

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

НАУКОВИЙ ВІСНИК

МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Засновано у 2009 р.

№ 1(14)
травень 2015

Внесено до Переліку фахових видань України
галузі «Психологічні науки»
(наказ МОН України від 12.05.2015 № 528)

Миколаїв
МНУ імені В. О. Сухомлинського
2015

УДК 159.9
ББК 88
Н 34

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 12 від 30 квітня 2015 року)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ :

БУДАК В. Д. доктор технічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, *голова редакційної колегії*;
ЄВДОКИМОВА Н. О. доктор психологічних наук, доцент, *головний редактор*;
ПАРТЕНАДЗЕ О. В. викладач, *відповідальний секретар*.

Ч Л Е Н И Р Е Д А К Ц І Й Н О Ї К О Л Е Г І Ї :

ГОВОРУН Т. В. доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;
ІВАНЦОВА Н. Б. доктор психологічних наук, доцент, в. о. професора кафедри теоретичної та прикладної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
ТОМЧУК М. І. доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та розвитку особистості Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників;
СЕРДЮК Л. З. доктор психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;
ШВАЛЬ Ю. М. доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка;
ШЕВЯКОВ О. В. доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
КОЛОМІНСЬКИЙ Я. Л. доктор психологічних наук, професор кафедри вікової і педагогічної психології Закладу освіти «Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка» (Республіка Білорусь);
АЙМАГАНБЕТОВА О. Х. доктор психологічних наук, професор кафедри загальної й етнічної психології Казахського національного університету імені аль-Фарабі (Казахстан);
САРАЄВА Н. М. доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної і прикладної психології Забайкальського державного гуманітарно-педагогічного університету (Російська Федерація);
ПАНОВ В. І. доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент РАО, завідувач лабораторії егопсихології розвитку Федерального державного бюджетного наукового закладу «Психологічний інститут Російської академії освіти» (Російська Федерація);
БЕАТА АННА ЗЕМБА доктор гуманітарних наук у галузі опікунської та соціальної педагогіки, ад'юнкт кафедри соціальної педагогіки Жешувського університету (Республіка Польща);
УРСУЛА ГРУЦА-МОНСІК доктор педагогічних наук, професор Інституту Педагогіки Жешувського університету (Республіка Польща).

РЕЦЕНЗЕНТИ :

ВАСИЛЬЄВ Я. В. доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Чорноморського державного університету імені Петра Могили;
ЄВДОКИМОВА О. О. доктор психологічних наук, професор кафедри соціології та психології Харківського національного університету внутрішніх справ.

Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки : збірник наукових праць / за ред. Н. О. Євдокимової. — № 1 (14), травень 2015. — Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2015. — 63 с.

ISSN 2078-2128

У збірнику наукових праць опубліковано статті з актуальних проблем психологічної науки. Зокрема акцентовано увагу на розвитку уваги, саморозвитку особистості та її соціалізації, агресивній поведінці дітей, професійному зростанню майбутніх практичних психологів.

Видання адресоване науковцям, практичним психологам, викладачам, студентам вищих навчальних закладів, а також тим, хто цікавиться розвитком психологічної науки.

**УДК 159.9
ББК 88**

З М І С Т

В. Й. БОЧЕЛЮК	
Соціально-психологічні основи автономності сучасних закладів освіти	5
Ю. Ю. БУГЕРА	
Порівняльна характеристика розвитку уваги у нормально розвинених та розумово відсталих молодших школярів у процесі навчальної діяльності	11
Н. В. ГРИНЬОВА	
Професійний розвиток майбутніх практичних психологів у форматі психодинамічного підходу	16
Л. Д. ЗАГРАЙ	
Способи конструювання «Я»: нові підходи у дослідженні	20
Є. В. ЗАЙКА	
Процедура ефективного паралельного підрахунку декількох потоків подій	25
О. І. ЗІМОВІН	
Дослідження саморозвитку особистості в юнацькому віці у дискурсивнопсихологічному підході	31
С. Ш. РАДЖАБОВА	
Особливості переживання життєвої кризи суб'єктом	37
Л. М. РУДЕНКО	
Система корекції та профілактики агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю	41
І. В. СІРИК	
Процес соціалізації особистості, яка виховувалась у неповній сім'ї	47
В. С. ШАПОВАЛОВА	
Особливості взаємозв'язків копінг-стратегій з різними видами страхів у навчально-пізнавальній діяльності студентів	51
О. В. ШЕВЯКОВ	
Вплив музики на психологічне здоров'я учнів спортивної школи	55
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	61

CONTENTS

V. BOCHELYUK	
Social and psychological basis of autonomy of modern educational institutions	5
YU. BUHERA	
Comparative characteristics of attention development of normally developed and mentally retarded primary school pupils in the process of educational activity	11
N. HRYNIOVA	
Future practical psychologist professional development in the psychodynamic approach format	16
L. ZAHRAI	
The ways of the «Ego» construction: new approaches in the study	20
E. ZAIKA	
The procedure of the effective parallel counting of the several streams of events	25
O. ZIMOVIN	
Research of the self-development of personality in the youth age in the discursive psychology approach	31
S. RADZHABOVA	
Peculiarities of experience of life crises by the individual	37
L. RUDENKO	
Correction system and prevention aggressive behavior of children with mental retardation	41
I. SIRYK	
The process of socialization of a person who was brought up in an incomplete family	47
V. SHAPOVALOVA	
Features interrelation coping-strategies with different kinds of fear in the of educational and cognitive activity	51
A. SHEVIAKOV	
The effects of music on the psychological health of students of sports schools	55
INFORMATION ABOUT AUTHORS	61

УДК 159.9:316.6

В. Й. БОЧЕЛЮК

м. Запоріжжя

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ АВТОНОМНОСТІ СУЧАСНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

У роботі проводиться аналіз соціально-психологічних основ автономності сучасних закладів освіти різного рівня акредитації. Вказується на те, що сучасні освітні організації представляють собою специфічне утворення, якому властиві специфічні механізми організації та розвитку. Акцентовується увага на проблемі автономності освітньої організації. Підкреслюється, що означена автономність можлива завдяки ґрунтовній розробці «дерева цілей». Відсутність чітких критеріїв у визначенні та досягненні мети ускладнює оцінку та самооцінку діяльності закладів освіти, висуває на передній план стратегічне, перспективно націлене планування, а неформальність стосунків і мотивації підвищують значення почуття належності, вимагаючи особистої харизми та влади авторитету, що перетворює персонал навчального закладу на головний ресурс його діяльності.

Ключові слова: соціально-психологічні основи автономності, сучасні заклади освіти, дерево цілей, конфліктна структура організації, навчально-виховний процес.

Дослідження і публікації останніх років пов'язують автономність сучасних закладів освіти з: розвитком професіоналізму вчителів [6]; інтегративними процесами командування студентської групи [12], розвитком конкурентоздатності викладацького персоналу [5]; розвитком спрямованих потреб особистості [7]; розвитком креативності студентської молоді [1] тощо.

Сучасні освітні організації представляють собою специфічне утворення. Вони належать до культурно-просвітницьких організацій, суспільним призначенням яких є співучасть в організації навчання та виховання підростаючого покоління. Але це є функція сукупності всіх навчальних закладів й установ різного рівня акредитації, які виступають складовими освіти як соціального інституту.

У загальному діапазоні кожний окремих навчальний заклад може і зобов'язаний визначити свою мету і засоби її реалізації. У цьому випадку важливо знати відношення окремої соціальної організації до освіти як соціального інституту. Освіта, наприклад, може бути одержавленою. А це означає, що держава визначає чи приписує йому мету, надає ресурси, ухвалює рішення про відкриття чи закриття конкретного закладу, ступінь його акредитації, затверджує штатний розклад, здійснює адміністративний нагляд за його діяльністю. Держава при цьому користується позитивними здобутками навчального закладу, але разом із цим бере на себе відповідальність за негативні результати, невдачі, поразки, відводить зовнішні загрози. Саме цій актуальній проблемі і присвячена наша стаття.

Про окремо взятий заклад освіти можна говорити як про окрему соціальну організацію ли-

ше тоді, коли він діє автономно. Саме проблемі автономності присвячується означена стаття. Вирішення цієї загальної проблеми висвітлює конкретні переваги такої структури та її недоліки. Автономність освітньої організації робить її більш ініціативною, динамічною, гнучкою, схильною до пошуку і використання різних новітніх технологій у педагогічному процесі, здатним вистояти у конкурентній боротьбі з іншими навчальними закладами за контингент, матеріальні, фінансові і людські ресурси. Разом із тим, вони будуть більш схильними до комерціалізації, діяти швидше в інтересах невеликої управлінської групи, ніж справедливості, в інтересах більшості членів колективу, орієнтуватися переважно на актуальний стан освітнього ринку, а не на історичні перспективи і потенційні потреби суспільства, як указують С. М. Позднякова та Л. В. Суркова [9].

Перетворення закладу освіти на адміністративний орган має свої як недоліки, так і переваги. Підпорядкованість жорсткому інституційному контролю обмежує його ініціативи, динамізм, творчий пошук, бо весь час доводиться координувати дії з командами зверху. Він бюрократизується, оскільки переслідує не так реальну і дієву мету, як формальну, стає здатним проявляти лише виконавську ініціативу. Нові педагогічні технології у кращому випадку «спускають» йому зверху у вигляді адміністративних команд, розпоряджень та інструкцій. Як підкреслює відомий український соціолог В. Багіров: «Покоління людей сформувалися в одному соціумі, а їм пропонують ураз перейти в інше соціокультурне середовище, до якого вони просто не готові. ...Але на противагу існує деякий простір, де можна актив-

но впливати на життя» [2]. Таким простором є сучасні заклади освіти різної форми акредитації, але вони не користуються або користуються у досить обмеженому вигляді позитивними наслідками своєї успішної діяльності. Щоправда вони не несуть і прямої відповідальності за власні поразки, їх бере (або повинна брати) на себе керівна інституція, найчастіше Міністерство освіти як представник держави. Проте про автономність чи залежність навчальних закладів слід говорити у досить умовному значенні.

Приватний заклад освіти може і не бути жорстко підпорядкованим державі (у різних формах), натомість він може залежати від церкви, батьків, великих промислових та фінансових фірм і корпорацій, приватних осіб, які є його інвесторами, а тому контролюють використання виділених ними коштів.

Усі заклади освіти підпорядковані моралі і праву конкретного суспільства, вони функціонують за певного політичного режиму й у певному культурному середовищі. Не байдужі до діяльності навчальних закладів політичні партії, профспілки, громадські організації.

Інституційний контроль над закладами світи теж не буває абсолютним і всеосяжним. Держава, наприклад, щодо шкіл це – адміністративний апарат міністерств і відомств. Функціонери цих органів не завжди настільки компетентні, працелюбні, енергійні та відповідальні, аби взяти навчальні заклади під тотальний контроль. Для цього немає і потреби, оскільки достатньо контролювати різні ресурси (фінанси, кадри тощо) та керувати навчально-виховним процесом. В останніх випадках ініціативу знизу не лише припускають, а навіть вимагають і спонукають. Такими, наприклад, можуть бути різні молодіжні формування. Але скільки б не проголошували про необхідність створення молодіжних об'єднань та рухів, їх не буде до того часу, поки ці об'єднання не стануть самостійними, не матимуть своїх ресурсів, фінансів, а також діяльності держави, політичних партій, різних об'єднань та інших суб'єктів суспільних відносин, що має на меті певним чином впливати на соціалізацію і соціальний розвиток молоді, як указують А. І. Ковальова та В. А. Луков [4], доки не буде достатніх умов для інституціалізації молодіжних об'єднань, доти не буде їх дійсного впливу.

Це підтверджують і соціологічні дослідження, проведені у Запорізькій області групою соціологів Запорізького державного університету. Ними визначено низку категорій опитуваних: старшокласники загальноосвітніх шкіл і коле-

джів, студенти трьох вузів (Запорізького державного технічного університету, Мелітопольського і Бердянського державних педагогічних інститутів). Відносно названих категорій застосовано гніздовий принцип вибірки. Опитано по 50 осіб у кожній із двох перших груп і 180 студентів (відповідно: ЗДТУ – 73, МДПІ – 64, БДПІ – 65, котрі складають не менше 10–20% від загальної кількості у генеральній сукупності), що є статистично коректним і дозволяє сформулювати репрезентативну вибірку для об'єкта такого роду досліджень. Метод самооцінки, що застосовували соціологи, багато у чому залежав від особистих властивостей респондента. Проте соціологічна практика підтверджує методичну обґрунтованість так званої самоідентифікації (тобто зайву кількість оптимістів урівноважують надлишки песимістів). Отримані результати свідчать про глибоке незадоволення молодих людей соціально-захисною діяльністю державних органів. Дуже «слабку підтримку» відчувають 44% старшокласників (далі Ш), 22% і 24% відповідно учнів коледжів, 22% студентів ВНЗ (В). Примітно, що позитивна відповідь («так») не отримана у жодній із груп респондентів.

Скептично оцінюють молоді люди здатність держорганів забезпечити розв'язання їх проблем: лише 20% (Ш), 6% і 12% (К), 14% (В) дали ствердну відповідь. На думку соціологів, що проводили дослідження, не треба переоцінювати отримані дані: більшою мірою вони відбивають громадську думку, аніж власний соціальний досвід молодих людей: 92% (Ш), 98% і 88% (П), 92% (В) зазначили, що не знають змісту «Закону про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді в Україні». Потребу у правовій допомозі позначили 40% (Ш), 42% і 50% (К), 60% (В). А втім, ці дані швидше можуть свідчити про декларативність закону, ніж про правову неосвіченість респондентів.

Окремі керівники закладів освіти можуть досить вдало для себе використовувати суперечності у межах адміністративного апарату міністерства чи відомства або міжінституційні сутички. Проте, як вказує О. Л. Скідін [13], загальний принцип залишається незмінним: заклади освіти є соціальною організацією там і тоді, де і коли він автономно визначає межу своїх організаційних зусиль.

Цілі такої соціальної організації можуть бути стратегічними, тактичними, оперативними. Критерієм тут виступає цілепокладання, витрачені ресурси, стратегічні цілі, розраховані на відносно далеку перспективу, тактичні – на серед-

ню, оперативні – виявляються як робочий план дій. У першому випадку особливе значення має перспективність мислення управлінської групи організації, їх уміння застосовувати інноваційні технології.

Основа стратегічного планування приватних і державних закладів різна. Для перших – головним принципом діяльності постає необхідність виживання у конкретному середовищі. Тому стратегію будують на збереженні довіри потенційних інвесторів і кредиторів, у першу чергу, наймогутніших. Для державних навчальних закладів проблема виживання не стоїть так гостро, вони виживають разом із державою. Тому у своїй стратегії користуються і керуються перспективними установками держави, модифікуючи їх відповідно до власних обставин.

Тактичне планування і використання відповідних технологій у навчально-виховному процесі є концептуальною основою робочих планів. Тут можна знайти відповідь на низку досить значущих питань: що може освітній заклад запропонувати у перспективі; якою буде реакція ринку чи держави на пропозиції, тобто кому може знадобитися запропонований освітній продукт, послуги чи інформація; як досягти бажаних результатів із мінімумом витрат; як потім використати отримані здобутки тощо.

