
УДК 159.9 + 082

ББК 94

Z 40

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Druk i oprawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Adres wydawcy i redakcji: Warszawa, ul. Wyszogrodzka, 16
e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zł.): bezpłatnie

Zbiór raportów naukowych.

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Aktualne problemy w współczesnej nauce.

(28.06.2013 - 30.06.2013) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»,
2013. - 88 str.

ISBN: 978-83-63620-04-2 (t.2)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-
Praktycznej Konferencji 28.06.2013 - 30.06.2013 roku. Warszawa.

Część 2.

УДК 159.9+ 082

ББК 94

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora zakazany.

Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów.

Pisownia oryginalna jest zachowana.

Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach
należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour».

Obowiązkowa odniesienia do zbioru.

ISBN: 978-83-63620-04-2 (t.2)

"Diamond trading tour" ©

SEKSCJA 15. NAUK PSYCHOLOGICZNYCH.
(ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

1. Миллер Е. А.	5
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ИГРЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И СПОСОБЫ ИХ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ	
2. Гошовська О.Я.	10
ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВЗАЄМОЗАЛЕЖНОСТІ ПСИХОЗАХИСТУ І САМОПРИЙНЯТТЯ ПІДЛІТКІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ФАКТОРНОГО АНАЛІЗУ	
3. Карсканова С. В.	15
ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА СКЛАДОВА ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ	
4. Міляєва В.Р.	17
САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ЯК ОСНОВА СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПРОФЕСІОНАЛА	
5. Мешко О. І.	21
САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ЯК КРИТЕРІЙ СТАНОВЛЕННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ	
6. Чикова И.В., Хаерова О.В.	26
К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ	
7. Гера Т. І.	29
ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ТРЕНІНГУ	
8. Гретченко С.М.	34
СОЦІОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ КОГНІТИВНОГО ТРЕНІНГУ В МОЛОДШІЙ ШКОЛІ	
9. Оршанський Л. В., Гера Т. І.	43
ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНИЙ ТРЕНІНГ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ВНЗ	
10. Пухова Я.Н.	48
ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	
11. Сидорова А.А.	52
ПРОБЛЕМНЫЕ ФОРМЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СРЕДЕ ДОШКОЛЬНИКОВ 5-6 ЛЕТ	
12. Галян О. І.	55
ОСОБИСТІСНИЙ КОНТЕКСТ ВИХОВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	

13. Галян І. М.	60
СОЦІОКУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ У КОНТЕКСТІ ЦІННІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	
14. Ярая Т.А.	66
ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	
15. Якушко К.О.	69
НАУКОВИЙ ПІДХІД ДО ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ	
16. Лелюк М.Б.	72
К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ	
17. Руденок А.І.	75
ТРУДНОЩІ СІМЕЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРИЧИНА ВИНИКНЕННЯ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ	
18. Федоришин Г.М.	77
ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАРОДНОЇ ТРАДИЦІЇ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ	
19. Мудрак І.А.	84
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ- КОЛОНІСТІВ В УМОВАХ КОМУНІКАТИВНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ УСТАНОВИ	





Миллер Екатерина Александровна

студентка 5 курса, кафедра детской психологии ОГТИ (филиал) ОГУ
г.Орск

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТОВ
В ИГРЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И СПОСОБЫ ИХ
ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ**

Дошкольный возраст является возрастом первоначального становления личности ребенка. В этот период в общении ребенка со сверстниками возникают довольно сложные взаимоотношения, влияющие на развитие его личности. Изучение отклонений в развитии межличностных отношений на самых первых этапах становления личности представляется актуальным и важным, так как конфликт в отношениях ребенка со сверстниками может выступить в качестве серьезной угрозы для личностного развития. Кроме того, угрозой является и тот факт, что дошкольный возраст определяет все дальнейшее формирование личности и появившиеся у ребенка отрицательные качества проявляются в школьном возрасте и в последующей деятельности, препятствуя развитию благоприятных, полноценных отношений с социумом.

Необходимость ранней диагностики и своевременной коррекции нарушений общения со сверстниками вызвана тем, что в каждой группе любого детского сада есть дети, отношения которых со сверстниками значительно искажены, и само их неблагополучие в группе имеет устойчивый, протяженный во времени характер.

Проблема конфликта и конфликтного взаимодействия является хорошо освещенной в педагогике и психологии. К проблеме конфликта в дошкольном возрасте обращались многие отечественные и зарубежные исследователи: Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Я.Л. Коломинский, Б.П. Жизневский, В.Н. Мясищев, А.П. Усова, В.С. Мухина, Т.Н. Счастливая, Н.Я. Михайленко, А.А. Рояк, А.С. Спиваковская, М.И. Лисина, Т.А. Репина, Е.Д. Белова, А.В. Белкина и другие.

В зарубежной психологии проблемой детских конфликтов занимались такие ученые как Маслоу, Бандура, Томпсон, Мэй и другие.

В центре внимания исследований внутренние конфликты, приводящие к

психологической изоляции от сверстников, к выпадению ребенка из совместной жизни и деятельности дошкольной группы.

Целью нашего исследования было изучить особенности возникновения конфликтов и способы их разрешения в игровой деятельности детей дошкольного возраста. В ходе исследования нами решались следующие задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме конфликтного поведения в дошкольном возрасте.
2. В ходе экспериментального изучения выявить возрастную динамику основных видов конфликтов в процессе игровой деятельности у дошкольников.
3. Выявить уровень конфликтного поведения у детей дошкольного возраста.
4. Разработать и апробировать коррекционно-развивающую программу по разрешению конфликтов между детьми дошкольного возраста.

Гипотезой исследование является предположение, что основные причины возникновения конфликтов изменяются с возрастом ребенка: чем старше ребенок, тем разнообразнее причины конфликтов; если в работе с детьми с высоким уровнем конфликтного поведения использовать комплекс интегративных игр, психогимнастические этюды, моделирование конфликтных ситуаций, то уровень конфликтности у дошкольников снизится. В настоящей работе объектом исследования является межличностные отношения дошкольников. Предметом изучения выступает конфликт как нарушение межличностных отношений дошкольников. В исследовании использовались следующие методы: теоретический анализ литературных источников по исследуемой проблеме; наблюдение; эксперимент; количественный и качественный анализ полученных результатов.

Для подтверждения или опровержения гипотезы мы провели лонгитюдное исследование на базе ДООУ №101 г.Орска, в котором приняли участие 18 человек, часто посещаемые детский сад. Выборка представляет собой одинаковое количество мальчиков и девочек одного возраста.

Этапы исследования включали в себя констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Цель констатирующего эксперимента была следующая: выявить причины возникновения конфликтов у детей дошкольного возраста; изучить особенности детских отношений в группе; выявить уровень конфликтности в группе.

С этой целью мы использовали следующий диагностический аппарат: наблюдение за игровой деятельностью детей (А. И. Анжарова); анкета с воспитателем; социометрические методики «Два домика» (3-4 года), «Секрет» (4-5 лет), «Капитан корабля» (5-6 лет); «Картинки» (Калинина Р.Р).

В ходе эксперимента нами была выявлена возрастная динамика основных видов конфликтов в процессе игровой деятельности у дошкольников. С возрастом резко уменьшается количество конфликтов из-за игрушек. Так же существенно снижается число конфликтов из-за разрушения игры. Переломным здесь является возраст 4-5 лет. Одновременно этот возраст является пиковым для конфликтов по поводу распределения ролей, число которых здесь достигает своего максимума. Конфликты по поводу правильности игровых действий, появляясь позже других, неуклонно возрастают в общем числе конфликтов.

Вместе с тем полученные данные показывают и то, что конфликты по поводу

игрушек и ролей не исчезают даже у старших дошкольников. Они сосуществуют вместе с новыми видами конфликтов: по поводу выбора общей темы игры, определения состава участников, уточнения игрового сюжета.

Изучение динамики психологического конфликта показало, что независимо от особенностей конфликта ребенок не в состоянии разрешить его самостоятельно, не может полноценно развиваться ни как субъект деятельности, ни как личность. Такие дети требуют к себе особого, индивидуального подхода, нуждаются в помощи взрослого (психолога или педагога) по налаживанию полноценных отношений со сверстниками.

Т.о. первая часть нашей гипотезы, а именно основные причины возникновения конфликтов изменяются с возрастом ребенка: чем старше ребенок, тем разнообразнее причины конфликтов в результате эксперимента была доказана.

Что касается выявления уровня конфликтного поведения у детей дошкольного возраста, то мы получили следующие результаты.

В младшем дошкольном возрасте.

К низкому уровню конфликтности поведения мы условно отнесли 4 детей (22%). В среднем дошкольном возрасте мы отнесли 5 детей (28%). В старшем дошкольном возрасте – 6 детей (33%).

Это дети, которые имеют социометрический статус предпочитаемых или же лидеров. Эти дети характеризуются как не конфликтные, спокойные, они стараются со всеми поддерживать нормальные отношения, легко идут на контакт. Если возникает конфликт, они стараются решить его вербально, либо избегая его.

К среднему уровню в младшем дошкольном возрасте мы условно отнесли 10 детей (56%). В среднем дошкольном возрасте 9 детей (50%). И в старшем дошкольном возрасте 10 детей (56%).

Это дети, которые имеют статус предпочитаемых или изолированных. В процессе общения со сверстниками они не провоцируют конфликты, легко идут на контакт, активно и продуктивно взаимодействуют. Однако в процессе игры у них возникают конфликты. Эти дети могут проявлять физическую агрессию, но наряду с этим они стараются разрешить конфликт, либо избегая его, либо обращаясь за помощью к взрослому. Так же они используют вербальные способы поведения в конфликтной ситуации.

К высокому уровню конфликтного поведения в младшем дошкольном возрасте мы условно отнесли 4 детей (22%). В среднем дошкольном возрасте нами было выявлено 3 детей (17%). И в старшем дошкольном возрасте 2 детей (11%).

Эти дети имеют в группе сверстников статус отверженных или изолированных. В процессе взаимодействия со сверстниками они часто сами провоцируют конфликты, особенно в игре, применяют физическую агрессию, разрушают игру, отнимают игрушки, конфликтуют по поводу распределения ролей в игре.

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента подтверждает необходимость организации работы с детьми, направленной на предупреждение конфликтного поведения у детей дошкольного возраста.

Цель формирующего эксперимента: реализация коррекционно – развивающей программы по предупреждению нарушений отношений со сверстниками детей с

высоким уровнем конфликтности.

Формирующий эксперимент имеет 3 направления. По направлению ребенок – психолог нами ставились задачи: изменить социальный статус в группе; сформировать у дошкольников способы общения в коллективе; снизить уровень конфликтности в группе.

В курсе игротерапии выделяются три направления работы, которые имеют свои методические приемы, обеспечивающие решение поставленных задач. Блок интерактивных игр на сплоченность, сотрудничество; блок интерактивных игр на обучение эффективным способам общения; блок интерактивных игр, отражающих притязание на социальное признание; блок интерактивных игр, направленных на снятие конфликтности.

Одним из направлений педагогической деятельности воспитателя должно стать развитие навыков общения детей со сверстниками, для этого используются: обыгрывание с детьми конфликтных ситуаций и моделирование выхода из них; имитационные игры; чтение и обсуждение художественных произведений на тему «Плохой и хороший»; оборудование уголков для доверительных бесед; обучение педагогов технике активного слушания.

По направлению ребенок – родитель мы проводим следующие виды работ: всеобщ «Почему дети конфликтуют?», «Конфликты и ссоры между детьми», «Учим ребенка общаться»; оформление уголка для родителей; индивидуальные консультации для родителей; подбор упражнений, игр, направленных на снижения уровня конфликтного поведения.

На контрольном эксперименте мы ставили перед собой цель: проверить и оценить эффективность коррекционно – развивающей программы. С этой целью нами была проведена повторная диагностика. Для частоты эксперимента нами были использованы те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе.

Посредством планомерной работы в ходе формирующего эксперимента нам удалось снизить уровень конфликтности поведения у детей. К концу эксперимента высокий уровень конфликтности исчез. Так, на этапе исследования детей 3-4 лет низкий уровень конфликтности выявился у 12 детей (72%), что на 43% больше, чем на этапе констатирующего эксперимента. К среднему уровню мы условно отнесли 4 детей (24%) т.е. снизился на 32%. К высокому уровню мы отнесли 2 детей (11%), что на 11% меньше показателя, полученного на этапе констатирующего эксперимента. При обследовании детей 4-5 лет низкий уровень конфликтности выявился у 13 детей (70%), что на 42% больше, чем на этапе констатирующего эксперимента. Средний уровень снизился до 4 человек (24%), что на 26% ниже, чем на этапе констатирующего эксперимента. Количество детей с высоким уровнем (6%) также снизилось на 11%. На этапе исследования детей 5-6 лет высокий уровень конфликтности исчез, на 28% повысился средний уровень в сравнении с констатирующим экспериментом и составил 28%. 72% было выявлено детей с низким уровнем, что на 41% выше, нежели на этапе констатации.

Таким образом, вторая часть нашей гипотезы: если в работе с детьми с высоким уровнем конфликтного поведения использовать комплекс интегративных игр, психогимнастические этюды, моделирование конфликтных ситуаций, то уровень конфликтности у дошкольников снизится, доказана.

Список литературы:

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. Изд. 2-е. СПб.: Питер, 2008.
2. Зедгенидзе В.Я. Предупреждение и разрешение конфликтов у дошкольников. М.: Айрис-Пресс, 2009.
3. Коломинский Я.Л., Жизневский Б.П. Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности //Вопросы психологии, 1990. № 2. С. 35-42
4. Коломинский Я.Л. О взаимоотношениях в группе детей. //Дошкольное воспитание. 1986, №1. С. 23-25
5. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. М.: Педагогика 1988.

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВЗАЄМОЗАЛЕЖНОСТІ ПСИХОЗАХИСТУ І САМОПРИЙНЯТТЯ ПІДЛІТКІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ФАКТОРНОГО АНАЛІЗУ

У сучасному мінливому світі відбуваються складні трансформаційні процеси, які призводять до виникнення численних соціально-психологічних парадоксів та їх особистісних варіантів. Типовою реальністю є психологічні розлади міжособистісних взаємин, причиною яких досить часто виступають труднощі взаєморозуміння, брак толерантності, надмірний рівень агресивності і конфліктності. Дуже значна кількість людей у кризових ситуаціях обирає найтиповішою тактикою поведінки активне задіяння мезанізмів психологічного захисту. Дихотомія, амбівалентність, аксіологічний вакуум як наслідок зміщеної системи цінностей, відсутність чітких просоціальних орієнтирів та устремлінь, сповзання до девіантно-делінквентних форм життєствердження нагально потребують виваженого науково-психологічного вивчення.

Психологічний захист особистості розглядається як спеціальна регулятивна система стабілізації, що спрямована на усунення або зведення до мінімуму почуття тривоги, пов'язаного із усвідомленням конфлікту. Основна функція психологічного захисту проявляється у відмежуванні сфери свідомості від негативних, травмуючих переживань, тобто це будь-яка поведінка, що позбавляє від психологічного дискомфорту. У вузькому сенсі термін використовується для позначення специфічної зміни функціональної семантики, змістового і діяльнісного пластів свідомості як результату задіяння низки захисних механізмів [2; 3; 4].

Багатовекторне дослідження психозахисту як потужного неусвідомлюваного механізму регуляції поведінки й діяльності людини здійснено в дослідженнях Ф.Бассіна, Ф. Василюка, Л. Вассермана, Н.Грановської, Р. Гребеннікова, О.Доценко, Л.Субботіної, Т.Яценко та ін.

Усталеною науковою традицією є розгляд психозахисних механізмів як компенсаторно-приспосувальних способів регуляції особистості в загальній структурі її психічної адаптації до мікро- і макродовкілля. Загалом, дія захисних механізмів проявляється в несвідомому (або усвідомленому) перетворенні суб'єктивно значущої інформації з метою зниження нервово-психічної напруги, підтримки інтрапсихічної стійкості й опірності стресам чи іншим втручанням у психопростір особистості, тому одним із найважливіших їхніх функціональних призначень є запобігання дезорганізації психічної діяльності [2; 3; 5].

Актуальність нашого дослідження зумовлена тим, що поглибленого дослідження потребують недостатньо вивчені складні *проблеми взаємозалежності самоприйняття особистості та специфіки її психологічного захисту* [1]. Окреслений тематиці притаманні як недостатність емпіричних даних про особливості перебугу і

взаємозалежності цих феноменів, так і брак їхнього теоретичного узагальнення та концептуалізації.

Близьке емпіричне вивчення структурно-функціональних особливостей психозахисту у самоприйнятті особистості базувалося на спеціально укладеному й тематично зорієнтованому пакеті валідних методик: «Індекс життєвого стилю (Life Style Index)» (Р.Плутчик), «Методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту» (В. Бойко), «Шкала самоповаги» (М. Розенберг), «Тест-опитувальник самоставлення» (В. Столін, Л. Пантелеєв); «Тест самооцінки підлітків і сприймання батьківських установок стосовно них» (М. Алексєєва, О. Насонова), «Q-сортування» (В. Стефенсон), «Метод багатоаспектної квантифікації міжособистісних взаємин» (Т. Лірі), «Діагностика особистісної тривожності» (А. Прихожан), «Методика діагностики особистісної тривожності» (Ч. Спілбергер, Ю. Ханін). Вибірка (n=126) була рекрутована методом рандомізації, тобто шляхом випадкового потрапляння типових представників до когорти досліджуваних, і складалася з підлітків (n=73) ЗОШ I-III ступенів № 20 м. Луцька та підлітків (n=53) загальноосвітньої спеціалізованої школи-інтернату I-III ступенів для дітей зі зниженим зором смт. Нагуєвичі Дрогобицького району Львівської області.

Завдяки проведеному поліфакторному аналізу виокремилася дванадцять факторів, з яких нам вдалося вичленувати чотири основні фактори, на які припало найбільше семантичне навантаження та в яких зосередилися найістотніші показники – своєрідні індикатори психозахисту і самоприйняття досліджуваних.

У першому факторі, що названий **«конформно-тривожна регресія»** виділилися такі показники: «регресія», «міжособистісна тривожність», «уникнення», «добросердечність – несамостійність – конформність», «авторитарна гіперсоціалізація», «знехтуваність», «занедбаність», «довірливість – слухняність – залежність», «замкнутість» та зі знаком «-» «любов», «опіка», «комунікативність».

Виокремлення такого добору показників у першому факторі, який, як відомо, презентує найбільше семантичне навантаження, свідчить про складність перебігу як процесів самоприйняття, так і про специфіку задіяння домінуючого механізму психозахисту – регресії. Звичайно, це зумовлено насамперед особливостями підліткового етапу онтогенезу як проблемного, помежового, кризового періоду в житті людини, коли відбувається перехід від дитинства до юності, а отже й ускладнене формування самосвідомості і спілкування, які «затмарені» статевим дозріванням та іншими численними проблемами росту. Внаслідок цього зауважуємо своєрідне нагнітання показників, які є індикаторами залежно-конформної та тривожно-невпевненої поведінки підлітків. Підвищення рівня загальної тривожності й домінування поведінкових проявів на рівні невпевненості, пасивності, побоювання, туги, стурбованості, неадекватності істотно ускладнюють процеси самооцінювання та самоприйняття. Підлітки інтенсивно застосовують психозахисний механізм регресії, переживаючи високий рівень міжособистісної тривожності і прагнучи уникнення, непомітності, певної замаскованості. Досліджувані інтенсивно вдаються до уникнення як психологічної стратегії захисту суб'єктної реальності, заснованої на економії власних інтелектуальних та емоційних ресурсів.

Окремо слід відзначити виокремлення двох знакових і симптоматичних показників «замкнутість» і «комунікативність» (останній зі знаком «-»). Вони є

Актуальні проблеми в сучасній науці

індикаторами розбалансованості провідного виду діяльності у підлітковому віці – спілкування, тобто, переживаючи на тлі міжособистісної тривожності справжній/уявлюваний тиск з боку дорослих (показник «авторитарна гіперсоціалізація»), досліджувані проявляють конформні й боязкі психозахисні техніки, презентуючи себе залежними, довірливими, слухняними, та відчуваючи себе знехтуваними і занедбаними. Як і особистісна комунікативність, прагнення до інтерактивно-перцептивних форм спілкування (показник «комунікативність») два інші показники «любов» і «опіка» проявляються зі знаком «-». Це засвідчує, що для досліджуваних проблеми спілкування є дуже важливими, однак про них вони заявляють або конформно, або амбівалентно, роздвоєно, тривожно і невпевнено. Вагомим свідченням особистісних негараздів і психологічного дискомфорту досліджуваних є надто концентроване тло нервово-психічної нерівноваженості і тривожності, які призводять до невпевненості, конформності й, загалом, регресії як основного механізму психозахисту. За таких умов дуже складно стверджувати про ймовірність успішного багатогранного і цілісного самоприйняття особистості на підлітковому етапі онтогенезу.

До *другого фактора*, що умовно названий нами **«самооцінно-тривожне заміщення»**, увійшли такі показники: «маленький невдаха», «заміщення», «миролюбство», «самооцінна тривожність», «високий рівень самоповаги», «високий рівень тривожності», «залежність» та зі знаком «-» «акцептація», «низький рівень тривожності», «глобальне самоставлення».

Змістове наповнення другого фактора склала цікава й іноді суперечлива композиція виокремлених показників. Насамперед у підтвердження інтерпретаційних узагальнень першого фактора, які засвідчили активне задіяння досліджуваними конформно-тривожних форм і варіантів психозахисного механізму регресії, зауважуємо прояв різномодальної тривожності, зокрема на рівні таких показників, як «самооцінна тривожність», «високий рівень тривожності» та зі знаком «-» – «низький рівень тривожності». По суті, проявляється логічне продовження загальної соціально-невротичної тривожності, яка базується на поєднанні рівнів (низький, високий) та видів (самооцінна) тривожності. Такі показники фіксують *ключову тенденцію – особистість на етапі підлітковості тривожна, тому готова до інтенсивного застосування різноманітних механізмів психозахисту (насамперед найпростіших) і має складнощі із самоприйняттям*. Одним з доказів є виділення показника «високий рівень самоповаги», оскільки люди з психозахисним механізмом «заміщення» для самоствердження демонструють відсутність відчуття провини й готові до агресивного й силового відстоювання власних інтересів. Вони схильні до частого перегляду різноманітних змагань, де основною метою є протиборство і перемога. Також їм характерна і тенденція до домінування, яка однак може успішно поєднуватися із сентиментальністю. Доказом цього є прояв серед показників другого фактора такого показника, як «миролюбство» (за методикою В. Бойка).

Третій фактор, що названий **«амбівалентно-нонконформне заперечення»**, увійшли такі показники: «впевненість – самовпевненість – самозакоханість», «скептицизм – упертість – негативізм», «заперечення» та зі знаком «-» «самозвинувачення», «поступливість – боязкість – пасивна покора».

Семантика цього фактора позначена вираженням роздвоєнням психоактивності

досліджуваних, що назагал притаманне підлітковому віку. Зауважуємо певні поступальні тенденції, а також змістове і функціональне наповнення, що є для них найвластивішим. Насамперед ідеться про *прагнення досліджуваних до зміни поведінкового вектора як спроба відійти від конформізму та демонструвати впевненіші моделі поведінки на доказ власного нонконформізму.*

Відповідно спостерігаємо і своєрідну динаміку назв ключових факторів, адже якщо перший фактор за вичленуваними показниками був названий «конформно-тривожна регресія», то вже зараз аналізований третій фактор має назву «амбівалентно-нонконформне заперечення», а виділені в ньому показники засвідчують намагання підлітків до психозахисного прийняття себе на рівні постійного заперечення. Однак цей нонконформізм є роздвоєним і невпевненим, бо попри виокремлення таких «сильних» показників, як «впевненість – самовпевненість – самозакоханість», «скептицизм – упертість – негативізм» і «заперечення», все ж таки на латентному рівні (зі знаком «-») спостерігаємо показники з протилежною модальністю («самозвинувачення» і «поступливість – боязкість – пасивна покір»). Така амбівалентність засвідчує проблеми і «хвороби» зростання підлітків, які, долаючи численні психофізіологічні та соціально-психологічні перепони і конфлікти/самоконфлікти, все ж прогресують і розвиваються.

Намагаючись подолати типову схильність до пасивності і пристосовництва, уникання самостійності під час прийняття навіть найпростіших рішень, орієнтацію на сприймання і засвоєння чужих стандартів поведінки, які породжують кволі й недиференційовані власні поведінкові моделі, підлітки через психозахисний механізм «заперечення» пробують перемогти власну «соціальну мімікрію». Завдяки психозахисному запереченню майже вся інформація, що суперечить настановленням, не приймається. В застосуванні цього механізму (попри чітко помітні риси амбівалентності) зауважуємо спробу підлітків вийти на успішне самоприйняття, насамперед на рівні рецепції власної зовнішності, характерологічних рис, соціальної поведінки, міжособистісного сприймання і взаємодії тощо.

Дія психозахисного заперечення засвідчує прагнення до визнання, а також певною мірою роздвоєне почуття: з одного боку, самовпевненість, пафос, легка переносимість критики і відсутність самокритичності, а з іншого – жалість і співчуття до себе, надмірна ввічливість, альтруїстична готовність зробити послугу, надто афектна манера поведінки. Загалом, психозахист і самоприйняття розвиваються в контексті типових реалій підлітковості: кризовість, амбівалентність, егоцентричність, конформізм/нонконформізм

Показниками четвертого фактору («*несимістично-агресивна проєкція*») були: «низький рівень самоповаги», «агресія», «проєкція», «комунікативність», «лідерство – владність – деспотизм», та зі знаком «-» «прийняття боротьби».

Живучи у складному трансформаційному суспільстві, підлітки сензитивно відчують багато об'єктивних реалій власної соціальної ситуації розвитку. На підставі виокремлених у четвертому факторі показників можна стверджувати про існування помітного сценарію особистісного самоусвідомлення – *самоприйняття за допомогою спроб агресивного самоствердження та залучення психозахисного механізму проєкції.*

Підлітки настирливо прагнуть реалізувати провідний вид діяльності

Актуальні проблеми в сучасній науці

– спілкування (показник «комунікативність»), однак вони схильні робити це ескалаційно й напористо (показник «агресія»). До того ж їм притаманне бажання домінувати, керувати й маніпулювати іншими (показник «лідерство – владність – деспотизм»), проте вони мають невпевненість, боязкість, тривожність з приводу власної самості (показник «низький рівень самоповаги»). Внаслідок цього показник «прийняття боротьби» проявляється в них зі знаком «–», тобто вони хотіли б боротися, щоб владно й агресивно управляти іншими, однак неспроможні до цього й маскують, приховують свої лідерські наміри, прагнення й інтенції. Внаслідок цього переживають депресивні, фрустраційні й песимістичні сценарії власного актуалгенезу.

