в колективі залежить від оцінок вчителя. Для таких дітей є дуже важливою парціальна оцінка, якою педагог відзначає навіть незначні досягнення. Позитивні оцінки поліпшують працездатність таких дітей, впливають на емоційну сферу, викликають задоволення собою та підвищують самооцінку [3, 6].

Передбачається, що вчитель, вихователь, шкільний психолог, які здійснюють психолого-педагогічний супровід, не лише володіють методиками діагностики, консультування, корекції, але й здатністю до системного аналізу проблемних ситуацій, програмування і планування діяльності, спрямованої на їх вирішення, співорганізацію учасників освітньо-виховного процесу.

Психолого-педагогічний супровід досі не має завершеного цілісного наукового опису, в ньому спостерігаються ознаки, які відносяться до різних галузей наукового знання: педагогіки, соціальної педагогіки, психології, соціології. Він ототожнюється з

методами і формами виховання, такою позицією педагогів як «вільне спілкування», «товариські взаємини дорослого і дитини», «їх внутрішній настрій».

Педагогічний зміст супроводу більш адекватно відображається в двох підходах до його визначення як психолого-педагогічної технології, спрямованої на вирішення проблем підлітка, пов'язаних із засвоєнням соціальних норм, розвитком соціально-психологічної компетентності так і виробленням життєвої стратегії й вибором професії. Самотужки ці проблемами діти з вадами розумового розвитку вирішити не можуть тому їм, тому вони як ніхто інший потребують допомоги спеціалістів.

Отже, широка інтерпретація педагогічного змісту супроводу пов'язується зі створенням сприятливих умов, безпечного середовища, необхідних для розвитку і саморозвитку дитини, розкриттям, реалізацією внутрішнього потенціалу, формуванням здатності до самостійних дій та вибору.

Таким чином, можна зробити висновок, що психічний розвиток дитини з порушеннями інтелекту без психолого-педагогічного супроводу протікає з великими відхиленнями. Насамперед відзначається уповільнений темп розвитку: всі психічні процеси формуються повільніше й у набагато більш пізні строки. У дітей спостерігається низький рівень володіння навичками спілкування, несформованість почуттів, здатності до емпатії (співпереживання), імпульсивність, недостатня адекватність, регульованість емоцій і поведінки. Такі діти не завжди адекватно оцінюють себе та власні можливості, події, інформацію. Вони малообізнані з правилами та нормами поведінки.

Помилки в вихованні таких дітей можуть призвести до втрати ними активності у всій сфері життєдіяльності. Це позначається і як відносно навколишньої предметної діяльності, до явищ навколишнього світу, так і до соціальних явищ – пасивним відношенням до своїх однолітків, оточуючих дорослих і навіть у відношенні до самого себе.

Література

1. Власова Т. А., Певзнер М. С. Дети с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Академия. – 1973. – 340 с.
2. Дети с проблемами в развитии (комплексная диагностика и коррекция) [Текст] / Л. П. Григорьева, Л. И. Фильчикова, З. С. Алиева й др. ; под ред. Л. П. Григорьевой. – М. : Академкнига, 2002. – 415с.
3. Зейгарник Б. В. Патопсихология [Текст] / Б. В. Зейгарник. – М. : Академия. – 2005. – 208 с.
4. Зейгарник Б. В. Очерки по психологи аномального развития личности [Текст] / Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь. – М. : Просвещение. – 1980. – 376 с.
5. Морозова Н. Т. Формирование познавательных интересов у аномальных детей [Текст] / Н. Т. Морозова. – М. : Просвещение. – 1969. – 430 с.
6. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития [Текст] / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский [и др.] – М. : Академия, 2003. – 272 с.

Попова О. М.

студентка магістратури психологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету, Слов'янськ (Україна)

УДК 159. 923:339. 371. 22

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖІНОК – ПРОДАВЧИНЬ РИНКУ

© 2010

В статті присутня теоретична та практична частина дослідження. В теоретичній частині розглянута специфіка робітників торгівлі. Розглянута історія розвитку торгівлі, торгового ремесла. Автор розкриває сучасний погляд на діяльність та обов'язки продавця. В практичній частині автор на масиві 40 працюючих жінок на ринку та 40 працюючих у інших сферах діяльності показує особливості особистісної, емоційної та поведінкової сфери жінок кожної групи.