При визначенні цілей закладів освіти, як і інших соціальних організацій, слід очікувати низку загроз, яких варто запобігти вже на першій стадії роботи. Мета може бути завищена чи занижена щодо можливостей і ресурсів освітньої організації. В обох випадках заклади освіти очікують негативні наслідки чи збочення у роботі. У першому випадку (мета завищена) заклад працює з перевантаженням. Його людські, матеріальні, фінансові, духовні ресурси виснажуються, спостерігається колективна втома, невдоволення чи апатія. Частішими та затяжними стають конфлікти, комунікативні та інші блокади і глухі кути.

З усіх типів соціальних організацій найчіткіше здатні визначити мету господарські структури. Найменш чітка вона у культурно-освітніх організаціях, до яких належать і заклади освіти. Критерієм ефективності їх діяльності є престиж – річ, важко вимірювана числовими показниками. Одним із небагатьох таких індикаторів може бути кількість бажаючих учитись або працювати у певному навчальному закладі, кількість учителів з вищими рівнями кваліфікації. Найдійовішими вони є тоді, коли навчальні заклади діють у конкурентних умовах, борючись за накопичення людських ресурсів.

Чим чіткіше, ясніше, осяйніше будуть визначені цілі (обов'язково освітні), тим ефективнішою та продуктивнішою буде діяльність навчального закладу. Вища школа у цьому плані має суттєві переваги: вона покликана готувати спеціаліста, фаховий профіль котрого більш-менш точно визначений в існуючій номенклатурі.

Інша річ – постановка й організація виховної роботи у школах, а також удосконалення цієї роботи шляхом упровадження новітніх педагогічних та інших технологій. Подібно до того, як рух, простір, час є атрибутами матерії, так і виховання є атрибутом суспільства, характеристикою соціальних відносин, на що вказують Л. В. Байбородова та М. І. Рожков [10].

Кожне суспільство відтворюється через таку систему виховання, яка дає йому можливість успішно розв'язувати проблеми, що постають перед ним. Соціальна система як така повинна забезпечувати відтворення таких працівників, які за своїми якісними показниками відповідають суспільним стандартам конкретного часу. Негнучкі форми і методи формування досконаліших економічних відносин, формальне проголошення ідей, не підкріплене механізмами реалізації, розграбування національного багатства, насильницьке і повсюдне впровадження ідеології індивідуалізму, націоналізму, нігілізму спричинили розмивання етичних підвалин нашого життя.

Дуже часто як базове поняття в одних випадках використовують соціалізацію, в інших – виховання. Виховання як об'єктивне закономірне явище і як цілеспрямований процес, що постійно коригується, здається нам поняттям ширшим порівняно з поняттям «соціалізація», яке, як уважає російський дослідник І. Кон, є не що інше як процес освоєння індивідом соціального досвіду, у ході котрого і створюється конкретна особистість (пристосована до певних умов реального суспільства у певний період його існування).

Потреба часу змінює педагогічні, управлінські та інформаційні технології у соціальних освітніх організаціях, тому створюють різні бази завдань, спрямованих на формування певних різновидів мислення, розробляють контролюючі тести, які формують знання, уміння, навички. Це також необхідно робити й у галузі управління процесом виховання: розробляти підходи до системи виховної роботи конкретно у кожній освітній організації, нові форми спілкування з учнями, стимули тощо. На жаль, переважна більшість педагогічного складу у наш час не готові до докорінних змін або не мають до цього вагомих

стимулів. І одна з причин цього – відсутність або, скажімо, надзвичайно слабка зацікавленість викладацького персоналу у здійсненні будь-якої виховної діяльності у позааудиторний час. Ще Макс Вебер відзначав, що інтереси (матеріальні й ідеальні), а не ідеї, безпосередньо визначають поведінку людей. Незважаючи на це, як вказує О. Л. Скіндін [12], час вимагає вивчення соціологічних позицій нового, передового, визначення взаємозв'язків і взаємозалежностей, нових наукових підходів до проблеми виховання.

Головні суттєві положення концепції управління виховним процесом у закладах освіти такі:

- створення чіткої організаційної структури органів і конкретних осіб, що займаються безпосередньо виховною роботою з учнями, і не менш чітко визначення їх функціональних обов'язків у цій сфері життя;
- розмежування виховних завдань стратегічного і тактичного характеру. Потрібно розрізняти головні завдання, від рішення яких залежить ефективність діяльності закладу освіти, і поточні, без яких неможливе розв'язання цих головних завдань;
- урахування сьогоденної специфіки особи і конкретного історичного періоду у виховній роботі;
- управління не так учнями, як процесом творення їх особистості, створення необхідних умов для самовдосконалення, самовиховання тощо. Іншими словами, управління виховним процесом є не безпосереднім, а опосередкованим впливом на особистість;
- оновлення технологій виховного процесу;
- конкретизація форми управління виховним процесом: визначення мети, планування, перед- та постпланове програмування, поточні управлінські рішення тощо. Проте проблема полягає у тому, що дуже часто ніхто з практичних працівників не займається вищезазваним, бо відсутні механізми стимулювання оволодіння новітніми педагогічними технологіями;
- удосконалення механізму управління виховним процесом, тобто послідовність і логічність управлінських операцій і процедур. Досягнення цілей, поставлених соціальними організаціями, неможливе без удосконалення інноваційних технологій, як вказує Н. Б. Шуст [14]. Характерною їх особливістю є не тільки вивчення, фіксування того «матеріалу», що вже існує, а «заглядання» у майбутнє, передбачення, відповідна розробка контрзаходів до того, як може виникнути проблема, вибір найприйнятнішого варіанту управлінського рішення, яке найбільше відповідає ситуації, що склалася, та реальному співвідношенню діючих внутрішніх і зовнішніх впливів. Без створення сценарі-

їв, без аналізу майбутніх дій і тенденцій, без уважного розгляду позиційних структур і функцій, а також суб'єктів, які протистоять один одному, досягнути необхідних цілей у сьогоденному бурхливому суспільному контексті не вдається, як вказує В.В. Давидов [3]. Ці положення цілком стосуються організації навчально-виховної діяльності у такому соціальному інституті як освіта.

Проблема окремо взятого закладу освіти полягає у тому, щоб чітко визначитись щодо власних цілей і засобів їх досягнення. При цьому має враховуватись той чинник, що кожна соціальна організація повинна спрямовувати свою діяльність на досягнення багатьох цілей. Тут головне завдання полягає у ґрунтовній розробці «дерева цілей» (у певній ієрархії за критеріями значущості та досяжності). Безцільна активність породжує формалізм, ритуалізм, кар'єризм та інші відхилення. До бюрократизації найбільшою мірою схильні інституціональні адміністративні органи, особливо державні установи. Якщо освіта жорстко підпорядкована державі, то окремо взятий державний заклад освіти з більшою чи меншою незворотністю стає адміністративним органом. Одним із шляхів подолання тенденцій державних освітніх установ до бюрократизації може стати реформування існуючої системи їх фінансування. Держава могла б фінансувати окремі навчальні заклади понад планом відповідно до їх конкретних проектів, тобто планування мало б рухатися не зверху вниз, а знизу вгору.

Кожного разу, коли освітній заклад вдається до адміністративних заходів щодо її вихованців, він перестає діяти як власне педагогічна організація. Коли така форма контролю набуває систематичного характеру, а тим більше стає єдиною можливою формою регламентації стосунків, відбувається повне переродження закладу. Він поступово стає авторитарно-примусовою структурою. Така тенденція спостерігається і досить часто. Ця деформація тим більш вірогідна, чим більше виявляються такі умови: конфліктна соціоґрупова структура суспільства поза освітньою організацією породжує конфліктну структуру всередині організації; учні та викладацький склад репрезентовані різними етнокультурними, конфесійними, територіальними і т. д. групами; в основу дидактичного процесу закладена педагогіка примусу і спонування, а не співробітництва і мотивування, серед персоналу керівного складу переважають авторитарні лідери, діяльність викладачів закладу освіти оцінюється не за потенцією і досвідом, а за рівнем виконавсь-

кої дисципліни, формального (демонстративного) послууху, особистої та ідеологічної відданості. Це не може означати, звичайно, що заклади освіти мають зовсім відмовитися від примусу й адміністративного контролю, але питання полягає у тому, аби знайти засоби дисциплінування, адекватні сутності навчально-виховного процесу. Отже, у цьому процесі примус має виявитись як самоконтроль, свобода – як контрольована спонтанність, покарання – як утрачена винагорода.

Статус, роль і престиж в освітній організації залежить від груп належності. Вплив суспільства на неї полягає у тому, що спостерігається певна статистична відповідність між соціальним становищем сім'ї й академічним статусом учня. Це означає, що діти заможних, владних і престижних груп (як деяка статистична залежність, а не фатальний й обов'язковий закон) навчаються краще, або, точніше, перебувають на вищих академічних позиціях, мають кращі оцінки та інші символи визнання. Боротися з цим явищем заклад освіти практично не може, у нього немає для цього ні відповідних ресурсів, ні дієвої мотивації. Формальне їх одержавлення теж мало впливає на цей процес, бо продовжує діяти чинник соціалізуючої нерівності сімей. Фінансові дотації, кредити освітнього спрямування соціально знедоленим родинам, у яких сімейний бюджет нижче межі бідності, а також тим, хто навчається за гроші, були б значно ефективнішими.

Іншим статусотворчим чинником щодо учнів є вік. Чим вищий ступінь (клас) навчання, тим є вищим їх статус. Але це стосовно лише персон іншого віку. Він органічно пов'язаний із зовнішністю та внутрішнім світом особистості і є значним випробуванням її можливостей і ресурсів, інколи надовго визначаючи успішну чи неуспішну життєву траєкторію. Найнебезпечнішим слід вважати варіант накладання негативних чинників стратифікації сімейного, академічного та сексуального статусу.

Якщо учень походить із сім'ї низького соціального становища, має одночасно низький академічний і сексуальний статус, його ситуація заслуговує на особливу увагу з боку керівництва навчального закладу.

Треба відзначити, що учні старших класів «скромного» соціального походження, які пройшли так звану селекцію, теж конкурують за рівень диплому. Стратифікуюча дія сім'ї тут виявляється у гірших матеріальних умовах життя учнів, а це вимагає від них якусь частину навчального часу витратити на підтримання свого існування, що погіршує їх шанси у конкуренції за

атестат. Частина з них залишає освітній заклад, а це погіршує можливості щодо працевлаштування, професійної кар'єри та подальшої соціальної мобільності.

Опосередковано, через систему освіти, продовжує впливати соціальне походження і на формування професійної педагогічної групи. Соціологічні дослідження, у яких брав участь автор, показують, що більшість учителів походить із двох сусідніх соціальних груп: верхівки нижчого і найнижчого прошарку середнього класу, тобто їх соціальне походження досить скромне. Отже, закладаються деякі передумови для демократизації середніх закладів освіти. Це такі соціальні організації, де основним ресурсом є люди. Навіть у промислово розвинутих країнах освіта продовжує залишатися бідною, фінансування її, як правило, не перевищує 6–7 %.

У структурі людських ресурсів переважне значення мають об'єкти навчання – учні. Це означає, що навіть при бідній матеріальній базі та низькому рівні навчання і викладання, але при належній підготовці, учні можуть показувати належний рівень знань. Отже, попередні селекції і відбір старшокласників мають для навчальних закладів неабияке значення.

Таким чином, можливо дійти до **висновку**, що специфіка навчальних соціальних організацій визначається характером визначення мети, правилами внутрішнього розпорядку, адміністративного примусу та контролю, посадовою ієрархією, розподілом статусів, ролей і престижу, структурою нагромадження і використання ресурсів. Відсутність чітких критеріїв у визначенні та досягненні мети ускладнює оцінку та самооцінку діяльності закладів освіти, висуває на передній план стратегічне, перспективно націлене планування, а неформальність стосунків і мотивації підвищують значення почуття належності, вимагаючи особистої харизми та влади авторитету, що перетворює персонал навчального закладу на головний ресурс його діяльності.

Подальших розвідок у даному напрямку потребують питання взаємодії особистісного і колективного з позиції ініціативності, динамічності, схильності до пошуку різних новітніх технологій і таке інше.

Список використаних джерел

1. Бриль М. М. Соціально-психологічні особливості розвитку креативності у студентської молоді в процесі її професійної підготовки у мистецькому виші: автореф. дис. кандидата психол. наук : 19.00.05 / Бриль Марина Миколаївна. – Луганськ, 2013. – 20 с.
2. Гаташ В. Социолог – профессия ректорская (Интервью В. Бакирова) / В. Гаташ // Зеркало недели. – № 23 (244). – 12 июня 1999. – С. 12.

3. Давыдов В. В. Теория деятельности и социальная практика / В. В. Давыдов // Вопросы философии. – 2006. – № 5. – С. 52–62.
4. Ковалева А. И. Социология молодежи: Теоретические вопросы / А. И. Ковалева, В. А. Луков. – М. : Социум, 1999. – 351 с.
5. Корсакевич В. В. Психологічні особливості розвитку конкурентоздатності викладацького персоналу вищого навчального закладу приватної форми власності: автореф. дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.10 / Корсакевич Васіліса Василівна. – К., 2013. – 22 с.
6. Лавриненко С. Л. Психологічні умови розвитку професіоналізму вчителів гімназії: автореф. дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Лавриненко Світлана Леонідівна. – К., 2012. – 20 с.
7. Майданюк О. О. Психологічні особливості розвитку соціально спрямованих потреб особистості у юнацькому віці: автореф. дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Майданюк Олена Олександрівна. – Одеса, 2013. – 21 с.
8. Малеваный Н. М. Проблемы социальных ориентацией учащейся молодежи Запорожского региона (опыт социологического исследования) / Н. М. Малеваный, С. И. Подмазин // Актуальные проблемы воспитательной работы в вузе ; отв. ред. Скидин О. Л. – Запорожье : ЗГУ, 1996. – Вып. 1. – С. 106–114.
9. Позднякова С. М. Образование вчера, сегодня, завтра: новые ориентиры / С. М. Позднякова, Л. В. Суркова // Материалы круглого стола ИПК при МГУ им. М. В. Ломоносова (Апрель, 1994) // Вестник Моск. ун-та. – Сер 7. – 1995. – № 2. – С. 67–72.
10. Рожков М. И. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
11. Самойлов О. А. Соціально-психологічні чинники інтегративних процесів командування студентської групи: автореф. дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Самойлов Олександр Анатолійович. – Луганськ., 2013. – 20 с.
12. Скидин О. Л. Воспитательный процесс в вузе и социальные технологии / О. Л. Скидин // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики (Міжвузівський збірник наукових праць). – К. ; Запоріжжя : Етга-Пресс, 1998. – Вип.1. – С. 158–164.
13. Скидин О. Л. Учебные заведения как социальные организации / О. Л. Скидин // Нова парадигма (Альманах наукових праць). – 2010. – № 16. – С. 210–219.
14. Шуст Н. Б. Інноваційна діяльність молоді: сутність, структура, функції / Н. Б. Шуст. – Вінниця : ВДМУ, 2011. – 223 с.

V. I. BOCHELYUK
Zaporizhzhua

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL BASIS OF AUTONOMY OF MODERN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article analyzed the social and psychological foundations of modern autonomy of educational institutions of various levels of accreditation. It is pointed out that the modern educational institutions are specific social institutions that are characterized by specific mechanisms of organization and development. The attention is focused on the issue of autonomy of educational institutions. It is emphasized that this autonomy is possible thanks to a thorough development of the «tree of goals.» The lack of clear criteria for defining and achieving the goal of self-esteem and difficult to assess the activities of educational institutions, highlights the strategic, targeted planning perspective, rather than a formal relationship and motivation increase the value of a sense of belonging, demanding personal charisma and power of authority, makes the staff of the institution to the home share of its activities.