На рівні прояву в досліджуваних психозахисного механізму «проекція» можна вести мову про їхнє бажання приписувати довіллю різні негативні риси, думки, властивості і почуття, які створюють раціональну основу для неприйняття інших і прийняття на цьому фоні себе.

Висновки. Гіпертрофований психозахист є гострим сигналом, що потрібно оберегати самосвідомість підлітків від емоційно-аксіологічних зрушень, посягань і зміщень. Неперервна актуалізація та підсилення емоцій позитивного суб'єктивного змісту призведе до покращання самоприйняття та зменшить напруту і частоту залучення психозахисних механізмів. Стимулювання самоактуалізаційної мотивації, культивування впевненості у власних статусно-рольових і вікових здобутках істотно знизить перепони самоприйняття, а отже і частотність прояву психозахисних стратегій і тактик підлітків.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в проведенні розгалужених багатовекторних крос-культурних досліджень (Україна-Польща-Німеччина-Росія) з метою виявлення вікової та статево-гендерної специфіки і динаміки психологічного захисту особистості.

Література:

1. Гошовська О. Особливості самоприйняття і психозахисту дітей у процесі соціалізації / О. Гошовська // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. Максименка С.Д. – Т.ХІІІ, част.1. – К., 2011. – С.92-99.
2. Грановская Р. М. Защита личности: психологические механизмы / Р. М. Грановская, И. М. Никольская. – СПб. : Знание, 1999. – 352 с.
3. Каменская В. Г. Возрастные и гендерные особенности системы психологических защит (на примере подростково-юношеской выборки) / В. Г. Каменская, С. В. Зверева // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 4. – С. 77–88.
4. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 68 с.
5. Plutchik R., Kellermann H., Conte H. R. A structural theory of ego defences and emotions // Isard C. E. (ed.) Emotions in personality and psychopathology. – N. Y.: Plenum, 1979. – P. 229-257.

Карсканова С. В.

кандидат психологічних наук, викладач кафедри педагогіки початкової освіти
МНУ ім. В.О.Сухомлинського

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА СКЛАДОВА ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Проблема психологічного благополуччя особистості є однією з фундаментальних у психології, тому інтерес до неї зберігається впродовж всієї історії розвитку психологічної науки. Під психологічним благополуччям, вбачається стан, що не пов'язаний з переживанням стресу або з певним особистісним чи професійним погіршенням. Психологічне благополуччя є результатом переживання особистістю успіхів чи досягнень у професійній реалізації, гармонії у особистому житті, реалізацією особистістю власного потенціалу, самопізнання тощо (Г. С. Сковорода, П. Р. Чамата, М. Аргайл, Е. Динер, К. Ріфф, Е. Л. Носенко, Г. В. Ложкін, В. М. Духневич, О. М. Знанецька).

Особливо затребуваним на сучасному етапі розвитку суспільства стає вивчення психологічного благополуччя особистості педагога. Соціально-економічні, політичні, культурні зміни, демократизація сучасного суспільства, умови буття ставлять нові вимоги до особистості фахівця освіти та до його зростання.

Професійний розвиток педагога, за М. М. Поташніком, – це мета і процес надбання знань, умінь, способів діяльності, що дозволяють йому не будь-яким, а саме оптимальним чином реалізувати своє призначення, вирішити поставлені перед ним завдання з навчання, виховання, розвитку, соціалізації та збереження здоров'я дітей [1].

Психологічне благополуччя сприяє професійному розвитку та виступає невід'ємною складовою безпечного, гуманного, людського середовища, що закладено і в основоположних принципах гуманної педагогіки. У контексті теми, яка нами розглядається, можна додати такі з них:

- олюднювати середовище навколо педагога;
- проявляти дієве терпіння до оточуючих;
- приймати будь-якого фахівця таким, яким він є;
- будувати відносини співробітництва;
- переповнюватися оптимізмом щодо загального та соціального розвитку педагога;
- проявляти відданість та щирість відношень щодо фахівця освіти.

Психологічне благополуччя виступає інтегральною характеристикою особистості і може бути розглянуте, як сукупність компонентів (особистісного рівня) благополуччя особистості педагога в окремих сферах і аспектах.

В рамках евдемоністичного підходу на підставі інтеграції різних теорій, пов'язаних з благополуччям, К. Ріфф розробила багатовимірну модель психологічного благополуччя. Модель включає шість основних складових психологічного благополуччя:

Aktualne problemy w współczesnej nauki

- позитивне відношення до себе і свого минулого життя (самоприйняття – Self-Acceptance);
- наявність цілей і занять, що додають життю сенс (цілі в житті – Purpose in Life);
- здатність виконувати вимоги повсякденного життя (компетентність – Environmental Mastery);
- відчуття безперервного розвитку і самореалізації (особистісне зростання – Personal Growth);
- відносини з іншими, пронизані турботою і довірою (позитивні відносини з іншими – Positive Relations with the Others);
- здатність наслідувати власних переконань (автономність – Autonomy) [2].

Розвиток педагогічної творчості, підвищення результативності навчально-виховного процесу буде залежати від психолого-педагогічних умов, гуманістичного спрямування та психологічного благополуччя кожного педагога та правильно визначених шляхів його реалізації.

Особистість педагога-фахівця функціонує як складна інтегративна динамічна система взаємодіючих властивостей. Дослідження складових і особливостей психологічного благополуччя особистості фахівця, їх системних взаємодій та рис особистості, дозволяють, поряд з розвитком конкретних вмінь самокорекції, вважати самодетермінацію, позитивне мислення, емоційну зрілість, гуманізацію освітнього середовища найважливішими завданнями та основою з формування базису психологічного благополуччя.

Соціальна значущість проблеми підтримки психологічного благополуччя особистості педагога, його впливу на гуманізацію освіти та недостатня наукова розробка психологічних і методичних консультативних засобів зумовили вибір теми нашого дослідження

1. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. Методическое пособие / М. М. Поташник. – М. : Центр педагогического образования, 2009. – 448 с.
2. Ryff C. The structure of psychological well-being revisited // J. of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. P. 719-727.

Міляєва В.Р.

Доктор психологічних наук,
завідувач НДЛ розвитку людини
Інституту психології та соціальної педагогіки
Київського університету імені Бориса Грінченка

САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ЯК ОСНОВА СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПРОФЕСІОНАЛА

Формування майбутнього професіонала здійснюється в результаті специфічної функціональної перебудови структури особистості [1, с.107]. На думку О.П.Саннікової, у зв'язку з тим, що основним змістом діяльності в більшості професійних сфер є взаємодія з іншими людьми, то рівень близькості загальнопсихологічних і професійних властивостей особистості є достатньо високим. Відповідно, саморозвиток студента, як майбутнього професіонала, повинен інтегрувати в собі конкретні уявлення про професійно важливі особистісні якості, та бути спрямований на реалізацію актуальних можливостей професійного становлення.

В сучасних умовах професійне становлення особисті зумовлено певними властивостями зовнішнього середовища, зокрема – існуванням цілої системи ризиків. До найбільш небезпечних ризиків, що негативно впливають на розвиток особистості людини, відносять:

1) екологічні – забруднення довкілля через схвалення суспільством негативної ролі кожної особистості, яка некомпетентно споживає блага природи; техногенні катастрофи та їхні наслідки;

2) економічні – породжені економічною нестабільністю, фінансовими і виробничими ризиками, економічними кризами, що призводять до різких соціально-економічних розшарувань і руйнації особистісної структури людини;

3) соціальні – породжені соціально-психологічними, культурними, релігійними факторами, що призводять до поділу протистояння та конфліктів. Єдиний спосіб подолання цих наслідків – це розвиток життєвої та професійної компетентності особистості, її правової і психологічної культури;

4) політичні – причиною цих ризиків є низька політико-правова культура громадян, які стають заручниками політичного, етнонаціонального та релігійного авантюризму;

5) інформаційні. Інформація відіграє провідну роль у життєдіяльності суспільства. Проте науково-технічний прогрес і науково-технічна революція породжують значну кількість інформаційних ризиків, носіями яких є ЗМІ та Інтернет.

Вказані ризики є особливо небезпечними в зв'язку з тим, що в ситуації професійного самовизначення особистість в першу чергу приділяє увагу переосмисленню власного життя, свого «Я». Цей процес супроводжується здійсненням вибору майбутнього професійного шляху, смислотворчістю, концептуалізацією нових знань та інтеграцією їх у «Я-концепцію». Саме у період навчання у ВНЗ

особистість є найбільш вразливою з боку соціальних ризиків. Адже в цей віковий період відбувається формування людини як суб'єкта життєдіяльності вмотивованого до самореалізації. У випадку негативного впливу будь-якого із вказаних небезпечних ризиків розвиток суб'єктності уповільнюється або взагалі заміщується механізмами об'єктності у структурі особистості. Це проявляється у пасивних формах поведінки, пасивному ставленні до себе, власного життя та життєвої перспективи.

Суб'єктність особистості ми розуміємо як важливу властивість її саморозвитку - активності щодо зміни себе (внутрішніх факторів: усунення внутрішнього дисбалансу, зростання психологічного потенціалу, переосмислення індивідуального досвіду) та зовнішнього світу. Суб'єктність людини пов'язана з її спроможністю перетворювати власне життя, змінювати його у напрямку досягнення успіху та повноти буття. Суб'єктність може проявлятися як ситуативно, так і набувати сталої форми суб'єктно-вчинкової активності – суб'єктогенезу.

Суб'єктогенез є процесом переходу психічних потенціалів особистості у динамічний активний стан. Його механізмом є актуалізація потреби в автентичності, наявності смислу життя, самореалізації і життєтворчості, що зумовлює виникнення вчинкової мотивації і оптимізує суб'єктну активність. «Суб'єктогенез – це формування нової метапрограми, основними блоками якої є прийняття власного «Я» у реальному просторі і часі, спрямованість до розуміння власної сутності – «Я» глибинного (до автентичності), і усвідомлення себе – свого «Я» як єдиного ініціатора і діяча, який втілює в життя те, що вважає особистісно цінним» [2, с.102].

Отже, формування суб'єктності особистості студента є основою його саморозвитку, який відбувається у процесі життєдіяльності під впливом певних внутрішніх та зовнішніх чинників. До його основних внутрішніх детермінант традиційно відносять: образ майбутнього, «Я-концепцію», реалізацію особистісних потреб. Основними зовнішніми чинниками саморозвитку виступають: соціальне прийняття та схвалення, успішність, конгруентність образів «Я»-реального і «Я»-ідеального тощо. У студентський період більшість цих умов повинні бути реалізовані у навчальному процесі.

В сучасних умовах суспільного розвитку життя молодій особі ускладнюється проблемами та неможливістю їхнього негайного подолання, депривацією об'єктивних потреб, можливим неуспіхом у навчанні та міжособистісних стосунках. Усе це зазвичай приводить до негативних змін у психічному стані і виникнення новоутворень, які закріплюються у структурі індивідуального досвіду (СІД) молодій людини [3, с.378–432]. У критичній ситуації під впливом небезпечних чинників названі структури залишаються незавершеними. Незавершену СІД утворює індивідуальний досвід, який не узгоджувався із «Я-концепцією» і стосовно якого особистістю було використано механізм психологічного захисту. Така структура створює внутрішній дисбаланс, викликає емоційний дискомфорт і вимагає завершення, тобто формує підсвідому потребу усунути дискомфорт. Будучи, по суті, протилежним явищем до суб'єктогенезу, незавершені СІД виконують функцію метапрограм і «запускаються» одразу у ситуації, де вони можуть бути реалізовані: стрес, криза, неуспіх тощо.

Наприклад, якщо молода людина отримала досвід, який можна назвати «Я неуспішний», «Я нікому не потрібний», «До мене всі погано ставляться» і він не був осмисленим і завершеним у вигляді формування певних ставлень і прийняття

рішень, то подібна СІД буде «притягувати» досвід неуспіху, неприйняття, поганого ставлення. Подібна ситуація може повторюватися знову і знову, доки негативний досвід не отримає осмислення і не здобуде свого місця у системі ставлень особистості. Але то вже буде виявлення нового значення і прийняття через трансформацію «Я-концепції» у позитивному напрямку зі зростанням рівня суб'єктності. Завершення актуалізованих незавершених СІД також потребує задіяності інших позитивних СІД, розширення самосвідомості, підвищення рівня саморозуміння, самооцінювання, самоприйняття, інакше кажучи, це потребує перебудови «Я-концепції» із введенням нових функціональних зв'язків між позитивними і негативними структурами. Названі перетворення супроводжуються афективними переживаннями, оновленою смислбудовою – зміною ієрархії смислових систем: набуття доміантної ролі одних мотивів та підпорядкування – інших. За умови позитивних психологічних змін та зростання рівня її суб'єктності відбувається підпорядкування егоїстичних, руйнівних спонукань альтруїстичним, соціально орієнтованим. Цей процес визначає «міру людяності» людини [4, с. 152], становлення її як суб'єкта і передбачає певну суперечність, навіть мотиваційно-когнітивний конфлікт. Проте внаслідок його переживання та подолання формується позитивна динаміка саморозвитку людини.

У науковій психології виділяються певні властивості трансформації «Я-концепції» у напрямі суб'єктогенезу. Серед них провідне місце посідає прагнення до автентичності, під яким розуміємо намагання бути собою, реалізовувати власну сутність, а не приймати нав'язані чужорідні образи «Я» заради досягнення певного соціального статусу. До інших властивостей відносять: виявлення вищого сенсу життя і його персоніфікації – втілення цього сенсу у життєдіяльність через самореалізацію та суб'єкт-суб'єктні стосунки з іншими [5, с.111]. Саме спрямованість до автентичності зумовлює вибір суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що проявляється у домінуванні в «Я-концепції» такої сукупності переконань і ставлень: довіри до світу, відмови від загроз та претензій на свободу інших, тактики індивідуального підходу до людей, спрямованості на соціальну взаємодію, готовності до зміни стилю індивідуальних реакцій залежно від вимог ситуації. Така система ставлень є результатом свідомого індивідуального вибору, переосмислення власного досвіду і виникнення новоутворень у «Я-концепції» у процесі суб'єктогенезу.

Проте описана вище позитивна динаміка особистісної трансформації не може відбуватися сама собою у молодій людини студентського віку. З огляду на сучасну ситуацію суспільного конфлікту та соціальних суперечностей, формування суб'єкт-орієнтованої особистості потребує цілеспрямованих впливів з боку освітнього середовища, які найкращим чином забезпечуються в умовах особистісно - компетентнісного підходу.

Запровадження особистісно-компетентного підходу в освіту відображається у наявності певних ознак [6, с. 378 – 381], які розглядаються нами як важливі умови актуалізації саморозвитку студента і фактори впливу на процес становлення майбутнього фахівця: визнання самоцінності кожного учасника процесу освіти, домінування «мотивації успіху»; створення умов для самореалізації і самоствердження, формування індивідуального позитивного досвіду навчання; наявність засобів, що гарантують досягнення випереджувального саморозвитку; поточна якісна оцінка результатів та відповідна корекція навчання; постійний облік

та заключна атестація студента.

Отже, процес становлення професіонала є складним і багатоплановим, але таким, що завжди містить два паралельні напрями: індивідуальний розвиток і саморозвиток особистості в професійній діяльності. Суттєвий вплив, що забезпечує динаміку означених процесів, здійснюється у ході самостійного пошуку професійного шляху, визначення особистої позиції, стратегії і стилю професійної діяльності, визначення практичної сфери, яка б відображала індивідуальну своєрідність кожного фахівця.

1. Міляєва В. Р. Формування компетентності саморозвитку особистості як основа підготовки майбутнього фахівця / В. Р. Міляєва, Ю. В. Бреус // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К., 2011. – Т.ХІІІ, част.7 – С. 120 – 128.
2. Санникова О. П. Психологические контуры личности: форма и содержание / Санникова О. П. // Актуальні проблеми соціальної психології та педагогіки: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність». – К.: Либідь, 2006. – С. 105 – 115.
3. Життєві домагання особистості: [колективна монографія] / [Титаренко Т.М., Лебединська І.В., Алікіна Н.В. та ін.]. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 453 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.; Т. 2. – 328 с.
5. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: [монографія] / Татенко В. А. – К.: Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404 с.
6. Калашникова С.А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій: дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / С. А. Калашникова –К., 2011. – 462 с.

Мешко О. І.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ЯК КРИТЕРІЙ СТАНОВЛЕННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ

Реалізація пріоритетів сучасної освіти обумовлює нові погляди на професійну діяльність педагога та актуалізує особливі вимоги до його особистісних якостей. Завдання, пов'язані з реалізацією особистісної спрямованості педагогічного процесу та створенням освітнього середовища, що стимулює розвиток грамотної, творчої, ініціативної підростаючої особистості, здатний реалізувати активний, відповідальний і самостійний у прийнятті рішень професіонал, який є суб'єктом професійної, соціальної та особистісної життєдіяльності. У цьому контексті актуалізується необхідність формування у сучасного педагога активної професійно-педагогічної позиції, що створює умови для його повноцінного професійного самовизначення і творчої самореалізації. У наукових джерелах зазначається, що «однією з найважливіших вимог, які пред'являє педагогічна професія, є чіткість соціальної і професійної позиції її представників. Саме в ній учитель виражає себе як суб'єкт педагогічної діяльності» [4, с. 32].

У сучасній психології проблема професійно-педагогічної позиції досліджується досить активно. Її торкалися у своїх роботах О.Г. Асмолов, Н.П. Анікеєва, І.Д. Бех, І.А. Колеснікова, Л.В. Кондрашова, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, В.О. Сластьонін, В.І. Слободчиков, І.С. Якиманська та ін. Аналіз наукових джерел свідчить, що впроваджуючи дефініцію «професійно-педагогічна позиція» у сучасний науковий тезаурус, учені розробляють її у межах загальноприйнятих психологічних теорій, однак трактують її по-різному. У дослідженнях позиція постає як: інтегративна особистісно-професійна характеристика педагога (О.І. Артамонова, І.О. Колеснікова); базова ціннісна установка на буття у педагогічній професії (Л.В. Ведернікова, В.В. Боритко); сукупність стійких вибіркового ціннісних ставлень до педагогічної праці, до учнів, до себе (А.К. Маркова, О.М. Трещов); система інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних ставлень до світу, педагогічної дійсності і педагогічної діяльності (В.О. Сластьонін); складне специфічне особистісне утворення, що зумовлює вибір учителем-вихователем свого професійного шляху, здійснення діяльності, поведінки (Г.С. Абрамова, Е.Ф. Зеєр); інтегративне особистісне утворення, що виражає суб'єктну систему ставлень (Г.І. Аксьонова, Г.К. Радчук, І.А. Шакіров) та ін.

Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що позиція виражає суб'єктний потенціал особистості та виступає як усталений суб'єктно-пристрастний смислороджувальний центр структури особистості, який детермінує активний характер професійно-особистісного саморозвитку. При цьому,

узагальнення різних трактувань позиції педагога свідчить про двійний характер суб'єктної активності особистості. З одного боку, це інтегральна характеристика положення педагога в статусно-рольовій структурі, що визначається системою соціальних атрибутів і очікувань та має на увазі певну очікувану поведінку, характерну представнику педагогічного співтовариства. З іншого боку, це позиція суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, яка є антиподом нормативно-рольовій. У першому випадку педагог виявляється всередині діяльності, детермінованій певними обставинами, у другому — виходить за межі діяльності, займаючи об'єктивну позицію зовні, проявляючи надситуативну активність. Отже, саме суб'єктна складова професійної позиції педагога відображає і розвиває його індивідуальність, авторство, суб'єктивність особистісної позиції, забезпечує вихід за межі заданої діяльності, вироблення перспектив подальшого розвитку і саморозвитку, надає діяльності особистісну неповторність. У цьому плані позиція характеризує спосіб особистісного і професійного існування педагога, його прагнення до особистісної і професійної ідентичності або ж, навпаки, до особистісної і професійної індивідуальності.

Загалом, можна стверджувати, що успішність професійної діяльності сучасного педагога є функцією його суб'єктності, що вимагає від нього внутрішньої впорядкованості та структурованості смислів, цінностей, здатності до саморегуляції власних дій, ставить особливі вимоги до його професійної позиції і виявляється через цю позицію. Тобто, рівень і характер суб'єктності педагога, що пов'язаний зі здатністю до самоствердження, самовдосконалення і саморозвитку, свідчить про сформованість його професійної позиції. Власне, суб'єктність виступає психологічним забезпеченням прояву, розвитку та функціонування позиції педагога, одним із найсуттєвіших критеріїв якої, на наш погляд, є здатність до саморозвитку.

Проблема саморозвитку особистості є досить актуальною у психологічних дослідженнях. У роботах західних психологів теорія саморозвитку особистості представлена в концепціях З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, А. Маслоу, Е. Еріксона, К. Роджерса; саморозвиток як прагнення до смислу свого існування розкрито в концепціях В. Франкла й Л. Хаббарда; саморозвиток як зміна соціальних установок і побудова власного життя — у роботах Е. Берна, Т. Харріса, М. Рокич та ін. Узагальнюючи різні підходи до саморозвитку особистості, можна виділити ключові аспекти тлумачення поняття «саморозвиток». Саморозвиток припускає «свідомий процес особистісного становлення» [2], «цілеспрямовану багатоаспектну самозміну особистості з метою самореалізації на основі внутрішньо значимих устремлень і зовнішніх впливів» [1].

Сьогодні у науковій літературі широко представлені дослідження саморозвитку людини у такій надважливій сфері її буття як професійна діяльність. У західній психології інтерес дослідників у цій царині звернений більшою мірою до виявлення умов, що визначають самоефективність людини у рамках професійного циклу, професійної кар'єри (А. Бандура, Н. Берц і Д. Хеккет, К. Тейлор і Д. Помпа, Л. Шоен і С. Винокур). У вітчизняній і російській постнекласичній психології (О.Ф. Бондаренко, І.С. Булах, Н.С. Глуханюк, А.О. Деркач, Е.Ф.Зеєр, Т.В. Кудрявцев, Л.М. Мітіна Н.А. Побірченко, Ю.П. Поварьонков, Н.І. Пов'якель, М.С. Пряжніков, В.А. Семиченко, А.Р.Фонарьов, Н.В. Чепелева, Є.Д. Шадріков та ін.) вивчення саморозвитку людини в професії здійснюється у зв'язку з розробкою проблеми

професіоналізації.

Як показав аналіз, більшість дослідників розглядають саморозвиток у професії, спираючись на категорії розвитку й активності. Залучення цих категорій дає можливість аналізу саморозвитку як активного якісного перетворення людиною свого внутрішнього світу в процесі професіоналізації, що приводить до принципово нового способу життєдіяльності — творчої самореалізації в професії [3].

Дане тлумачення якнайкраще розкриває сутність і професійно-особистісного саморозвитку педагога, який ми розглядаємо як якісне, цілеспрямоване свідоме змінювання ним власної особистісної сфери, що забезпечує становлення його суб'єктності. Механізм такого самозмінювання пов'язаний із проектуванням і специфічною самоорганізацією педагогом свого освітньо-розвивального простору, у якому він удосконалює професійний та особистісний потенціал, усвідомлює цінність творчої професійної самореалізації і поступово кристалізує свою професійну позицію, стаючи суб'єктом професійно-педагогічної діяльності, спілкування і власного розвитку. Інакше кажучи, суб'єктом педагог стане, коли сформує конструктивну професійну позицію, яка відіграє роль усталеного суб'єктно-пристрасного смислопороджувального центру структури особистості, що детермінує активний характер особистісно-професійного саморозвитку. З урахуванням цього ми вважаємо, що особистісно-професійний саморозвиток педагога правомірно розглядати своєрідним «технологічним» критерієм процесу становлення його професійної позиції.

Подальший аналіз наукових джерел показав, що професійно-особистісний саморозвиток характеризує процес становлення професійної позиції педагога через наступні взаємопов'язані компоненти: самоусвідомлення – самооцінка – самоорганізація – самоуправління.

Самоусвідомлення пов'язане з реалізацією функції цілеутворення і спрямоване на формування у педагога цілісного уявлення про себе як професіонала, усвідомлення ним суспільної значимості й особистого смислу виконуваної педагогічної діяльності, співвіднесення на цій основі знань про себе з дійсним самоствавленням і ставленням до інших учасників педагогічного процесу. Без глибокого розуміння себе, своїх устремлень, без адекватної оцінки своїх здібностей неможливі ні ясність професійної мети, ні твердість і послідовність її досягнення. Несформованість ставлення до себе як до професіонала гальмує професійно-особистісний саморозвиток, оскільки саме завдяки самоусвідомленню педагог розуміє відповідність чи невідповідність своїх якостей вимогам професії і внутрішньо спонукається до подолання цих протиріч, формуючи своїми діями й учинками власну професійну позицію. Усвідомлюючи свою професійну позицію, педагог намагається культивувати, розвивати, зміцнювати її, виступаючи таким чином суб'єктом професійного становлення.

Самооцінка як один із компонентів професійно-особистісного саморозвитку забезпечує рефлексивну функцію становлення позиції педагога, визначаючи так званий «простір саморозвитку» педагога, сферу його буття, у якій він одержує уявлення про можливості власного свідомого самовдосконалення. Найбільш істотними ознаками для самооцінки у цьому плані є: усвідомлення особистих професійних якостей і таких же якостей в інших; зіставлення професійної самооцінки й оцінки інших. Самооцінка означає не просто фіксацію рівня розвитку

особистості, а ціннісне ставлення особистості до власних якостей. Це з певною необхідністю припускає задоволеність позитивними якостями і потребу в їхньому закріпленні, а незадоволеність негативними або недостатньо розвиненими якостями своєї особистості викликає бажання внести в них зміни на краще. Отже, самооцінка спонукає педагога до самоаналізу, сприяє формуванню здатності до самопізнання і роботи над собою. Застосування цієї здатності у складних умовах професійного буття, пошуку та особистісної оцінки власного життєвого і педагогічного досвіду прямим чином характеризує динаміку проявів і розвитку професійної позиції педагога.