Попова О. Н.

студентка магістратури психологического факультета Славянского государственного педагогического университета, Славянск (Украина)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН – ПРОДАВЦОВ РЫНКА

В статье присутствует теоретическая и практическая часть исследования; в теоретической части рассмотрена специфика рабочих торговли, а в практической автор раскрывает отличия особенностей женщин, которые работают в сфере торговли и женщин работающих в других сферах деятельности.

Ключевые слова: *продавец, самочувствие, эмоциональное состояние, агрессия, сам отношение к себе и к другим.*

Popova O. N.

Postgraduate of psychological department of Slavyansk State Pedagogical University, Slavyansk (Ukraine)

PSYCHOLOGICAL FACULTATIVES OF MARKET SALES WOMEN

The article comprises theoretical and practical parts of the research. The theoretical part deals with the peculiarity of persons working in trade, in the practical part the author reveals differences of women who work in the spheres of human activity.

Key words: *saleswomen, emotional sphere, aggression, behavior in conflicts, subjective treatment of one self and others.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. В наш час най розвинутою сферою діяльності являється торгівля, а для продажулюбих товарів необхідно продавець, або продавець-консультант. В дослідженні беруть участь жінки – продавці ринку.

Продавець – це людина або організація, яка продає товар або послугу. [2] Продавець за відповідну винагороду передає покупцеві товар або послугу. Цей процес називається, як правило, операція. При досолі продажі іноді говорять – поміщена операція купівлі-продажу. Другим учасником операції є покупець(клієнт, споживач). Продавець переслідує в операції певну мету – витягання прибули. Продавець (у жіночому роді – продавщиця) у вузькому сенсі – особа, що безпосередньо контактує з покупцями і здійснює продаж товару (особа, що надає послуги, продавцем не називається).

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблемою вивчення психології поведінки, емоцій, професійної діяльності, керувань та менеджменту займалися такі вчені як А. Фестінгер, М. С. Неймарк, Г. С. Костюк, Ю. О. Тихомирова, Р. Х. Шакурова, О. Л. Свенціцький, Є. С. Кузьміна, Ю. М. Волкова та Ю. Л. Смільянова.

Торгове ремесло – одне з якнайдавніших занять людини. Воно виникло тоді, коли були придумані перші гроші, і людям необхідно було обміняти товар на товар або товар на гроші. Проте слово «продавець» прийшло в наш ужиток лише в кінці XIX століття, коли в почали з'являтися крупні торгові підприємства і універмаги. До цього люди, що займалися торгівлею, називалися по-різному. Довгий час центральною фігурою в торгівлі залишався купець. Він роз'їжджав по містах, продавав, купував, перепродавав. Іншою видимою фігурою в російській торгівлі після купця був прасол – скупник. Він їздив по селах і скуповував сільські продукти, худобу, рибу, а потім формував з них партії і вигідно перепродавав крупнішим торговцям. Разом з прасолами на російському ринку діяла численна група дрібних торговців (офеней, ходебщиків, коробейників), промислових виробів, що займаються розвезенням. [1]

Історію розвитку торгівлі легко прослідкувати по архітектурних пам'ятниках, що дійшли до нас, – гостинних дворах (наприклад, в на Варварові). Інший вид торгових будівель – торгові ряди. Особливо шумно і багатолюдно було в торгових рядах під час ярмарків. Мало хто не чув про Нижегородський, Сорочинський, Харківський ярмарок. У 1575-1610 роках в Росії вийшла перша «Торгова книга», що містить відомості товарознавського характеру. Товарознавство як наука виникла в XVIII столітті, коли німецький вчений Карл Гюнтер Людовіци запропонував зайнятися особливою наукою – «товарознавство», вказавши на необхідність систематизації товарів, на облік і звітність в торгівлі. У 1810 році була створена перша в московська практична академія комерційних наук. У 1962 році в Лейпцігу були прийняті загальні принципи класифікації промислової і сільськогосподарської продукції.

Сьогодні продавець виступає як посередник між виробником складних видів товарів і населенням, частіше не є господарем товару. Продавець розповідає покупцям про асортимент, детально роз'яснює характеристики, параметри, властивості товарів, пояснює способи використання, зберігання і відходу. Консультує по питаннях переваги різних моделей, допомагає у виборі, пропонує взаємозамінний товар. Підраховує загальну вартість покупки, перевіряє реквізити чека, оформляє гарантійні паспорти на товари, перевіряє комплектність, наявність пломб, упакує товар, видає покупку. Стежить за поляганням потоку покупців і порядком в торговому залі. Своєчасно поповнює запас товарів.