Key words: socio-psychological foundations of autonomy, modern educational institutions, wood goals conflict organizational structure, the educational process.

В. И. БОЧЕЛЮК
г. Запорожье

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ АВТОНОМНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализированы социально-психологические основания автономности современных образовательных учреждений различного уровня аккредитации. Указывается на то, что современные образовательные учреждения представляют собой специфические социальные институты, которым присущи специфические механизмы организации и развития. Акцентируется внимание на проблеме автономности образовательных организаций. Подчеркивается, что данная автономность возможна благодаря основательной разработке «дерева целей». Отсутствии четких критериев в определении и достижении цели затрудняет оценку и самооценку деятельности учебных заведений, выдвигает на передний план стратегическое, перспективно нацеленное планирование, превращает персонал учебного заведения на главный ресурс его деятельности.

Ключевые слова: социально-психологические основания автономности, современные образовательные учреждения, дерево целей, конфликтная структура организации, учебно-воспитательный процесс.

Стаття надійшла до редколегії 26.03.2015

УДК 376.3+376-056.26:159.952

Ю. Ю. БУГЕРА

м. Кам'янець-Подільський
jyliajy@gmail.com

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОЗВИТКУ УВАГИ У НОРМАЛЬНО РОЗВИНЕНИХ ТА РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються основні питання порівняльної характеристики розвитку уваги у нормально розвинених та розумово відсталих молодших школярів у процесі навчальної діяльності. Перш за все визначено сутність, структуру, основні компоненти даного виду діяльності, як провідного у молодших школярів. Звертається увага на взаємозв'язок та взаємозалежність результативності навчальної діяльності від рівня сформованості пізнавальних процесів.

Основним у статті є положення про те, що формуючи різні властивості уваги (стійкість, розподіл, обсяг) у процесі навчальної діяльності можна розвивати не лише усі психічні процеси, але й підвищити якість та рівень успішності молодших школярів.

Ключові слова: молодші школярі, розумово відсталі діти, навчальна діяльність, пізнавальна діяльність, увага, властивості уваги.

Навчання є основним шляхом розвитку психічних процесів як у нормально розвинених, так і у розумово відсталих дітей, тому досить актуальною є проблема підвищення ефективності та результативності даного процесу, що залежить від багатьох факторів, зокрема: мотивації учнів; умінь дітей організувати і контролювати власну діяльність; особливостей викладання педагогом того чи іншого предмету; підвищення рівня сформованості психічних процесів, а саме – уваги, яка характеризує динамічні особливості психічних процесів та забезпечує їх організацію шляхом цілеспрямованого підбору необхідної інформації, вибіркового і тривалого зосередження психічної активності на об'єкті чи діяльності, спрямованості та вибіркової пізнавальних процесів.

У загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі присвяченій питанням оптимізації навчальної діяльності молодших школярів шляхом підвищення її результативності, знаходять відображення різні аспекти даної проблеми. У працях науковців відмічається взаємозалежність процесу навчання від рівня розвитку властивостей уваги, а саме розглядається питання щодо: психологічних особливостей процесу активізації уваги на уроках математики (А. Кличев); стійкості та переключення уваги при вирішенні задач в заданому темпі на уроках математики (Е. М. Нікіреєв); динаміки окремих властивостей уваги в залежності від умов виконання діяльності (С. Н. Падчерева); розвитку властивостей уваги у процесі навчання молодших школярів (М. М. Лиля); розвитку довільної уваги в першокласників та її залежність від умов навчання

(Н. О. Пахомова); характеристики переключення уваги і темп психічної діяльності в учнів масової та спеціальної школи (Т. Г. Захарова); психологічних особливостей уваги у мисленнєвій діяльності учнів масової та спеціальної шкіл (Р. П. Лаптієва); працездатності та стійкості уваги в нормі та при розумовій відсталості (І. Л. Баскакова).

Однак, у більшості наукових дослідженнях акцентується увага на вплив окремих властивостей уваги на засвоєння того чи іншого матеріалу у нормально розвинених молодших школярів. Питання дослідження властивостей уваги та їх взаємозалежності з навчальною діяльністю у розумово відсталих молодших школярів є недостатньо вивченими.

Мета статті полягає у розкритті сутності, особливості навчальної діяльності та її взаємозалежності від розвитку властивостей уваги у молодших школярів.

Вивчення психолого-педагогічної літератури з проблеми взаємозв'язку розвитку психічних процесів, зокрема вищих психічних функцій (увага, пам'ять, мислення) та навчальної діяльності дає нам змогу, насамперед, визначити сутність, структуру, основні компоненти даного виду діяльності, як провідного у молодших школярів.

Аналізуючи психологічну теорію навчання, яка виходить із загальної теорії та висвітлює більш новий напрямок у теорії навчання, а саме вона зорієнтована на зміни суб'єкта у процесі діяльності, за допомогою об'єктивних властивостей предмета, що пізнається при вирішенні навчальних завдань узагальненими та усвідомленими способами дій.

При вивченні сутності та структури навчальної діяльності психологи (І. Ільясов, І. Лінгарт, С. Д. Максименко, Д. Б. Ельконін) вказують на такі її особливості, як:

- спрямованість на оволодіння навчальним матеріалом та розв'язання навчальних завдань;
- сприяння засвоєнню загальних способів дій і наукових понять, що передують розв'язанню завдань, а саме у цьому полягає принципова відмінність навчальної діяльності від учіння, коли програма дій дітей попередньо не засвоєна, але виконується за методом проб і помилок;
- зумовленість змін у суб'єкті діяльності, при цьому зміни психічних властивостей і поведінки дитини безпосередньо залежить від результатів та поетапності виконання дій.

Аналіз праць М. М. Лили, який займався вивченням питання, щодо розвитку властивостей уваги молодших школярів у навчальному процесі та наголошував на тому, що успіхи навчальної діяльності залежать від розвитку уваги з одного боку, а з іншого боку фактором розвитку уваги є якість організації навчальної діяльності [3].

На думку науковців (Б. А. Бодров, П. Я. Гальперін, Ф. М. Гоноволін, М. С. Горбач, Н. П. Дієва, Н. Д. Завалова, С. Н. Каліннікова, Н. В. Лаврова, А. А. Люблінська, В. А. Моляко, Г. В. Петухова, А. І. Раєв, І. В. Страхов, Н. Тализіна) продуктом навчальної діяльності є структуроване та актуалізоване знання, на якому ґрунтується вміння розв'язувати різні теоретичні та практичні завдання, які потребують його застосування, а також внутрішні новоутворення психічних процесів (уваги, пам'яті, мислення, мовлення) та діяльності у мотиваційному, ціннісному та смисловому аспектах, до яких учіння висуває відповідні вимоги. Структурна організація, системність, глибина, стійкості продукту навчальної діяльності істотно впливають на успішність подальшої діяльності дитини, оскільки продукт є основною органічною частиною в індивідуальному досвіді особистості. Отже, результатом навчальної діяльності дітей є знання, вміння, навички, поведінка суб'єкта [1; 3; 5].

Оскільки навчання є основним шляхом розвитку психічних процесів як у нормально розвинених, так і у розумово відсталих дітей, досить актуальною, на наш погляд, є проблема підвищення ефективності та результативності даного процесу. З цього приводу, зазначається, що провідне місце у молодшому шкільному віці займає учбова діяльність, основною метою якої є засвоєння навчального матеріалу, труднощі при за-

своєнні якого, розумово відсталими учнями, часто призводять до зниження мотивації та зацікавленості даним видом діяльності, саме тому необхідно підвищити інтерес до навчальних занять, зацікавити, мобілізувати увагу учнів, активізувати їх пізнавальну діяльність.

Безумовно, ефективність засвоєння знань залежить від багатьох факторів, зокрема: мотивації учнів, вміння дітей організувати і контролювати власну діяльність, особливостей викладання педагогом того чи іншого предмету. При цьому, потрібно наголосити на тому, що провідну роль у засвоєнні навчальних знань, умінь та навичок, особливо в молодшому шкільному віці, відіграє рівень сформованості психічних процесів – сприймання, уваги, пам'яті, мислення, мовлення. Зокрема, увага займає провідне місце серед інших пізнавальних процесів, розглядається як психофізіологічний стан, що характеризує їх динамічні особливості та забезпечує організацію всієї психічної діяльності шляхом організованого та цілеспрямованого відбору необхідної інформації, вибіркового і тривалого зосередження психічної активності на об'єкті чи діяльності, спрямованості та вибіркості пізнавальних процесів.

Аналіз ряду наукових праць показав, що дослідники (С. П. Бочарова, Б. Г. Ананьєв, В. Вундт, В. Вудвортс) у процесі вивчення уваги, як психічного процесу, виділяли основні особливості впливу уваги на якість сприйняття, швидкість, точність, міцність, тривалість запам'ятовуваного матеріалу. Зокрема, було зазначено на тому, що успішність засвоєння знань учнями, залежить від рівня сформованості різних видів уваги та її властивостей. [1;3].

Експериментально доведено взаємозв'язок між рівнем розвитку уваги та успішністю учнів, зокрема, Л. І. Баскакова, С. Н. Каліннікова, О. Н. Солдохова, С. А. Лукомська, Г. М. Понарядова, Е. Л. Григоренко, Е. М. Рутман, Н. В. Гавриш та інші, які вказували, на тому, що рівень розвитку уваги впливає на успішність та результативність навчання дітей. Продовжуючи вище вказане дослідники (Б. Г. Ананьєв, Є. О. Мілерян, І. В. Страхов, М. С. Горбач, та інші) вважають, що однією з основних проблем навчання є оптимізація школярів в навчальному процесі [1; 2; 3].

Роль окремих властивостей уваги в процесі навчання досліджували І. Л. Баскакова, В. О. Бодрова, Р. П. Лаптієва, М. М. Лила, Ю. П. Рождественський та інші. Вони звертали увагу на те, що важливими у засвоєнні навчального матеріалу є як окремі властивості уваги, так і їх сукупність, що визначається, як якісний показник ува-

ги. Саме тому в рамках дослідження А. Кличова, М. М. Лили, Є. О. Мілерян, Ю. П. Рождественського, В. І. Страхова з'ясовується вплив окремих властивостей уваги на процес навчання, а саме розвиток властивостей уваги та її організованість є факторами, які визначають успішність навчання, особливо у молодшому шкільному віці.

Сутність, структуру та особливості розвитку окремих властивостей уваги в процесі навчання досліджували Б. Г. Ананьєв, І. Л. Баскакова, В. О. Бодрова, П. Я. Гальперін, Ф. Н. Гоноволін, М. С. Горбач, М. Ф. Добринін, О. Ю. Єрмолаєва, М. П. Карпенко, Р. П. Лаптієва, С. С. Левітіна, О. М. Леонтєва, М. М. Лила, І. В. Страхов, Ю. П. Рождественський, Н. Ф. Талізін, М. Н. Шардаков. На їх думку, якість засвоєння знань розумово відсталими молодшими школярами, значною мірою залежить від рівня сформованості уваги, зокрема оптимального поєднання усіх її властивостей. Відповідна залежність розвитку усіх властивостей уваги та їх поєднання більш детально проаналізовано у дослідженнях І. М. Бгажнікова, С. М. Рибальченко та інші.

Отже, кожна властивість уваги учнів на уроці має певне значення для успішного засвоєння знань, при цьому, провідна властивість завжди пов'язана з іншими, а успішність у навчанні пов'язана з поєднанням великої кількості цих властивостей та з відповідним рівнем їх розвитку. При аналізі багатьох досліджень (номер) ми прослідкували взаємозалежність будь-якої провідної властивості уваги (стійкість, обсяг, розподіл, переключення) від інших її властивостей, зокрема встановлена залежність між: концентрацією і стійкістю уваги, де остання визначає збереження концентрації у навчальній діяльності (С. Л. Рубінштейн); стійкістю та переключенням, а саме стійкість уваги проявляється в процесі виконання завдання незалежно від зміни об'єкта, при цьому дитина відволікається від даного виду роботи, хоча діяльність продовжується (М. Ф. Добринін); обсягом і стійкістю уваги у дітей під час діяльності, що залежить від внутрішніх її факторів, а саме: потреб, інтересів, установок (О. Р. Лурія); стійкістю та ступенем зосередженості уваги дитини на виконанні завдання, що визначає час її тривалості (З. І. Колмикова).

На нашу думку, в цілому, успішність у навчальній діяльності дітей залежить від рівня сформованості у них уваги; знання педагогом сутності, структури, та основних компонентів розвитку даного психічного процесу, які дають можливість керувати ним; якості організації навчальної діяльності учнів, що є важливою умовою розвитку уваги.

Дослідження ряду наукових праць з проблеми якості організації навчальної діяльності молодших школярів, дає нам змогу побачити, що рівень розвитку та активності уваги учнів на уроках обумовлений рядом факторів, а саме:

- змістом уроку, який дає нам змогу побачити залежність стійкості уваги від ступеня складності матеріалу, від ставлення до нього дитини та попереднього ознайомлення її з ним (С. Л. Рубінштейн, Ф. М. Гоноволін, М. Ф. Добринін та інші);
- засобами і методами навчання за допомогою яких відбувається розвиток уваги за умови правильного темпу подачі матеріалу, різноманітності методів, показу навчального матеріалу у всій багатобразності його якостей, властивостей в їх значимості для школярів (М. Н. Шардакова, М. М. Лила та);
- рівнем сформованості структурних компонентів уваги дітей, їх вікових та індивідуальних особливостей, зокрема, різні властивості уваги піддаються розвитку в неоднаковій ступені, оскільки, обсяг уваги є індивідуальний і найменше піддається впливу, в той час, як стійкість та розподіл, який виступає важливим показником широти зосередження, уміння поєднувати дітьми декількох напрямків уваги при сприйнятті предмета, його аналізу, синтезу, систематизації та узагальнення у процесі діяльності, можна тренувати, наприклад, найбільша легкість розподілу уваги досягається у процесі слухання учнями розповіді вчителя при одночасному виконанні нескладної роботи, «складнішим є розподіл уваги при виконанні двох видів розумової діяльності однакового ступеня складності»;
- індивідуальними особливостями дитини, а саме: загальний розумовий розвиток; пізнавальна активність; наявність інтересів; самостійність; організованість; загальна дисциплінованість; достатній розвиток волі; чітке виконання розпорядку (Ф. М. Гоноволін, Я. І. Грудньов, Н. П. Дієва, М. Ф. Добринін, Є. М. Калінський, І. В. Страхов, С. Л. Рубінштейн).

Дослідники вказують на взаємозв'язок та взаємозалежність розвитку психічних процесів, а саме: уваги і сприймання, зокрема дослідники (Б. Г. Ананьєва, С. П. Бочарова, В. Вудвортс, В. Вундт), визначають вплив процесу уваги на якість сприйняття дитиною доквілля; уваги і пам'яті, зокрема, науковці ([1] вказують, на те, що рівень сформованості уваги у дитини впливає на швидкість, міцність та тривалість запам'ятовування нею матеріалу; уваги і мислення, зокрема, психологи (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський та інші) показують взаємозалежність цих

процесів, а саме «з одного боку, увага є основною умовою активізації мисленнєвої діяльності, а з іншого – мислення відіграє важливу роль в розвитку довільної уваги» [3, ст. 21].