Самоорганізація як складова професійно-особистісного саморозвитку педагога спричиняється потребою в діяльності й активності. Вона відбувається лише в активній керованій предметно-професійній діяльності і відображає діяльнісно-регулятивний аспект професійно-педагогічної позиції педагога під час його активної взаємодії з учасниками освітнього процесу. Саме взаємодія зі значимим іншим запускає механізми саморозвитку. Цей показник професійної позиції має свідомий характер: внутрішня мета усвідомлюється і формується безпосередньо самою особистістю, здійснюється взаєморозуміння і саморегуляція між різними компонентами особистості як системи, відбувається усвідомлення, врахування і вироблення відношення до зовнішніх цілей і впливів, у результаті чого вони можуть набути, а можуть і не набути внутрішньої значимості для особистості. Далі відбувається вибір наступної поведінки особистістю, виходячи зі ступеня важливості для неї внутрішніх і зовнішніх цілей, вибір ступеня активності і відповідних практичних дій для реалізації цих цілей. Професійно-педагогічна позиція проявляється у контексті самоорганізації особистості в наступних ознаках: співвіднесеності знань про себе і про свою діяльність з дійсним ставленням особистості до себе і до оточуючих; регуляції дійсних практичних дій в єдності переживання доцільності їх прояву в педагогічній діяльності; оцінці, контролі, коригуванні саморозвитку педагога як особистості і як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності.

Важливим проявом професійної позиції під час педагогічної взаємодії є прогнозування та рефлексія педагогом результатів власної професійної діяльності. Розвиток цієї складової пов'язаний з таким компонентом саморозвитку, як самоуправління, що виражає уміння педагога усвідомити свої специфічні особливості, правила організації власних дій і власних ставлень, у яких зафіксовані значимі для нього цінності та ієрархія переваг, про які він здатний дати самому собі звіт і усвідомити, що йому власне потрібно. Самоуправління містить у собі ряд етапів, що послідовно розгортаються: аналіз суперечностей, прогнозування, цілепокладання, формування критеріїв, оцінки якості, прийняття рішень, контроль, корекція своїх дій. Саморозвиток в означеному контексті відображає становлення нормативної складової професійної позиції педагога. Він підтримує рівновагу в системі діяльності педагога, зменшує вплив дестабілізуючих факторів у педагогічному середовищі, визначає дотримання певних правових відношень у процесі взаємодії. Але будь-яке регулювання діяльності виходить із певних вимог, норм, які встановлюються між учасниками педагогічного процесу. Норми педагогічної діяльності спрямовані на вирішення суперечностей, що виникають у процесі взаємодії між педагогом та учнями. Суперечності мають об'єктивний і суб'єктивний характер, і їхнє вирішення спрямоване на зміну об'єктивних процесів і на регуляцію особистісної як формальної,

так і неформальної поведінки.

З усього викладеного можна зробити висновок, що процес становлення професійно-педагогічної позиції педагога неодмінно пов'язаний з розвитком його суб'єктності. Своєрідним «технологічним» критерієм цього процесу служить особистісно-професійний саморозвиток, що полягає у проектуванні педагогом через самоусвідомлення, самооцінку, самоорганізацію і самоуправління власної життєдіяльності і творчої самореалізації у педагогічній професії.

Література

1. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор / Н.Р. Битянова. — М.: Флинта, 1998. — 46 с.
2. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития / В.Г. Маралов. — М.: Изд. центр «Академия», 2004. — 256 с.
3. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. — М.: «Академия», 2004. — 320 с.
4. Педагогика: [учебное пособие] / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1998. — 512 с.

Чикова И.В.

Доцент кафедры детской психологии
Орского гуманитарно-технологического института
(филиала) Оренбургского государственного университета

Хаерова О.В.

Учитель начальных классов высшей категории гимназии № 2
г. Орск, Россия

К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Раскрывая сущность психологической готовности будущего педагога к профессиональному взаимодействию с психологом, как субъектом образовательной деятельности в образовательном учреждении, остановимся на анализе содержания наиболее важных категорий «готовность», «психологическая готовность специалиста» к профессиональному взаимодействию с психологом.

Исходным в составе категориального комплекса нашего исследования является понятие «готовность». Словари определяют готовность как «состояние готового», «психическая настроенность на что-либо, желание сделать что-либо», «согласие сделать что-нибудь, желание содействовать чему-либо» [2, с.97]; [3, с.75].

В современной психолого-педагогической литературе можно выделить два основных теоретических подхода к пониманию готовности. Одни исследователи рассматривают ее на функциональном уровне и называют готовностью, другие - на личностном уровне и обозначают ее подготовленностью.

Первая группа исследователей (Г.М. Гагаева, Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов и др.) готовность рассматривают в связи с непосредственно предстоящей деятельностью и характеризуют как оценку определенного функционального состояния, близкого к понятиям «установки» (И.Т. Бжалава, А.С. Прангишвили, Д.Н. Узнадзе и др.), «предстартового состояния» (В.А. Алаторцев, А.Д. Ганюшкин, А.Ц. Пуни), «мобилизации сил» (Д.А. Белухин, Ф. Генов), «состояния бдительности» (Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин).

Второй подход позволяет изучать проблему готовности на более высоком – личностном уровне, как подготовленность. При этом она понимается как совокупность личностных качеств специалиста в составе мотивационного, интеллектуального, эмоционального компонентов, обеспечивающих выполнение им функций, адекватных требованиям содержания и условий деятельности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий, М.А. Мамозян, В.И. Соколов и др.).

И все же, несмотря на разность теоретических подходов к проблеме готовности (подготовленности) принципиального противоречия между ними нет. Оба вида готовности существуют и проявляются в целостном единстве: с одной стороны, временная готовность, как состояние, возникает в зависимости от долговременной готовности, с другой – временная готовность определяет продуктивность длительной готовности в данной конкретной обстановке.

Исследованиями проблемы готовности специалиста высшей школы к реализации в профессиональной деятельности занимались также Г.И. Вергенс и А.И. Раев [1, с.122]. Эти ученые подчеркивают, что обязательной и достаточно сложной в любой профессиональной деятельности, а особенно в психолого-педагогической, является необходимость постоянно совершать переход от воздействия к взаимодействию, т.е. способность к интеракции постулируется ими как равнеобходимая.

Итак, понятие готовности в психолого-педагогической литературе определяется как состояние личности, характеризующееся активностью, действенностью, направленностью на определенное поведение, наличием специальных способностей.

Однако, определив понятие «готовности» будущих специалистов, необходимо конкретизировать понятие «психологической готовности».

В настоящее время феномен психологической готовности рассматривается в психологии труда (Ю.В. Голубев, Ф.И. Иващенко, Н.Д. Левитов), в психологии спорта (А.Д. Ганюшкин, А.Ц. Пуни), в инженерной (Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин, М.И. Синайский, М.М. Филатова), в военной (Б.В. Васильев, Л.Ф. Егупов, В.Ю. Рыбников, С.П. Соловьев) отраслях психологии. В педагогической психологии изучаются вопросы, связанные с психологическими аспектами готовности детей к обучению в школе (М.Н. Диков, Е.Е. Кравцова, С.А. Цветков и др.), формированием психологической готовности школьников к труду (А.П. Сидельковский, А.А. Смирнов), молодежи к педагогической деятельности (Е.М. Дурай-Новикова, М. А. Краснова, Е.А. Пырьева, А.С. Терновская), учителя к взаимодействию с семьями младших школьников (Е.В. Баранова) и к обеспечению межвозрастного взаимодействия дошкольников в игровой деятельности (Л.Ю. Комлик), студентов педагогического вуза к развитию творческих способностей (И.Е. Брякова) и профессиональному творчеству (Л.Т. Левчук) и другие вопросы.

В связи с разноплановостью исследования проблемы психологической готовности в науке наблюдается многообразие подходов к трактовке понятия психологическая готовность к профессиональной деятельности, ее структуре и видам. Наиболее известные из них рассматривают психологическую готовность: как готовность к действию, к деятельности, к труду (Я.Л. Коломенский, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина, Н.И. Крылов, Л.А. Моисеенко); как готовность к новым условиям общения и функционированию в новых группах и коллективах (Б.П. Жизневский); как готовность взрослого к осуществлению нравственного воспитания (И.А. Григорьянц, Л.Э. Орбан); как готовность в выполнении разнообразных профессиональных обязанностей, ориентированных на динамическое развитие производства (В.М. Зуев, П.М. Новиков); как готовность к выполнению служебных задач (В.И. Бочелюк, Г.С. Дунин, Л.М. Королев, А.Г. Моренко, Н.Ф. Соколова, Е.Н. Францева); как готовность к обучению (З.А. Кулаева, И.Н. Черемухина); как готовность быть субъектом в своей жизни (К. Браун, О. Дрейер, Г. Ульманн, К. Хольцкамп, У. Хольцкамп-Остеркамп).

Существуют различные определения сущности психологической готовности: как наличие способностей (Б.Г. Ананьев (1980); С.Л. Рубинштейн (1989)); как качество личности (К.К. Платонов (1973); В.И. Ширинский (1982)); как отношение (А.В. Веденов (1976)); как синтез свойств личности (В.А. Крутецкий (1968)); как особое психическое состояние личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения,

мотивы, чувства (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович (1976)).

Существенные стороны психологической готовности личности, которые включают в себя потребности и мотивы, установки, ценностные ориентации, желания, интересы раскрываются в трудах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, Н.Д. Левитова, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна. Согласно их идеям, психологическая готовность личности обуславливается такими психологическими образованиями, как: потребности и мотивы (Л.И. Божович, Б.И. Додонов, А.К. Ковалев, Н.Д. Левитов, С.Л. Рубинштейн); ценностные ориентации (Б.Г. Ананьев); влечения, желания, интересы, убеждения (В.С. Мерлин, К.К. Платонов).

Итак, в научных работах под психологической готовностью традиционно понимают психический феномен, посредством которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве, значимость мотивов, эмоций и воли и операциональности в структуре психологической готовности.

Список используемой литературы:

1. Вергенс, Г.И. Показатели готовности к профессиональной педагогической деятельности / Г.И. Вергенс, А.И. Раев // Подготовка специалиста в области образования (структура и содержание). – СПб : Образование, 1994.
2. Гуревич, П.С. Психологический словарь / П. С. Гуревич. – М. : ОЛМА ПРЕСС, 2007.
3. Психологический словарь / 3-е изд., доп. и перераб. / авт. –сост. Н. В. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н. О. Гордеева. – Ростов н/Д : Феникс, 2004.



Гера Т. І.

старший викладач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ТРЕНІНГУ

Актуальною потребою вищих навчальних закладів є адекватний психологічний супровід, завдання якого – оптимізувати процес гнучкої професіоналізації майбутніх фахівців у динамічних умовах сучасного ринку праці. Постає проблема модернізації засобів такого супроводу з огляду на інтенсифікацію інформаційних потоків і на потребу збереження особистісної цілісності майбутніх інженерів-педагогів за умови їхньої одночасної самореалізації в багатьох життєвих (реальних і віртуальних) світах. Ефективним засобом психологічного супроводу студентів ВНЗ ми вважаємо професійно зорієнтований тренінг [1]. В теоретичному дослідженні нами визначено мету тренінгових впливів на майбутніх інженерів-педагогів на етапі вузівської професіоналізації – формування їхньої особистісно-професійної самоконгруентності [3, с.39-46.]. Виходячи зі структури особистісно-професійної самоконгруентності як цілісного особистісного утворення й особливого режиму взаємодії людини з професією, що включає індивідуальну та суб'єктну компетентності, особистісно-професійну ідентичність та індивідуальну креативність [3], та оцінюючи досліджуване явище за когнітивним, емоційно-ціннісним і практично-дійовим критеріями, ми обґрунтували відповідний діагностичний інструментарій [2; 4]. Аналіз констатувального зрізу – результатів діагностики кожного компонента особистісно-професійної самоконгруентності (в тому числі й індивідуально-креативної компетентності) у 214-ти досліджуваних (інженерів-педагогів із різним стажем роботи та студентів інженерно-педагогічного факультету) став підставою для створення професійно зорієнтованого тренінгу майбутніх фахівців [5, с.267-282.]. Завданням наступного етапу дослідження є перевірка

ефективності зrealізованої програми тренінгу щодо формування індивідуальної компетентності, яка забезпечує базову працездатність, суб'єктної компетентності, яка є основою адекватної активації особистих ресурсів та особистісної інтенційності професіонала, а також особистісно-професійної ідентичності й індивідуальної креативності (індивідуально-креативної компетентності). Ця стаття присвячена оцінці ефективності формування індивідуально-креативної компетентності (як компоненту особистісно-професійної самоконгруентності) в майбутніх інженерів-педагогів засобами професійно зорієнтованого тренінгу.

Формувальний експеримент проведено на двох експериментальних групах (першокурсників (n=14) і випускників (n=12) інженерно-педагогічного факультету) і залучено до нього три контрольні групи (контрольна №1 група інженерів-педагогів із різним стажем роботи – майстри виробничого навчання, слухачі курсів підвищення кваліфікації; контрольна №2 група першокурсників із представників паралельних до експериментальної №1 груп; контрольна №3 група випускників із представників паралельних до експериментальної №2 груп). Представимо аналіз результатів тренінгу особистісно-професійної самоконгруентності за даними четвертого компоненту досліджуваного явища – індивідуально-креативної компетентності. Відповідно до трьох критеріїв оцінки, покажемо динаміку змін у представників експериментальних груп і порівняємо її з контрольними групами, вказуючи в останніх лише кінцевий зріз (він відрізняється від першого лише десятими відсотка).

1. За когнітивним критерієм індивідуально-креативна компетентність досліджуваних експериментальних і контрольних груп представлена такими даними. Нульовий рівень (неготовність до творчої самореалізації у професійній діяльності й до особистісного зростання – індивідуально-креативна некомпетентність як відсутність уявлень про індивідуально-креативні характеристики людини) на констатувальному етапі дослідження продемонстрували 8,7% інженерів-педагогів із різним стажем роботи (КГ№1), 33,8% першокурсників (КГ№2), 5,4% випускників (КГ№3), 35,7% представників першої експериментальної групи (ЕГ№1) і 8,33% випускників із ЕГ№2. Після здійснення формувального експерименту на нульовому рівні індивідуально-креативної компетентності не залишилося жодного представника експериментальних груп. Низький рівень (уявлення про досвід, наратив як особисті історію, індивідуальні особливості та продуктивність (креативність як здатність творити) особистості) до початку тренінгу був у 58% працюючих (КГ№1), 57,7% (КГ№2) і 57,1% (ЕГ№1) першокурсників, у 51,4% (КГ№3) і 75% (ЕГ№2) випускників. Після реалізації тренінгової програми на цьому рівні опинилися 7,1% першокурсників (ЕГ№1) і 8,3% випускників (ЕГ№2). Середній рівень індивідуально-креативної компетентності (знання особливостей власного досвіду, наративу, індивідуальної унікальності та продуктивності) у першому діагностичному зрізі проявили 20,3% інженерів-педагогів, 8,5% першокурсників КГ№2, 39,2% випускників КГ№3, 7,1% учасників ЕГ№1 і 8,33% ЕГ№2. Другий зріз показав такі зміни в результатах експериментальних груп: першокурсники – 35,7%, а випускники – 25% на середньому рівні досліджуваної компетентності. Високий рівень цього компоненту особистісно-професійної самоконгруентності (розуміння цілісної системи індивідуальнісних особливостей, котрі забезпечують самоактуалізацію людини у житті) до початку формувального експерименту було виявлено лише в 13% працюючих, в 4% випускників (КГ№3)

і 8,33% ЕГ№2, тоді як жоден першокурсник не продемонстрував індивідуально-креативну компетентність на цьому рівні. Після професійно зорієнтованого тренінгу на високий рівень піднялися 57,1% учасників ЕГ№1 (8 із 14 першокурсників) та 66,7% ЕГ№2 (8 із 12 випускників).

2. За емоційно-ціннісним критерієм індивідуально-креативна компетентність досліджуваних представлена такими результатами. Нульовий рівень (некомпетентність – байдуже або негативне ставлення до інформації про індивідуальні характеристики людини як підгрунтя її професійно-творчої продуктивної активності) зафіксовано у 4,35% інженерів-педагогів, 8,5% першокурсників (КГ№2), 1,4% випускників (КГ№3), в 14,3% представників ЕГ№1 і 16,7% ЕГ№2. Цей рівень зазнав істотних змін в обох експериментальних групах, оскільки після тренінгу не виявилося жодного студента з байдужим чи негативним ставленням до психологічної самозарадності в плані творчої самореалізації через власні індивідуально-креативні характеристики. Низький рівень індивідуально-креативної компетентності за емоційно-ціннісним критерієм (позитивна реакція на запитання про творчість, охоче береться за творчі завдання) продемонстрували 7,2% інженерів-педагогів, 76% першокурсників КГ№2 і 71,4% ЕГ№1, 87,84% випускників КГ№3 і 58,33% ЕГ№2. Результати тренінгу такі: на низькому рівні залишилося тільки 14,3% першокурсників і 8,33% випускників відповідних експериментальних груп. На середньому рівні (виражене позитивне ставлення до діагностики власної креативності, бажання розвинути свої творчі здібності та вміння) індивідуально-креативна компетентність у 87% працюючих досліджуваних, 15,5% першокурсників КГ№2 і 14,3% ЕГ№1, 10,8% випускників КГ№3 і 16,7% ЕГ№2. Після реалізації тренінгової програми цей показник зріс аж до 71,4% в ЕГ№1 і 75% в ЕГ№2, що вказує на появу в більшості студентів цих груп позитивного налаштування на оцінку індивідуальної продуктивності для забезпечення власної професійно-творчої самореалізації. Високий рівень індивідуально-креативної компетентності за емоційно-ціннісним критерієм (спрямованість на оцінювання креативності та продуктивності своєї та інших) виявлено в 1,5% інженерів-педагогів із різним стажем роботи та в одного випускника з ЕГ№2 (статистично він представлений аж 8,33%), тоді як решта експериментальних і контрольних груп взагалі не продемонстрували індивідуально-креативної компетентності за цим критерієм на високому рівні. Однак кардинально змінилася картина в ЕГ№1 і ЕГ№2 після професійно зорієнтованого тренінгу – на високий рівень перейшли 2 першокурсники (14,3%) і 2 випускники (16,7%).

3. За практично-дійовим критерієм психологічна самозарадність досліджуваних у плані їхньої професійно-творчої та індивідуально-продуктивної компетентності розподілилася на такі рівні. Нульовий рівень (повну бездієвість у плані індивідуально-креативної самореалізації) продемонстрували аж 55% інженерів-педагогів КГ№1, 50,7% першокурсників КГ№2 і 50% ЕГ№1, 43,2% випускників КГ№3 і 41,67% ЕГ№2. Результат тренінгу є надзвичайно показовим – жоден учасник тренінгових (експериментальних) груп не залишився бездієвим. Низький рівень індивідуально-креативної компетентності за практично-дійовим критерієм (творчий підхід до розв'язання повсякденних завдань) продемонстрували 29% представників КГ№1, 45% першокурсників КГ№2 і 42,86% ЕГ№1, 47,3% випускників КГ№3 і 50% ЕГ№2. Після формувального експерименту на низькому рівні виявилося 35,71%

Актуальне проблеми в сучасній науці

першокурсників і 25% випускників, про яких можна сказати, що вони готові до продуктивного виконання соціальних, побутових, професійних тощо функцій на рівні ситуативної практики творчого розв'язання поточних завдань. Середній рівень індивідуально-креативної компетентності (активна практика розвитку творчого потенціалу, практика тренінгів креативності, звичка розв'язувати ребуси, кросворди тощо, володіння літературно-мистецькими видами діяльності) у 13 % інженерів-педагогів, 4,2% першокурсників КГ№2 і 7,14% ЕГ№1, 9,5% випускників КГ№3 і 8,33% ЕГ№2. Професійно зорієнтований тренінг істотно змінив стан речей у представників експериментальних груп: 42,86% першокурсників і 50% випускників продемонстрували середній рівень психологічної самозарядності в продуктивній особистісно-професійній та індивідуально-креативній самореалізації. Високий рівень індивідуально-креативної компетентності за практично-дійовим критерієм передбачає стратегічну життєтворчість. Його виявлено лише у двох досліджуваних інженерів-педагогів (2,9%), тоді як жоден представник решти експериментальних і контрольних груп його не продемонстрував. Значні зміни відбулися в учасників професійно зорієнтованого тренінгу: практично-дійову спроможність здійснювати моніторинг життєвих планів і способів самоактуалізації (практичний вихід індивідуально-креативної компетентності) показали аж 21,4% першокурсників і 25% випускників.

Висновки. Результати оцінки індивідуально-креативної компетентності за когнітивним, емоційно-ціннісним і практично-дійовим критеріями показали ефективність реалізованої в експериментальних групах програми професійно зорієнтованого тренінгу. Досліджувані в констатувальному й оцінному поперечних зрізах продемонстрували такі рівні індивідуально-креативної компетентності, очікуваним практичним виходом якої є адекватна життєтворчість професіонала. 1. КГ№1 (інженери-педагоги від двох до тридцяти п'яти років стажу) – 22,68% нульовий рівень (некомпетентність), 31,4% низький, 40,1% середній і лише 5,8% високий рівень психологічної самозарядності досліджуваних у професійно-особистісній самореалізації та життєтворчості. КГ№2 (першокурсники ІПФ) – 31% нульового рівня (індивідуально-креативна некомпетентність), 59,57% низького, 9,4% середнього і 0 високого. КГ№3 (студенти п'ятого-шостого курсів ІПФ) – 16,67% нульовий рівень, 62,18% низький, 19,83% середній і 1,33% високий. У жодній із контрольних груп рівень досліджуваного явища, зафіксований у попередньому зрізі, не змінився в показниках кінцевого зрізу експерименту. 2. ЕГ№1 (першокурсники) – до початку тренінгу 33,33% продемонстрували індивідуально-креативну некомпетентність, а після тренінгової програми – жодного представника нульового рівня індивідуально-креативної компетентності не зафіксовано; показник низького рівня з 57,1% зменшився аж до 19%; показник середнього рівня 9,98% збільшився до 49,9%; представників високого рівня збільшилося від 0 до 30,9%. 3. ЕГ№2 (випускники) – нульовий рівень до тренінгу був у 22,2% досліджуваних, після – в жодного; дані низького рівня – показник 61,11% зменшився до 38,78%; середнього – з 11,11% зріс до 50%; високого – із 5,55% став 36,13%.

Отже, оцінка індивідуально-креативної компетентності майбутніх інженерів-педагогів продемонструвала ефективність розробленого професійно зорієнтованого тренінгу.

Список використаних джерел

1. Гера Т.И. Психологическое сопровождение личностного и профессионального развития будущих инженеров-педагогов [Текст] / Татьяна Игоревна Гера // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции /Под общ.ред. С.С.Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. – 510с. – С.50-55.
2. Гера Татьяна. Диагностический инструментарий в обеспечении профессионально ориентированного тренинга будущих инженеров-педагогов [Текст]/ Татьяна Игоревна Гера // Материалы второй Международной заочной научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии» (г.Москва, 13 июня 2012). – Москва: Международный центр науки и образования, 2012. – 176 с. – С.138-160.
3. Гера Тетяна. До проблеми предметної спрямованості психологічного супроводу майбутнього інженера-педагога [Текст] / Т. І. Гера // Науковий вісник Чернівецького національного університету. Вип.593. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 208с. – С.39-46.
4. Гера Тетяна. Тренінг самоконгруентності особистості майбутніх педагогів [Текст] / Т. І. Гера // Психологія і суспільство. – 2013. - №2 (квітень). – С.12-30.
5. Гера Т. І. Психотерапевтичні засади організації професійно зорієнтованого тренінгу майбутніх інженерів-педагогів [Текст] / Т. І. Гера // Інноваційні підходи до науки XXI сторіччя: зб. наук. праць і матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (23-27 квітня 2012 р.) /год. ред. В. С. Рижиков. – Кіровоград: Науково-дослідний центр інноваційних технологій, 2012. – 400с. – С.267-282.



Греченко Софія Миколаївна

Львівський національний університет імені Івана Франка

СОЦІОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ КОГНІТИВНОГО ТРЕНІНГУ В МОЛОДШІЙ ШКОЛІ

Сучасна система освіти орієнтується на ціль кількісного збагачення інтелекту дитини (насичення фактажним матеріалом, великою кількістю інформації, не даючи при цьому мисленневих навичок грамотного і ефективного опрацювання навчального матеріалу). В той час, як для досягнення успіху в житті молода особистість потребує якісного розвитку інтелектуального потенціалу – тобто вміння ефективно мислити. Окрім цього проблему складає відсутність творчого підходу в проведенні уроків (творче осмислення не вимагається від дитини), викладанні матеріалу (творча організація навчального процесу далеко не є ціллію сучасного середньостатистичного вчителя – шаблонне відтворення програми). Окремим аспектом цієї проблеми є відсутність мотиваційних елементів при організації навчального процесу. Звідси, можемо констатувати актуальність впровадження психологічного супроводу молодшої школи, що реалізується у формі тренінгової програми для молодших школярів з розвитку ефективного мислення.

Соціологічне дослідження на етапі констатувального експерименту мало на меті дослідити доцільність впровадження тренінгової програми розвитку ефективного мислення молодших школярів. Завдання: проаналізувати очікування батьків молодших школярів від освітньої системи молодшої школи, рівень оправдання цих очікувань нею (тобто задоволеність навчальними послугами у пріоритетних напрямках розвитку дитини); дослідити ставлення батьків до тренінгової програми розвитку ефективного мислення як позашкільного активітету їхніх дітей та очікування від неї; виявити процесуальні особливості організації та проведення тренінгових занять для дітей (наприклад, оптимальна кількість занять на тиждень, тривалість заняття, оплата за годину, групова чи індивідуальна форма проведення тощо).

Гіпотези. **1.** Описова – пріоритетним напрямком розвитку молодших школярів є розвиток пізнавальних процесів (зокрема мислення, уваги, уваги тощо)

та мотиваційної сфери. Пояснювальна – батьки сучасних молодших школярів надають перевагу розвитку ефективного мислення, формуванню власної думки і позиції дитини, глибокому розумінню матеріалу, проявам інтересу до пізнання, відкидаючи такі критерії, як рейтинг серед однокласників, формальна успішність, виражена в оцінках. 2. Описова – існує незадоволеність батьків молодших школярів певними елементами освітнього процесу їхніх дітей, що спонукає виникнення потреби розвивати мисленнєвий ресурс молодшого школяра. Пояснювальна: сучасна молодша школа не забезпечує загальної роботи з мисленням дитини через відсутність спеціалізованих занять, які б розвивали здатність мислити творчо, логічно, продуктивно, у ракурсі вирішення конкретних практичних проблем. Цей факт тривожить батьків, викликаючи незадоволення освітнім процесом і бажання його оптимізувати. 3. Описова – соціально-розвивальна активність дітей молодшого шкільного віку є досить високою, що свідчить про готовність і звичність відвідувати додаткові заняття. Пояснювальна – сучасні молодші школярі відвідують безліч секцій, гуртків, розвивальних програм, додаткових занять з метою органічного заповнення часу дитини, різностороннього виховання і повноцінного розвитку; високий рівень відвідуваності цих занять свідчить не тільки про активність дітей та їх батьків у соціально-розвивальній сфері (дитячі активітети), але й про компенсацію певних елементів освітньої системи додатковими заходами, на яких дитина соціально, емоційно і когнітивно розвивається; причому такий спосіб організації пізнавальної сфери дитини є звичним, тому батьки виражають готовність до відвідування тренінгових занять їхніми дітьми. 4. Описова – існує низка перешкод, які знижують попит на ринку дитячих розвивально-пізнавальних послуг. Пояснювальна – далеке розміщення, нестача часу батьків, проблеми з оплатою, небажання забирати у дитини дитинство тощо є причинами низької відвідуваності додаткових активітетів певною частиною молодших школярів; ці дані (індивідуальні причини невідвідуваності) вказують на перешкоди, які знижують попит на ринку дитячих розвивально-пізнавальних послуг. 5. Прогностична – батьки позитивно трактуватимуть пропозицію проведення тренінгової програми розвитку ефективного мислення як альтернативного виду позашкільного дозвілля їхньої дитини. Вони будуть зацікавлені, щоб їхні діти відвідували тренінгові заняття розвитку ефективного мислення у молодшому шкільному віці, і готові оплачувати за них певну суму.