Діяльність продавця спеціалізується за типом товару, що продається (продуктові, промислові...). Сучасний продавець повинен знати: правила торгівлі товарами певної групи, їх асортимент, класифікацію, призначення, способи використання, зберігання і догляду за ними. Стан споживчого попиту. Перспективи посадового зростання продавця виглядають таким чином. Якщо ви прийшли працювати простим продавцем в невеликий магазин, то при належному старанні приблизно через рік можете стати старшим продавцем або менеджером, а далі – як вийде. У крупному магазині за аналогічний період розраховуйте лише на підвищення зарплати, та зате можливе посадове зростання по наступній схемі: продавець – старший продавець – завідувач секцією. Подальше залежить від вас. [3]

Техніка роздрібних продажів ґрунтується в значній мірі на знанні психології, тому професія вимагає, перш за все, навиків комунікабельності, здібностей (дару нав'ювання) сугестій, красномовства. Важливо уміти розбиратися в мотивації і поведінці покупця, полегшити йому дорогу в касу. Атмосфера торгового залу і

поведінка персоналу повинні вселяти людям думку про вдалу покупку. Звідси витікає кодекс поведінки продавця, класичний стиль його одягу, вираз обличчя, контроль емоцій. Стародавня китайська приказка свідчить: "Якщо ви не посміхаєтеся, то не починайте торгівлю".

Крім знання психології клієнтів продавець повинен добре розбиратися в номенклатурі товарів, їх споживчих характеристиках. Йому необхідно бути в курсі попиту і моди на продукцію, що продається, в його компетенції знаходиться повідомлення старших продавців про причини утруднень в реалізації певних видів товару.

Мета статті. Метою статті є визначити психологічної особливості жінок працюючих на ринку продавцями.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Наше дослідження було проведено з жінками працюючих продавцями на Слов'янському центральному ринку та з жінками різних спеціальностей. В експерименті приймали участь 80 жінок: 40 працюючих на ринку та 40 працюючих у інших сферах діяльності.

На першому етапі дослідження виявлялися переважаючий настрій жінок за методикою «Самочуття, активність, настрої». Аналіз отриманих даних показує, що у жінок працюючих у продовольчій галузі на ринку домінує мінливий настрій, а у жінок працюючих у різних галузях переважає гарний настрій.

Наступним етапом дослідження було визначення рівня задоволення шлюбу жінок за методикою «Задоволеність шлюбом» В. В. Столина свідчить про те, що жінки працюючі на ринку продавцями не задоволені своїм шлюбом (54 %), а жінки працюючі в інших сферах діяльності відносяться до перехідної категорії (58 %), що означає рівну кількість задоволених і не задоволених свої шлюбом.

Для визначення переважаючої системи відношень до людей і до життя в загалом, нами була проведена методика «Незакінчені речення». Аналізуючи отримані результати по виявленню відношення до людей і до життя в загалом, ми можемо сказати, що у жінок працюючих продовольчих галузях кращі відносини до колег та до самого себе ніж у жінок працюючих у різних галузях діяльності, але гірші відношення до сім'ї, до протилежної статі, до свого минулого, страхів та побоювань, а також однакове сексуальне відношення, як і у працюючих на ринку, так і працюючих на інших роботах.

Аналізуючи отримані дані за методикою «FPI», ми можемо зробити наступний висновок:

Шкала невротизації – переважає високий рівень у жінок працюючих на ринку (70%), а у жінок працюючих у різних сферах – середній рівень (36%).

Шкала спонтанної агресії – переважає низький рівень: 29% – у жінок працюючих на ринку, 23% – у жінок різних спеціальностей.

Шкала деприсивності – переважає середній рівень у жінок працюючих на ринку (40%), а у жінок працюючих у різних сферах – низький рівень з тенденцією до середнього (31%).

Шкала дратівливості – переважає середній низький рівень: 64% – у жінок працюючих на ринку, 46% – у жінок різних спеціальностей.

Шкала товариства – переважає середній рівень у жінок працюючих на ринку (29%), а у жінок працюючих у різних сферах – середній рівень з тенденцією до середнього (49%).