Характеризуючи умови розвитку властивостей уваги у молодших школярів науковці у своїх працях вказують на те, що вона залежить від: можливостей усвідомлення та засвоєння учнями відповідного матеріалу, наявності інтересу до його змісту; мотивації; динамічності, активності нервових процесів [1; 3] Отже, формуючи різні властивості уваги (стійкість, розподіл, обсяг) у процесі навчальної діяльності можна розвивати не лише усі психічні процеси, але й підвищити рівень успішності молодших школярів.

Досліджуючи увагу розумово відсталих молодших школярів вчені (І. І. Ахтам'янова, І. Л. Баскакова, Л. С. Виготський, Т. Г. Захарова, С. В. Лієпін, М. П. Матвеева, Л. І. Переслені) зазначають на тому, що її стан прослідковується в когнітивній сфері, що є провідною складовою психіки та впливає на якість засвоєння знань розумово відсталими учнями. Так, І. І. Ахтам'янова, І. М. Бгажнікова, Л. П. Набатнікова, С. М. Рибальченко вказують на те, що успішність навчання молодших розумово відсталих школярів залежить від: здатності до розподілу та концентрації уваги, достатнього рівня розвитку її довільності та стійкості. На їх думку, увага розумово відсталих молодших школярів характеризується зниженим рівнем розвитку, а саме: малим обсягом, зниженою здатністю до розподілу та мимовільністю, низькою стійкістю та концентрацією (коливання уваги). Останнє з яких, за даними Е. С. Мандрусової, виникає на базі церебралістичних станів, які спостерігаються у дітей з розумовою відсталістю та призводять до значних труднощів засвоєння у них знань, заважають їм засвоювати програму спеціальної школи [4; 5].

Порушення розвитку будь-яких властивостей уваги призводять до виникнення труднощів у процесі навчальної діяльності розумово відсталих молодших школярів. Саме тому, ними підкреслюється необхідність використання не лише систематичної та цілеспрямованої корекційної роботи з розвитку властивостей уваги (психологічна корекція), але й розвиток їх безпосередньо, під час навчального процесу (педагогічна корекція).

Порівняльна характеристика розвитку уваги у нормально розвинених та розумово відсталих молодших школярів у процесі навчальної діяльності дає нам змогу сформулювати наступні положення.

Провідним видом діяльності у молодшому шкільному віці є навчальна діяльність, продук-

том якої виступають: структуровані та актуалізовані знання, уміння, навички; внутрішні новоутворення психічних процесів (уваги, пам'яті, мислення, мовлення); поведінка суб'єкта, від яких залежить успішність та результативність його подальшої діяльності.

Результатом навчальної діяльності є знання, ефективність засвоєння яких залежить від мотивації учнів, уміння дітей організувати і контролювати власну діяльність, особливостей викладання педагогом відповідного предмету, зокрема, важливу роль при цьому відіграє рівень сформованості різних видів уваги та її властивостей, що впливають на якість сприйняття, швидкість, точність, міцність, тривалість запам'ятовування матеріалу.

Важливими у засвоєнні навчального матеріалу є як окремі властивості уваги, так і їх сукупність, які виступають факторами успішності навчального процесу в молодшому шкільному віці. Кожна властивість уваги (стійкість, розподіл, обсяг), яка проявляється у учнів під час уроку має відповідне значення для успішного засвоєння змістовності знань. При цьому, будь-яка властивість, яка набуває провідного значення завжди пов'язана з іншими, а успішність та результативність навчання молодших школярів залежить від поєднання кількості цих властивостей та відповідного рівня їх сформованості.

Рівень розвитку уваги та її активності у дітей на уроках зумовлений: змістом уроку, який дає нам змогу побачити залежність стійкості уваги від ступеня складності матеріалу; засобами і методами навчання, за допомогою яких відбувається розвиток уваги за умови правильного темпу подачі матеріалу; різноманітності методів, показу навчального матеріалу при врахуванні його образності, якостей предмету, їх властивостей, залежно від значимості для школярів; рівнем сформованості структурних компонентів уваги дітей; їх віковими та індивідуальними особливостями, зокрема: загальний розумовий розвиток; пізнавальна активність; наявність інтересів; самостійність; організованість; загальна дисциплінованість; достатній розвиток волі; чітке виконання розпорядку

Різні властивості уваги піддаються розвитку в неоднаковій ступені, оскільки, обсяг уваги є індивідуальний і найменше піддається впливу, в той час, як стійкість та розподіл, які виступають важливими показниками широти зосередження, уміння поєднувати дітьми декількох напрямків уваги при сприйнятті предмета, його аналізу, синтезу, систематизації та узагальненню у процесі діяльності, можна тренувати.

Існує взаємозв'язок розвитку уваги з іншими психічними процесами (пам'ять, мислення, сприймання, мовлення), який впливає на якість сприйняття дитиною довкілля, швидкість, міцність та тривалість запам'ятовування нею матеріалу; активізацію її мисленнєвої діяльності. Отже, формуючи різні властивості уваги (стійкість, розподіл, обсяг) у процесі навчальної діяльності можна розвивати не лише усі психічні процеси, але й підвищити якість та рівень успішності молодших школярів.

На якість та результативність навчальної діяльності розумово відсталих учнів впливає рівень сформованості усіх властивостей уваги, зокрема, успішність навчання залежить від відповідного рівня розподілу, концентрації уваги, розвитку її довільності та стійкості, а саме, увага розумово відсталих молодших школярів характеризується зниженим рівнем розвитку цих властивостей (малим обсягом, зниженою здатністю до розподілу та мимовільністю, низькою стійкістю та концентрацією).

Порушення розвитку будь-яких властивостей уваги призводять до виникнення труднощів в процесі навчальної діяльності розумово від-

сталих молодших школярів, тому існує необхідність використання не лише систематичної та цілеспрямованої корекційної роботи з розвитку властивостей уваги (психологічна корекція), але й розвиток їх безпосередньо, під час навчального процесу (педагогічна корекція).

Перспектива подальшого дослідження полягає у з'ясуванні можливості сприяння результативності навчальної діяльності за умови формування різних властивостей уваги у розумово відсталих учнів молодших класів.

Список використаних джерел

1. Андріяшина Н. В. Властивості уваги як фактори засвоєння української мови учнями четвертих – п'ятих класів: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К. 1999. – 189 с.
2. Лиєпінь С. В. Особенности внимания умственно отсталых младших школьников: дис. канд. психол. наук: 19.00.10 / АПН НИИД. – М., 1977 – 118 с.
3. Лиля Н. Н. Развитие свойств внимания в процессе обучения учащихся начальных клас сов: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / КГПИ им. А. М. Горького. – К., 1987 – 163 с.
4. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини / Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
5. Хрестоматія по вниманию / Под ред. А. Н. Леонтьева. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 305 с.

YU. BUHERA

Кам'анець-Подольський

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF ATTENTION DEVELOPMENT OF NORMALLY DEVELOPED AND MENTALLY RETARDED PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL ACTIVITY

The main issues of attention development of normally developed and mentally retarded primary school pupils in the process of educational activity are outlined in the article. First of all there was determined the essence, the structure, the main components of this particular kind of activity as a leading for primary school pupils. Attention is drawn to interrelation and interdependence of effectiveness of educational activity on the level of formation of cognitive processes.

The main point of the article is that process of forming various properties of attention (stability, distribution, volume) during the process of educational activity it is possible to develop not only all mental processes, but also improve the quality and level of success of primary school pupils.

Key words: primary school pupils, mentally retarded pupils, educational activity, cognitive activity, attention, properties of attention.

Ю. Ю. БУГЕРА

г. Каменец-Подольський

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У НОРМАЛЬНО РАЗВИТЫХ И УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются основные вопросы сравнительной характеристики развития внимания у нормально развитых и умственно отсталых младших школьников в процессе учебной деятельности. Прежде всего определена сущность, структура, основные компоненты данного вида деятельности, как ведущего у младших школьников. Обращается внимание на взаимосвязь и взаимозависимость результативности учебной деятельности от уровня сформированности познавательных процессов.

Основным в статье является положение о том, что формируя различные свойства внимания (устойчивость, переключение, распределение, объем) в процессе учебной деятельности можно развивать не только все психические процессы, но и повысить качество и уровень успешности младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, умственно отсталые дети, учебная деятельность, познавательная деятельность, внимание, свойства внимания.

Стаття надійшла до редколегії 26.03.2015

УДК 371.134:159.98(07)

Н. В. ГРИНЬОВА

м. Умань

grineva-n@mail.ru

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ФОРМАТІ ПСИХОДИНАМІЧНОГО ПІДХОДУ

У статті представлено особливості професійного розвитку та становлення особистості практичного психолога як майбутнього фахівця у форматі психодинамічного підходу Т. С. Яценко. Проаналізовано поняття «професійний розвиток» та «особистісна психокорекція». За результатами експериментального дослідження встановлено, що професійний розвиток майбутніх практичних психологів відбувається у процесі глибинно-психологічного пізнання за методом активного соціально-психологічного пізнання (АСПП). Підкреслюється ефективність особистісної психокорекції учасників груп АСПП у ракурсі змін їх особистісно-емоційних характеристик та професійного розвитку.

Ключові слова: професійний розвиток, практичний психолог, особистісна психокорекція, психодинамічний підхід, активне соціально-психологічне пізнання.

На сучасному етапі розвитку практичної психології актуальним є питання вдосконалення форм і методів професійної підготовки практичних психологів у напрямі поліпшення методів пізнання індивідуально-неповторного особистісного потенціалу, розвитку необхідних професійних якостей майбутнього фахівця. Професійний розвиток – це складний процес циклічного характеру, в процесі якого людина не тільки удосконалює свої знання, вміння і навички, розвиває професійні здібності, але й одночасно може набувати професійних деформацій [3].

Необхідною умовою професійного розвитку та становлення майбутнього психолога-практика є особистісна психокорекція (О. Бондаренко, С. Максименко, Н. Ничкало, В. Рибалка, О. Киричук, В. Семиченко, В. Татенко, Т. Титаренко, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.). В останнє десятиліття набуває науково-практичного обґрунтування метод активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), який розроблений академіком НАПН України Т. Яценко, й зорієнтований на особистісну глибинно-психологічну корекцію. В процесі навчання за методом АСПП, психологи-практики здобувають: знання психодинамічної теорії й методології; оволодівають вмінням проводити психокорекційний процес; набувають навичок самопізнання й самокорекції.

Поняття «професійний розвиток» пов'язують із поняттям «професійного становлення», яке є більш ширшим і включає різні компоненти становлення особистості в процесі професійної діяльності. О. М. Коқун зазначає, що професійне становлення – це «процес формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей і їх

інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей людини». Професійна підготовка як одна із стадій професійного розвитку відбувається в період з 16 до 23 років, що припадає на час навчання у вузі [3].

У науковій літературі підготовка майбутніх психологів-практиків розглядається як «період професійного становлення, процес розвитку професійно значущих якостей та здібностей, професійних знань і вмінь, що супроводжується активним якісним перетворенням особистістю свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового способу життєдіяльності – творчої самореалізації в професії» [1, 425].

Існують і різні концептуальні підходи до професійного розвитку: професійне становлення особистості (Т. В. Кудрявцев, Є. О. Климов, Е. Ф. Зеєр); процес професіоналізації (Н. С. Глуханюк, О. Р. Фонарьов, Л. М. Мітіна); особистісно-професійний розвиток (А. О. Деркач, В. Г. Зазикін, А. К. Маркова).

Термін «психологічна корекція» вживається в психотерапії, спеціальній педагогіці, практичній психології. В науковій літературі окреслене поняття індивідуальна «психологічна корекція», що означає «тактовне втручання у процеси психічного і особистісного розвитку людини з метою виправлення відхилень у цих процесах і часто справляє вплив не лише на особистість, а й на її оточення, організацію життєдіяльності» [4, 383]. Термін «особистісна корекція» вживається в контексті підготовки психологів-практиків до професійної діяльності; означає «гармонізацію

особистості, нівелювання її внутрішніх затисків і перешкод щодо оволодіння фахом практичного психолога» [8, 31].

Метою статті є виклад результатів експериментального дослідження професійного розвитку майбутніх практичних психологів за методом активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), в основі якого лежить психодинамічний підхід.

Метод АСПП (активне соціально-психологічне пізнання) забезпечує особистісну психокорекцію, на основі якої відбувається професійний розвиток та самовдосконалення майбутнього практичного психолога. У форматі методу АСПП, який базується на психодинамічній парадигмі, вживається термін «глибинно-психологічна корекція», що означає безпосередню практику в умовах психокорекційного процесу [7].

В процесі АСПП відбувається формування якостей важливих для професійної діяльності, розвиток професійних навичок (слухання і розуміння партнера, поведінки), саморефлексії, соціально-перцептивного інтелекту, психологічної культури, творчого потенціалу. До професійно важливих особистісних характеристик та умінь практичного психолога вчені відносять: здатність до професійної рефлексії, творчості (М. Бадалова, Л. Терлецька); уміння глибоко проникати в сутність психологічних явищ, проблем, прагнення до самопізнання, самовдосконалення (Н. Наумова); розвиток та самореалізація особистості (В. Панок, Л. Уманець); формування професійної самосвідомості, особистісної зрілості (Н. Кучеровська); психологічна культура (Н. Чепелева); індивідуалізм, самостійність у виробленні рішень (М. Амінов, М. Молоканов); розвинені комунікативні здібності (О. Бондаренко, Л. Петровська, Т. Яценко); особистісна та професійна ідентичність (О. Бондаренко); психологічна сміливість, сила волі, відкритість до набуття нового досвіду, творча самореалізація (Т. Яценко).

Організаційно-методичні аспекти проведення груп АСПП детально розкриті у працях Т. С. Яценкота її послідовників: С. М. Аврамченко, К. А. Бабенко, О. Г. Білої, Т. І. Білухи, Л. Л. Бондаревської, Т. В. Горобець, І. В. Євтушенко, Б. Б. Іваненко, І. В. Калашник, А. Е. Мелоян, Л. В. Мошенської, О. Г. Стасько, С. Г. Харенка, Н. В. Шавровської та інших.

Коротко окреслимо особливості проведення психокорекційних занять за методом АСПП: тривалість занять – від 90 до 120 годин; кількість учасників – не більше 12 осіб. В групі створюються специфічні лабораторні умови, які ґрунту-

ються на гуманістичних принципах роботи: спонтанність та невимушеність поведінки в ситуації «тут і тепер»; доброзичливість; щирість; відсутність оцінювального відношення; підтримка; рівність позицій учасників; відсутність критики; звернення один до одного на «ти»; конфіденційність [8].

Показниками ефективності особистісної корекції за методом АСПП є загальні і спеціальні результати (ефекти). Загальні результати полягають в гармонізації структури особистості учасників психокорекційних груп; оптимізації загальних здібностей до навчання; підвищенні загальної культури спілкування; зростання почуття необхідності самовдосконалення та реалізації потенційних можливостей. Спеціальні результати полягають у формуванні вміння програвати та аналізувати педагогічні ситуації; відпрацюванні навичок та вмінь оптимального спілкування, необхідних для здійснення професійної діяльності [10].