Доцільність впровадження тренінгової програми – це усвідомлена батьками необхідність, сформована на базі об'єктивних чинників неадекватності (недоліків) освітньої системи молодших школярів, у якісному розвитку інтелектуального потенціалу дитини (ефективного способу мислення).



Актуальні питання в сучасній науці

1*	2*	3*	4*
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> розвиток творчого мислення, креативного підходу, <input type="checkbox"/> розвиток вміння бачити проблеми і конструктивно їх вирішувати, <input type="checkbox"/> розвиток логіки, раціонального мислення, <input type="checkbox"/> додаткове інформаційне збагачення з окремих предметів, <input type="checkbox"/> розвиток пам'яті, <input type="checkbox"/> плекання уважності та зосередженості, <input type="checkbox"/> виховання ретельності у виконанні завдань, <input type="checkbox"/> мотивування до досягнення високих успіхів, <input type="checkbox"/> тренування віри у себе і свої інтелектуальні можливості, <input type="checkbox"/> розвиток індивідуальних задатків, природних схильностей дитини, <input type="checkbox"/> додаткові повторення навчального матеріалу для кращого засвоєння. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> висока успішність навчання, виражена в оцінках, <input type="checkbox"/> глибоке розуміння матеріалу, який вивчається, <input type="checkbox"/> високий рейтинг серед однолітків / однокласників, <input type="checkbox"/> формування і відстоювання власної думки, позиції, <input type="checkbox"/> широка обізнаність і енциклопедичні знання базових предметів, <input type="checkbox"/> ефективний спосіб мислення дитини, здатність проявляти логіку і творчість у проблемних ситуаціях і при розв'язанні завдань, <input type="checkbox"/> швидке і чітке виконання поставлених завдань навчальної програми, <input type="checkbox"/> прояв інтересу до пізнання нового у навчальних галузях. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> добре розвинута логіка, <input type="checkbox"/> творче мислення, <input type="checkbox"/> висока мотивація до пізнання. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> кількість занять на тиждень, <input type="checkbox"/> тривалість занять, <input type="checkbox"/> розміщення приміщення для проведення тренінгів, <input type="checkbox"/> оплата за 1 год тренінгу, <input type="checkbox"/> форма проведення заняття.

Вибірка. Генеральна сукупність. Генеральною сукупністю цього дослідження є ті мешканці міста Львова, які мають дітей молодшого шкільного віку (тобто батьки молодших школярів Львова). За даними Головного управління статистики у Львівській області, в нашому місті навчається 256668 учнів. Відповідно молодші школярі становлять майже 1/3 цієї кількості – 85556 дітей. Враховуючи те, що на одну дитину молодшого шкільного віку припадає приблизно 1,85 батьків, то генеральна сукупність нашого дослідження становить – 158278 осіб. Респондентами нашого дослідження були батьки учнів молодших класів – 150 осіб віком від 25-45. Вибіркова сукупність – по кілька представників батьків молодших школярів з різних шкіл Львова (розміщених у різних районах). На цьому етапі дослідження вибірку сукупність сформували батьки 1-4-класників двох шкіл міста Львова (№62 – Центральний район і №63 – Личаківський район), охоплення решти шкіл є перспективою подальшого дослідження. Репрезентативність вибірки. Відтворити характеристики генеральної сукупності зможуть 158 мешканців Львова, діти яких відвідують молодшу школу. Досліджувані відбиралися методом квотної вибірки. Параметрами квоти є вік,

Актуальні проблеми в сучасній науці

стать, сфера зайнятості та район школи, де навчається дитина. За даними обласного управління статистики, 51,8% населення Львова складають жінки, 48,2% — чоловіки, отже відсоткове співвідношення кількості чоловіків до кількості жінок має бути дотриманим і при проведенні дослідження. За квотою «район школи, де навчається дитина» слід зберігати наступне відношення: мешканці Франківського району 22%; Залізничного - 19%; Галицького - 9%; Шевченківського - 21%, Личаківського - 15%; Сихівського - 23%.

Результати дослідження. Дослідження показало, що впровадження тренінгової програми розвитку ефективного мислення для молодших школярів є досить доцільним. Про це свідчать такі дані: 78% респондентів виявили бажання і готовність взяти участь у програмі ефективізації мислення для молодших школярів, 77,4% оцінюють розвиток ефективного мислення своєї дитини як максимально важливий («10» за 10-бальною шкалою).



Перевірка гіпотези №1. Згідно з відповідями батьків-респондентів, пріоритетним напрямком розвитку молодших школярів є розвиток пізнавальних процесів (зокрема, мислення, уваги, уваги тощо) та мотиваційної сфери (інтересу до пізнання нового).



Актуальні питання в сучасній науці

Порівнюючи такі критерії інтелектуальної успішності, як «високі оцінки» та «глибоке розуміння матеріалу» (перша пара альтернатив), «рейтинг серед однолітків» та «формування власної думки, позиції» (2-а пара), «енциклопедичні знання» та «ефективний спосіб мислення» (3-я пара), «швидко і чітко виконання поставлених завдань» та «прояв інтересу до пізнання» (4-а пара), значна більшість батьків надала перевагу другому типу вимог, які характеризують Західноєвропейську й Американську освіту. Перший тип вимог кожної пари носить риси застарілої формалізованої системи освіти, основним орієнтиром якої були кількісні зміни в інтелектуальному розвитку (нагромадження матеріалу, фактажу знань, підвищення рейтингового рівня, вміння швидко і чітко виконувати поставлені завдання, а не продукувати нові власні проблемні ситуації та їх мисленнєві шляхи розв'язку). Виходячи із наведеної статистики даних, можемо стверджувати, що батьки сучасних молодших школярів пріоритетним вважають якісний розвиток інтелектуального потенціалу власних дітей, який стане джерелом їхнього майбутнього успіху. Таким чином, можемо проаналізувати основні вимоги, які частіше за все батьки ставлять перед дитиною у навчально-пізнавальній сфері: по-перше, ефективний спосіб мислення (інтеграція логіки і творчості при розв'язанні проблем) – 75%; по-друге, формування і відстоювання власної думки, позиції – 58%; по-третє, глибоке розуміння матеріалу, який вивчається – 53%; по-четверте, прояв інтересу до пізнання нового у навчальних галузях – 48%.

Отже, пріоритетними для батьків напрямками розвитку їхніх дітей, є:



Актуальні проблеми в сучасній науці

Перевірка гіпотези №2. Існує незадоволеність батьків молодших школярів певними елементами освітнього процесу їхніх дітей, наприклад відсутність потрібної мотивації (позитивного емоційного забарвлення процесу пізнання) з боку вчителя (48%), мало уваги звертається на розвиток творчого мислення (35%) й аналізу проблемних ситуацій за канонами логіки (56%). Це призводить до виникнення потреби у батьків розвивати мисленнєвий ресурс молодшого школяра за шкільною освітою.

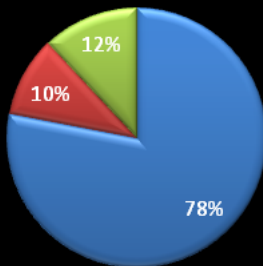
Перевірка гіпотези №3. Соціально-розвивальна активність дітей молодшого шкільного віку є досить високою, що свідчить про готовність і звичність відвідувати додаткові заняття. Сучасні молодші школярі відвідують безліч секцій, гуртків, розвивальних програм, додаткових занять з метою органічного заповнення часу дитини, різностороннього виховання і повноцінного розвитку; високий рівень відвідуваності цих занять свідчить не тільки про активність дітей та їх батьків у соціально-розвивальній сфері (дитячі активітети), але й про компенсацію певних елементів освітньої системи додатковими заходами, на яких дитина соціально, емоційно і когнітивно розвивається. Всього 73,5% учнів початкових класів відвідує позашкільні заняття і лише 26,5% (тобто $\frac{1}{4}$) не відвідує. У п'ятірку найпопулярніших активітетів молодших школярів входять: спортивні секції, танці – 35% усіх молодших школярів; англійська мова – 26% усіх молодших школярів; художня школа – 12,5% усіх молодших школярів; катехизм – 8,5% усіх молодших школярів; музична школа – 6% усіх молодших школярів. Спостерігається тенденція до розширення кола інтересів і вужчої спеціалізації дитячих активітетів у 2-3 класах (діти відвідують 11 різновидів занять), порівняно з 1 класом (7 різновидів). Причому такий спосіб організації пізнавальної сфери дитини є звичним, тому батьки виражають готовність до відвідування тренінгових занять їхніми дітьми.

Перевірка гіпотези №4. Існує низка перешкод, які знижують попит на ринку дитячих розвивально-пізнавальних послуг. На запитання «Чому Ваша дитина не відвідує позашкільні заняття?» (поставлене батькам, чиї діти не беруть участі у додаткових активітетах) більше половини батьків учнів дали відповідь «Через далеке розміщення і незручне добирання до місць проведення дитячих активітетів» (від загальної кількості опитаних вони становлять 14%). Другою причиною невідвідування позашкільних занять є брак часу в батьків молодших школярів, на що вказала 1/5 частина таких батьків (що становить майже 5% загальної кількості опитаних). Третя причина – це проблеми з оплатою дитячих активітетів, на що вказує 1/6 батьків, які становлять 4% опитаної аудиторії. Ці дані (індивідуальні причини невідвідуваності) вказують на перешкоди, які знижують попит на ринку дитячих розвивально-пізнавальних послуг.

Перевірка гіпотези №5. Батьки позитивно трактуватимуть пропозицію проведення тренінгової програми розвитку ефективного мислення як альтернативного виду позашкільного дозвілля їхньої дитини. Вони є зацікавлені, щоб їхні діти відвідували тренінгові заняття розвитку ефективного мислення у молодшому шкільному віці.

Бажають батьків, щоб дитина взяла участь у тренінговій програмі розвитку ефективного мислення

■ Так ■ Ні ■ Невизначено



Свідченням цього є очікування від результатів тренінгової програми, готовність оплачувати заняття і виділити в денному плані своїх справ і активностей дитини час на них. Отже, узагальнюючи очікування батьків першо- та друго-, третьокласників щодо результату від занять з ефективізації мислення, можемо визначити, що: на першому місці (46% відповідей) стоїть розвиток логіки, на другому (30%) – висока мотивація до пізнання, на третьому (23%) – творче мислення.

Попри таке рангування очікуваних результатів від тренінгової програми розвитку ефективного мислення, спостерігаються також вікові розбіжності в очікуваному ефекті. Якщо мотивація до пізнання у всіх молодших класах має приблизно рівноцінне значення для батьків – 1/3 очікуваного результату, то такі параметри, як творче мислення і логіка суттєво різняться у своїй вагомості для батьків першокласників та друго-третьокласників. Найкраще це ілюструється у пропорційному відношенні процентів голосів, відданих за логіку і творче мислення: а) для батьків першокласників очікування щодо розвитку творчого та логічного мислення відносяться як 1:2,5, таким чином, тренінгові заняття для першокласників мають бути побудовані так, щоб 50% часового й інтелектуального ресурсу спрямовувати на розвиток логіки, 30% - на мотивування, розвиток інтересу і 20% - на розвиток творчого мислення; б) для батьків друго-третьокласників відношення очікувань щодо розвитку творчого і логічного мислення у їхніх дітей дорівнює 1:1,7; тобто відсотковий поділ часу й інтелектуальних зусиль протягом тренінгових занять має виглядати так: 45% - розвиток логіки, 30% - мотивування, 25% - розвиток творчого мислення.

Для підтвердження прогностичної гіпотези ми зібрали інформацію про очікування батьків молодших школярів щодо процесуальних особливостей організації тренінгової програми розвитку ефективного мислення. За отриманими даними, оптимальною формою проведення занять є групова, у склад якої входять в середньому 6 дітей (+/- 2). Найзручніший для батьків час – післяобідній (від 14.00

Актуальне проблеми в сучасній науці

до 17.00). Оптимальна тривалість заняття – 1 година. В середньому батьки молодших школярів бажають, щоб заняття з розвитку ефективного мислення вартувало 20, 6 грн. Тренінги розвитку ефективного мислення найзручніше буде проводити у школі, де навчається дитина, або у будь-якому офісному приміщенні в центрі Львова.

Висновки. 1. Існує незадоволеність батьків молодших школярів певними елементами освітнього процесу їхніх дітей, що спонукає виникнення потреби розвивати мисленнєвий ресурс молодшого школяра (сучасна молодша школа не забезпечує загальної роботи з мисленням дитини через відсутність спеціалізованих занять, які б розвивали здатність мислити творчо, логічно, продуктивно, у ракурсі вирішення конкретних практичних проблем). Цей факт тривожить батьків, викликаючи незадоволення освітнім процесом і бажання його оптимізувати.

2. Соціально-розвивальна активність дітей молодшого шкільного віку є досить високою (74% молодших школярів відвідує різноманітні позашкільні активітети), що свідчить про готовність і звичність брати участь в додаткових заняттях.

3. Існує низка перешкод, які знижують попит на ринку дитячих розвивально-пізнавальних послуг. До них належать далеке розміщення і незручне добирання до місць проведення дитячих активітетів, брак часу батьків та проблеми з оплатою занять. Батьки позитивно трактують пропозицію проведення тренінгової програми розвитку ефективного мислення як альтернативного виду позашкільного дозвілля їхньої дитини. Вони зацікавлені, щоб їхні діти відвідували тренінгові заняття розвитку ефективного мислення, і готові їх оплачувати

Оршанський Леонід Володимирович

доктор пед.наук, професор, завідувач кафедри методики трудового та професійного навчання і декоративно-ужиткового мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Гера Тетяна Ігорівна

старший викладач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ПРОФЕСІЙНО ЗОРІЄНТОВАНИЙ ТРЕНІНГ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ВНЗ

Необхідність модернізації засобів психологічного супроводу навчання студентів у ВНЗ детермінована потребами активної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до динамічних умов сучасного ринку праці. На попередніх етапах дослідження за запитами, виявленими в пілотажному дослідженні інженерів-педагогів із різним стажем роботи, теоретично обґрунтовано доцільність впровадження професійно зорієнтованого тренінгу в освітній процес професіоналізації та підготовлено діагностичний інструментарій емпіричного дослідження [3; 5].

Розробка формульованого експерименту ґрунтується на припущенні, що спеціально організовані навчально-розвивальні впливи на студентів у системі їхнього психологічного супроводу повинні сприяти підвищенню рівня особистісно-професійної самоконгруентності майбутніх інженерів-педагогів. Гіпотетично, психологічні умови ефективної професіоналізації майбутніх інженерів-педагогів на етапі їхнього навчання у ВНЗ полягають у психолого-супровідному забезпеченні раціонального усвідомлення, конструктивного емоційного переживання та поведінкової реалізації студентами особистісно-професійної самоконгруентності в контексті життєво-ціннісного сенсотворення. Загальна гіпотеза конкретизувалася так: психологічний супровід майбутніх інженерів-педагогів буде ефективним, якщо, по-перше, виявити складові особистісно-професійної самоконгруентності студента як мети освітніх і психологічних впливів на нього, розкрити зміст індивідуальної, соціальної та агіотичної сутності особистості в умовах сучасного ринку праці; по-друге, забезпечити формування необхідних особистісних утворень (компетентностей), спираючись на роботу кожного студента над власною особистістю та психологічні механізми особистісно-професійного розвитку; по-третє, використати особистісно зорієнтовані психологічні заняття з елементами психотренінгу для включення майбутніх інженерів-педагогів у світ професії (через моделювання успішної професійної поведінки у навчально-виробничих ситуаціях).

Розробляючи систему заходів щодо реалізації поставлених завдань формульованого експерименту, ми виходили з того, що в тренінгових впливах є багато можливостей, які можна використати для активізації формування навичок роботи над собою, а саме: мотиваційної, емоційної та поведінкової саморегуляції для забезпечення базової працездатності, оптимального використання особистісних (когнітивних, почуттєвих, вольових тощо) ресурсів, особистісно-професійної

ідентичності та креативності.[3] Завдання полягало в тому, щоб, виходячи з психологічних механізмів розвитку особистості [1], наповнити психологічним змістом, при потребі переставити акценти (з професійно-центрованих на особистісно-центровані моменти професіоналізації) в уже існуючих формах і методах психологічного супроводу професійно-освітнього процесу з метою активізації становлення особистісно-професійної самоконгруентності майбутніх інженерів-педагогів.

Отже, метою формувального експерименту стало створення й апробація професійно зорієнтованого тренінгу для майбутніх інженерів-педагогів, спрямованого на розвиток їхньої особистісно-професійної самоконгруентності. Відповідно до мети сформульовано такі завдання:

1. Виявити на початку експерименту (перший – констатувальний – зріз) рівень професійної самоконгруентності майбутніх інженерів-педагогів експериментальних і контрольних груп, зокрема, визначити рівень індивідуальної компетентності (базової працездатності), особистісної компетентності (використання особистісних ресурсів), професійно-рольової компетентності (особистісно-професійної ідентичності) та індивідуально-креативної компетентності (креативності як індивідуальної продуктивності);

2. У процесі проведення формувального експерименту застосувати розроблену нами спеціальну програму професійно зорієнтованого тренінгу;

3. З метою перевірки ефективності створеного нами професійно зорієнтованого тренінгу провести другий (контрольний) зріз, зробити порівняльний аналіз експериментальних даних першого і другого зрізів;

4. Сформулювати рекомендації для психологів ВНЗ щодо впровадження професійно зорієнтованого тренінгу в систему психологічного супроводу майбутніх фахівців.

Формувальний експеримент складався з трьох основних етапів. На першому – були виявлені особливості професійної самоконгруентності у двох контрольних і двох експериментальних групах. На другому реалізовувався професійно зорієнтований тренінг майбутніх інженерів-педагогів відповідно до розробленої програми. Третій етап формувального експерименту – порівняння показників професійної конгруентності майбутніх інженерів-педагогів у контрольній та експериментальній групах із метою виявлення ефективності тренінгових впливів.

Проведений теоретичний аналіз змісту особистісно-професійної самоконгруентності майбутнього інженера-педагога як параметра предметної спрямованості його психологічного супроводу та предмета тренінгових впливів та психологічних механізмів становлення особистості майбутнього фахівця дозволив зробити висновок, що процес становлення вказаної самоконгруентності можна інтенсифікувати шляхом спеціально організованих заходів психологічного супроводу, спрямованих на корекцію та тренінг зазначеного феномена. Відомо, що академічні методи психологічного пізнання загалом не забезпечують дослідження глибиннопсихологічного підходу до розуміння професійної самоконгруентності сучасної особистості. Виникла необхідність підібрати та створити адекватні засоби для цілеспрямованого розвитку особистісно-професійної самоконгруентності майбутніх інженерів-педагогів. Застосування тренінгу створює сприятливі умови

для особистісного розвитку й адекватної професіоналізації студентів ВНЗ [3], а тому є доцільним у формувальному експерименті, спрямованому на дослідження феномену особистісно-професійної самоконгруентності як параметра предметної спрямованості психологічного супроводу освітнього процесу.

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що рівень розвитку професійної самоконгруентності інженерів-педагогів із різним стажем роботи не досягає такого, який забезпечує успішне становлення суб'єкта професійної діяльності та його особистісну самореалізацію в праці.[6] У зв'язку з цим постало завдання обґрунтувати і створити програму професійно зорієнтованого тренінгу майбутніх інженерів-педагогів.

Після визначення змісту програми професійно зорієнтованого тренінгу як засобу психологічного супроводу майбутніх інженерів-педагогів, спрямованого на становлення їхньої особистісно-професійної самоконгруентності, було організовано експериментальну групу студентів і проведено перший десятимісячний тренінг (з вересня 2009 до травня 2010 р.). Після його завершення на базі складу студентів контрольної та експериментальної груп було проведено друге тестування, завдяки якому встановлено особливості динаміки показників особистісно-професійної самоконгруентності досліджуваних. Аналогічну процедуру було проведено з другою експериментальною і другою контрольною групами.

Отже, нами розроблена програма комплексного (поєднує аутогенні, гетерогенні, психосинтетичні, дихальні, фізичні, рольово-ігрові, дидактичні вправи) професійно зорієнтованого тренінгу для майбутніх інженерів-педагогів. Вона забезпечила якісно новий підхід до здійснення психологічного супроводу інженерів-педагогів завдяки психотерапевтичній організації Т-групи й особистісно-орієнтованому навчанню, предметом якого стали компоненти професійної самоконгруентності особистості – індивідна, суб'єктна, особистісно-професійна і креативна компетентності учасників.

Методологічні основи професійно зорієнтованого тренінгу. Програма професійно зорієнтованого тренінгу майбутніх інженерів-педагогів ґрунтується на психотерапевтичних і навчальних можливостях цього засобу психологічного супроводу. Психотерапевтичні засади організації професійно зорієнтованого тренінгу майбутніх інженерів-педагогів – це алгоритмічна реалізація програми тренінгу відповідно до логіки психотерапевтичного процесу з урахуванням групової динаміки, а також психотехнічні прийоми роботи з опором (психозахисними механізмами), ефективна прелімінарна зустріч групи, доцільні методики реконструктивної психотерапії в поєднанні з навчальними елементами тренінгу, оптимальна підтримка емоційного та когнітивного зворотнього зв'язку між учасниками, перманентна рефлексія психолога-тренера у зв'язку з трансферними і контртрансферними процесами в групі [2].

Дидактичні засади тренінгової програми – це реалізація навчальних принципів за дидактичними правилами (відповідно до конкретної навчальної ситуації тренінгового заняття). По-перше, це – забезпечення усвідомленого пізнання студентами власних психологічних особливостей і закономірностей розвитку психічних явищ; відмова від механічного виконання учасниками Т-групи інструкцій психолога-тренера на користь пояснення або рефлексії психологічного

Актуальне проблеми в сучасній науці

досвіду; активізація всіх мисленневих процесів – аналізу, синтезу, індукції, дедукції, категоризації, узагальнення, диференціації тощо; тлумачення психологічних термінів для розуміння студентами істотних ознак і змісту психічних явищ, які є предметом тренінгових впливів; забезпечення тренером зв'язку емпіричного виявлення та теоретичного аналізу проблеми з її практичним вирішенням; активізація мисленневої діяльності студентів через пояснення причинно-наслідкових зв'язків життєвих подій, професійних ситуацій тощо. По-друге, це – унаочнення всіх досліджуваних явищ на основі залучення до їхнього пізнання всіх органів чуття: спільна побудова моделей, схем, символічних рисунків усіма членами групи для ілюстрації колективного узагальнення здобутого досвіду; аналіз конкретних фактів, прикладів і образів замість неперсоніфікованих узагальнень чи правил; використання індивідуальних карток як самостійного джерела інформації з метою створення проблемних ситуацій та організації групової пошукової діяльності; забезпечення систематичного зворотнього зв'язку в групі для регулярного обміну спостереженнями; структурування й алгоритмізація самостійних записів учасників з метою виділення головного (наприклад, запишіть три правила, які ви засвоїли після виконання цієї вправи); переважне застосування презентацій, створюваних на живо, з максимальним залученням до них усіх учасників групи; мінімізація технічних засобів у живій роботі з групою для збереження уваги на спонтанних реакціях і живому досвіді. По-третє, це – реалізація принципу послідовності та систематичності через: застосування чітких планів; оптимальне дозування інформації на кожному занятті; коректне переведення незапланованих запитань у площину завдань тренінгу; актуалізацію узагальнень попереднього досвіду, щоб запобігти прогалинам знань і вмінь учасників тренінгу; введення нового досвіду в повсякденне життя студентів і регулярна перевірка ефекту (наприклад, поділіться досвідом: як зреагували ваші друзі, коли ви використали новий прийом початку розмови); домашні завдання (наприклад, знайдіть твори мистецтва – картини, фільми, вистави тощо, – де зображено подібні ситуації до тих, які ми аналізували сьогодні); психогігієнічну організацію заняття (неперевантажений простір, ергономічне розміщення учасників у колі, чергування різних видів активності в чітко обмеженому часі заняття); систематичне толерантне аналізування власних помилок і помилок групи. По-четверте, забезпечення міцності здобутих психологічних знань через переведення їх у спосіб дії, регулярну активацію; через метакогнітивну діяльність – контроль внутрішніх (саморегуляція уваги, рефлексія власного мислення, індивідуальна мнемотехніка тощо) та зовнішніх (запізнення, невиконання завдань тощо як деструктивна організація роботи над собою в групі) чинників навчання [6]; зміну схеми відтворення узагальненого досвіду порівняно з логікою його структурування; взаємодію когнітивної, емоційної, вольової та спонукальної сфер особистості в розв'язанні тренінгових завдань. Важливими також є принципи доступності, науковості, зв'язку навчання з життям.

Мета системи тренінгових занять – сформувати особистісно-професійну самоконгруентність майбутніх інженерів-педагогів. Це можна конкретизувати так: перевести знання студентів про базову працездатність, особистісні ресурси, особистісно-професійну ідентичність і креативність на рівень вмінь самозарадності в життєвих (у т.ч. професійних) ситуаціях і, наповнивши їх індивідуальними переживаннями й особистісним сенсом, перетворити на індивідну, особистісну,

професійно-рольову та індивідуально-креативну компетентності як складові готовності до особистісно-професійної самореалізації.

Отже, ефективність професійно зорієнтованого тренінгу майбутніх інженерів-педагогів визначається методологічно обґрунтованою програмою, науково-логічним алгоритмом формувального експерименту та психологічно доцільною процедурою реалізації програми в тренінговій групі.