Шкала врівноваженості – переважає середній рівень: 41% – у жінок працюючих на ринку, 64% – у жінок різних спеціальностей.

Шкала реактивної агресії – переважає середній рівень у жінок працюючих на ринку (39), а у жінок працюючих у різних сферах – низький рівень з тенденцією до середнього (32%).

Шкала сором'язливості – переважає середній з тенденцією до високого рівень у жінок працюючих на ринку (73%), а у жінок працюючих у різних сферах – середній рівень з тенденцією до високого (64%).

Шкала відкритості – переважає середній з тенденцією до високого рівень у жінок працюючих на ринку (73%), а у жінок працюючих у різних сферах – середній рівень (64%).

Шкала екстраверсії – інтроверсії – переважає середній рівень: 52% – у жінок працюючих на ринку, 43% – у жінок різних спеціальностей.

Шкала емоційної лабільності – переважає середній рівень: 54% – у жінок працюючих на ринку, 43% – у жінок різних спеціальностей.

Шкала маськуліність – фемінінність – переважає середній рівень у жінок працюючих продавцями (54%), а у жінок працюючих на різних спеціальностей переважає низький рівень – 35%.

Для отримання ворожого настрою досліджуваних була проведена методика «Басса-Даркі», де були з добуті такі результати, де переважає на високому рівні у жінок працюючих на ринку фізична агресія (80%), дратівливість (87%) та образливість (80%), на середньому негативізм (61%), вербальна агресія (66%), відчуття провини (41%) і на низькому рівні не пряма агресія (34%) і підозрілість (31%), а у жінок працюючих у різних сферах діяльності переважає на середньому рівні фізична агресія (51%), не пряма агресія (66%), дратівливість (52%), образливість (78%) та на низькому рівні негативізм (39%), підозрілість (31%), вербальна агресія (34%), відчуття провини (31%).

Аналізуючи отримані дані за методикою « Експрес-діагностика дослідження поведінкового стилю в конфліктній ситуації» Фетіска Н. П. , ми можемо зробити наступний висновок, що у жінок працюючих на ринку переважає жорсткий стиль вирішення конфліктної ситуації (59%), уходячи від конфліктній ситуації (60%), а у жінок працюючих у різних сферах діяльності переважає примирений стиль (69%), компромісний стиль (66%), м'який стиль (60%), а також на середньому рівні переважає у жінок працюючих на ринку примирений стиль (51%), компромісний стиль (55%), м'який стиль (54%) та у жінок працюючих у різних сферах діяльності переважає на середньому рівні жорсткий стиль (51%), уходячи від конфліктній ситуації (54%).

Висновки: Аналізуючи вище сказане, можна відзначити, що жінки працюючі на ринку продавцями мають мінливий настрій; низький рівень сором'язливості; високий рівень фізичної агресії, дратівливості, образливості; низький рівень вербальної агресії, відчуття провини; середній рівень жорстокого, примиреного, компромісного та м'якого поведінкового стилю в конфліктній ситуації; переважно не задоволені шлюбом; гарно відносяться до колег та самих себе, але гірше до сім'ї, минулого, страхів та побоювань.

Література

1. Головаха Е. И. Психология человеческого взаимопонимания [Текст]: монографія / Е. И. Головаха , Н. В. Панина Н. В. – К. , 1989.
2. Холмогорова А. Б. Принципи і навички психогієни емоційного життя [Текст]: монографія / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян // Вісник психосоціальної і коректувально-реабілітаційної роботи. – 1996. – № 1.
3. Тідор С. Н. Психологія управління: від особи до команди [Текст] / С. Н. Тідор. – Петрозаводськ: Фоліум, 2006.
4. Самигін С. І. , Столяренко Л. Д. : Психологія управління [Текст]: навч. посіб. / С. І. Самигін, Л. Д. Столяренко. – Ростов–н/Д, 2007.
5. Андрієва Г. М. : Соціальна психологія [Текст]: монографія / Г. М. Андрієва. – М. , 2006.