Психокорекція в групі АСПП є багаторівневою і ґрунтується на механізмах позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції на вищому рівні психічного розвитку суб'єкта. Психокорекція будується на матеріалі кожного учасника групи, а не на абстрактних моделях, психотерапевтичних прикладах. Т. С. Яценко наголошує: «АСПП – це навчання глибинно-психологічного аналізу отриманого в групі поведінкового матеріалу. АСПП – це передусім навчання, а не тренування, бо в основу отримуваних результатів покладено точність психодіагностики та вміння цілісно аналізувати поведінкову продукцію» [7, 52]. Психокорекційний процес зливається з динамікою розвитку групи й індивідуальним пізнанням несвідомих першопричин особистісних проблем суб'єкта.

Індивідуально-особистісні зміни учасників груп АСПП пов'язані з психологічними захистами, вивчення яких відкриває перспективи пізнання індивідуальної неповторності психіки суб'єкта. Пізнання психологічного захисту направлене на розкриття системної впорядкованості психіки з «суб'єктивною зінтегрованістю». Захисні механізми актуалізуються у суб'єкта в «неприємних» ситуаціях: ворожості, не прийняття, приниження і т.п., а в процесі групової психокорекції створюється атмосфера безпеки від ущемлення власного «Я» [9].

Глибинне пізнання психіки передбачає дослідження функціональних особливостей несвідомої сфери в узгодженості зі сферою свідомого. У взаємодії цих сфер знаходяться резерви психо-

корекції особистості майбутнього психолога [10]. Психокорекція, за методом АСПП, спрямована на поліпшення взаємин суб'єкта з іншими людьми та нівелювання труднощів спілкування, набуття професіоналізму, що відбувається шляхом гармонізації особистісно-людського та професійно-соціального аспектів життя майбутнього психолога. Під час проходження психокорекційних груп за методом АСПП, майбутній практичний психолог не лише отримує теоретичні знання, а й набуває особистісних змін [8].

В результаті проходження студентами психологічного факультету курсу групової психокорекції за методом АСПП можна об'єктивувати зміни, які засвідчують зменшення дієвості деструктивних тенденцій (агресивності, ворожості, цинізму), та набуття ознак відкорегованості, а саме: підвищення рівня соціальної адаптивності; прийняття світу й інших людей такими, якими вони є; формування системи гуманістичних цінностей, що не суперечать індивідуальній неповторності власної психіки та сприяють творчій реалізації; досягнення стану психологічної зрілості; інтеграція й гармонізація раціонального та емоційного аспектів особистості; розуміння власного внеску в ситуацію спілкування та ін.

Для проведення експерименту було сформовано репрезентативну групу (329 осіб), на основі якої створено експериментальну (А) та контрольну групи (Б). До складу експериментальної групи входили 178 осіб, віком від 17 до 23 років. Дану групу склали студенти психологічного факультету денного і заочного відділення, що проходили повний курс психокорекції за методом АСПП, що передбачено галузевим стандартом для ОКР «бакалавр» та відповідним навчальним планом факультету. Склад контрольної групи становить 151 особа, це студенти історичного, природничо-географічного факультетів, факультету української філології, які не проходили курсу психокорекційних занять за методом АСПП.

Для об'єктивації змін, що відбуваються під впливом психокорекції, було обрано такі параметри: психологічна адаптивність, прийняття іншої людини та рівень цинізму, агресивності, ворожості. Для перевірки результативності психокорекції за методом АСПП було обрано тестові методики: «Самооцінка психологічної адаптивності», «Діагностика прийняття інших», «Діагностика ворожості». Для встановлення статистичної вірогідності середніх відмінностей між експериментальною (А) та контрольною групою (Б) використано критерії: 1) непараметричний статистичний критерій Т-Вілкоксона для зв'яз-

них вибірок; 2) непараметричний статистичний G-критерій знаків для зв'язних вибірок; 3) статистичний критерій U Манна-Уїтні для оцінки різниць між двома незв'язними вибірками.

Вибір тестових методик зумовлений метою прослідкувати динаміку адаптаційних та емоційних змін учасників груп АСПП. Зокрема, зверталася увага на такі особистісно-емоційні характеристики: психологічну адаптивність, вміння приймати інших, рівень ворожості, агресивності, цинізму.

Результати застосування методики «Самооцінка психологічної адаптивності» дозволяють констатувати збільшення рівня психологічної адаптивності у студентів експериментальної групи (45 осіб), які проходили психокорекційні групи активного соціально-психологічного навчання ($T=127,5$; $p<0,01$), на відміну від студентів контрольної групи (40 осіб), які не проходили групи АСПП, але були протестовані двічі з інтервалом у чотири місяці ($T=196$; $p<0,05$). Високий рівень психологічної адаптивності свідчить про тенденцію особистості до внутрішніх самозмін, самокорекції, зміни ставлення до життя, зближення «Я-реального» та «Я-ідеального».

Експериментальне дослідження вміння приймати інших людей свідчить про зміни його рівня у студентів експериментальної групи (80 осіб), які пройшли повний курс психокорекції за методом АСПП ($G=4$; $p<0,01$), в порівнянні зі студентами контрольної групи (54 особи), які не проходили курсу психокорекції, але були протестовані двічі з інтервалом у три місяці ($G=12$; $p<0,01$).

Порівняння показників цинізму, ворожості, агресивності студентів експериментальної групи (53 особи), тестування яких проводилося після проходження занять з психокорекції та студентів контрольної групи (75 осіб), які не проходили психокорекційних занять, показало, що показники цинізму, ворожості, агресивності менші у студентів експериментальної групи в порівнянні зі студентами контрольної групи ($U=916$, $p<0,01$ – цинізм; $U=1091$, $p<0,01$ – ворожість; $U=1003$, $p<0,01$ – агресивність, критерій U Манна-Уїтні).

Таким чином, проведене дослідження та результати спостереження за динамікою змін рівня психологічної адаптивності, вмінням приймати інших людей, ворожості, агресивності, цинізму дають змогу констатувати, що під впливом проходження майбутніми практичними психологами методу активного соціально-психологічного пізнання, відбуваються позитивні особистісно-емоційні зміни, що доводять статистичні показники. Зокрема, спостерігається зменшення

показників деструктивних особистісних характеристик (агресивності, ворожості, цинізму); збільшення рівня психологічної адаптивності особистості; розвиток вміння приймати інших людей такими, якими вони є.

Отже, підготовка майбутнього психолога-практика має полягати не лише у формуванні належних теоретичних знань, а й у набутті навичок практичної роботи, зокрема у власній особистісній психокорекції, яка зорієнтована на глибоке пізнання психіки у взаємозв'язку свідомої та несвідомої сфер. Метод АСПП, завдяки глибокому спрямуванню, нівелює деструктивні, агресивні прояви суб'єкта, допомагає розкрити творчий потенціал й підвищити адаптованість до професійної діяльності. Глибоке пізнання психіки передбачає дослідження функціональних особливостей несвідомої сфери в узгодженості зі сферою свідомого.

Список використаних джерел

1. Дружиніна І. Професійне становлення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аналіз проблеми / І. Дружиніна // Освіта регіону. – 2001. – № 2. – С. 425–430.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебн. пособие. / Э. Ф. Зеер. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический Проект, Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
3. Кокур О. М. Психология професійного становлення сучасного фахівця : монографія / О. М. Кокур. – К. : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. – 200 с.
4. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник Степанов О. М.]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
5. Ямницький В. М. Професійний розвиток особистості в контексті психології життєтворчості / В. М. Ямницький // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – 2010. – № 1. – С. 345–347.
6. Яценко Т. С. Діагностико-корекційні особливості глибоко-психологічної практики / Т. С. Яценко. // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 29 (53). – С. 30–35.
7. Яценко Т. Глибока психокорекція та упередження психічного вигорання / Т. Яценко, Б. Іваненко, І. Євтушенко. – К. : Главник, 2008. – 176 с.
8. Яценко Т. С. Основи глибокої психокорекції : феноменологія, теорія і практика : [навч. посіб.] / Т. Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с.
9. Яценко Т. С. Психодинаміческая теория: методология и научно-практические результаты / Т. С. Яценко, Л. Я. Галушко, Н. В. Дметерко, И. В. Евтушенко, Е. Г. Максименко, А. В. Педченко, Е. Н. Поляничко, Л. Г. Туз, О. Н. Усатенко // Психотерапия. – М. : ОО «ГениизусМедиа», 2012. – № 10 (18). – С. 81–91.
10. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції : активне соціально-психологічне навчання : [навч. посіб.] / Т. Яценко. – К. : Вища шк., 2004. – 679 с.

N. HRYNIOVA

Uman

FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGIST PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE PSYCHODYNAMIC APPROACH FORMAT

The article presents the features of professional development and identity formation Psychologist as a future professional format psychodynamic approach NAPS Ukraine Academician T. Yatsenko. Analyzed the concept of «professional development» and «personal psychological correction.» As a result of the experimental study found that professional development of future psychologist is in the process of deep psychological knowledge of the method of active social-psychological knowledge (ASPP). Emphasized the effectiveness of personal correction group members ASPP in perspective change their personal and emotional characteristics and professional development.

Keywords: professional development, practical psychologist, personal correction, psychodynamic approach, active social-psychological knowledge.

Н. В. ГРИНЕВА

г. Умань

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ В ФОРМАТЕ ПСИХОДИНАМИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В статье представлены особенности профессионального развития и становления личности практического психолога как будущего специалиста в формате психодинамического подхода академика НАПН Украины Т. С. Яценко. Проанализировано понятие «профессиональное развитие» и «личностная психокоррекция». Результаты экспериментального исследования свидетельствуют о том, что профессиональное развитие будущих практических психологов происходит в процессе глубоко-психологического познания по методу активного социально-психологического познания (АСПП). Подчеркивается эффективность личностной психокоррекции участников групп АСПП в ракурсе изменений их личностно-эмоциональных характеристик и профессионального развития.

Ключевые слова: профессиональное развитие, практический психолог, личностная психокоррекция, психодинамический подход, активное социально-психологическое познание.

Стаття надійшла до редколегії 28 квітня 2015 року

УДК 159.923

Л. Д. ЗАГРАЙ

м. Івано-Франківськ
todoriv_larisa@i.ua

СПОСОБИ КОНСТРУЮВАННЯ «Я»: НОВІ ПІДХОДИ У ДОСЛІДЖЕННІ

У статті висвітлено питання дослідження особистості у постмодерністських проєкціях. Розкрито поняття «Я» як контекстуальне, рухливе, плинне, що конструюється завдяки комунікативним процесам, має лігністичну природу і постулюється постмодернізмом. Зазначено, що конструювання «Я» здійснюється на основі індивідуальної системи значень, яка відбиває ставлення до себе і являє собою континуальну систему концептів, які конструюються у процесі міжособистісної взаємодії в певному контексті в результаті інтерпретації. Обґрунтовано психосемантичний метод як провідний у дослідженні способів концептуалізації «Я». Визначено, що концептуалізація «Я» може здійснюватися на рівні пасивного відображення, шляхом застосування готових, стереотипних інтерпретативних схем чи продуктивного, яке передбачає конструювання, створення нових, оригінальних схем «Я».

Ключові слова: особистість, індивідуальна система значень, концепт, способи конструювання «Я», ставлення до себе.

Сучасний світ мінливий, фрагментарний і не стабільний, в якому існує особистість, яка змінюється і водночас, змінює світ. Саме таке розуміння розвитку особистості актуалізується постмодернізмом і є ознакою сучасності. Тому виникає необхідність осмислення поняття «особистості» у постмодерністських проєкціях та пошуку нових підходів у дослідженні «Я» сучасної людини.

Особистість як феномен розглядається у різних теоріях по-різному, зокрема як енергетична система у психоаналізі. Суть її полягає у розкритті лібідо, інстинктів, агресивних імпульсів. З іншого боку, у соціальних теоріях, транзактному аналізі, особистість є сумою ролей, які вона грає. У соціальних когнітивістів, біхевіористів особистість асоціюється з інформаційним процесором, коли вона є системою частин, які пов'язані причинно-наслідковими зв'язками. Однак, епоха постмодерну актуалізує абсолютно нові підходи у розумінні природи особистості. Особистість розглядається як така, що постійно перебуває у процесі становлення, розвитку. Як зазначається у теорії особистісних конструктів Дж. Келлі, вона активно досліджує і конструює власний світ, створює власні теорії щодо своєї суті, рефлексує своє життя, інтерпретує події, створює конструкти, які й відбивають її спосіб категоризації, розуміння себе, інших та світу в цілому [1].

Нове «Я» є рухливим, плинним, таким, що відчуває на собі вплив інших і не поспішає створювати свій індивідуальний образ «Я», свій текст. Воно намагається бути контекстуальним, «вписуватися» у певні рамки зрозумілості [2, 10]. Конструюється таке «Я» завдяки комунікативним процесам і має лігністичну, а не біологічну,

психологічну чи когнітивну природу. Саме така ідея пронизує соціально-конструктивістську теорію, що належить до постнекласичних наукових підвалин. Людина тлумачиться як соціальна конструкція, вплетена у складні суспільні процеси, де мова є і продуктом, і продуцентом дійсності. Саме таке розуміння особистості дозволяє змістити акцент з пошуку «Я» як сутності на способи конструювання «Я». Тому важливим завданням є окреслення цих способів та пошук методології, методів їх дослідження. Мета статті полягає у розкритті нових підходів дослідження «Я» як континуальної системи концептів, що конструюються в процесі міжособистісної взаємодії в результаті продуктивної чи репродуктивної інтерпретації.

Згідно гіпотези Е. Сепіра та Б. Уорфа, людина бачить світ у відповідності до свого мовного членування, розрізняє те, що їй дозволяє побачити її мовне членування світу [3]. Отже, у мовленнях, вчинках відбивається її уявлення, досвід, сконструйований із смислів, концептів, конструктів.

Цілий ряд дослідників (Л. Виготський, В. Гумбольдт, Е. Гуссерль, Дж. Келлі, Д. Леонт'єв, О. Леонт'єв, Ю. Лотман, Ч. Осгуд, В. Петренко, Ф. де Соссюр, Г. Шпет, К. Ясперс та інші) відстоюють думку про своєрідне та неповторне розуміння людиною кожної події, явища, інших людей, себе. Іншими словами, у кожній людини існує своя своєрідна інтерпретація кожного значення, вираженого у поняттях, конструктах, концептах, смислах. Хоча незважаючи на індивідуальний характер значень, вони є контекстуальними, у них відбиваються актуальні смисли, які циркулюють у ментальному просторі особистості.

У кожній особистості є своя, індивідуальна система значень, яка відбиває ставлення до себе, яку можна трактувати як сконструйовану в процесі міжособистісної взаємодії концептуальну систему, що відображає способи інтерпретації нових знань. Одиницями концептуальної системи ставлення до себе є концепти-сенси – це усе, що знає особистість, думає, припускає щодо себе. Концептуальна система утворюється не тільки в результаті зовнішніх впливів об'єктивної дійсності на особистість, але й є результатом рефлексії як самостійної роботи мислення над структурами смислу.

Поняття «концепт» визначається науковцями як мінімальна одиниця досвіду, яка вербалізується за допомогою слова; як особлива структура репрезентації досвіду у свідомості; як мисленнєве утворення, яке відображає ментальні і психічні ресурси нашої свідомості. Проблеми вивчення концептів присвячені численні праці як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників: Н. Арутюнова, В. фон Гумбольдта, Дж. Лаккофа, А. Леонтьєва, Д. Лихачова, Ю. Степанова, І. Стерніна, Б. Уорфа та ін. У когнітології концепт відіграє роль посередника між словом та реальністю, а тому концепт – це весь потенціал значення слова, який включає в себе крім основного змісту суб'єктивний, який створений індивідом і перевірений ним на практиці. Цим концепт і відрізняється від конструкту. Конструкт — це не обов'язково дискретна опозиція. Як правило, це більше чи менше подрібнена шкала. Концепт задає номінальну шкалу (клас, поняття), конструкт як мінімум шкалу порядку, а фактично і шкали більш високих рівнів.