1. Gera T. The idea of systematization psychological mechanisms of person's professional development / T. Gera // European Science and Technology [Text] : materials of the international research and practice conference, Wiesbaden, January 31st, 2012 г. / publishing office «Bildungszentrum Rodnik e. V.». – с. Wiesbaden, Germany, 2012. – 776 p. – P.606-616.
2. Гера Т. І. Психотерапевтичні засади організації професійно зорієнтованого тренінгу майбутніх інженерів-педагогів [Текст] / Т. І. Гера // Інноваційні підходи до науки XXI сторіччя: зб. наук. праць і матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (23-27 квітня 2012 р.) / год. ред. В. С. Рижиков. – Кіровоград: Науково-дослідний центр інноваційних технологій, 2012. – 400с. – С.267-282.
3. Гера Т.И. Психологическое сопровождение личностного и профессионального развития будущих инженеров-педагогов [Текст] / Татьяна Игоревна Гера // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции / Под общ.ред. С.С.Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. – 510с. – С.50-55.
4. Гера Т.І. Діагностика метакогнітивної здатності учасників професійно зорієнтованого тренінгу. // Zbior raportow naukowych «Wplyw badan naukowych» (28.04.2013 – 30.04.2013). – Czesc 8. – Sekcja 15. Nauk psychologicznych. – Bydgoszcz: Sp. z o.o. «Diamond trading tour, 2013. – 100str. – S.23 – 38.
5. Гера Татьяна. Диагностический инструментарий в обеспечении профессионально ориентированного тренинга будущих инженеров-педагогов [Текст]/ Татьяна Игоревна Гера // Материалы второй Международной заочной научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии» (г.Москва, 13 июня 2012). – Москва: Международный центр науки и образования, 2012. – 176 с. – С.138-160. – 1,15 ум.др.
6. Гера Т.І., Оршанський Л.В. Аналіз діагностики індивідуальної компетентності інженерів-педагогів / Т.І. Гера, Л.В. Оршанський // Педагогіка та психологія: сучасний гуманітарний вимір : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, Україна, 8 липня 2012 року). – Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2012. – С. 161 – 163.



Пухова Я.Н.

Студентка 5 курса
факультета дошкольного и начального образования
Орского гуманитарно-технологического института
(филиала) Оренбургского государственного университета
г. Орск, Россия

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Проблема готовности ребенка к обучению в школе уже длительное время занимает умы теоретиков и практиков. Однако, в последнее время чаще говорят о психологической готовности, как важнейшей составляющей в структуре общей готовности ребенка к школьному обучению.

Вопросы психологической готовности к школе в последнее время стали очень популярны среди исследователей различных специальностей. Психологи, педагоги, физиологи изучают и обосновывают критерии готовности к школьному обучению, спорят о возрасте, с которого наиболее целесообразно начинать учить детей в школе.

Почти 20 лет в России существовало обучение в начальной школе двух типов: начиная с 6 лет по программе 1 – 4 и начиная с 7 лет по программе 1 – 3. Первоначальный план быстрого перехода на всеобщее обучение с 6 лет не удался не только потому, что далеко не во всех школах могли создать необходимые для учащихся этого возраста гигиенические условия, но и потому, что не всех детей можно обучать в школе с 6 лет. Сторонники более раннего обучения ссылаются на опыт зарубежных стран, где в школу начинают ходить с 5 – 6 лет. Но при этом как бы забывают, что дети этого возраста включаются в обучение в рамках подготовительной ступени, где педагоги не проходят с детьми конкретные предметы, а занимаются с ними разнообразными видами деятельности, адекватными данному возрасту (играют, рисуют, лепят, поют, читают книги, изучают основы счета и учат читать). При этом занятия проходят в

свободной манере общения, допускающей непосредственное поведение ребенка, что опять-таки соответствует психологическим особенностям его возраста.

По своей сути, подготовительные классы очень похожи на существующие в России в дошкольных образовательных учреждениях подготовительные группы, в которых дети с 6 до 7 лет обучались основам счета и чтения, лепили, рисовали, занимались музыкой, пением, ритмикой, физкультурой, – и все это в режиме детского сада, а не школы. Программа для подготовительной группы детского сада разрабатывалась с учетом требований, предъявляемых к учащимся первого класса.

Так почему же на первый взгляд хорошо отработанную систему плавного перехода из дошкольного образовательного учреждения в школу решили заменить обучением в школе с 6 лет? Отвечая на этот вопрос, можно выделить два момента. Во-первых, подготовка к школе в детском саду была очень хорошо проработана в программах, то есть теоретически, однако в подавляющем большинстве детских садов плохо осуществлялась практически (не хватало не только квалифицированных педагогов, но и просто воспитателей). На второй момент указывал Д. Б. Эльконин, анализируя ситуацию, сложившуюся в начальной школе после преобразования ее из четырехлетней в трехлетнюю, что было вызвано усложнением программ средней школы, потребовавшим еще одного года обучения, который и был взят из начальной ступени. В то же время встал вопрос о чрезмерной перегрузке учащихся во всех звеньях школы. Программы средних классов стали упрощаться, а поскольку программу начальной школы нельзя было упрощать, то было решено опять продлить срок обучения в начальной школе до 4 лет, но теперь уже за счет более раннего начала обучения в школе. При этом были проигнорированы данные детской психологии о возрастных особенностях детей шестилетнего возраста, не позволяющих им вписаться в существующую в нашей стране систему школьного образования.

В результате – многочисленные проблемы, связанные с обучением шестилеток. С другой стороны, исследование учеников, обучающихся по программе 1–3, то есть с 7 лет, показывает, что ребята, подготовленные к школе, нормально справляются с этой программой. Значит, дело не в том, чтобы механически растянуть объем преподаваемого материала, а в том, чтобы учащийся мог эффективно усвоить предлагаемые ему знания. И здесь в полный рост встает проблема психологической готовности к школе.

Для детской и практической психологии эта проблема не новая. Психологическая готовность к обучению в школе рассматривается на современном этапе развития психологии как комплексная характеристика ребенка, в которой раскрываются уровни развития психологических качеств, являющихся наиболее важными предпосылками для нормального включения в новую социальную среду и для формирования учебной деятельности.

В психологическом словаре понятие «готовность к школьному обучению» рассматривается как совокупность морфо-физиологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому, организованному школьному обучению [2, с. 85].

Значение степени готовности или, так называемой «школьной зрелости» трудно переоценить на данном этапе развития общества, когда всю большую актуальность приобретают тезисы о системе непрерывного образования и

воспитания человека, когда именно подготовка детей, ее эффективность определяет успешность дальнейшего развития личности, повышения уровня взаимодействия с окружающими людьми.

Однако все чаще психологи и педагоги указывают на трудности переживаемые ребенком на этапе школьного обучения. Детям сложно следовать новым для них правилам школьной жизни, ориентироваться в многообразии социальных отношений и связей, справляться с новой ролью ученика.

Особенно остро проблема готовности к обучению встает при поступлении детей 6-ти и 7-ми лет в один класс. Разный уровень готовности детей к школе, как психологической, так и интеллектуальной, приводит к тому, что педагогу приходится выстраивать программу с учетом отставания детей 6 лет. И как бы ни был хорошо подготовлен ребенок 6 лет, такое отставание неизбежно в силу незрелости его психофизиологических систем. Вследствие этого, дети испытывают значительные трудности адаптации к новым условиям школы, отрицательные эмоциональные переживания, затрудняются установлении полноценных контактов со взрослыми и сверстниками, что в итоге приводит к снижению успеваемости младших школьников, а также является свидетельством социальной неподготовленности дошкольников 5-6 лет к обучению в школе [3, с. 123].

Однако в целом не корректно говорить о том, что неготовность к обучению в школе может отмечаться только у детей 6 лет, ибо готовность к обучению во многом зависит не столько от возрастных, сколько от индивидуальных особенностей развития будущего школьника.

На наш взгляд, немаловажным является тот факт, что научные данные и практика воспитания дошкольников свидетельствует о том, что одной из причин недостаточной социальной готовности ребенка к школе является отсутствие у детей навыков культуры поведения, неполное владение детьми знаниями о нормах и правилах общения, а следовательно – отсутствие сознательного руководства этими правилами в повседневной жизни. Готовность дошкольника в личностном плане к принятию качественно новой позиции в системе отношений с окружающими способствует созданию эмоционально положительного климата в классе, отношения к учителю, как к носителю социально выработанных способов действий и норм поведения.

Исходя из этого, мы предполагаем, что важным резервом совершенствования подготовки ребенка к школе, в частности ее социального аспекта, является система работы по формированию культуры общения старшего дошкольника.

Значение взаимоотношений с окружающими огромно, и их нарушение тонкий показатель отклонений психического развития и низкого уровня социальной готовности ребенка к обучению в школе. Конечно, количество социальных контактов ребенка зависит от темперамента, но большинство детей старшего дошкольного возраста пытаются установить дружеские контакты со сверстниками и взрослыми. Ребенок, который мало общается со сверстниками и не принимается ими из-за неумения организовать общение, быть интересным окружающим, чувствует себя уязвимым, отвергнутым, у него пропадает интерес к учению и, как следствие, снижается успеваемость. Кроме того, это может привести к понижению самооценки, возрастанию робости в контактах, замкнутости. Необходимо помочь таким детям

наладить отношения с окружающими, чтобы этот фактор не стал тормозом на пути развития личности.

Список используемой литературы:

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П.Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2003 – 672 с.
2. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – М. : Академический проект, 2000. – 168 с.
3. Кравцов, Г.Г. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова – М. : «Знание», 1987. – 80 с.
4. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.

Сидорова А.А.

Студентка 5 курса

факультета дошкольного и начального образования

Орского гуманитарно-технологического института

(филиала) Оренбургского государственного университета

г. Орск, Россия

ПРОБЛЕМНЫЕ ФОРМЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СРЕДЕ ДОШКОЛЬНИКОВ 5-6 ЛЕТ

Проблема общения в последние десятилетия привлекает пристальное внимание исследователей. Это внимание обусловлено теми требованиями, которые современное общество предъявляет к личности человека. Он должен обладать такими качествами, как коммуникативность, коммуникабельность, мобильность.

Давно доказано, что дошкольный возраст является сензитивным для развития личности ребенка в целом, при этом важно помнить, что возникшие проблемы в любой из сфер личности ребенка могут стать устойчивой чертой характера, если во время не принять меры. Следствием не выявленных и не устраненных проблем в общении ребенка, как со сверстниками, так и с взрослыми, является проблема дальнейшего построения взаимоотношений с окружающим миром.

М.И. Лисина рассматривает развитие общения ребенка исходя из предложенных ею форм, которые характеризуют каждый возрастной этап. Применительно к 5-6 годам общение ребенка со сверстниками имеет следующую особенность: ситуативно-деловая форма общения. Она складывается примерно к четырем годам и остается наиболее типичной до шестилетнего возраста. Этот возраст является периодом расцвета ролевой игры. В это время сюжетно-ролевая игра становится коллективной - дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку.

Главным содержанием общения детей в середине дошкольного возраста становится деловое сотрудничество. Сотрудничество следует отличать от соучастия. При эмоционально-практическом общении дети действовали рядом, но не вместе, им важно было внимание и соучастие сверстника. При ситуативно-деловом общении дошкольники заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность своего партнера для достижения общего результата. Такого рода взаимодействие было названо сотрудничеством. Потребность в сотрудничестве сверстника становится главной для общения детей.

Итак, мы видим, что взаимодействия со сверстниками становятся одной из важнейших потребностей ребенка старшего дошкольного возраста. Исходя из этого тезиса, следует предположить, что отношения ребенка со сверстником имеют свои специфические особенности.

Уже к шести годам ребёнок начинает осознавать, что другие дети, как и он, сам, имеют устойчивые, не зависящие от ситуации характер и убеждения, с которыми нужно считаться. Это проявляется в сопереживании сверстнику и потребности в

эмоциональной поддержке. Старшие дошкольники уже способны не только оценить себя, но и достоинства другого ребёнка, соответственно к нему отнестись. Общение становится важным фактором развития, как своей личности, так и личности сверстника.

По данным ряда психолого-педагогических исследований, у некоторых дошкольников наблюдается снижение ведущей роли общения, что сигнализирует о трудностях в отношении со сверстниками. В этом возрасте уже происходит разделение детей на популярных и непопулярных. Первые из них пользуются уважением и симпатией сверстников. Они легко вступают с ними в контакт и достаточно свободно общаются. Другие же дети стараются держаться в стороне от ровесников, они никогда не предлагают игру первыми.

Таким образом, возникают симпатии и антипатии, которые глубоко переживаются детьми. Внутриличностные переживания детей могут привести к агрессивным, негуманным проявлениям: грубости, зависти, несправедливости, отчуждению. Предотвращению этих черт способствует целенаправленное обучение детей межличностному общению со сверстниками.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что трудности в становлении межличностных отношений детей в современных условиях связаны с дефицитом их воспитанности, доброты, культуры, неустойчивыми нравственными критериями в воспитании ребёнка. Замыкаясь на телевизорах, компьютерах, дети стали меньше общаться с взрослыми и сверстниками, а ведь общение в значительной степени обогащает чувственную сферу. Современные дети стали менее отзывчивы к чувствам других. Для преодоления этих трудностей в воспитательно-образовательной работе с дошкольниками необходимо уделить внимание развитию межличностного общения ребёнка со сверстниками, взрослыми людьми.

Итак, цель нашего исследования - теоретически обосновать и экспериментально выявить особенности проблемных форм межличностных отношений детей 5-6 лет.

Объект исследования – проблемные формы межличностных взаимоотношений дошкольников. Предмет исследования – агрессивность и тревожность как проблемные формы межличностных взаимоотношений детей 5-6 летнего возраста.

Гипотезой исследования выступили следующие положения: 1. Доминирующими особенностями проблемных форм межличностных взаимоотношений дошкольников 5-6 лет выступают агрессивность и тревожность. 2. Развивающе-коррекционная программа, содержательно включающая в себя методы сказкотерапии, арт-терапии и слайд-терапии и реализуемая в направлениях «ребенок-психолог-воспитатель-родитель», способствует оптимизации взаимоотношений дошкольников 5-6 летнего возраста.

Наше исследование включало в себя три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Целью констатирующего этапа было выявление уровня проявления агрессивности у детей 5-6 лет в межличностных взаимоотношениях. Для достижения поставленной цели мы использовали: 1. Анкету для воспитателя и родителей (Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко); 2. Проективная методика «Кактус»; 3. Тест «Рука».

Родителям и воспитателем предлагалось заполнить анкету об особенностях поведения ребенка. Было выявлено, что по анкетам воспитателя в группе 43 % детей имеют средний уровень агрессивности и 57 % низкий. В анкетах родителей показатели меняются и составляют 57% средний уровень против 43 % низкого уровня.

По результатам методики «Кактус» высокий уровень представлен 22 % испытуемых, средний 28 % и низкий уровень – у 50 %.

Последняя методика констатирующего этапа тест «Рука». По данной методике дети были разделены на две группы. В первой группе детей ответы соответствовали следующим категориям: активность, коммуникативность и коммуникация. У второй группы детей превалировали такие категории, как тревожность, директивность, агрессивность наряду с активностью и коммуникативностью.

С детьми, имеющими высокий и средний уровень проявления агрессивности и тревожности в межличностных взаимоотношениях со сверстниками была проведена коррекционно-развивающая работа, которая осуществлялась по следующим направлениям: - «ребенок-психолог» с использованием методов сказкотерапии с элементами слайд-терапии и арт-терапии; - целенаправленная работа с педагогом, в рамках арт-терапии и психологического просвещения; - организация просветительской деятельности с родителями дошкольников.

По окончании коррекционных занятий мы провели контрольный замер с помощью методик констатирующего этапа.

По анкетам воспитателей 20 % детей имеют средний уровень агрессивности и 80 % низкий. Показатели по анкетам родителей составляют 40 % средний уровень агрессивности и 60 % низкий уровень. По методике «Кактус» средний уровень представлен 30 % испытуемых, а низкий – у 70 %. По методике «Рука» ответы детей содержали в себе приоритетно критерии активности и коммуникации, а не тревожность и агрессивность как ранее.

Итак, все приведенные характеристики контрольного этапа указывают на наличие позитивной динамики в качестве взаимоотношений дошкольников 5-6 лет, что свидетельствует о том, что предложенная гипотеза доказана.

Эпилогом данной статьи выступает следующее: каждый человек должен уметь слушать другого, воспринимать и стремиться его понять. От того, как человек чувствует другого, может повлиять на него, не оскорбив и не вызвав агрессии, зависит его будущий успех в межличностном общении. Очень немногие из нас умеют по-настоящему хорошо слушать других людей, быть восприимчивыми к нюансам в их поведении. Требуется определённое умение и известные усилия, чтобы сочетать общение с внимательным наблюдением и слушанием. Не меньшее значение имеют способности слушать и понимать самого себя, то есть осознавать свои чувства и действия в различные моменты общения с другими.

И всему этому надо учиться. Умение не приходит к человеку само собой, оно приобретается ценой усилий, затраченных на обучение. Однако психологи, родители, воспитатели и специалисты детского сада, как первые учителя ребёнка, могут во многом помочь ему в этом нелёгком труде, если начнут прививать навыки общения уже в самом раннем возрасте.



Галан Олена Іванівна
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

ОСОБИСТІСНИЙ КОНТЕКСТ ВИХОВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Актуальність дослідження питань виховної взаємодії визначається, насамперед, недостатньою продуктивністю виховного процесу, що кожен може реально спостерігати у житті. Труднощі оцінки "правильності" виховання підростаючого покоління детермінують пошук науково-обґрунтованих критеріїв та змістових одиниць аналізу виховної взаємодії. Виходячи з цього, варто звернути увагу на сутнісні характеристики самого виховання, конкретизувати його особливості у контексті міжособистісної взаємодії дорослого та дитини.

Загальновідомо, що у вихованні акцентується увага на створенні умов для розвитку особистості та управлінні цим процесом. У зв'язку з цим, метою виховання буде становлення конструктивної Я-концепції особистості дитини, її адекватних ставлень до світу і дійсності, розвиток соціальних навичок поведінки та настановлення на самостійне розв'язання соціальних проблемних ситуацій, тобто становлення базових основ особистості. Відповідно, вся система роботи (основні принципи, шляхи і методи виховання) повинні забезпечити активно-особистісне ставлення дитини до світу, всебічний розвиток ціннісної сфери, становлення таких типів ставлень "Я-інший", за яких долаються егоцентричні тенденції.

Базові основи особистості відіграють вирішальну роль у психічному розвитку загалом, визначаючи його конкретні властивості. Тому, кожен вихователь повинен усвідомити, що головною метою його діяльності є виховання кожної дитини соціально, психологічно зрілою особистістю.

Становлення особистості відбувається в діяльності, у взаємодії з матеріальним і соціальним середовищем. Поза активністю немає особистісного розвитку. При цьому одним з найважливіших чинників цього процесу виступають соціальні зв'язки, включення дитини у життя суспільства, в групи, колективи.

Саме виховання також є важливим чинником свідомого розвитку особистості. Воно є тією силою, яка спроможна допомогти їй у виборі мотивів й цілей дій та вчинків, осмисленні свого існування. Відтак, особистий досвід вихованця є основною базою педагогічних впливів (тобто, з наукової точки зору, не можна виховувати іншого. Можна лише виховуватися самому. Саме тому у процесі виховання не припускається пасивність вихованця). Знання закономірностей і механізмів виховання дозволяє ефективно керувати цим процесом, створювати умови для перетворення особистості із об'єкта в суб'єкт виховання.

У процесі виховання формується й індивідуальна своєрідність особистості, що розвивається. Індивідуальні відмінності в психічному розвитку становлять продукт життя і діяльності особистості, її розвитку, істотну роль в якому відіграють умови виховання. У зв'язку з цим, актуалізується питання формування якостей особистості, які є складними утвореннями і відображаються у знаннях дитини про відповідну поведінку, її мотиви та способи реалізації.

Зрозуміло, що наявність знань не забезпечує відповідної поведінки. Факти не співпадання знань і поведінки вказують на провідну роль системи мотивів дій та вчинків у вихованні особистості. Зрозуміло, що можна навчити певній поведінці (засвоєння правил, які пропонує дорослий, та контроль за їх виконанням поступово формують повторювані поведінкові паттерни), однак успіх виховання залежить від мотивів (поведінка одна, але різні мотиви, а тому – результат для особистісного розвитку також не однаковий). Отже, виховання повинно бути спрямоване на сферу несвідомого (йдеться про неможливість порушити норми, що стали внутрішніми регуляторами дій і вчинків).

Загальновідомо, що сутність виховання криється у поясненні механізмів особистісного розвитку дітей та молоді, розкритті умов, що забезпечують створення нового розвивального середовища і системи психологічної підтримки, яка сприяє особистісному зростанню суб'єктів виховного процесу. А це передбачає розкриття співвідношення зовнішньої і внутрішньої позиції дитини, що виникає в процесі її розвитку, пошук реальних способів їх використання у практиці виховної роботи.

Загалом, основний акцент у вихованні завжди робиться на моральному розвитку дитини, змінах у її морально-поведінковій сфері [1], що відповідно і нами розглядається як пріоритет у змісті та програмі виховної взаємодії. Знання логіки та послідовності розгортання етапів морального розвитку виступає для дорослого основою для побудови системи соціальної взаємодії, яка сприятиме засвоєнню дитиною досвіду моральної поведінки та аналізу ситуацій реальної взаємодії на основі сформованої особистісної моральності. Надання цінності певним вчинкам як моральним дозволяє говорити не про моральність (у особистісному контексті), а про соціоморальність [2], що виявляється у ситуації соціальної взаємодії. У зв'язку з цим моральні приписи (соціальна мораль) виступають основою формування особистісної моральності, як самостійного вільного вибору, особистісного вчинку. Однак, якщо моральні норми засвоєні формально, то поступово буде спостерігатися

переорієнтація на інші норми і правила, які прийняті в групі однолітків, родині тощо. Таким чином, важливим елементом аналізу при організації виховної взаємодії повинні стати зміни у морально-поведінковій сфері дітей різного віку, які пов'язані із засвоєнням ними соціоморальних норм та поступовим виробленням індивідуального ставлення до них.

Провідна роль у виховному процесі належить педагогу: він задає цілі, створює умови, організовує діяльність, тобто керує цим процесом.

Аналіз сучасної ситуації в організації виховної взаємодії підтверджує припущення про те, що результативність її визначається необхідністю переорієнтації системи виховання, яка реалізується у більшості навчальних закладів, на створення виховної системи, що ґрунтується на засадах співтворчості, співпраці у вихованні, реалізації суб'єктного підходу до організації виховної взаємодії.

Розвиток особистості відбувається через міжособистісні взаємини і знакові системи свідомості [3], тому особистість педагога (вихователя) – значуща фігура процесу виховання ("особистість може виховати тільки особистість"). При цьому з боку педагога повинна домінувати атмосфера терпеливості, емоційної теплоти, щирості, зацікавленості особистістю та справами дитини.

Для адекватної організації виховного процесу бажаною є гуманістична (діалогічна) взаємодія, яка передбачає повноцінний обмін між партнерами на рівні смислових оцінних позицій. Однак для цього необхідно, щоб суб'єкт взаємодії володів внутрішньою смисловою позицією стосовно предмета взаємодії; сприйняття учасниками взаємних позицій як таких, що мають не просто абстрактне значення, а цінність саме для себе; цілісне сприйняття позиції іншого як власне своєї, тобто такої, що є для нього "особистісно значущою". На таких положеннях заснована суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія та особистісно зорієнтоване виховання.

Діалогічна форма особистісної взаємодії передбачає наявність деякої загальної атмосфери взаємодії, загального "Ми-переживання", що має різне забарвлення залежно від взаємоорієнтованих смислових настановлень учасників, тобто від особистісного завдання взаємодії. У зв'язку з цим, можливість реалізації у практиці реальної виховної взаємодії особистісно спрямованих елементів забезпечується знанням дорослими внутрішніх механізмів становлення самосвідомості дітей різного віку, розвитку їх мотиваційної сфери (адже виховна взаємодія спрямована на формування нових мотиваційних орієнтацій), а також включеність самого педагога у виховний процес.

Взаємини дорослого (педагога, вихователя) та дитини (підлітка, юнака) завжди визнавались як найглибинніші у процесі передачі та засвоєння культурно-історичного досвіду, досвіду розуміння власного індивідуального та соціального розвитку. Вчитель пробуджує особистість у своєму учневі, власне його людяність, стаючи співтворцем його особистісного зростання. Тільки суб'єкт-суб'єктна стратегія впливу, що переходить у взаємовплив, зумовлює розвиток учня, якісні глибинні зміни у його психіці.

Не менш важливого значення набуває результативність виховної взаємодії для самого дорослого (вихователя). Розглядаючи цілісну особистість як фіксовану структуру ставлень людини, можна з'ясувати, яку мотиваційну цінність займає проблема особистісної ефективності для професійної діяльності самого дорослого,

який забезпечує організацію виховної взаємодії.

Включеність у процес виховання, допомога (різного ступеня втручання у ситуацію) у вирішенні проблем, що виникають у дитини в ситуації морального вибору, зазвичай тісно пов'язані з необхідністю актуалізації особистісного потенціалу вихователя. Але це можливо лише на основі розуміння тих ціннісно-сміслових аспектів розвитку, які характеризують його систему "Я".

Виділені М. Argyle мотиви, функціонування яких визначається спрямованістю особистості [4], дають змогу охарактеризувати педагога-професіонала з позиції двох статистично незалежних параметрів: залежність-домінування й міра афіліації, які створюють основу для формування конкретного стилю професійної діяльності. Поєднання в ньому особистісних і поведінкових компонентів вказує на те, що у педагогічній діяльності мотиваційно-цільові настановлення педагога реалізуються у педагогічних впливах та системі ставлень. Особистісний контекст педагогічної взаємодії яскраво виражений у централізаціях педагога, які, безсумнівно, визначають його поведінкові стратегії. А це, у свою чергу, вказує на обов'язковість врахування рольових очікувань дорослого (педагога), спрямованості його особистості на різних рівнях детермінації й організації рольової поведінки у процесі організації виховної взаємодії.

Свідомо чи не усвідомлено при виборі засобів педагогічного впливу і форм поведінки, педагог реалізує свої індивідуальні особливості. Однак, варто вказати, що при наявності різних індивідуальних характеристик, із багатьох виховних завдань педагога можуть вибрати ідентичні, але реалізовувати їх по-різному. Отже, мотиваційний компонент виховної позиції педагога відображає його особистісні настановлення у педагогічній діяльності загалом.

Складність педагогічної діяльності полягає у необхідності постійної професійної рефлексії і, відповідно, постійного напруження, яке вимагає точності вибору виду та стратегії виховного впливу на основі знання індивідуальних характеристик особистості вихованця.