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІКА СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

ЭРДЫНЕЕВА К. Г., БАТОЦЫРЕНОВ В. Б.	3
САМОРЕГУЛЯЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА КАК ФОРМА СОЦИОГЕНЕЗА	
ЭРДЫНЕЕВА К. Г., ПОПОВА Н. Н.	10
ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ	
МАТВЕЕВА Ю. А.	18
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ОБЩЕСТВА – НАУЧНЫЕ АСПЕКТЫ ПОЗНАНИЯ	
РОМАНОВА И. В.	25
СТАТУСНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ПОСТТРУДОВОМ ПЕРИОДЕ ОДИНОКИХ ЖЕНЩИН	
РОМАНОВА Н. П.	32
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОББИНГА ПЕРСОНАЛА	
ЦЫГАНОВА Е. П.	36
ФОРМИРОВАНИЕ МОБИЛЬНОЙ ПРОФИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	
СУВОРОВА О. В.	44
ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ШЕСТИЛЕТНЕГО РЕБЕНКА	
ДУБИНЕЦ Е. В.	53
ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ СТРУКТУРЫ КРИТЕРИЕВ И УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ	
JOLANTA WILSZ	62
EDUCATION OF THE FUTURE IN THE CONTEXT OF SYSTEMIC METHODS	
СИПЧЕНКО В. І., КОРКІШКО О. Г.	67
ДОСВІД ШКІЛЬНО-СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО	
ЛЯХ Г. Р.	72
ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ У ТВОРАХ ЗАРУБІЖНИХ ПЕДАГОГІВ НОВОЇ ДОБИ	
БОЙКО Я. В.	78
СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ КРУЖОК	
ГАРАНЬ Н. С.	83
РОЗВИТОК СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У 40 – 80-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ	
ЧЕРКАШИНА Л. А.	87
ПРОБЛЕМА ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ	

КОЗАЦЬКА І. В.	94
ОСОБЛИВОСТІ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)	
КУЗЬМІНА О. В.	99
СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ФОРМ ПІКЛУВАННЯ ТА ВИХОВАННЯ СИРІТ У СВІТЛІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЇХНЬОЇ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	
ЛОГВІНОВА Д. В., ПОЛУКЄЄВА Н. О.	113
ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ У СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	
САЯПІНА С. А., КОРКІШКО О. Г.	120
ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	
БОЛОГАН А. В.	124
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	
КАЛЮЖНА А. А, САМОФАЛОВА С. В.	129
УЯВЛЕННЯ ПРО ДРУЖБУ ЯК ДЕТЕРМІНАНТУ ВІДНОШЕННЯ ДО ОТОЧУЮЧИХ У СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	
БОЧАРОВА О. А.	136
ПЕДАГОГІКА ЗДІБНОСТЕЙ. ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ПОЛЬСЬКИХ НАУКОВЦІВ	
БАБЕНКО І. Є.	143
СИСТЕМА ПОШУКУ ТА ВІДБОРУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ США	
БАРТКІВ О. А.	151
ПРОГРАМИ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ	
ІЛЬІНА Ю. Ю.	155
Я – КОНЦЕПЦІЯ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У РАНЬОМУ ЮНАЦТВІ	
КАРУТИН Е. В.	161
ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В ТРАДИЦИЯХ КАЗАЧЕСТВА НА УКРАИНЕ	
ФОЛЬВАРОЧНИЙ І. В.	171
СИСТЕМНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ	
МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ	
ШУРЫГИНА Ю. Ю.	178
АНАЛІЗ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВ'Я И УСТАНОВОК СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	
КОХАН С. Т.	182
РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ СЕЛЕНА В КЛИНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ	