Отже, індивідуальну систему значень слід розглядати як континуальну систему концептів, смислів, які конструюються у процесі міжособистісної взаємодії в певному контексті в результаті інтерпретації, яка передбачає семіотизацію. У процесі семіотизації відбувається концептуалізація «Я», яка може здійснюватися на рівні пасивного відображення, шляхом застосування готових, стереотипних інтерпретативних схем, які існують у культурі, спільноті чи продуктивного, яке передбачає конструювання, створення нових, оригінальних схем «Я». На основі індивідуальної системи значень, яка являє собою певну конфігурацію концептів «ставлення до себе» можна досліджувати способи конструювання «Я» особистості, які можуть бути продуктивні чи пасивні.

Одиницями значення як відомо, є семантичні компоненти лексики, які утворюють його

структури, є носіями цих елементів, і відповідність їм ознак відображуваного фрагменту дійсності дозволяють виразити його у слові [4]. Звідси випливає, що досліджувати індивідуальну систему значень, систему концептів, інтерпретативних схем ставлення до себе можна на основі семантичних одиниць тексту, що й визначило вибір методів дослідження.

На першому – орієнтувальному етапі констатуючого експерименту з метою вільної актуалізації у досліджуваних власних, ненав'язуваних експериментатором когнітивно-афективних утворень, які відбивають індивідуальну систему значень ставлення до себе ми виявляли схеми інтерпретації за допомогою методики «Хто Я?» М. Куна, Т. Макпертланда. Крім того, передбачалося емпіричне з'ясування того, як самі досліджувані репрезентують себе, які схеми оцінювання «Я» присутні у їхньому досвіді. Схеми інтерпретації – це пояснювальні схеми, які дозволяють сприймати, визначати реальність, спрямовувати осмислення ситуації.

З метою виявлення попередньої імпліцитної моделі ставлення до себе у досліджуваних ми виділили найбільш типові характеристики, за якими вони описували власне «Я», шляхом підрахунку частоти появи їх у вибірці. Для того, щоб визначити способи конструювання «Я» ми обрали вибірку молодих людей 22–27 років, які не можуть працевлаштуватися.

Узагальненими схемами оцінювання «Я» досліджуваних ми виділили: діяльне «Я» (Я-інтереси, уміння, заняття) (157); фізичне «Я» (фізичні дані, звички, пристрасті) (122); соціальне «Я» (позначення статі, групова, навчально-професійна ролі) (89); «перспективне Я» (професійна, матеріальна перспективи) (48) та «рефлексивне Я» (персональна ідентичність, емоційне ставлення) (22). Здійснивши якісний аналіз самоописів, виділено ще один показник схем інтерпретації – зміст. Відповідно, визначено схеми оцінювання «Я», які стосуються активності, діяльності; емоцій, переживань; взаємодії, спілкування; здібностей, схильностей, досягнення. Найбільш часто у вибірці досліджуваних зустрічаються схеми, які стосуються здібностей, схильностей, досягнень. Типовими характеристиками ми виділили: привабливий (47%), мужній (40%), розумний (34%), несамотійний (33%), залежний від умовностей (32%), впевнений (30%), практичний (29%), прагне перемагати (28%), відповідальний (28%), атлетичний (27%), схильний до ризику (25%), напористий (23%), сильний (22%), покладається на себе

(22%), непослідовний (18%), скритий (17%), владний (16%).

Схеми, які стосуються активності, діяльності – рішучий (50%), активний (49%), лінивий (47%), спокійний (42%), імпульсивний (42%), не озадачує себе (35%), рухливий (29%), наполегливий (27%), обачний (25%), в'ялий (17%).

Схеми, які стосуються спілкування, взаємодії – амбіційний (43%), комунікабельний (42%), відвертий (42%), має власну позицію (41%), схильний вести за собою (40%), вірний друг (39%), розуміє інших (39%), надійний (37%), відвертий (35%), незалежний (35%), індивідуалістичний (33%), тактовний (30%), здатний конкурувати (25%), довірливий (27%), може розрадити, втішити (26%), ніжний (24%), дотримує слова (22%), байдужий до інших (22%), прямолінійний (21%), непередбачуваний (21%), незалежний (20%), схильний до домінування (19%), готовий допомогти (18%), замкнений (18%), тактовний (17%), егоїстичний (17%), піддається впливу (16%), сором'язливий (15%), улесливий (12%).

Схеми, які стосуються емоцій, переживань – добрий (35%), життєрадісний (28%), чуйний (23%), роздратований (21%), емпатійний (18%), оптимістичний (15%), напружений (17%). Отже, отримані характеристики ми означуємо як змістову основу схем інтерпретації ставлення до себе молодих людей.

Дослідження способів конструювання «Я» (пасивного, репродуктивного чи продуктивного, рефлексивного) здійснювалося за показниками рівня когнітивної складності (когнітивної диференційованості). Досліджувані здатні до продуктивної семіотизації створюють більш складні і багатомірні семантичні простори, застосовують когнітивні типи інтерпретації. За визначенням В. Похилька, «когнітивна диференційованість» – це міра того, наскільки складним і багатомірним є сприймання людиною даної галузі досвіду. Останнє обмеження не випадкове, оскільки людина може бути когнітивно диференційованою в одній галузі й недиференційованою – в іншій [5].

Розмірність простору (число незалежних категорій факторів) відповідає когнітивній складності свідомості суб'єкта у певній галузі. Кількість та розмірність незалежних факторів, отриманих в ході обробки даних семантичного диференціалу, свідчить про конфігурацію суб'єктивного семантичного простору у колективній свідомості досліджуваних.

При пошукові релевантних свідомості концептів ми опиралися на характеристики первин-

них схем інтерпретації ставлення до себе виявлених на попередньому етапі. Уніфікувавши численні синонімічні прикметники до базових, якими користуються найбільш часто досліджувані при сприйманні та оцінюванні себе, було створено 54 шкал-антонімів. З метою полегшення аналізу отриманих результатів, ці 54 особистісних схем-концептів було умовно розподілено на декілька базових категорій: активність, діяльність; спілкування, взаємодія; емоції, переживання; схильності, здібності, досягнення. Отримані шкали-антоніми набули статусу біполярних та градуальних вербальних шкал у формі семантичного диференціалу. Здатність та уміння оцінювати поняття за полярними ознаками свідчить про наявність у особистісному досвіді особистості відповідної схеми. Основне завдання психосемантичного методу полягає у реконструкції індивідуальної системи значень, концептів, через призму яких відбувається сприйняття суб'єктом світу, інших людей та самого себе.

Психосемантичний метод досліджує різні форми існування системи концептів у індивідуальній свідомості, самосвідомості (образи, символи, комунікативні і ритуальні дії, а також словесні поняття). У даному контексті особистість розглядається як носій певної картини світу. Метод спрямований на виявлення співвідношення та взаємодії значення та смислів, досліджуваних смислових зв'язків між об'єктами і становить свою комбінацію методу контрольованих асоціацій та процедуру шкалування.

У методі семантичного диференціалу вимірювані об'єкти (текст, судження) оцінюються за рядом біполярних градуальних шкал, полюси яких задані за допомогою вербальних антонімів. Оцінки понять за окремими шкалами корелюють між собою, а за допомогою факторного аналізу вдається виділити пучки таких високорелюючих шкал, згрупувати їх у фактори [6]. Іншими словами, суб'єкт щось класифікує, оцінює, шкалує, виносить судження про подібності і відмінності тощо. Завдяки багатомірній статистиці (факторному аналізу, кластерному) виявляються структури, які лежать в основі такого шкалування.

Завдяки процедурі семантичного диференціалу ми отримали числові дані по вибірці, які надалі піддавалися факторному аналізу. У результаті факторизації даних семантичного диференціалу ми виявили систему концептів ставлення до себе у молодих людей, яким важко знайти роботу, і яка включає три фактори (загальна дисперсія 57,81%). До складу першого з них, який пояснює 23,77% загальної дисперсії, увійш-

ли 10 вербальних шкал, порядок перерахування яких відповідає величині її факторних навантажень: комунікабельний (0,86); веселий (0,84); безтактний (0,83); непередбачуваний (0,82); незалежний (0,81); лінивий (0,75); впевнений (0,67); шукає визнання (0,58); має власну позицію (0,45); байдужий (0,42).

Виходячи із значень перших п'яти шкал, які у складі даного фактору мають найбільші навантаження (понад 0,8), він одержав умовну узагальнюючу назву «Некероване спілкування». Таке спілкування зумовлене байдужістю до інших людей, прагненням самоствердження. Такий зміст шкал певною мірою відбиває ті смисли, ідеї, які пропагуються серед сучасної молоді. Спілкуючись між собою, кожен намагається проявити себе, незважаючи на інших людей, демонструючи незалежність та впевненість.

Другий з отриманих факторів є менш значущим, оскільки пояснює 19,6% дисперсії. До його складу увійшло вісім вербальних шкал: спрямований на спілкування з іншими (0,77); активний (0,75); схильний до конкуренції (0,72); атлетичний (0,62); шукає визнання (0,57); невірноважений при вирішенні ситуації (0,57); веселий (0,53); спрямований на суперництво (0,46).

Найбільші навантаження у даному факторі здобули перших три шкали (понад 0,7). У зв'язку з цим його було названо «Активно-конкуруюче спілкування». На засадах конкуренції та суперництва ґрунтуються стосунки молодих людей, тому не випадковим є важливість даного концепту в індивідуальній системі значень молодих людей.

Третій з отриманих факторів є помітно менш значущим, оскільки пояснює лише 14,24% дисперсії. До його складу увійшло дев'ять вербальних шкал: активний (0,71); сильний (0,68); байдужий (0,65); подавляє агресію (0,62); непрогнозований (0,57); спрямований на спілкування (0,54); схильний до ризику (0,52); непослідовний (0,52); імпульсивний (0,50).

Найбільші навантаження у даному факторі мають перші чотири шкали (понад 0,6). Узагальнивши семантичний зміст найбільш значущих шкал, даний фактор отримав назву «Маскулінна активність».

Таким чином, кожна з трьох виокремлених категоріальних основ містить у собі велику кількість дискрипторів, і, крім того, окремі з цих дискрипторів з різними факторними навантаженнями входять до складу кожної категоріальної основи, що свідчить про низьку когнітивну складність.

Отже, актуальними концептами-смислами ставлення до себе в індивідуальній системі зна-

чень молодих людей, яким складно знайти роботу виявили «некероване спілкування», «активно-конкуруюче спілкування» та «маскулінна активність». На нашу думку, важливість концептів «спілкування» є беззаперечною, адже для молодих людей спілкування є однією із провідних діяльностей, в якій вони задовільняють потреби у самопізнанні та самоствердженні. Однак, зміст його має свою специфіку, що можливо й утруднює процес працевлаштування.

Отримана конфігурація факторів психосемантичного простору свідчить про низьку когнітивну складність у сфері осмислення понять, які відбивають «ставлення до себе», що дозволяє робити висновок про наявність репродуктивної семіотизації у конструюванні «Я», що можливо й утруднює процес працевлаштування.

Таким чином, трактування особистості у постмодерністському ключі, як непостійної, плинної і мінливої реальності вимагає від дослідників і нових підходів у її вивченні. Новий поворот у науці дозволяє тлумачити «Я» як континуальну систему концептів ставлення до себе, що конструюється в процесі соціальної взаємодії в результаті інтерпретації. Концептуалізація «Я» може здійснюватися на рівні пасивного відображення, шляхом застосування готових, стереотипних інтерпретативних схем, які існують у міжперсональному просторі індивіда чи продуктивного, що передбачає конструювання, створення нових, оригінальних схем «Я». Прогностичним показником способів конструювання «Я» (продуктивний чи пасивний) визначено рівень когнітивної складності. При низькому рівні когнітивної складності переважає пасивний спосіб конструювання «Я», що й утруднює процеси самореалізації молодих людей. Провідним методом визначення способів конструювання «Я» є психосемантичний з подальшою факторизацією даних.

Список використаних джерел

1. Келли Д. Теория личности: Психология личностных конструктов / Д. Келли // Пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. – СПб. : Речь, 2000. – 248 с.
2. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості: навчальний посібник / Т. М. Титаренко. – 2-е вид. – К. : Каравела, 2013. – 372 с.
3. Whorf B. L. Language, thought and reality / B. L. Whorf // Selected writings of Benjamin Lee Whorf. Ed. John B. Carroll. — New York: Wiley, 1956.
4. Похилько В. И. Когнитивная дифференциация / В. И. Похилько // Общая психодиагностика ; под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – С. 238–240.
5. Osgood C.E. Studies on the generality of affective meaning systems / C.E. Osgood. – American Psychologist, 1962. – v.17. – P. 10–28.
6. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.

L. ZAHRAI

Ivano-Frankivsk

THE WAYS OF THE «EGO» CONSTRUCTION: NEW APPROACHES IN THE STUDY

The article deals with the study of a personality in postmodern projections. The author defines the concept «personality» in psychoanalytic, transaction, cognitive interpretations, which do not satisfy the requirements of a modern fragmentary world. The article reveals the «Ego» concept as something contextual, mobile, unstable, which is constructed by means of communication processes, has a linguistic nature and is postulated by postmodernism. It has been noted, that the construction of the «Ego» is based on the individual system of values, which reflects the self-attitude and is a continual system of concepts constructed in the process of an interpersonal interaction in a certain context as a result of interpretation. The author establishes the psychosemantic method as a leading approach in the studying the ways of the «Ego» conceptualization. It has been determined, that the conceptualization of the «Ego» can be realized at the level of a passive reflection by applying ready stereotypical interpretative schemes or at the level of a productive reflection, which involves designing, creating new, original schemes of the «Ego».

Key words: personality, individual system of values, concept, ways of the «Ego» construction, self-attitude.

Л. Д. ЗАГРАЙ

г. Ивано-Франковск

СПОСОБЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ «Я»: НОВЫЕ ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ

В статье раскрыт вопрос исследования личности в постмодернистических проекциях. Анализируется понятие «Я» как контекстуальное, активное, изменяющееся, что конструируется в коммуникативном процессе, имеет лингвистическую природу и постулируется постмодернизмом. Отмечено, что конструирование «Я» происходит на основании индивидуальной системы значений, которая отражает отношение к себе и являет собою континуальную систему концептов, что конструируются в процессе межличностного взаимодействия в определенном контексте в результате интерпретации. Обосновано необходимость использования психосемантического метода как ведущего в исследовании способов концептуализации «Я». Определено, что концептуализация «Я» может происходить на уровне пассивного отражения, используя готовые, стереотипные интерпретативные схемы или продуктивного, предусматривая конструирование, создание новых, оригинальных схем «Я».

Ключевые слова: личность, индивидуальная система значений, концепт, способы конструирования «Я», отношение к себе.