Особистість є цінністю як для суспільства, так і для самої себе. Тому педагог повинен уміти працювати з унікальним світом іншої людини, а також своїм власним. Усвідомлення своїх особливостей та особистісних проявів навколишніх, на наш погляд, сприятиме професіоналізації педагогів.

У взаємодії дорослого (педагога, вихователя) і дитини реалізується не тільки виховна стратегія, але й відбувається професіоналізація самого педагога, особистісна ефективність якого забезпечується адекватним уявленням про власні особистісні особливості, їх вплив на дитину в процесі реалізації цілей вихованої взаємодії.

Отже, вихована взаємодія стає можливою за умови включення у процес виховання не тільки його суб'єктів як виконавців конкретних соціальних ролей (вихователя і вихованців), а власне їх особистісних позицій, ставлень, оцінок, які відображають внутрішні процеси особистісного зростання та забезпечують можливість результативного взаємовпливу, коли виховується як педагог, так і вихованець. Тільки у цьому контексті можна говорити про ефективність виховної взаємодії.

Література

1. Балл Г.О. Актуальні методологічні питання дослідження моралі і моральної поведінки / Г.О.Балл // Соціальна психологія. Спецвипуск. – Вересень. – 2007. – <http://www.politik.org.ua>.
2. Джиббс Д. Моральная зрелость: диагностика развития социоморальной рефлексии / Д.Джиббс, К.Бесинджер, Д.Фуллер // Развитие личности. – 1998. – № 2. – С. 109-126.
3. Циба В. Системна теорія особистості: регулятивно-детерміністська парадигма / В.Циба // Соціальна психологія. – 2005. – № 6. – С. 18 – 30.
4. Argyle M. Social Situations / M.Argyle, A.Furnham, J.A. Graham. – Cambridge : CUP, 1981. – 453 p.



Галян Ігор Михайлович

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

СОЦІОКУЛЬТУРНА АДАПТАЦІЯ У КОНТЕКСТІ ЦІННІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Якщо потрібно зрозуміти культуру, до якої ми належимо, або з якою ми прямо або дотично вступаємо у взаємодію, перш за все, необхідно зрозуміти її базові цінності. Адже цінності, які домінують в суспільстві – це головний елемент культури. На думку Е.А. Саракуєва та В.Г. Крисько, це прямий шлях до розуміння прихованих мотивів і сенсу людської поведінки [9].

На поведінку людини суттєво впливають культурно зумовлені цінності. Для багатьох стандартних ситуацій (тобто таких, які часто виникають в міжособистісних взаєминах) в рамках певної культури вироблені «свої» форми поведінки, які вважаються найбільш оптимальними для них.

Проблема розвитку цінностей особистості була предметом дослідження багатьох вчених. У зарубіжних дослідженнях цінностей однією із основних є теорія Ф.Клакхона і Ф.Стродбека. У її положенні зазначається, що ціннісні орієнтації – це складні, певним чином згруповані принципи, які додають стрункості і спрямованості різноманітним мотивам людського мислення і діяльності у процесі розв’язання загальних людських проблем [цит. за: 8]. Ця теорія ціннісних орієнтацій заснована на трьох положеннях: 1) люди у всіх культурах розв’язують одні і ті ж загальнолюдські проблеми; 2) набір доступних розв’язків обмежений, але кожен з них у тій чи іншій культурі може мати різний ранг усередині цього набору; 3) хоча членами цієї культури віддається більша перевага одному з розв’язків, все ж потенційні рішення є в кожній культурі.

Дослідники виокремлюють п'ять основних загальнолюдських проблем, які розв'язуються в рамках кожної культури на основі її базових цінностей: ставлення до характеру людини; ставлення людини до природи і надприродного світу; ставлення людини до часу; спрямованість людської діяльності; ставлення людини до інших людей.

Ми розглядаємо цінності як складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість і зміст активності особистості. Він є внутрішнім носієм регуляції поведінки, вкоріненим в структурі особистості, додаючи сенсу і спрямування особистісним позиціям, поведінці, вчинкам.

Розрізняють соціальні і культурні цінності. Ми погоджуємося з думкою М.Рокича про те, що соціальні цінності – це стійке переконання у тому, що певний спосіб поведінки або кінцева мета існування важливіші з особистої або соціальної точок зору, ніж навпаки. Вважаємо досить влучним розуміння С.Шварцом культурних цінностей. Вчений зазначає, що культурні цінності – це поняття або переконання, які мають відношення до бажаних кінцевих станів або поведінки, перевершуючі специфічні ситуації, керуючі вибором або оцінкою поведінки та подій, впорядковані стосовно важливості. Таким чином, через аналіз культурних цінностей можна побачити особливості особистості в тій чи іншій культурі, а також зміни, що відбуваються в культурі та особистості.

Не дивлячись на наявність тенденції до ціннісної уніфікації жодна культура не може прогресивно розвиватися поза достатньою різноманітністю структур цінностей у своїх представників. Відсутність різноманітності обмежує обмін і взаємодію між людьми, оскільки абсолютно однакове не потребує один одного. Суспільство і культура потребують різноманіття, у тому числі і в ціннісному різноманітті, оскільки саме воно забезпечує їх динамізм. Більшість сучасних суспільств, що динамічно розвиваються, якщо і не заохочують, то допускають варіативність індивідуальних і групових систем цінностей, варіативність і навіть протилежність позицій, інтерпретацій, оцінок. У динамічній соціокультурній системі постійно з'являються флуктуації, які не завжди знаходяться на основному векторі розвитку спільності і її культури. Це спричиняє небезпеку розпаду, руйнування, деградації. Саме тому культура, що навіть динамічно розвивається, потребує деякої уніфікації і прагне досягти її хоч б в частковому вигляді.

Стосунки між різними цінностями на культурному рівні відображають соціальну динаміку конфлікту і згоди, що виникає за ситуації, коли соціальні інститути суспільства реалізують свої цілі. Ці стосунки не обов'язково ті ж самі, що й на індивідуальному рівні. Наприклад, не дивлячись на те, що одночасні акценти на владі і підпорядкуванні несумісні на індивідуальному рівні, вони несумісні на рівні соціальних груп усередині однієї і тієї ж культури. Соціальна система буде більш узгодженою, якщо люди розглядають владу як бажану основу для організації людських взаємин, а підпорядкування як відповідну поведінку стосовно тих, хто наділений владою. Однак таке буде можливим, якщо у влади цінності не будуть відрізнятися від цінностей того соціокультурного середовища, яке вони презентують.

Цінності людини наділені певними функціями. Основною є регулятивна, а саме – регулювання поведінки особистості в певних соціальних умовах. Особистість, щоб відчувати себе повноправним членом суспільства, повинна оцінювати себе, свою діяльність, свою поведінку з позицій відповідності їх цінностям і нормам

Актуальні проблеми в сучасній науці

культури, суспільства, в якому вона існує. Відповідність життєдіяльності особистості прийнятим в суспільстві нормам і правилам створює у неї відчуття власної соціальної повноцінності, відчуття невідповідності поведінки вимогам суспільства занурює людину в стан дискомфорту, може привести до внутрішньо особистісного конфлікту. Таким чином, людина потребує постійного контролю за ступенем своєї соціальної повноцінності, яка контролюється за двома позиціями: перша – зовнішній контроль, здійснюваний громадською думкою, правовими органами, друга – внутрішній контроль, виступаючий як самоконтроль, який здійснюється самим індивідом з позицій цінностей і норм суспільства, засвоєних в процесі соціалізації. Самоконтроль є дієвим механізмом розвитку особистості, оскільки припускає подальше коректування її поведінки відповідно до визнаних цінностей.

У процесі розвитку людина привласнює соціокультурні цінності, перетворює їх у власне надбання, в елементи внутрішньої організації особистості. Це складно опосередкований процес, що складається з різноманітних трансформацій [8]. У чому виявляються ці відмінності?

Так, культурні цінності є стійкішими в часі, передаються з покоління в покоління. Тоді як соціальні – нестабільні, створюються з урахуванням політичних, економічних умов. Культурні цінності мають певну якість (зміст), тоді як у соціальних зміст виявляється по мірі можливості його реалізації. Культурні цінності засвоюються або в повному, або не в повному змісті. Вони або є, або їх немає. Соціальні цінності засвоюються повною, або не повною мірою. Вони або співпадають з культурними цінностями, або ні. Процесом засвоєння культурних цінностей є інкультурація, а соціальних – соціалізація. І нарешті, культурні цінності розглядаються як бажані, тоді як соціальні – як належні [7; 8].

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми спонукав нас до емпіричного вивчення здатності молодих людей адаптуватися до нового соціокультурного середовища. Для цього був використаний опитувальник Л.В.Янковського «Адаптація особистості до нового соціокультурного середовища», який ми адаптували до мети нашого дослідження. У своєму первинному варіанті опитувальник розроблявся автором для виявлення рівня і типу адаптації людини до нового соціокультурного середовища. У нашій модифікації він призначений для дослідження схильності молодих людей адаптуватися, при необхідності, до нового соціокультурного середовища. У ньому відображена специфіка їх минулого досвіду, набутого в умовах тієї культури, в якій вони виростили.

Тест складається з таких шкал: шкала адаптивності, шкала конформності, шкала інтерактивності, шкала депресивності, шкала ностальгії і шкала відчуженості. Високим вважається показник, якщо сума балів перевищує 12, середнім – якщо сума балів знаходиться у діапазоні від 6 до 12 балів і низьким, якщо сума балів менша за 6. Потім визначається домінуючий тип адаптації з шести можливих варіантів: *адаптивний, конформний, інтерактивний, депресивний, ностальгійний та відчужений*.

В результаті дослідження молоді одного із західних регіонів України нами були отримані досить цікаві та неоднозначні результати.

Якщо подивитися цілісно на представлені результати (діаграма 1), то складається враження про хорошу загальну схильність молодих людей адаптуватися

до можливого нового соціокультурного середовища. Так, найвищий показник був отриманий за шкалою адаптивності (10,7 бала (середнє значення по групі досліджуваних)), що характеризує середній рівень адаптивного типу адаптації. Це є свідченням особистої задоволеності, позитивного ставлення до оточуючих та їх прийняття. Такі особи переживають почуття соціальної і фізичної захищеності, вважаючи, що за необхідності будуть «своїми» у новому соціумі. Як показали дослідження, це люди, що прагнуть до самореалізації, з високим рівнем активності, упевнені у позитивних відносинах з оточуючими. Вони планують власне майбутнє, розраховуючи на власні можливості та минулий досвід. Досліджуваних з найвищими показниками (12 і більше балів) за адаптивним типом виявилось більше третини.

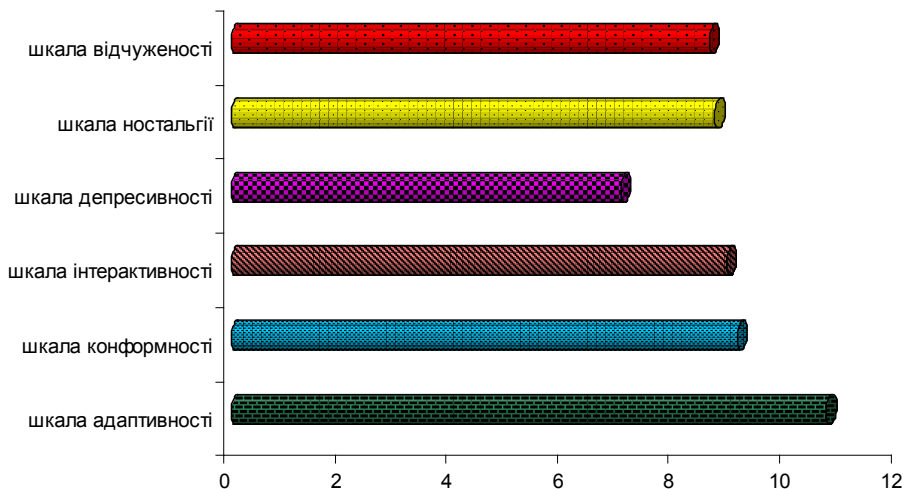


Рис.1 Показники домінуючого типу адаптації досліджуваних майбутніх педагогів.

Достатньо високим у наших досліджуваних є і такий тип адаптації як конформний (9,1 бала). Ці люди прагнуть за будь-яких умов підтримувати стосунки з людьми, особливо емоційні, орієнтовані на соціальне схвалення та залежні від групи. У них виявляється потреба у прихильності прийняття системи цінностей і норм поведінки певного середовища. Водночас, поведінка досліджуваних нами молодих людей формується під впливом очікувань оточуючих, залежно від ступеня зацікавленості у досягненні власної мети і від можливої винагороди.

Досліджувані нами респонденти достатньо інтерактивні (8,9 бала). Це свідчить про середній рівень прийняття можливого нового середовища. Вони зможуть активно увійти в це середовище, налаштовані на розширення соціальних зв'язків. Цей показник свідчить про достатню упевненість у своїх можливостях, критичність

до власної поведінки. Можлива успішна адаптація стане результатом готовності до самоперетворення, бажання реалізувати себе шляхом досягнення матеріальної незалежності. Молоді люди з таким рівнем інтерактивності спрямованості на співпрацю з оточуючими, схильні контролювати власну поведінку відповідно до соціальних норм, ролей і соціальних установок певного соціуму. Усе це є можливим завдяки спрямованості на певну мету і здатності підпорядкувати себе цій меті. На наш погляд, такий оптимізм пояснюється місцем проживання респондентів, а саме, близькість до західного кордону нашої держави. Ці молоді люди досить мобільні, часто бувають за кордоном, а відтак здатні оцінити власні можливості відповідно до сприйнятого ними «чужого» культурного середовища.

Однак на фоні загальної позитивної здатності до адаптації, привертає увагу середній рівень за шкалою депресивності (7 балів). Оскільки досліджувані нами респонденти є випускниками вищу, то можлива депресивність є наслідком неможливості реалізувати свій рівень очікувань, пов'язаний з соціальною і професійною позицією в Україні, нереалізацією власних здібностей, що, зрештою, породжує відчуття пригніченості, спустошеності, ізольованості. З усієї вибірки досліджуваних з найвищими показниками за цим типом адаптованості виявилось усього 4,3%. Зате середні значення продемонстрували майже 42% респондентів.

Таким чином, проведене дослідження дає можливість констатувати деяку двоякість у самосприйнятті сучасних молодих людей. З одного боку, наявність депресивного типу адаптації породженого соціально-політичною та економічною нестабільністю у суспільстві в якому вони перебувають. З іншого – надія на успішну адаптацію у новому середовищі, що ґрунтується на вірі у власні можливості та здібності, а також прикладі оточуючих, які тією чи іншою мірою зуміли себе реалізувати за межами того соціокультурного середовища, в якому вони тривалий час перебували. І все це відбувається на тлі достатньо вираженої ностальгії (8,7 бала). Вони не прогнозують того, що за несприятливих умов весь оточуючий світ для них може забарвлюватися похмурими тонами і сприйматися таким, що позбавлений сенсу і цінностей. Це не обов'язково так буде, але за умови неможливості реалізувати свої очікування, які пов'язані з соціальною і професійною позицією, така небезпека є цілком реальною. А це, у свою чергу, породжуватиме тривогу щодо соціальної ідентичності, відчуття пригніченості, спустошеності, ізольованості. Водночас, полегшувати процес адаптації або затягувати його буде рівень близькості та подібності власної культури до культури того середовища, у яке потрапляє людина.

Таким чином, у різних культурах існують стандарти розуміння і значення різних цінностей, але вони не є раз і назавжди заданими, вони не пов'язані з жорстко певними ритуалами, а їх порушення не передбачають надто серйозних санкцій. В результаті люди одержують набагато більшу свободу. Ціннісні пріоритети спільності можуть бути орієнтовані на абсолютно різні цінності і це абсолютно нормально. У сучасних динамічних суспільствах формуються особистості, системи цінностей яких не однакові і не тотожні загальнокультурним цінностям, але кожна з них містить потенціал для майбутнього розвитку культури, для її майбутніх трансформацій.

Цінності – це узагальнені уявлення людей про цілі і норми своєї поведінки, що утілюють історичний досвід і концентрований вираз сенсу культури окремого етносу і всього людства. Це існуючі в свідомості кожної людини орієнтири, з якими

вона співвідносить свої дії. На основі цих орієнтирів складаються конкретні типи поведінки. Вони забезпечують інтеграцію суспільства, допомагаючи індивідам здійснювати соціально схвалюваний вибір своєї поведінки в життєво значущих ситуаціях. Система цінностей утворює внутрішній стрижень культури, і вона в свою чергу впливає на соціальні інтереси і потреби, виступаючи одним з найважливіших мотиваторів соціальної дії, поведінки індивідів.

Література

1. Знаков В.В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 2. – С. 7-15.
2. Идентичность и толерантность: [Сб. статей; / Отв.ред. Н.М.Лебедева]. – М., 2002.– 416с.
3. Касьянова К. О русском национальном характере. / К. Касьянова – М.: Институт национальной модели экономики, 1994. – 267с.
4. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
5. Крысько В.Г. Этническая психология: [Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В.Г. Крысько. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320с.
6. Лебедева Н.М. Ценностно-мотивационная структура личности в русской культуре / Н.М. Лебедева. // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – №3. – С. 26-36.
7. Лебедева Н.М. Этническая идентичность, статус группы и тип расселения как факторы межгрупповой интолерантности / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 3. – С. 51-64.
8. Лебедева Н.М. Базовые ценности русских на рубеже XXI века / Н.М. Лебедева // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №3. – С. 73-87.
9. Саракуев Е.А. Введение в этнопсихологию / Е.А. Саракуев, В.Г. Крысько – М., 1996. – 342с.

Яряя Т.А.

аспірант кафедри психології

Республіканського вищого навчального закладу

Кримський гуманітарний університет (м. Ялта)

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Професійне становлення практичного психолога характеризується як складний та тривалий процес, ефективність якого забезпечується формуванням готовності до здійснення психологічної діяльності. Беручи до уваги активний процес впровадження інклюзивної освіти в нашій країні, значне місце в системі готовності до професійної діяльності практичних психологів має займати їхня готовність до взаємодії з дітьми та молоддю, що мають особливі потреби.

Водночас, спираючись на вітчизняний досвід підготовки психологів, можна сказати, що традиційна система підготовки майбутніх практичних психологів передбачає вагому теоретичну підготовку без урахування концептуальних змін, які відбуваються в сучасному суспільстві. Так, відсутні вимоги до практичного психолога, що здійснюватиме психологічний супровід процесу навчання дітей та молоді з обмеженими можливостями, майбутні фахівці не отримують достатню кількість знань щодо особливостей роботи із зазначеною категорією. Тому виникає необхідність у дослідженні організаційних форм підготовки майбутніх практичних психологів до взаємодії в умовах інклюзивного навчального закладу.

Дослідники, що займаються проблемою організації навчально-виховного процесу у вищій школі (Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоева, В.Ф. Орлов, О.М. Пехота, Н.А. Побірченко та ін.), наголошують на необхідності його побудови відповідно до сучасних вимог.

В своєму дослідженні ми припускаємо, що процес підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання умов підготовки, критеріїв готовності та відповідної моделі. В результаті аналізу психолого-педагогічних досліджень з проблеми підготовки майбутніх практичних психологів до професійної діяльності (Г. Балл, О. Бондаренко, Н. Берегова, Г. Костюк, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Мороз, Ю. Паскевська, Н. Пов'якель, В. Семиченко, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.), виявлення психологічних умов їхньої підготовки, було розроблено модель формування готовності майбутніх практичних психологів до взаємодії в умовах інклюзивного навчального закладу. Взаємопов'язаними структурними елементами моделі є етапи, умови, принципи та організаційні форми підготовки. Останні реалізуються через введення спецкурсу «Психологічний супровід осіб з обмеженими можливостями», проведення тренінгових занять з формування необхідних особистісних якостей майбутніх фахівців, організацію позааудиторної роботи та психологічної практики з апробацією вивчених на теоретичних заняттях технологій, методів та методик роботи [3, с. 640].

При розробці та впровадженні спецкурсу «Психологічний супровід осіб з обмеженими можливостями» ми спиралися на концептуальні основи моделі просування студентів під час оволодіння ними психологічними знаннями та способами їх використання (В.А. Семиченко [1, с. 15]). Кожен етап оволодіння психологічними знаннями характеризується не стільки новим змістом, скільки якістю відносин студентів з новою інформацією, тими новоутвореннями, які виникають в результаті її проходження. Проте, оволодіння попередньою стадією не гарантує автоматичного переходу на нову стадію. Як зазначає автор (В.А. Семиченко) [1, с. 25], досягнення високого рівня в межах однієї стадії може поєднуватися з низьким рівнем проходження інших стадій. Так, в межах нашого спецкурсу «Психологічний супровід осіб з обмеженими можливостями» студент може добре засвоїти теоретичні знання з питання психофізичних особливостей осіб з обмеженими можливостями, проте не оволодіти знаннями щодо урахування індивідуальних особливостей в процесі психологічного супроводу. В результаті майбутній практичний психолог односторонньо оволодіває психологічними знаннями з даної проблеми та не може ефективно її вирішувати. Тому в процесі підготовки майбутніх практичних психологів до роботи з особами з обмеженими можливостями проводився постійний контроль переходу студентів з одного рівня на інший. Це забезпечувалося проведенням семінарських та практичних занять, в ході яких студенти могли продемонструвати ефективність засвоєння тієї чи іншої теоретичної інформації, отриманої на лекційних заняттях. Під час викладання спецкурсу використовувалися такі форми навчальної колективної діяльності, як: лекція-діалог, лекція-дискусія, лекція-візуалізація, проблемно-дослідна лекція, проєктивна лекція, гра-стимуляція, тренінг, аналіз проблемних ситуацій, круглий стіл. Разом із тим, спецкурс розроблений таким чином, щоб студенти активно долучалися до лекційних занять (це забезпечувалося використанням методів мозкового штурму, проблемних ситуацій, аналізу конкретних ситуацій, дискусійних методів тощо).

Формування особистісного компоненту готовності майбутніх практичних психологів здійснювалося за допомогою розробленої тренінгової програми. Застосування тренінгових вправ у підготовці майбутніх фахівців було обумовлено потребами: в активізації інтересу студентів-психологів до оволодіння психологічними знаннями; формуванні мотивації до роботи з особами, що мають порушення здоров'я; у підвищенні рівня самопізнання та рефлексії; у засвоєнні практичних навичок та умінь у практичній роботі з особами з обмеженими можливостями; у розвитку в майбутніх практичних психологів здатності до емпатії та співчуття, саморегуляції, емоційної стійкості, толерантного ставлення до інших, товарищескості, психологічної проникливості.

Спецкурс «Психологічний супровід осіб з обмеженими можливостями» та програма з розвитку особистісних якостей стали платформою для проходження майбутніми практичними психологами психологічної практики, під час якої вони мали нагоду застосувати набуті знання, уміння та навички в роботі з особами, що мають порушення психофізичного розвитку.

Таким чином, можна зробити висновок, що сучасна система освіти зазнає концептуальних змін, які вимагають перегляду та реформації традиційної системи підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. Однією з головних

тенденцій сьогодення є активне впровадження системи інклюзивного навчання, що потребує якісної підготовки фахівця, здатного до здійснення професійної діяльності в нових умовах. Необхідність вирішення поставленого питання сприяла розробці та впровадженню в процес підготовки майбутніх практичних психологів спецкурсу «Психологічний супровід осіб з обмеженими можливостями», тренінгової програми, спрямованої на формування особистісних якостей майбутніх фахівців, організації психологічної практики з особами з обмеженими можливостями.

Література

1. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии / В.А. Семиченко. – Киев: «Магістр-S» – 124 с.
2. Ярая Т.А. Психологическое сопровождение и поддержка детей и молодежи в учебных заведениях: психологический аспект. Учебно-методическое пособие. – Ялта: «Визави», 2013. – 44 с.
3. Ярая Т.А. Структурна модель формування готовності майбутніх практичних психологів до роботи зі студентами з обмеженими можливостями // Збірник «Психологічні науки: проблеми і здобутки» – Додаток 1 до № 2, том V (30), – 2011 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – 654 с. – С. 639-645.

Якушко К.О.

аспірантка кафедри психології

(Київський Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова),

Україна

НАУКОВИЙ ПІДХІД ДО ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Проблема екологічної кризи сучасного етапу розвитку суспільства, яка зумовлена загостренням протиріч у системі «людина-суспільство-природа», залишається актуальною. Суспільне завдання створення гармонійних відносин між людиною й природою детермінує необхідність формування суспільної та індивідуальної форм екологічної свідомості, розвитку гуманних принципів природокористування у структурі свідомості особистості, відповідальності за природу як національну і загальнолюдську цінність.

Науковий підхід до формування екологічної свідомості особистості потребує змістовно-структурного психологічного аналізу цього феномену, що ґрунтується на наукових доробках вітчизняних та закордонних психологів (О.В.Білоус, О.В.Грезе, А.В.Гришин, С.Д.Дерябо, Т.О.Євдокімова, І.В.Кряж, А.М.Львовичкіна, О.С.Мамешіна, В.І.Панов, О.В.Рудоміна-Дусятська, В.О.Скребець, І.Е.Точило, Ю.М.Швалб, І.І.Шлімакова, В.А.Ясвін, та інші), у яких досліджено дефініції, функції, структура, типологія екологічної свідомості тощо.

Науковці відповідно до різних підходів розуміння поняття екологічної свідомості особистості будують різні структурні моделі даного психологічного феномену, на ґрунті яких розробляються концепції її розвитку.

На думку українського психолога В.О.Скребця [3] екологічна свідомість є цілісний психологічний феномен, який вимагає активного відношення особистості до об'єктів соціоприродного середовища і має такі структурні компоненти:

– чуттєві уявлення та образи, переживання щодо категорій і явищ екологічної дійсності;

– еколого-орієнтовані цінності;

– індивідуальний та соціальний досвід взаємодії з довкіллям, якій зумовлює практичну діяльність – екодиспозиції (певний план поведінки, спосіб дій щодо тих або інших екологічно значущих цінностей: колаборативна, несесітивна, індиферентна, суміснійна, суметральна та гашенарна).

У структурі екологічної свідомості знаходяться як чуттєві, так і раціональні атрибути соціального і культурно-історичного досвіду (соціальна регламентація, орудійна й знаково-символічна опосередкованість, суб'єктивна належність (індивідуальний онтогенетичний або суспільний досвід свого покоління), спрямованість на предмети та явища екологічної дійсності [3].

За уявленнями А.М.Львовичкіної, І.І.Шлімакової, екологічна свідомість онтологічно проявляє три сфери, що забезпечують логічну цілісність гнозису екологічної поведінки і діяльності: «когнітивну, ціннісно-смыслову і поведінкову.