КРИВОШЕЕВА Е. М., ФЕФЕЛОВА Е. В.	189
АДАПТОГЕННЫЕ СВОЙСТВА ОРИГИНАЛЬНОГО ЭКСТРАКТА ИЗ КОРНЯ МОЛОЧАЯ ФИШЕРА	
АНИСИМОВА Т. В.	196
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ МЛАДШИМ ПОДРОСТКАМ С ТРАВМАТИЧЕСКИМ СТРЕССОМ В УСЛОВИЯХ МЕДИЦИНСКОГО СТАЦИОНАРА	
ЗУБКОВ В. А.	204
РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
ЭПОВА Е. К.	214
МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОДРОСТКА	
ШАЙДА А. Г.	218
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ	
ЩЕЛКУНОВ Д. А. , ЩЕЛКУНОВА М. О. , РИПУНОВ М. О.	225
ПСИХОЛОГІЧНА І ПЕДАГОГІЧНА СТРУКТУРА ДИНАМІКИ РОЗПОВСЮДЖЕННЯ НАРКОМАНІЇ ТА ШКІДЛИВИХ ЗВИЧОК СЕРЕД ШКОЛЯРІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП	
ДАНИЛЕНКО К. С.	232
ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ	
ДМИТРИЄВА О. В.	239
КОЛО ПИТАНЬ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В АМЕРИКАНСЬКІЙ СІМ'І	
АКТИВНІ МЕТОДИ КОРЕКЦІЇ ТА ГРУПОВОЇ ТЕРАПІЇ	
ШУТОВА Н. В.	244
МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ЛИЧНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	
СТОЕВ Т.	251
РОЛЯ И МЯСТО НА СЕМЕЙСТВОТО ВЪВ ВЪЗПИТАТЕЛНИЯТ ПРОЦЕС НА ДЕЦАТА	
АНТОНОВА И. П.	255
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СУБЪЕКТНОСТИ	
АНТОНОВА Н. А.	263
О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЕЕ ДИАГНОСТИКЕ	
БАТОНОВА С. А.	273
ЗДРАВООХРАНЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЗАБАЙКАЛЬЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.	

ДМИТРИЕВА Е. Е.	280
К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ЛЕГКИМИ ФОРМАМИ ПСИХИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ	
МАМОНОВА Е. Б.	289
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
РАИТИНА М. С.	297
АНАЛИЗ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ КОРЫСТНОГО ТИПА	
ЗАМАРЁХИНА И. В.	303
ФЕНОМЕН КОММУНИКАТИВНОГО МИРА ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ	
ЄГОРОВА О. Б., ЯКОВЕНКО Н. М., АСЄЄВА Г. Г.	308
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ В ПОХИЛОМУ ВІЦІ	
ЛОГВИНОВА Л. Л., ЛАКТЮШИНА Т. Л.	316
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОКОРЕКЦІЇ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ ІЗ ЗАЇКУВАТИМИ ПІДЛІТКАМИ	
МЕЛОЯН А. Е., ГУТЧЕНКО Т. О.	323
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ В СЕКСУАЛЬНИХ СТОСУНКАХ МОЛОДІ	
РАЧЕК О. О.	330
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ФАКТОРИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ	
КОЗЛОВА Г. С.	334
ВПЛИВ ЕМПАТІЇ ТА СУБ'ЄКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ ЩАСТЯ НА МІЖОСОБИСТІСНІ ВІДНОСИНИ СТАРШОКЛАСНИКІВ	
КОЛЕСНІКОВА О. О.	341
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ВАДАМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ	
ПОПОВА О. М.	349
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖІНОК – ПРОДАВЧИНЬ РИНКУ	

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 1999 р.). Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” та подачею інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Ім’я та прізвище автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв’язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного дослідження** і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **Література** друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ. Бюлетень ВАК України. – № 3. – 2008). Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3].

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” чи на іншому електронному носії або електронною поштою. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

Текст має бути уважно вичитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін.

Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом.

Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім’я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

Обсяг статті – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

Оплата за 1 сторінку – 15 гривень.

Публікації та оплату за статті надсилати за адресою: Людмилі Анатоліївні Черкашиній. Кафедра педагогіки. Слов’янський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов’янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E–mail: nauka2004@rambler.ru (електронна скринька Валерія Івановича Сипченка); tomaluda@mail.ru (електронна скринька Людмили Анатоліївни Черкашиної).

Тел.: (06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: www.intellect-invest.org.ua

Авторський екземпляр збірника надається авторові особисто в розмірі 25 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 25 грн.

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

С. Омельченко

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, традиції, сисемоутворюючий компонент.

С. Омельченко

– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.

S. Omelchenko

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

THE TRADITIONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

Keywords: healthy way of life, traditions, system-forming component.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення сисемоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як

системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підростаючого покоління. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

Література

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Соціальна педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр. : в кінці розділів.

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).

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-методичний збірник

(Спецвипуск 3)

Відповідальний за випуск:

Чуйко С.М., доктор фізико-математичних наук, доцент,
проректор з наукової роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій.
Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 19.04.2010 р. Ум. др. арк. 22,25.

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

E-mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru



Підприємство Маторін Б.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.

Формат 60x84 1/16.

Зам. № 182. Тираж 100 прим.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс (06262) 3-20-99; тел. (0626) 66-53-56