Стаття надійшла до редколегії 07.04.2014

УДК 159.952

Є. В. ЗАЙКА

м. Харків

zaikae@ukr.net

ПРОЦЕДУРА ЕФЕКТИВНОГО ПАРАЛЕЛЬНОГО ПІДРАХУНКУ ДЕКІЛЬКОХ ПОТОКІВ ПОДІЙ

Описана процедура підрахунку подій з кількох різноманітних потоків (тобто різноманітних по суті) з використанням як усного рахунку, так і рухів руками, ногами, плечима та язиком. Оволодіння цією процедурою займає приблизно дві години, а перетворення її у навик – ще 4–5 годин. Застосовується в ситуаціях, коли необхідно підрахувати події п'яти-шести потоків за відсутності можливості їх фіксувати за допомогою записів (наприклад: скільки разів підняв руку А, нахилився Б, підскочив В тощо) за умови, що вони здійснюються не одночасно та загальна кількість подій в потоці складає приблизно 15–20.

Ключові слова: потік подій, паралельний підрахунок, увага, розподіл уваги, перемикання уваги.

У різноманітних життєвих ситуаціях іноді виникає гостра необхідність підрахунку кількості різноманітних подій, потоки яких здійснюються паралельно та з деякими інтервалами, при чому можливість робити записи відсутня, а обмежені ресурси уваги та пам'яті не дозволяють це робити ефективно. У цій ситуації можлива процедура, що дозволяє це робити за допомогою різноманітних рухів людського тіла (перш за все рук, ніг, плечей, язика).

Проблема формування уваги у дітей та забезпечення її функціонування на високому рівні – одна з ключових для вікової та педагогічної психології. Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми [1; 2] показує, що у ряді недавніх робіт проблема загального розвитку пізнавальних процесів школярів (мислення, уяви, пам'яті), а також більш складних, системних когнітивних утворень (творчого потенціалу, внутрішнього плану дій, координації репрезентативних систем) ставиться і вирішується в плані побудови спеціальних ігор і вправ, які здійснюються у межах ігрового тренінгу пізнавальних процесів школярів. Під час виконання ряду таких вправ відбувається формування і уваги, однак це завдання виступало лише як побічне, додаткове, а не спеціальне.

Виділення раніше не вирішеного аспекту проблеми полягає в тому, що в існуючій на сьогоднішній день системі ігрового тренінгу пізнавальних процесів учнів відсутні спеціальні ігри та вправи, спрямовані на розвиток саме уваги як фундаментального психічного явища; такі вправи, де формування уваги виступало б не як побічний продукт розвитку мислення або внутрішнього плану дій, а самостійним спеціальним завданням.

Ми спробуємо описати та обґрунтувати розроблену процедуру розвитку та вдосконалення

уваги у дітей та підлітків, в основі якої лежить виконання завдань із одночасного відліку кількох подій, показавши при цьому можливості такої процедури забезпечити різний рівень складності завдань, різний їх тип (звичайні та комп'ютерні), а також різні нюанси підбору та виконання ігрових завдань з урахуванням специфіки контингенту дітей і конкретних вимог до формованих якостей уваги.

Увага у цілому – це досить складне психічне утворення, покликане забезпечувати регуляцію вельми різних видів та аспектів діяльності і окремих психічних процесів, і при цьому одні його сторони можуть виявитися сформованими відносно добре, інші ж – набагато гірше.

Найбільш перспективним підходом до формування уваги нам представляється шлях через організацію складних форм регуляції власних дій як джерела і основи виділення різних зовнішніх об'єктів.

Пропоновані вправи виконуються відповідно до загальних правил організації розвиваючих ігор: проводяться поза навчальною ситуацією, в ігровій невимушеній обстановці, в умовах змагання, з паралельним виконанням завдання кількома гравцями і подальшою взаємоперевіркою результатів, на тлі постійно підтримуваних ведучим позитивних емоцій, з використанням ненавчального (ігрового, побутового) матеріалу. Пропонований тренінг розрахований на дітей віком 10–17 років, заняття проводяться по 45–60 хвилин 2–3 рази на тиждень протягом приблизно 3–4-х місяців.

Перш ніж приступити до систематичного опису вправ, наведемо відразу ж як приклад наступні два завдання:

1. Дитина сидить на стільці у спортивному залі. Перед нею зліва направо один за од-

ним шість турніків, причому якщо дивитися на середину між третім і четвертим, то крайні – перший і шостий – опиняться майже на межі поля зору. На турніках висять шість хлопчиків. Протягом двох хвилин, висячи на турніку, кожен із них зрідка підтягується, та іноді, не підтягуючись, просто підгинає ноги, а буває, що одночасно і підтягується і підгинає ноги. Роблять це вони з різною частотою. Іноді рухи хлопчиків йдуть одне за одним через 2–3 секунди, іноді ж паузи між рухами досягають 12–15 секунд. Після того, як за командою ведучого шість хлопчиків зістрибують з турніків, наш гравець повинен точно назвати, скільки разів кожен із шести хлопчиків підтягнувся (ігноруючи підгинання ніг).

2. Дитина сидить перед дисплеєм комп'ютера. На екрані рухається безліч кульок різного кольору: червоні, білі, чорні, сині, зелені, коричневі... Вони зіштовхуються між собою і то з'являються, то зникають. У лівому нижньому і правому верхньому кутах екрана є невеликі темні квадрати. Якщо кулька зачухується у будь-який з цих квадратів вона, залишаючись там, через кілька секунд зникає. Спостереження триває протягом чотирьох хвилин. За цей час у квадрати потрапляє від трьох до десяти кульок кожного кольору. Треба точно назвати, скільки кульок потрапили в обидва цих квадрата: червоних, чорних, зелених і коричневих (інші кольори ігнорувати).

Порівнюючи ці два завдання, виявляємо, що за всієї їх зовнішньої (предметної) несхожості вони мають принципову подібність внутрішньої психологічної структури дій, які виконуються гравцем-спостерігачем. В обох випадках він протягом досить тривалого часу відстежує складний комплекс подій і деякі з них підраховує (тобто фіксує у свідомості і враховує їх кількість). При цьому йому доводиться спостерігати одночасно за подіями кількох різних видів, іноді періодично переводячи погляд з одних об'єктів на інші, а іноді утримуючи їх усі відразу у полі свідомості. Фактично це така ситуація, в якій проявляються всі властивості уваги.

Тепер, коли більш-менш зрозуміла суть пропонуваного вправ, перерахуємо основні варіанти завдань, що пред'являються дитині. Характеристика цих завдань зручно представити у вигляді декількох класифікацій, в основу яких покладені різні ознаки:

1. Відстежуються події натуральні або модельні. Натуральні – це звичайні дії і рухи людей. Модельні – це різні «символічні» події, що задаються, зокрема, на комп'ютері.

2. Кількість подій або об'єктів, що одночасно відстежуються. В кожному варіанті тренінгів максимальна їх кількість – вісім.
3. Загальний час виконання завдання: приблизно від 12 до 20 хвилин.
4. Середня кількість подій у кожному з відстежуваних об'єктів: від 4-5 до 15-16.
5. Поєднання кількості подій у кожному з об'єктів: приблизно однакові або різко розрізняються.
6. Середній темп здійснених подій.
7. Приблизна кількість або мінливість ритму подій, які відбулися.
8. Особливості мінливості ритму подій: односпрямованість, коливання, сумбурність
9. Збіг чи розбіжність у часі подій, що відбуваються з різними об'єктами тобто можливість або неможливість того, що події відбудуться одночасно чи майже одночасно у двох або більше відстежуваних об'єктах.
10. Події яскраві, помітні або непомітні, малопомітні.
11. Події одиночні – або «зашумлені» іншими подіями, які враховувати не треба.
12. Співвідношення між об'єктами і пов'язаними з ними подіями: з одним об'єктом пов'язаний тільки один вид подій або з одним об'єктом пов'язані два або більше видів подій.
13. Величина сектору поля зору, у якому відстежуються події: сектор вузький, сектор досить широкий, однак усі події можуть знаходитися у межах поля зору і повороти голови не є необхідними, сектор дуже широкий і для відстеження подій необхідні повороти голови вліво-вправо.
14. Спосіб виділення відлічуваних подій: просторово-номінальний, просторовий або номінальний. Просторово-номінальний – коли події відраховуються окремо і на кожній з пов'язаних з цими об'єктами частині простору. Просторовий – коли відраховуються події лише на заданих ділянках простору незалежно від того, хто є «діячем». Номінальний – коли відраховуються події в кожному з заздалегідь виділених об'єктів окремо, незалежно від того, в якій частині простору ці події розгортаються.
15. Модальність відлічуваних подій: зорові, слухові, зорово-слухові, тактильні або візуально-тактильні.
16. Відлік подій відбуваються у одній і тій ж модальності або у різних.
17. Відлічувані події ізольовані чи включені у контекст цілісного осмисленого матеріалу і тому потребують ще й спеціального їх виділення із загального потоку різних подій.

18. Під час виконання вищеописаних підрахунків подій включених в контекст цілісного смислового матеріалу потрібно або не потрібно паралельно з виділенням і відліком заданих подій ще вловлювати загальний зміст цього матеріалу.

Можливі також і численні інші класифікації подій, що підраховуються.

Реально використовуються події, що характеризуються можливими комбінаціями перерахованих 18 ознак, наприклад: 1) події натуральні, їх кількість – чотири, загальний час – 6 хвилин, середнє число подій – 8, поєднання – приблизно однакові, ритм – мінливий, зміни – сумбурні, збігів у часі немає, події непомітні, події одиночні (без «зашумленості»), з одним об'єктом пов'язаний один вид подій і т. д. 2) події модельні, їх кількість – 6, середня кількість подій – 7, поєднання – неоднакові, події помітні, спосіб виділення – номінальний, модальність – зорова і т. д.

Під час підбору конкретного змісту завдань (переважно спортивні, чи побутові, чи слухові і т. п.) слід виходити з таких загальних положень: а) завдання мають бути надзвичайно різноманітні за своїм змістом; б) вони повинні у більшості своїй відповідати сформованим інтересам школярів; в) до складання завдань слід широко залучати самих гравців.

Кількість гравців у групі не є фіксованою і залежить від змісту пропонованих завдань, їх складності та рівня «просунутості» дітей у їх виконанні.

Перевірка правильності виконаних підрахунків зазвичай проводиться так: кожен гравець на маленькому аркуші паперу (де заздалегідь зазначене його прізвище і номер завдання) записує кілька чисел, відповідних кількості подій, що відбулися, числа записуються строго у заданій послідовності (наприклад, ряд: 8-4-10-9-5 означає: перший зліва хлопчик підтягнувся 8 разів, другий ліворуч 4 рази і т. д.). Такі записи, що надійшли від усіх гравців, звіряються один з одним. Число, яке збігається у всіх, вважається правильним. Якщо ж у більшості зазначене одне число (наприклад, на першому місці 8), а в одного або двох (у меншості) – інше (наприклад, 6 або 9), то цей результат вважається помилковим. Зауважимо, що така стратегія підрахунку, заснована на правилі більшості, є дуже зручною, швидкою і дуже точною. На початкових етапах гри її можна доповнювати і іншою – заснованою на правилі звірення з еталоном. Еталоном є числа, відраховані провідним або окремими одним-двома гравцями, які виступають у функції

«контролерів» і на папері паличками фіксують кожну з подій, а потім підраховують їх кількість.

Перші завдання, які пред'являються основним гравцям, носять мотивуючий характер: а) ігрова мотивація, що включає у себе бажання продемонструвати свої здібності, виграти змагання, поспілкуватися з однолітками; б) практична мотивація, що включає у себе бажання навчитися виконувати такі підрахунки у різноманітних повсякденних ситуаціях.

Наступні заняття присвячені оволодінню гравцями способами такого одночасного підрахунку подій: 1) підрахунок подумки, без будь-яких зовнішніх опор; 2) підрахунок за допомогою зовнішніх опор (зовнішніх відносно дії рахунку, але внутрішніх – оскільки для цього використовуються різні частини тіла дитини); в залежності від використовуваних частин тіла, наведемо такі підгрупи: а) відлік за допомогою пальців рук; б) переміщень ступень ніг; в) рухів язика; г) рухів плечового пояса. Кожна група прийомів задається і вивчається по черзі (у наведеній вище послідовності), при цьому після вивчення кожної чергової групи прийомів проводиться декілька занять, де потрібне одночасне використання як цієї, знову вивченої групи, так і всіх груп прийомів, вивчених раніше. Після опанування певної групи прийомів, пред'являється серія завдань на їх застосування, закріплення і автоматизацію. Унаслідок цього такі автоматизовані прийоми легко поєднуються з виконанням наступних, більш складних і менш освоєних прийомів. Таким чином, оволодіння способами виконання цих завдань і їх виконання йде у нерозривній єдності: опанувавши способом, здатністю – тут же застосовуй його, грай з його допомогою. Розглянемо докладніше основні способи одночасного відліку подій.

Відлік подумки. Перед сидячою дитиною відбуваються події двох видів (наприклад, Сашко присідає, Віктор вдаряє по барабану). Дитині пояснюють, що на початковий момент ще не відбулося жодної з двох подій, тому їх рахунок 0:0. Після того, як одна із них сталася, рахунок змінюється. Починаючи з цього моменту, дитині належить весь час повторювати цей рахунок: «0:1» – хоч у гучній мові, хоч пошепки, хоч про себе. Далі, коли настане чергова подія, рахунок змінюється. І тепер вже цей новий рахунок треба безперервно повторювати про себе. Тут важливо, по-перше, своєчасно помітити чергову подію, по-друге, правильно і швидко внести зміну у рахунок (додати до колишнього числа одиницю, простеживши, щоб це було саме те з двох

чисел, яке відповідає цій події) і по-третє, швидко перейти на повторення цього нового рахунку (не зісковзнувши на старий). І далі, з настанням кожної чергової події рахунок змінюється і відповідно змінюються повторювані в умі числа. Після закінчення завдання (за сигналом ведучого припиняється виконання всіх подій) називається наявний на цей момент рахунок.

Для успішного виконання цих (і всіх наступних) завдань важливо відразу ж привчити дитину до того, щоб вона чітко фіксувала: які з двох видів подій вона відраховує першим числом, а які – другим. Підставою для такого вибору можуть бути як властивості подій (Сашко ліворуч, Вітя справа), так і особливості самих джерел подій (Сашко вище зростом).

Після того, як дитина навчиться відраховувати два типи подій (рахунок типу 1:3), їй пропонується таким же способом відраховувати три типи подій (починаючи з рахунку 0:0:0); всі правила відліку ті ж, тільки тут помітно зростає вимога до короткочасної пам'яті і практично до всіх властивостей уваги.

Відлік за допомогою пальців рук. Перед дитиною ставиться завдання навчитися швидко і легко використовувати для відліку подій руху і пози власного тіла, насамперед пальців рук. Спершу задається алгоритм такого використання (бажано поступово підвести учасників до того, щоб вони поступово відкрили ці правила самі).

Сидячи, кладемо руки на стіл або на стегна долонями вниз, долоні знаходяться близько до тулуба і на невеликій відстані одна від одної (обидві відстані приблизно по 2 см). Рахунок 1 – затискаємо мізинець, 2 – на додаток до нього і безіменний палець, 3 – середній, 4 – вказівний, 5 – великий палець (і тепер всі пальці стиснуті в кулак). Далі кулаки повертаємо так, щоб пальці були зверху (тобто якби кулаки розтиснути, звернувши вгору). Рахунок 6 – випрямляємо мізинець (інші пальці стиснуті), 7 – випрямляємо і безіменний палець, і т. д., в результаті 10 – всі пальці розправлені, долоня вгорі. Далі руки відсуваємо від тулуба. Долоні вниз. Рахунок 11 – загинаємо мізинець, 12 – безіменний палець і т. д., в результаті на рахунок 15 – всі пальці стиснуті в кулак, пальці вниз. Далі не наближаючи кисті рук до тулуба, перевертаємо кулаки пальцями вгору. Рахунок 16 – розпрямляємо мізинець, 17 – розпрямляємо безіменний палець і т. д., в результаті на рахунок 20 – всі пальці розправлені, долоня вгорі і далеко від тулуба.