Актуальні проблеми в сучасній науці

Когнітивна сфера включає екологічну перцепцію, як суб'єктивний образ світу, значеннєві утворення свідомості, що змістовно представлені екологічними знаннями, світоглядні уявлення у відтворенні дійсності. Ціннісно-сміслова сфера екологічної свідомості представлена екоціннісними орієнтаціями, що виходять на екологічні сенси та сукупно забезпечують причетність у ставленні до природного середовища (компліцитність). Поведінкова сфера проявляється фіксованими установками у ставленнях людини до довкілля (екодиспозиціями). Вивчаючи гендерний аспект функціонування екологічної свідомості, науковець стверджує, що «гендерні установки, норми та стереотипи, формуючи гендерну поведінку та визначаючи гендерні ролі, опосередковують поведінкову сферу екологічної свідомості, тим самим детермінують гендерно залежну екopsихологічну поведінку. На рівні ціннісно-сміслової сфери гендерна свідомість має впливи на екологічні цінності, екологічні сенси та ставлення людини до природи (причетність). Гендерні знання, стереотипи й цінності в когнітивній сфері екологічної свідомості опосередковують екологічні уявлення та впливають на суб'єктивний образ світу людини.

За концепцією екологічної психопедагогіки російських вчених С.Д.Дерябо і В.А. Ясвін [1] структура екологічної свідомості визначається як система: індивідуальних й групових уявлень про взаємозв'язки у системі «людина - природа» й в самій природі; суб'єктивного (особистісного) відношення людини до світу природи; відповідних стратегій і технологій взаємодії людини зі світом природи; життєвих цінностей етичного плану, які диктують необхідність екологічно-орієнтованих цінностей.

Інший російський науковець О. В. Гагарін досліджуючи екологічну свідомість у межах природо-орієнтованій діяльності відповідно до змістовно-процесуальній моделі, виокремлює у компонентах екологічної свідомості: когнітивний, емоційно-вольовий, перцептивно-афективний, ціннісно-орієнтаційний і мотиваційно-поведінковий компоненти.

Російським філософом В.В.Двойневим [2] подається структура екологічної свідомості, як багаторівневий конструкт, що складається із чотирьох компонентів:

- афективно-оцінний (оціночне ставлення особистості до актуальної екологічної проблематики, що виражається в їх стурбованих почуттях та емоціях);
- когнітивний (інформованість особистості щодо природничо-наукових знань, відносно причин екологічних проблем та способів їх розв'язання у природоохоронному контексті, усвідомлення відповідальності за їх виникнення, особистісний досвід, набутий у процесі реалізації такої діяльності,
- поведінковий (наміри щодо екологічного поведінки, готовність до екологічної діяльності та участь в цій діяльності)
- соціально-нормативний (колективні цінності і соціальні норми, пов'язані екологічною діяльністю).

Отже, систематизуючи теоретичні підходи до проблеми нашого дослідження, в якості структурних компонентів екологічної свідомості ми виділяємо:

- когнітивний (світоглядне уявлення про образ природного світу, знання про механізми дії динамічної моделі екосистеми «людина-довкілля»);
- емоційно-ціннісний (суб'єктивне ставлення особистості до екологічної проблематики, компліцитність, формування системи соціоприродних цінностей, що

зумовлюють екологічну відповідальність);

– *поведінковий* (практичні та вчинкові установки, стереотипи щодо стратегій та технологій у взаємодії з природним довкіллям - екодиспозиціями).

Список використаних джерел

1. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 480 с.
2. Двойнев Василий Владиславович. Экологическое сознание городского населения: состояние и перспективы развития : диссертация ... кандидата социологических наук : 22.00.06 / Двойнев Василий Владиславович; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова].- Смоленск, 2009.- 136 с.
3. Скребець, Василь Олексійович. Особливості екологічної свідомості в умовах наслідків техногенної катастрофи [Текст] : дис... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Скребець Василь Олексійович ; Чернігівський обласний ін-т післядипломної педагогічної освіти. - Чернігів, 2006. - 441 с.

Лелюк М.Б.

Студентка 5 курса

факультета дошкольного и начального образования

Орского гуманитарно-технологического института

(филиала) Оренбургского государственного университета г. Орск, Россия

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Человек, являясь социальным существом, с первых месяцев жизни испытывает потребность в общении с другими людьми, которая постоянно развивается - от потребности в эмоциональном контакте к глубокому личностному общению и сотрудничеству. Данное обстоятельство определяет потенциальную непрерывность общения как необходимого условия жизнедеятельности.

Т. Д. Марцинковская подчеркивает, что общение со взрослым формирует практические все знания о самом себе, стимулирует познавательную активность ребенка. Общение со сверстниками актуализирует это знание, формируя у ребенка более правильный, адекватный образ самого себя [1].

Современные дети в значительной степени дезориентированы средствами массовой информации в понимании правильного, позитивного поведения в окружающей среде. Обилие рекламы, заражающей беззаботным и безответственным отношением к окружающим, доминирование на телеэкранах многочисленных передач, смакующих трагедии «чрезвычайных происшествий», и фильмов-боевиков, насаждающих образы жестокости и агрессии, увлечение компьютерными играми, направленными на выигрыш «любой ценой», приводят к искажению представления детей о законах общения в окружающем мире.

Общение, являясь сложной и многогранной деятельностью, требует специфических знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями. Высокий уровень коммуникативности выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего детства.

Л.Д. Столяренко рассматривает понятие коммуникативной компетентности как систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [2].

Мы в свою очередь, под коммуникативными способностями будем понимать умения ребенка вступать в общение и устанавливать контакты, связи, отношения с окружающими.

Положение о решающей роли общения в психическом развитии ребенка было выдвинуто и разрабатывалось Л. С. Выготским, который неоднократно подчеркивал, что «психологическая природа человека представляет совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры» [3].

Вряде исследований отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию дошкольника (А.В. Запорожец, М.И. Лисина), влияют на общий уровень его деятельности (Д.Б. Эльконин).

Значение сформированности коммуникативных умений становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе (М.И. Лисина, А.Г. Рузская, А.В. Петровский), когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом.

Коммуникативные умения как элементы создают коммуникативное поведение. Их особенности, степень сформированности могут быть изучены и измерены, а также стать конкретной задачей развития или коррекции у ребенка [4].

Имеющиеся исследования позволяют выделить **противоречие** между признанием значимости коммуникативных умений в развитии личности дошкольника и недостаточной разработанностью психологического инструментария формирования у него данных умений. Данное противоречие и определило проблематику исследования.

Целью нашей работы является исследование влияния арт-терапии на формирование коммуникативных способностей дошкольников 5-6 лет.

Мы отдали предпочтение арт-терапевтической форме работы поскольку она позволяет:

- 1) создавать демократическую, доверительную атмосферу, связанную с равенством прав и ответственности участников и ведущих;
- 2) членам группы оказывать друг другу взаимную поддержку;
- 3) вступать ребенку в контакт с окружающими;
- 4) организовывать общение, включающее способности слушать собеседника, эмоционально сопереживать;
- 5) развивать у них коммуникативные навыки и способность адаптироваться к групповым нормам.

Элементы совпадения в художественном творчестве членов группы могут ускорить развитие эмпатии и положительных чувств. Арт - терапия позволяет ребенку обогащать свой опыт социального взаимодействия, учиться выстраивать отношения со сверстниками и взрослыми.

Опытно-экспериментальная работа включает в себя проведение трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

На этапе констатации, ориентированном на выявление уровня развития коммуникативных умений у старших дошкольников, нами использованы:

1. Методика определения формы общения ребенка со взрослым (М. И. Лисина).
2. Методика выявления коммуникативной компетентности ребенка в общении со сверстниками «Картинки» (Е. О. Смирнова, Е. А. Калягина).
3. Методика определения самооценки детей «Лесенка» (В. Г. Щур).

Обобщение и систематизация результатов констатирующего эксперимента позволяет отследить следующее.

Низкий уровень коммуникативной компетентности ребенка в общении со сверстниками был выявлен у 50% дошкольников исследуемой нами выборки. Они

проявляли полную беспомощность, ответы («Позову маму», «Не знаю», «Заплачу»), говорили о недостаточной социальной компетентности, а ответы («Стукну», «Побью»), носили агрессивный характер.

Высокая коммуникативная компетентность была обозначена лишь у 20 % обследуемых дошкольников, которые могли конструктивно и самостоятельно находить решения в предложенных проблемных ситуациях.

Второй этап работы посвящен апробированию программы амплификации коммуникативных способностей детей 5–6 лет. Работа по данному направлению реализуется по линии развития у ребенка осознания себя как субъекта общения и восприятия сверстника как объекта взаимодействия. В этой связи ведется работа по развитию внимания к партнеру по общению, отрабатывается способность к согласованности движений, ориентации на действия партнеров и подстройки к ним, погружение детей в общие для всех переживания – как радостные, так и тревожные, оказание друг другу помощи и поддержки в «трудных» игровых ситуациях.

На данном этапе нами решались следующие задачи:

1. Снижение эмоционального напряжения в группе и создание положительного эмоционального комфорта в группе;
2. Формирование у детей адекватной самооценки;
3. Формирование навыков саморегуляции и релаксации.

Эффективность реализации коррекционно-развивающей работы выявлялась на контрольном этапе нашего исследования.

По результатам проведения ранее заявленных методик, обработки полученных результатов и сопоставления результатов констатирующего и контрольного экспериментов, нами была прослежена следующая динамика: мы можем констатировать имеющиеся различия и приращения в коммуникативных способностях дошкольников 5-6 летнего возраста после проведения формирующего эксперимента.

Изменение показателей в сторону увеличения представленности в выборке среднего и высокого уровней коммуникативной компетентности свидетельствует о расширении круга общения детей, о владении ими коммуникативными умениями и навыками.

Полученные результаты были подвергнуты статистической обработке, которая позволила утверждать эффективность и действенность реализованной системы развивающе-коррекционной работы, а следовательно, подтверждение выдвинутой нами в начале исследования гипотезы.

Список использованной литературы:

1. Марцинковская, Т. Д. Диагностика психического развития детей / Т. Д. Марцинковская. - М. : Линка – Пресс, 1997. – 176 с.
2. Столяренко, Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. - Р-н/Д : Феникс, 2005. - 672 с. - ISBN 978-5-222-17287-2.
3. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. - М. : Просвещение, 1956. - 448 с.
4. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности : Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. - М. : Наука, 1965. - 245 с.
5. Мелибурда, Е. Л. Я - Ты - мы : Психологические возможности улучшения общения / Е. Л. Мелибурда. - М. : Прогресс, 1986. – 256 с.

ТРУДНОЩІ СІМЕЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРИЧИНА ВИНИКНЕННЯ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ

Питанням сімейних конфліктів та причин їх виникнення присвячені праці В. О. Сисенко, Н. Г. Юркевича, С. С. Седельнікова, Т. А. Гурко, Н. В. Грішиної, А. Я. Анцупова, А. І. Шипилова та ін. В своїх роботах Г.Андреева зауважує, що сімейні конфлікти є однією з найпоширеніших форм конфліктів. Загалом, сімейні конфлікти дослідники розглядають як протиставлення між членами сім'ї на основі зіткнення протилежно направлених мотивів і поглядів [1]. Причини конфліктів у сім'ях розглядали відомі науковці В.А. Семиченко, В.В.Меньшутін, В.П.Кравець, С.М.Ємельянов та ін. Основним соціально-психологічним фактором, який викликає дестабілізацію і розпад сім'ї, на думку В.П. Левкович та О.Є. Зуськової [3], являється негативний характер подружніх стосунків, який проявляється в конфліктній взаємодії подружжя. Загострення взаємовідносин подружжя призводить до того, що конфлікт охоплює і сферу їх спілкування і поведінку.

Конфлікти можуть виникати не тільки в результаті негативних міжособистісних стосунків подружжя, але і як наслідок дезорганізації їхнього спілкування. Під бар'єрами спілкування Я. О. Луп'ян розуміє чисельні фактори, які служать безпосереднім джерелом конфліктів або створюють умови для їх зародження. Перш за все, він виділяє психологічні (особистісні) бар'єри і зауважує, що у партнерів по спілкуванню часто бувають різні, а нерідко й протилежні бажання, прагнення, установки, характери, манери спілкування і різне самопочуття. Як бачимо кожний з цих факторів може стати перешкодою на шляху до взаєморозуміння членів сім'ї, спричинити взаємне невдоволення та сімейні конфлікти[4].

Подружня комунікація є смисловим аспектом подружньої взаємодії. Основні функції комунікативного процесу: інформативна, емотивна, поведінкова, фактична, які полягають в досягненні подружньої спільності, психологічній і сексуальній гармонії при збереженні індивідуальності кожного з подружжя. Встановлення правил взаємодії між подружжям включає: встановлення прийнятної для обох членів пари дистанції в спілкуванні, або міри емоційної близькості; вироблення способів рішення конфліктів у разі незгоди подружжя один з одним [30]. Характерною особливістю конфліктних сімей є також порушення спілкування між її членами. Як правило, за затяжним, невирішеним конфліктом або сваркою ховається невміння спілкуватися. Американський психолог Дж. Готтман, який вивчав процес сімейного спілкування, виявив закономірності спілкування подружжя в конфліктних сім'ях.

Оскільки сімейна комунікація надзвичайно складна, то і причини її порушень можуть бути такі ж складні і різноманітні. Чималу роль грає усвідомленість процесу, наявність комунікаційної уваги, уміння виразити свої почуття в адекватній формі. Недостатньо повне знання особливостей особистості іншого чоловіка є важливим

бар'єром комунікації, створюючи перешкоди для адекватного інформаційного спілкування [6]. До формування порушень комунікації, на думку В.В.Кришталь, можуть призводити наступні обставини: некомпетентність в питаннях загальної і сексуальної комунікації; неадекватні емоційні реакції у одного або обох подружжя; вибір неадекватного способу поведінки; нездатність подружжя розмовляти про їх стосунки; невміння ясно передати інформацію(суперечність, невизначеність інформації); невміння слухати; відсутність невербальної комунікації; наявність у одного або обох подружжя дисгармонійних рис особи і характеру [2].

В якості основних видів порушень подружнього спілкування, що призводить до конфліктів, психологи виділяють: 1) суперечливість вербальної і невербальної комунікації; 2) виникнення комунікативних бар'єрів; 3) маніпулювання партнером в процесі комунікації, зловживання управлінням комунікацією; 4) порушення і спотворення передачі почуттів; 5) відхилення комунікація; 6) парадоксальна комунікація; 7) замаскована комунікація – містифікація.

Умови успішного сімейного спілкування [5]: відкритість, відсутність у подружжя таємниць один від одного, заборонених тем, можливість відверто висловити свої думки, виявити почуття; підтвердження у процесі спілкування позитивного уявлення про себе в кожного з партнерів; активний трансактний обмін, постійне обговорення думок, почуттів, вражень; ситуативна адекватність, обумовленість форм спілкування подружжя конкретною ситуацією.

Як показало вивчення досліджуваної проблеми, порушення міжособистісного спілкування - одна з найбільш актуальних проблем сімейного функціонування. Тому труднощі спілкування і порушення міжособистісної комунікації в сім'ї виділяються багатьма дослідниками в якості причин подружніх конфліктів.

Література

1. Андреева Т. Семейная психология. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
2. Кришталь, В. В. Причины и механизмы нарушений супружеской коммуникации и система их психокоррекции / В. В. Кришталь // Научно-практическая конференция «Сексуальная культура и сексуальное здоровье нации». – Харьков, 2002. – 245 с.
3. Левкович В.П., Зуськова О.Э. Социально-психологический подход к изучению супружеских конфликтов // Психология конфликта (серия «Хрестоматия по психологии»)/сост.Н.В.Гришина. –СПб.:Питер, 2001.-с.415-428.
4. Лупьян Я.И. Барьеры общения, конфликты, стресс... – Минск: Высшая школа, 1986. – 202 с.
5. Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1990. — С. 366-377.
6. Эйдемиллер, Э. Г. Семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. - Л.: Медицина, 1990. - 188 с.

Федоришин Г.М.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології
Прикарпатського національного університету ім.В.Стефаника

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАРОДНОЇ ТРАДИЦІЇ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

Виходячи із загальнолюдських морально-духовних цінностей, кожний народ вибудував свою національну систему виховання з її засобами, методами, прийомами, внутрішнім духом. Традиційне українське родинне виховання – це історично сформована, відшліфована через безперервне застосування впродовж багатьох віків у середовищі українців педагогічна система поглядів, ідеалів та засобів батьківсько-материнського впливу на дітей та молодь, спрямованих на формування життєдіяльних особистостей, забезпечення розвитку духовної єдності, наступності, спадкоємності поколінь і безсмертя нації [1]. Цілі, завдання і засоби виховання відображені у фольклорі (казках, легендах, приказках, піснях), а також іграх, мистецтві, музиці, святкових обрядах і традиціях.

Педагогічний потенціал у національно-культурній спадщині та її неперевершений вплив на сімейне виховання вбачали такі українські діячі та письменники, як М.Грушевський, М.Драгоманов, Б.Грінченко, П.Куліш, І.Нечуй-Левицький, І.Франко, Т.Шевченко та ін. Народні традиції, перекази, прислів'я тощо діти сприймають від батьків як своєрідну дидактичну аксіому, природно і без зусиль, зовсім не відчуваючи, що їх наставляють і виховують. Ось чому К.Ушинський зробив висновок про те, що «виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої немає в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях» [2, с. 104]. Сьогодні ідею виховання і розвитку підростаючого покоління на народних засадах розвивають і підтримують А.Бойко, І.Єрохіна, А.Онищук, О.Лютак, С.Макарчук, Н.Рогальська, В.Ткач та ін.

Мета наукового повідомлення полягає в осмисленні виховного потенціалу національно-культурної спадщини українців, окресленні основних принципів і засобів виховання у народній традиції.

У сім'ї, яка народжує дітей, закладає основні підвалини виховання і формування особистості, народна мудрість бачить свій головний психолого-педагогічний інструмент. Сім'я завжди була найкращим колективним вихователем, носієм найвищих національних ідеалів. Тому виховний потенціал традиційної української родини виводимо в першу чергу з пріоритетних її основ, покликання й призначення у житті кожної людини. Наші предки славили силу і міць, велич і красу своєї родини, оспівували її високі моральні якості в піснях, прислів'ях, приказках: «Свого роду не цурайся», «Нема краще в світі, як рідня», «Від родини йде життя людини», «Без сім'ї нема щастя на землі».

Українці розглядали сім'ю, як святиню, а народження і виховання дітей, як святий обов'язок батьків. З сивої давнини продовження роду та повторення себе в дітях вважалось Божою ласкою і найбільшою радістю: «Якби не діти, то жить ні на що», «Нашо більший клад, коли з дітьми лад», «Де діти, там і радість», «Діти – окраса

Актуальні проблеми в сучасній науці

дому», «Без гілок не дерево, без дітей - не сім'я». Згідно зі звичаєвим правом, сім'я набувала чинності тільки за умови, якщо в ній були діти. Появу нового члена сім'ї завжди вважали гараздом, потішаючи себе, що «коли дасть Бог діти, дасть і на діти». У народі вважали, що дитини рідної не купити, діти Бог дає, діти - то Божа роса, що благодатно зрошує гірке існування селянина [3].

Вважалось, що від якості взаємин батьків між собою та з людьми (внутрішні та зовнішні кордони сім'ї за С.Мінухіним), від моральних, інтелектуальних, особистісних особливостей батьків, залежало великою мірою, якою виросте дитина: «Які мамка й татко, таке й дитятко», «Яке коріння, таке й насіння», «Який куц, така й калина, яка мати, така й дитина», «Яка клепка, така й бочка, яка мати, така й дочка». Тому і вчити дітей починали змалечку і вважали, що «коли дитину не навчиш у пелюшках, не навчиш і в подушках», «Умів дитину народити, умії і вивчити», «Тоді учи, як упоперек на лавці лежить, а як подовж ляже, то вже його трудно вчити», «**Гни дерево, поки молоде, учи дітей, поки малі**», «Не навчив батько, не навчить і дядько», «Гни тоді, як іще дубчик, а не тоді, як уже кілок стане», «Не той батько, що зродив, а той, що до ума довів», «**Учи сина, як годуєш, бо тоді вже не навчиш, коли тебе годуватиме**», «**Не доспи, не доїш, а дитину потіш!**». У багатьох прислів'ях, реченнях висловлюється принципова настанова народної педагогіки й психології виховувати і розвивати дитину з раннього віку, передавати основні орієнтири світобудови якомога раніше, заздалегідь, задовго до того, як вона буде цей світ практично освоювати сама.

Піклуватися про малюка починали ще задовго до народження. До майбутньої матері завжди виявляли шанобливе та бережне ставлення. У світогляді наших предків жінка була духовним лідером родини, берегинею, носієм народних знань. Материнські почуття, мудрість і самовідданість давали духовну силу, зберігали й передавали незабутні звичаї й традиції, які супроводжували українця все його життя - від народження й до останнього подиху. Традиційно молоді мами засвоювали усним шляхом настанови своїх мам, бабусь, рідних, що передавались із покоління в покоління, про вирощування та виховання дитини. Так, наприклад, народжену доньку матері слід було колихати у вербовій або калиновій люльці, тоді вона росла бадьорою, жвавою, а якщо пісень співатиме – повік буде їй найріднішою. А як посилала доля сина, то батько робив колиску з явора або дуба. За народними звичаями, ці породи дерев додають сили і розуму. А якщо хотіли, щоб ніжним зріс, то додавали клен. Класти спати дитину потрібно було головою на схід сонця, а ніжками на захід. А щоб дитина була чуйною до людей, до природи, слід торкатися руками до неї з північного боку: «Тихесенько, лялечко, тихесенько. Вже вечір близесенько. На північ люльку колихаю, а з півдня тепла чекаю», – наспівувала молода матуся. Для доньки устілку клали з соломки пшеничної, для хлопчика – з житньої. При цьому молодій матері передавалось і значення цих символів. Якщо зерно уособлює тілесне (матеріальне) зачаття – первісне буття, то солома і соломка в усній індоєвропейській символіці уособлює духовне очищення, звільнення від суєти мирського життя [4, с.57].

Могутнім засобом формування свідомості й джерелом базових елементів етнокультурної концепції світобудови є рідна мова. Лінгвістичне впорядкування безпосереднього досвіду дитини розпочиналося вже на ранніх етапах засвоєння нею словника і граматики рідної мови. Окрім цього, батьки використовували спеціальні «модельючі» тексти / материнський фольклор – колискові, утішки, пестушки та ін., в

яких дитині в образній і доступній формі давалась смислова схема світу, передавалися найкращі людські чесноти, формувалися національний характер, світогляд, свідомість і самосвідомість та інші компоненти духовності народу. Звернімося до скарбу з усної народної творчості і ми переконаємося в цьому хоча б на такому прикладі: «Будь великий, як верба, а здоровий, як вода, а робочий, як бджола, а багатий, як земля! Великий рости, щасливий будь, себе не хвали, другого не гудь!».

Застосування складених століттями словоформ у поєднанні з музикою, ритмом, атмосферою прийняття забезпечували дитині цілісне світосприйняття і відчуття свого включення у загальний порядок світобудови, тобто задавали деяку систему основних координат, які допомагали дитині визначитися у життєво важливих відносинах із світом. У багатьох колискових піснях перед дитиною розгортається перспектива її майбутнього самостійного дорослого життя, де вона знайде родину, буде працювати, годувати і утримувати своїх власних дітей і батьків. Тут їй задається структура соціального простору, в якому вона знайде собі місце, а також моральні категорії її взаємин з молодшими, старшими і з святими покровителями. Тобто закладається система відносин в просторі світу людей, визначаються цілі життя дитини, а також його кордони та його завершення. Таким чином, колискова пісня заздалегідь дає дитині найпростішу схему картини світу, знайомить з розстановкою сил, персоніфікованих в образах людей, тварин, міфологічних персонажів, і з головними принципами, якими повинна керуватися людина, що вступає на дорогу життя [5, с. 18].

Окрім змісту колискових має значення ситуація й психологічна атмосфера любові і прийняття, в якій вони виконуються. Колискову пісню мати, бабуся або няня співає ввечері. З психологічної точки зору, дитина знаходиться в цей час в особливому душевному стані передсну: тіло поступово розслаблюється, очі заплющуються, власні думки в цьому віці ще відсутні і не заважають уважно зосередитися на голосі дорослого. Такому зосередженню допомагає ще й та обставина, що співаючий голос є головним на тлі навколишньої тиші і темряви. Можна припустити, що стан дитини схожий до того, що буває у людей при гіпнотичному навіюванні. Ритм колискової пісні, зазвичай співвіднесений з ритмами дихання і серцебиття матері і дитини, відіграє дуже важливу роль у відкриванні душі назустріч співаючому голосу.

Внутрішня налаштованість на іншу людину через ритм її рухів - це найдавніший, універсальний і найуспішніший спосіб психологічного приєднання до партнера. Таким чином відбувається об'єднання двох людей в єдину енергоінформаційну систему. Навчається дитина такому налаштуванню ще в утробі матері, де ритмічні процеси в її організмі синхронізуються з ритмами її життєдіяльності, і використовується ця здатність протягом усього подальшого життя. Тому інтонація, слова, образи колискової без перешкод проникають у свідомість дитини. Їй не обов'язково розуміти, вона повинна просто впустити в себе і пам'ятати. У дрімотному стані в глибині її душі, яка і потім, коли вона подорослішає, ніколи не буде повністю доступна її власній свідомості, закріпляться давні, цілісні, потужні і емні образи - густки найголовніших життєвих сенсів, що передаються в народній традиції. Просторово-символічні схеми, що організують ці смисли у фольклорному тексті, відображають народну модель світобудови. Надалі вони стануть основою формування символічного мислення самої дитини, без якого не може бути розуміння

світу і себе, усвідомлення сенсу свого існування [5, с.19].

Пестушки, утішки, примовляння, скоромовки супроводжують в народній культурі тілесні ігри з маленькою дитиною. «Сорока-ворона кашку варила, діток годувала: цьому дала, цьому дала...» - примовляє мати і перебирає пальчики дитини. З психологічного погляду значення цих ігор важко переоцінити, адже таким чином дорослий допомагає дитині формувати осмислений образ свого тіла, а децю пізніше скласти схему власного тіла. Образ власного тілесного «Я» - це база для розвитку особистості малюка, адже наявність тіла – це критерій істинності твердження «я існую». В тілесних іграх мати допомагає малюку відчувати й емоційно прожити окремі частини його тіла в живому контакті з материнськими руками. Дуже важливо й те, що ці частини тіла отримують у грі імена, які постійно повторюються на різний лад. Спочатку вони стають осмисленими елементами образу тілесного «Я», яке починає сприйматися як стійка сукупність тактильних, кінестетичних, зорових, вестибулярних та ін. відчуттів, поступово складаючись у цілісний образ. У міру того, як дитина навчається не тільки відчувати, але й знати, скільки в неї пальчиків, вух, очей, носів, запам'ятовує їх назву, розташування, - у неї починає складатися схема тіла. Побудова своєрідної карти власного тіла, як зауважує М.Осоріна, є продуктом акультурації і систематизації психотілесного досвіду дитини в процесі її спілкування з матір'ю чи іншими значущими дорослими [5, с.19]. Ігри на зразок «Ладушки» розвивають ще і координацію рухів, а скоромовки слугують розвитку не лише образного мислення, а й розвитку мови, усувають мовні недоліки дитини.

Інтуїтивне прагнення дорослої людини, що належить до традиційної народної культури, якомога раніше дати дитині понятійно-образну систему опор для її світосприйняття, відповідає такому ж прагненню з боку самої дитини. Найбільше дитина боїться хаосу вражень, подій зовнішнього і внутрішнього життя, які їй потрібно якось організувати, щоб їх зрозуміти і з ними впоратися. Для цього дитині вкрай необхідні образно-понятійні опори, до яких вона буде прив'язувати події життя, організовуючи їх в ціле. Традиційна народна культура забезпечувала дитину такими опорами в різноманітних формах, послідовно і поступово створюючи світоглядний фундамент для особистості, що формується. Таким чином задовольнялася одна з найважливіших людських потреб - потреба в сенсі, тобто в розумінні навколишнього світу і усвідомленні свого місця і призначення в ньому. Вихователям маленьких дітей важливо усвідомити зміст пісень і промов, з якими вони звертаються до дитини. Особливу увагу треба приділяти текстам, у змісті яких криється світоглядний сенс. До них відносяться і народні прислів'я. Тут ми можемо спостерігати психологічні основи різноманітних сфер виховання, зокрема:

- морального («Мораль чиста – краще всякого намиста», «З честю пройдеш цілий світ, без честі – й не до сусід», «Мудра людина вимагає всього лише від себе; нікчемна ж людина вимагає від інших», «Найкраща спадщина – вихованість», «Що поливаємо, те і маємо»). Матеріали судових справ й етнографічні дані засвідчують, що у випадках провин дітей, порушення ними усталених морально-етичних норм каралися і їхні батьки. Тому справи виховання дитини в сім'ї приділялася велика увага [6].
- розумового («Голова без розуму, як ліхтар без свічки», «Не силою борись, а розумом», «Не бажай синові багатства, а бажай розуму», «Розум — скарб

людини», «Знання робити життя красивим»);

- фізичного («Сила без голови шаліє, а розум без голови мліє», «Без здоров'я немає щастя», «Здоров'я більш варте, ніж багатство»);

Відзначимо вагомість естетичного чинника у народній традиції виховання.

Через багато разів повторені наспіви, вислови дитина легко засвоює мову, пісенну мелодику, у неї формується художній смак.

Чільне місце у народній педагогіці належить трудовому вихованню як першооснові життя суспільства: «Коріння праці гірке, а плоди - солодкі», «Щастя не в хмарах ховається, а працею здобувається», «У праці – краса людини», «Без труда немає плода», «Бджола мала, а й та працює», «**Батько – рибалка, то й діти у воду дивляться**», «**Та дитина ледача, якої батько не навчив**». У народі застерігали: неробство веде до нещастя. Потреба і вміння працювати - це те найкраще і найцінніше, що можуть залишити батьки своїм дітям. Навіть народження дитини народною свідомістю сприймалося як прихід на світ нового трудівника чи трудівниці. Тому найперші магичні дії, коли дитина побачила світ, були спрямовані на те, щоб прищепити їй працелюбність. Зав'язуючи пуповину хлопцеві, баба-повитуха бажала, щоб той «книжку читав і дрова рубав», а дівчинці – «аби хліб жала, на сорочку пряла».

Найголовнішою і найсвятішою цінністю народної традиції виховання вітчизняні етнографи, педагоги і психологи вважають національну ідею. П.Ігнатенко наголошує на тому, що національні цінності є основним компонентом у формуванні моральних орієнтацій сім'ї. Ефективним засобом виховання таких цінностей можуть виступати національні свята та історія. Адже народ без пам'яті перетворюється у населення – безетнічну, безнаціональну біомасу, якою легко маніпулювати [7].

Безцінним джерелом виховної мудрості українського народу і *способом передачі досвіду поколінь* є легенди, думи, народні пісні, звичаї, традиції. В. Сухомлинський підкреслював, що саме традиції є народними святинями, без яких людська душа не може жити. Він називав їх «живим, вічним джерелом педагогічної мудрості, зосередження духовного життя народу» [8, с. 410].

Традиція виконує низку незамінних культурних функцій, а саме [9]: встановлює спадкоємність культури, цементує її елементи в міцний каркас (від покоління до покоління передаються знання, досвід, символи, звичаї); є каналом передачі інформації (особливо потужним засобом фіксування, збереження та обробки інформації виступає ця функція традицій в усній культурі); є формою або механізмом соціалізації, навчання та виховання підростаючого покоління (ритуал передається з покоління в покоління шляхом заучування його частин, блоків, фрагментів); селективну (у традицію закладається все найцінніше, що має колектив – пізнавальні, соціальні, технологічні, медичні знання).

Не менш дієвим є вплив народної казки на становлення підростаючої особистості. Казка, пройшовши випробування часом, пропонує дитині різноманітні сценарії проживання життєвих ситуацій, продовжує формувати модель світу, дає відповіді на глибинні запити дитини. Крім того, казка вказує на можливі засоби розв'язання завдань, у ній долаються всі перешкоди, зникають обмеження в часі і просторі, запускаються унікальні механізми креативності. Оскільки за своєю природою казка – це твір «правопівкульного», образного мислення, то вона безпосередньо і звертається до глибинних стародавніх рівнів свідомості, немовби повертаючи

Актуальні проблеми в сучасній науці

слухача до «дитинства людства». Можна виділити такі механізми впливу казки на особистість: *наслідування* поведінки героя, *отожнення* (ідентифікація) себе з персонажами, *проекція* власних переживань на героя, *катарсис* і *сублімація* як наслідок переживань подій казки. Казки посідають чільне місце у внутрішньому світі дитини, яка включає їх у свої ігри, ідентифікуючи себе з казковими персонажами. Дитина *отожнює* себе з казковими героями і вирішує таким чином свої психологічні проблеми, при цьому стимулюється уява та розвиваються розумові здібності. Фантазії, засновані на казках, є важливою частиною духовного життя дитини, оскільки загрозові ситуації у казках окремими рисами нагадують дитячі страхи, а щасливий кінець дозволяє зрозуміти, що дитина зможе отримати перемогу, якщо докладе до цього певних зусиль [10, с.5]. *Казка активізує внутрішній потенціал дитини, мислення, уяву, творчість і спонтанність.*

Методами виховання у народній традиції здавна є благословення, заповіт, заборона, рада, схвалення, переконання, роз'яснення, привчання, прохання, натяк, домовленість, покарання. Настави народного виховання застерігають від потурання дітям, надмірного пещення їх: «Дитині дай волю, так сам підеш у неволю», «Хто дітям потаче, той сам плаче», «Гарна мазана паляниця, а не дитина», **«Перехвалення – як переселення».**

У процесі виховання дітей за звичаєм і законом батьки й інші дорослі мали право застосовувати фізичне покарання. «Дитина без прута не виросте», «На крутее дерево треба крутого клина», - казали в народі. Етнографічні джерела фіксують різні види покарань, які застосовувалися до дітей. Н.Заглада описує як карали дітей, що лазять у чужі городи й сади: «Штанці спустять та висічуть колючками або кропивою», «одскубають добре за уші чи дубцем одшмагають», «знімали штани або шапку, то дитина йде додому без штанів, а це - великий сором». Карали й без усякої провини, але малу дитину, вважали в народі, карати не можна, хоч би як вона не провинилася. Карати починали, як тільки дитина починала виявляти свідомість. Часто матерям доводилося побивати своїх дітей, але діти скоро зивкали до материних побоїв: «Мати однією рукою б'є, а другою гладить», «Рідна мати високо замахає, та помалу б'є». Деякі матері «жалували» бити дітей, за те словами карали: «Як ти будеш так робити, то я тобі нічого на зиму не справлю, послідне здеру з тебе і вижену з хати, куди хоч іди, хоч іди та наймайсь і побачиш, як у чужих людей, коли нас не слухаєш» [11]. Загалом биття дитини в народі вважалося крайньою мірою: «Не бий дубцем, а карай слівцем», «Добрі діти доброго слова послухають, а лихі і дрючка не бояться», **«Учи дітей не страшкою, а ласкою»**, **«Перед тим як карати, полічи до ста».** Рекомендувалося навчати добрими вчинками, розумним словом, прикладами: «Посієш вчинок, виросте звичка», **«Не вчи дитину штурханями, а добрими словами»**, «Слова навчають, приклади притягають». «Приклади корисніші за повчання», «Добрий приклад краший за сто слів», «Хороший приклад – найкраща проповідь», «Бурчання наскучить, приклад научить».

Пліч о пліч з народною традицією передавалася і християнська мораль виховання. До вирощування і виховання дитини, як і до будь-якої іншої справи приступали з молитвою. Кінцева мета виховання, вважалося, не у земному житті, а у вічності, у Бога. Батьки християни прагнули виховати не лише добру людину, але й доброго християнина [12]. «Навчїть дитя малим книги читати, в церкву ходити, Святе Божество празником чтити, батька, матінку вірно любити» - мовиться в українській

колядці.

Висновки. Народна традиція сімейного виховання інтегрує здобуті народом знання і вміння у справі виховання і навчання. Це глибинне філософське поняття відображає наступність соціального досвіду через виховання, самопізнання і самотворення індивідууму як особистості, сприяє розвитку національної культури, слугує опорою для побудови індивідуальної картини світу кожної окремої людини й одночасно об'єднує цих людей як культурну спільноту. Особлива його виховна цінність полягає в тому, що воно базується на ґрунті рідної мови й звичаєвої родинно-побутової культури, своїм змістом і духом підпорядковується самотній природі української дитини, потребам забезпечення її належного тілесного, духовно-морального й інтелектуального розвитку, повністю відповідає прагненням й корінним інтересам батьків і народу в цілому, а також ідеалам української педагогіки та психології у формуванні довшеної особистості українця. Відроджуючи національну систему виховання, необхідно домагатися, щоб у кожній родині широко застосовувалося і саме поняття, і зміст народної традиції виховання. Перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямі вбачаємо у вивченні терапевтичного ресурсу народних прислів'їв та приказок та можливості їх застосування в груповій роботі з батьками.

Література:

1. Єрохіна І. Традиційне родинне виховання в українській сім'ї / І.Єрохіна // Рідна школа, 1998 . – № 7-8. - С. 31.
2. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори : У 2-х т.Т.1 / К.Д.Ушинський. – К. : Рад. школа, 1983.– 488 с.
3. Грушевський М. Дитина в звичаях і віруваннях українського народу / Марко Грушевський. – К., 2001. – 96 с.
4. Ткач В. Виховання обдарованої дитини на традиціях народної педагогіки / В.Ткач. – К. : МПП : «АНФАС», 1995. – 112 с.
5. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В.Осорина. – СПб : «Речь», 2004. – 276 с.
6. Макарчук С.А. Етнографія України : навчальний посібник / С.А.Макарчук / Львів : «Світ», 2004.
7. Ігнатенко П. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблеми / П. Ігнатенко / Педагогіка та психологія. – 1997. – №4. – С. 118-123.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : Т. 1 / В.О.Сухомлинський.– К. : Рад. шк., 1977. – 410 с.
9. Болтарович З. Традиції сімейного виховання / З.Болтарович // Народна творчість та етнографія. – 1993. - № 2. – С.16 - 25.
10. Дикман Х. Юнгианський аналіз волшебних сказок : Сказание и иносказание / Х.Дикман ; под общ. ред. В.В. Зеленского - СПб. : Академический проект, 2000. - 256 с.
11. Заглада Н. Побут селянської дитини / Н. Заглада. – К., 1928.
12. Федоришин Г.М. Християнсько-орієнтована модель сімейного виховання / Г.М.Федоришин // Сучасні тенденції психологічного розвитку сім'ї. Збірник наукових праць. Частина І. – Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2013 р. – С.72 - 82.

Мудрак І.А.

Старший викладач кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ-КОЛОНІСТІВ В УМОВАХ КОМУНІКАТИВНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ УСТАНОВИ

Необхідність потужної психодіагностики тривожності і прогнозування поведінки неповнолітніх правопорушників в умовах примусової ізоляції та вимушеної спільної діяльності, зокрема спілкування в обмеженому (депривованому) комунікативному колі привертає увагу багатьох фахівців (Ю. Антонян, С. Беличева, С. Бочарова, Я. Гошовський, В. Деев, В.М. Кудрявцев, С. Максименко, І. Ярмиш та ін.). Науковці відзначають, що поведінка засуджених підлітків в умовах пенітенціарного закладу фактично відображає ті ж самі індивідуально-особистісні особливості, які знайшли своє відображення в протиправних діях, коли вони ще були на свободі. Тому цілий ряд характеристик особистості підлітків-правопорушників і особливостей їх поведінкових реакцій від самого початку починають впливати на процес адаптації до колонії, і це потребує їх врахування в обґрунтуванні системи заходів соціально-психологічного впливу. Звичайно, що скоєння протиправних, делінквентних дій відбувається із загостренням базальних психоемоційних станів, насамперед як додання страху перед ймовірністю розкриття щойно скоєного злочину та подальшого покарання за нього, тому тривожність є одним з найтиповіших психостанів підлітка з криміногенним досвідом.

Проблема підліткової тривожності посідає особливе місце в сучасному науково-психологічному дискурсі присвяченому психогенезі особистості на цьому складному й перехідному етапі розвитку. Існує значна кількість досліджень як у психології, так і в педагогіці, медицині, фізіології, соціології, присвячених феномену екзистенційної тривоги особистості, зокрема в «епоху підлітковості» [1; 2; 3; 5]. Однак у вітчизняній психологічній думці дослідження з окресленої проблематики досить незначні, оскільки більшість з них носить розрізнений і фрагментарний характер, зумовлений дослідницьким ракурсом певного науковця, в контексті пошукового інтересу якого викристалізовується лише окремий вектор такого полімодального утворення як тривожність. Насамперед це стосується вивчення особистісної специфіки розвитку тривожних підлітків, які відбувають покарання в пенітенціарній установі, та наукового обґрунтування напрямів і підходів до корекційно-профілактичної роботи з ними в широкому застосуванні ресоціалізаційних технологій. Упродовж останніх років як у теоретико-емпіричних дослідженнях, так і в повсякденній практичній роботі психологів пенітенціарних закладів відзначається істотне зростання уваги до феномену тривожності підлітків, який, природно, чинить негативну дію на забезпечення психічного здоров'я підростаючого покоління, перешкоджає його повноцінному психічному розвитку, гальмує ресоціалізаційний

процес як успішну повну соціалізацію підлітків, які скоїли правопорушення та відбувають покарання в колонії [1; 3; 5].

Пережиті підлітком колонії обмеження спілкування викликають складне нагромадження і переплетення різних видів депривації (емоційної, сенсорної, когнітивної, власне комунікативної), що ускладнено позначається на подальшому особистісному розвитку. Оскільки порушення інформаційної та комунікативної функцій призводить до відставання в розвитку когнітивної сфери, то це неминуче впливає на формування смислових складників самосвідомості й усіх інтелектуальних компонентів базальної психоструктури особистості. Причому зовнішні порушення й блокування активності дитини у спілкуванні з сім'єю та тими, хто перебуває на свободі, можуть призвести до внутрішніх проблем і відхилень у формуванні власної комунікативної компетентності на рівнях „Я – Інші”, „Я – Я”.

Вивчаючи психологію педагогічно занедбаних підлітків в умовах обмеженого спілкування, вчені відзначають високий рівень нервово-психічного напруження і тривоги, що призводить до збільшення кількості внутрішніх і зовнішніх конфліктів та здійснення девіантних учинків через зниження контролю над поведінкою. На думку вчених, в умовах обмеженого ареалу спілкування, в результаті депривації реальної взаємодії в комунікативній системі «батьки-діти» виникають численні особистісні дисфункції та психотравмуючі ситуації, розвиток яких відбувається на фоні підвищеної тривожності. Типовими соціально-психологічними реакціями підлітка-колоніста у перші дні перебування в умовах депривації (спецшколі, колонії) є відчуття самотності, загнаності, знедоленості, фрустрації, страху, тривоги, нервово-психічного напруження тощо. Тобто зауважується домінування депресивно-тривожних модальностей і в адаптації, і в комунікації депривованих дітей [1; 4].

Якраз коло таких проблемогенних питань, що мають реальний науково-практичний характер – повномірна і якісна ресоціалізація як повернення в недепривуюче просоціальне довкілля підлітків – вихованців пенітенціарної установи, визначили актуальність предмету нашого дослідження. Серед найважливіших напрямів наукового пошуку ми обрали такі: об'єктивно-психологічні прояви тривожності через вплив вікових і соціальних, внутрішніх і зовнішніх детермінант; зміст і структура «тривожного» типу особистості підлітка-колоніста; психодіагностичні критерії оцінки тривожності, її адекватної та неадекватної форм; інтенсивні розвивальні способи і засоби психокорекції негативних проявів тривожності тощо. Усі ці прояви є змістово-функціональною канвою особистості тривожного підлітка, який, маючи антисоціальні делінквентні досвід і настановлення, перебуває в ситуації виправно-трудоного режиму, що загострює фон тривожності та через деприваційні механізми блокує гармонійність його психогенези.

Особистісна статусно-рольова успішність депривованого і тривожного підлітка-колоніста здебільшого істотно понижена. Зниження особистісної активності, продуктивності навчальної та трудової діяльності викликане недостатнім рівнем успішності на уроках та в трудовому секторі, нерішучістю цілепокладання при виконанні навчальних і виробничих завдань, переважною орієнтацією на вибір легких завдань, які можна виконати за допомогою інших або власної хитрості й обману, уповільненим темпом роботи, неорганізованістю (запізнення, відволікання, відмова, ігнорування тощо), загальною пасивністю й асоціальною спрямованістю. Вочевидь,

що все це є наслідком негативного й часто девіантного попереднього аперцептивного досвіду в проблемних сім'ях, кримінальних підліткових об'єднаннях і субкультурах, слабкої сформованості «внутрішніх» мотивів навчання просоціальності, послаблення мотивації досягнення успіху і посилення мотивації уникнення невдач, комплексу властивостей особистості, що несприятливо впливають на особистісний саморозвиток та успішну ресоціалізацію.

В умовах ізоляційно-деприваційного режиму пенітенціарного закладу тривожний підліток традиційно обирає егозахисні механізми самоствердження, відмежування, стає нетовариським, некомунікабельним, важко включається у нові сфери життєдіяльності, насичені спілкуванням. Така замкнена позиція у спілкуванні, що притаманна насамперед підліткам-адаптантам до режиму колонії, супроводжується негативним фоном психоемоційного життя. Оскільки міжособистісне спілкування в мікрокліматі пенітенціарного закладу характеризується підвищеною конфліктністю й агресивними реакціями, то підліток-«новачок» переживає відчуття неадекватності, страху, амбівалентності тощо. Внаслідок цього типовими психоемоційними станами є тривожність, депресивність, фрустрація та інші деструктивні поведінкові й когнітивні інтенції, результатом яких постають такі основні вибори: 1) конформність як острах перед тиском групи колоністів з більшою тривалістю пенітенціарного досвіду та боязнь за свій низький (мізерний) статус в ієрархії міжособистісних взаємин і за власні непоцінювані ролі; 2) агресивний опір як спроба силового самоствердження у системі офіційних (спротив вимогам адміністрації, спроби втечі, нонконформна поведінка тощо) і неофіційних (бійки зі «старожилами», ігнорування стилю життя «за поняттями», спроби побудови власної мікрогрупи тощо) взаємин пенітенціарного закладу.

Деприваційні обмеження колонії та ускладнений комунікативний мікроклімат міжособистісних взаємин призводять до того, що рівень задоволеності досягнутими результатами в тривожних підлітків значно понижений, що свідчить про фрустрацію «потреби в досягненні», низькому рівні вираженості цієї мотиваційної тенденції.

Загалом, блоковане спілкування у дезінтегративному мікросередовищі, породжуючи в колоністів ефект неадекватності як результат сильного нервово-психічного напруження, вражає основні складові психоструктури і має негативні, гальмівні наслідки для сприятливого перебігу подальшого онтогенезу й ресоціалізації.

Ми вважаємо, що тривожність, невпевненість і обмеженість комунікативних потенціалів занедбаних підлітків у функціональному контексті дитячого пенітенціарного закладу закритого типу призводять до швидкої зміни настроїв і конфліктності взаємин, які на ранніх адаптаційних етапах лише дезорієнтують спілкування та ускладнюють процес пристосування до режиму.

Як відзначає Я.Гшовський, у колонії постійне коло партнерів, корпоративність спілкування, сегрегаційність і кастовість взаємин унаслідок субкультурного статусно-рольового розшарування дітей можуть породжувати ефект роздвоєння психологічного поля групи, насичуючи спілкування між її членами емоційною мозаїчністю та інтелектуальною фрагментарністю. Оскільки міжособистісне сприймання занедбаних підлітків, більшість з яких пережила депривацію повноцінних сімейних взаємин ще в дитинстві, в умовах теперішнього

обмеженого спілкування будується на ефекті «спадаючого осліплення», «парадигми колонії», то високостатусні вихованці сприймають низькостатусних ровесників як людей з величезною кількістю недоліків і особистісних вад. Звичайно ж, такі перцептивні прогалини мало сприяють формуванню адекватного особистісно-стратифікаційного статусу й повноцінного, ефективного спілкування [1].

Самосвідомість депривованих підлітків-колоністів не набуває потрібних для повноцінного спілкування рис, що проявляється насамперед у невмінні узгодити свою позицію з комунікативними партнерами і штовхає їх на неконструктивне спілкування, що в свою чергу спонукає всі механізми самосвідомості виконувати насамперед захисну функцію.

Теоретико-емпіричні результати дослідження дають підстави зробити висновки про те, що режим соціальної (комунікативної) депривації блокує повноцінне просоціальне гармонійне спілкування на всіх рівнях та є основною негативною гальмівною константою особистісного розвитку.

Депривована особистість упенітенціарному закладі постійно відчуває на собі вплив «синдрому госпіталізму», яким визначальною мірою пояснюються причини комунікативних труднощів і зрушень на рівні свідомості і самосвідомості. Комунікативна депривація, соціальне неблагополуччя, особистісно-психологічна занедбаність є тим корінням, з якого виростає авторитарний і байдужий характер дозакладового (і закладового) виховання, і який проявляється в дефіциті спілкування, спричиненому тотальним обмеженням повноцінних соціальних (сімейних) взаємин.

У корекційній роботі з тривожними підлітками не слід обмежуватися окремими вузькоспрямованими прийомами [1; 7; 8; 9]. Слід розвивати пізнавальні навчальні інтереси тривожних підлітків, створюючи на цій основі віддалені цільові перспективи. Корекція повинна мати фронтальний характер, що враховує інтеграційну природу особистої тривожності. Передусім мають бути широко використані засоби морального виховання, формування соціальних мотивів просоціального ділового змісту. Звичайно, що корекція розбалансованого спілкування, гармонізація комунікативно-інтерактивних складових цього процесу, підвищення неадекватно заниженої самооцінки через зміну і набуття нових статусно-рольових переваг також є необхідною умовою успішності роботи у цьому напрямку. Доцільно пристосовувати темп різних форм ресоціалізаційної роботи до уповільненого або, навпаки, прискореного психічного темпу розвитку тривожних колоністів. Психокорекція нетовариськості може бути спрямована на залучення підлітків у ширше коло спілкування і різноманітних розвивальних форм роботи, на підвищення персонального статусу (особливо морально-ділового), на оволодіння засобами спілкування і умінням попереджати і вирішувати конфліктні ситуації, тобто налаштовувати його на здобуття статусу емоційного, інтелектуального, ситуативного, функціонального та ін. лідера.

Важливу роль повинні грати і засоби саморегуляції несприятливих емоційних станів (фрустрації, депресивності, напруженості, стресу тощо), які варто засвоїти тривожному підліткові. Істотної допомоги нададуть прийоми раціональної розумової діяльності і запам'ятовування. Тривожного підлітка потрібно залучати до систематичного заняття оздоровчою фізичною культурою і спортом, оскільки це виконує своєрідну сублимаційну місію.

З метою надання цілісної ресоціалізаційної допомоги, зокрема для профілактики і лікування невротичних розладів, гіперфрустрації, патологічної тривожності тощо має бути забезпечена тісна співпраця психологів, учителів, соціальних педагогів, лікарів, адміністрації здатних забезпечити комплексне вирішення помежових чи кризових проблем, що виникають у зв'язку з цим.

Література:

1. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості : [монографія] / Я.Гошовський. – Дрогобич : Коло, 2008. – 480 с.
2. Димитров А.В. Основы пенитенциарной психологии : учеб. пособие / А.В. Димитров, В.П. Сафронов. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2003. – 176 с.
3. Пенитенциарная психология, педагогика и совершенствование организации воспитательной работы с осужденными в ВТК : сб. метод. рекомендаций по подготовке слушателей к семинарским и практическим занятиям; под ред. В.Н. Синева, В.И. Кривуши. – К. : РИО КИВД при УАВД, 1993. – 120 с.
4. Пирожков В.Ф. Криминальная психология : Подросток в условиях социальной изоляции. Кн. 2 / Пирожков В.Ф. – М.:УРАО, 1998.– 280 с.
5. Робоча книга пенітенціарного психолога / За заг. ред. В.М. Синьова, В.С. Медведєва. – К. : МП Леся, 2000. – 224 с.
6. Ярмиш І.О. Психологічні механізми адаптації підлітків з кримінальною поведінкою в умовах примусової ізоляції : Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.06 / І.О. Ярмиш; МВС України. Нац. ун-т внутр. справ. – Х., 2003.–20 с.
7. Bartkowicz Z. Efektywnosc resocjalisowania nieletnich w zakladzie poprawczym i wychowawczym / Bartkowicz Z. – Lublin: UMCS, 987.– 320 s.
8. Bartkowicz Z. Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom i ofiarom agresji w zakladach resocjalizacyjnych / Bartkowicz Z. – Lublin : AWH Antoni Dudek, 2001. – 224 s.
9. Kalinowski M. Europejskie systemy resocjalizacji nieletnich / Kalinowski M. – Warszawa : WSiP, 1991. – 200 s.