У нашому тренінгу цілком достатньо вести відлік на пальцях в межах 20, проте заодно за-

уважимо, що за подібною процедурою можна вести відлік в межах принаймні 50.

Процедура підрахунку за допомогою пальців рук заучується в ході 5–7 завдань з відліку двох подій, що здійснюються у досить швидкому темпі. Особлива увага звертається на жорсткість дотримання правил підрахунку, оскільки саме вони забезпечують можливість однозначного зчитування підсумкового числа строго за положенням руки. Іноді виявляються необхідними 6–10 завдань, у яких треба тільки розташувати руку із зображенням певної кількості або, навпаки, за заданим положенням руки зчитувати зображені на ній числа.

Для інтенсифікації процесу автоматизації, а також із метою підвищення мотивації дитині починають задавати підрахунок спершу трьох, потім чотирьох подій. Два відраховуються на пальцях, ще одне (або два) – подумки (за описаною раніше процедурою). В результаті досягається такий стан справ, коли «розум» зайнятий одними подіями, а пальці «самі по собі» відраховують інші події, майже механічно загинаючись (або розгинаючись) у відповідь на відповідні дії допоміжних гравців.

Відлічування за допомогою стоп ніг. Ставиться завдання навчитися швидко і легко використовувати для відліку подій положення стоп ніг.

Спочатку задається і засвоюється алгоритм такого відліку. Сидячи, поставте ноги прямо перед собою (не відсуваючи вперед, не розсовуючи в сторони), відстань між ступнями приблизно 8–9 см, ступні паралельні одна одній, пальці ніг «дивляться» вперед. Рахунок 1 – пальці ступні підняли вгору (п'ята на підлозі), 2 – п'ята вгору (пальці на підлозі), 3 – коліно в сторону, ступня торкається до підлоги лише латеральною своєю частиною (медіальна піднята), 4 – п'ята всередину, пальці вбік вперед, вся стопа на підлозі, 5 – п'ята в сторону – назад, пальці всередину – вперед, вся стопа також на підлозі.

Далі відсуваємо ноги трохи вперед (але не розсовуємо їх). У цьому положенні, роблячи ті ж переміщення стоп, відраховуємо від 6 до 10.

Далі ноги наближаємо до тулуба, але розсовуємо їх на ширину плечей; так рахуємо від 11 до 15. Нарешті відсуваємо ноги вперед, зберігаючи між ними відстань на ширині плечей – так відраховуємо від 16 до 20.

Після засвоєння процедури використання стоп ніг дітям пропонують завдання по відліку чотирьох подій: 2 на пальцях рук, 2 на ступнях ніг. Одразу ж засвоюється зручна послідовність

їх використання: крайні ліворуч і праворуч події відлічуємо за допомогою ніг, другі ліворуч і праворуч – за допомогою рук (коли надалі з'являться ще дві події, в середині – то їх краще відряхувати подумки).

Під час вправ поступово досягаємо автоматизації процесу відліку за допомогою ніг. Коли відстеження чотирьох подій (кожне в межах 20) стає легким і безпомилковим, вводиться на додаток ще і п'ята подія (відлік подумки), а потім і шоста (також в середині і також для відліку подумки).

Такі вправи з відліком 5–6 подій становлять основу описуваних тренінгів, на них відводиться не менше 6–10 занять.

Відлік за допомогою язика. Початкове положення: рот закритий, язик вільно знаходиться в ротовій порожнині. Рахунок 1 – злегка натисніть кінчиком язика на зуби під лівою щогою (те саме: відведіть язик вліво) і зафіксуйте його в цьому положенні, 2 – відведіть язик вправо, 3 – висуньте язик вперед (так, щоб його кінчик уперся в передні зуби), 4 – кінчик язика підніміть вгору (щоб він уперся в піднебіння), 5 – кінчик язика опустіть вниз (загніть його під нижні передні зуби). Далі рот злегка відкриваємо і на рахунок 6–10 робимо ті ж рухи, що і на рахунок 1–5, але тільки з відкритим ротом. В результаті у нас новий, додатковий «канал» для підрахунку подій, у його межах освоєння відбувається так само, як це описано по відношенню до пальців рук і стоп ніг. Якщо ж потрібно відлічувати з цього каналу події в межах 20, то задається продовження цієї шкали: рот закритий, язик в звичайному положенні; 11 – надуваємо ліву щоку (утворивши під нею «повітряну подушку», 12 – надуваємо праву щоку, 13 – губи трубочкою висуваємо вперед; 14 – нижніми зубами закушуємо верхню губу; 15 – верхніми зубами закушуємо нижню губу; 16 – нижня щелепа злегка відводиться вліво, 17 – вправо, 18 – вперед; 19 – рот трохи відкритий, язик злегка висовується і трохи прикушується нижніми і верхніми передніми зубами, 20 – рот широко розкритий.

Тренування у використанні цього «каналу» підрахунку проводиться спочатку ізольовано (відраховується один тип подій, що здійснюються в досить швидкому темпі), потім у поєднанні з пальцями рук (відлічується три типи подій; відлічувані за допомогою язика події займають серединне положення в просторі), потім у поєднанні ще й зі стопами ніг (відраховується п'ять типів подій) і, нарешті, ще й рахунком подумки (відлічується сім типів подій; події, що відстежу-

ються за допомогою язика, примикають справа до тих, які відраховуються лівою рукою, дві інші, також серединні події відстежуються подумки).

Після досягнення відносної легкості і успішності у відліку семи типів подій, задається і освоюється ще один, останній «канал» відліку, використання якого дає можливість вважати паралельно аж 8 типів подій!

Підрахунок за допомогою рухів плечей. Початкове положення: сядьте прямо, тулуб у вертикальному положенні, і спирийтеся спиною на стінку стільця, не нахилийтеся вперед. Рахунок 1 – підніміть ліве плече і зафіксуйте його в цьому положенні (так, як якщо б ви його хотіли підняти до мочки вуха), 2 – те саме з правим плечем (ліве опустіть), 3 – обидва плеча підняті, 4 – ліве плече трохи відведено назад (як якщо б ви хотіли завести ліву руку назад, за спину), 5 – те саме з правим плечем (ліве повернуто на місце), далі відкиньте тулуб трохи назад, злегка спираючись ним на спинку стільця, на рахунок 6–10 робимо ті ж рухи, що і на рахунок 1–5, тільки спина при цьому вигнута назад; відведення лівого або правого плеча назад в цьому положенні (на рахунок 9 і 10) можна замінювати обпиранням на спинку стільця відповідно лівою і правою лопаткою. У результаті освоєно ще один канал для рахунку у межах 10. Якщо необхідно його використовувати для рахунку в межах 20, то чинимо так: перемістилися на лівий (відносно до нас) край стільця, тулуб прямо, рахунок 11–15 відповідає в цьому положенні виконання рухів тих же, що і на рахунок 1–5; далі перемістилися на правий край стільця, тулуб прямо; аналогічним чином відраховуємо від 16 до 20.

Після тренування в ізольованому використанні цього «каналу» підрахунку потім використовуємо його у поєднанні з положеннями рук (йому відповідає середина положення в просторі), потім ще з рухами ніг, потім ще і з язиком (при цьому дві серединні події розташовуються так: те, що ближче до лівого краю – відраховується мовою; до правого – тулубом).

На виконання завдань останнього типу (відлічується шість типів подій за допомогою пальців рук, ступень ніг, язика і плечей) слід відвести достатньо багато часу, тому що саме вони (поряд з описаним раніше відстеженням шести типів подій, два типи яких відраховуються подумки), забезпечують особливий розвиваючий ефект.

У міру достатнього рівня освоєння цих завдань можна вводити і складніші – із підрахунком 7–8 подій, із яких 1 або 2 відраховуються

подумки. При цьому за умови необхідності дотримуватися такої послідовності подій: крайні зліва (або перші) відраховуються лівою ногою, наступні (другі) – пальцями лівої руки, треті – язиком; четверті – плечовим поясом; п'яті і шості – рахунком подумки (парою чисел на зразок футбольного рахунку), передостанні – пальцями правої руки, останні (крайні справа) – правою ногою.

В процесі тренінгу всі гравці повинні прагнути до досягнення такого рівня виконання завдань (як без мовних перешкод, так і з ними), коли процедура відліку подій за допомогою різних ділянок власного тіла відбувається автоматично – тобто коли у відповідь на зафіксовану зовні подію відразу ж виконується певний рух без виразної фіксації у свідомості сприйнятої зовні зміни власного руху, зв'язку між ними і тим більше кількості подій цього типу. Чим більш автоматизовано відбувається процедура, тим успішніше досягається ігровий результат і тим складніше підсумковий розвиваючий ефект. Автоматизація досягається багаторазовими тренуваннями у виконанні цих вправ.

Описані вправи не представляють собою вичерпного переліку, за аналогією з ними може бути складено і безліч інших, допускаються також різні їх модифікації. Особливо великий простір для творчості шкільного психолога, ведучо-

го тренінгові заняття, і для самих дітей – учасників тренінгу – міститься в складанні конкретних видів завдань за участю допоміжних гравців: які саме події, в яких формах і взаємозв'язках вони можуть розігрувати перед основними гравцями, щоб ці події, з одного боку, забезпечували б розвиваючий ефект, тобто строго відповідали б представленими вище правилам і принципам організації занять, і, з іншого боку, викликали б максимально можливий інтерес у дітей (принесли б їм величезне задоволення, аж до веселощів (як відомо, формування будь-яких психологічних явищ відбувається успішніше на тлі сильних позитивних емоцій).

Таким чином, представлена процедура забезпечує правильний паралельний підрахунок подій з кількох (до 5–6) різноманітних потоків, за умови, що загальна кількість подій всередині одного потоку не перевищує 15–20. Оволодіння цією процедурою відбувається впродовж декількох годин у ході колективних занять.

Список використаних джерел

1. Заика Е. В. Тренінг інтелекта: развивающие процедуры. Учебное пособие / Евгений Валентинович Заика. – Х. : ООО «Щедрая усадьба плюс», 2014. – 614 с.
2. Заїка Є. В. Ігровий тренінг пізнавальних процесів учнів: ігри та вправи / Євген Валентинович Заїка. – Х. : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2013. – 256 с.

Е. ЗАЙКА
Kharkiv

THE PROCEDURE OF THE EFFECTIVE PARALLEL COUNTING OF THE SEVERAL STREAMS OF EVENTS

The procedure of the counting of events from several different streams using both verbal counting and movements of the hands, feet, shoulders and tongue is described. Mastering this procedure takes about two hours, and transforming it into a skill – 4–5 hours. It is applicable in situations where it is necessary to count events from five or six streams in the absence of the possibility of their capture by recording. The condition is that they do not occur at the same time and the total number of events is equal to 15–20.

Keywords: streams of events, parallel counting, attention, distribution of attention, switching of attention.

Е. В. ЗАЙКА
г. Харьков

ПРОЦЕДУРА ЕФЕКТИВНОГО ПАРАЛЛЕЛЬНОГО ПОДСЧЕТА НЕСКОЛЬКИХ ПОТОКОВ СОБЫТИЙ

Описана процедура подсчета событий из нескольких различных потоков (т.е. различных по сути) с использованием как устного счета, так и движений руками, ногами, плечами и языком. Овладение этой процедурой занимает примерно два часа, а превращение ее в навык – еще 4–5 часов. Применима в ситуациях, когда необходимо подсчитывать события пяти-шести потоков при отсутствии возможности их фиксировать с помощью записи (например: сколько раз подтянул руку А, пригнулся Б, подпрыгнул В и т.п.) при условии, что они совершаются не одновременно и общее количество событий в потоке составляет около 15–20.

Ключевые слова: поток событий, параллельный подсчет, внимание, распределение внимания, переключение внимания.

Стаття надійшла до редколегії 27.03.2015

УДК 159.923.2

О. І. ЗІМОВІН

м. Харків

zimovin@ukr.net

ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ У ДИСКУРСИВНОПСИХОЛОГІЧНОМУ ПІДХОДІ

Саморозвиток особистості в юнацькому віці розглядається як дискурсивна конструкція, що створюється у спілкуванні людей у культурно-історичних умовах їхнього існування. Наводиться визначення поняття «саморозвиток особистості», яке спирається на уявлення про одиницю психологічного аналізу саморозвитку особистості. У ролі такої одиниці виступає дія вибору між суперечливими позиціями, самостями, ідентичностями. За допомогою дискурс-аналізу розповідей осіб юнацького віку про себе та своє життя визначено вузлові точки дискурсивної конструкції саморозвитку. Виявлені в конкретних розповідях осіб юнацького віку суперечливі самості, сам факт артикуляції необхідності здійснення вибору у цих умовах ілюструють продуктивність розгляду в якості одиниці психологічного аналізу саморозвитку особистості дії вибору.

Ключові слова: саморозвиток особистості, вибір, юнацький вік, дискурсивна психологія, культурно-історична психологія.

Здатність людини визначати цілі, напрямки та способи власного розвитку, формувати у себе необхідні для успішного існування у сучасному світі якості та здібності стає в умовах соціальної нестабільності ключовою. У той же час не лише наука відмічає важливість здатності особистості до саморозвитку, адже суспільні практики самовдосконалення та самозміни стають сьогодні найпопулярнішими. Про те, що людині потрібно змінюватися і ставати кращою вона дізнається з рекламного дискурсу («придбай таблетки і схуднеш»), педагогічного, в якому відмічено цінність саморозвитку, політичного в якому саморозвиток закріплено як мету, сімейного, батьки твердять про користь самовиховання і самоконтролю, сексуального (скільки книг, які покликані зробити людину фахівцем у цій галузі, виходить щорічно) і т. д. Цей список можна продовжувати і далі, перераховуючи все нові і нові сфери соціального життя, які вказують на те, що людина має змінитися, а ХХІ століття в цілому можна назвати століттям покращення себе. Таким чином, найважливішою проблемою стає розуміння саморозвитку особистості як конкретного (в сенсі конкретної психології людини Л. С. Виготського [1, 1020–1034]), культурно-історичного утворення, а це в свою чергу вимагає розгляду його як дискурсивної конструкції, яка виникає у спілкуванні людей.

Дискурс – неоднозначний термін. Л. Філліпс і М. В. Йоргенсен визначають його як «особливий спосіб спілкування і розуміння навколишнього світу (або якогось аспекту світу)» [3, 18]. У межах дискурсивної психології Дж. Поттера і

Д. Евардса дискурс – розмови і тексти, що вивчаються як соціальні практики [9, 104]. Автори роблять акцент на тому, що дискурс одночасно конструюється і конструює. Конструюється у тому сенсі, що він складається з історій, слів, риторичних засобів, оцінок і т. д. і створюється у комунікації. Конструює – оскільки, саме в ньому створюються версії реальності, «внутрішнього» світу, обставин, історії, соціальних груп і т. д.

Розуміння саморозвитку особистості як дискурсивної конструкції, тексту, який створюється та інтерпретується у культурно-історичних умовах у спілкуванні людей є близьким до тієї позиції, яку займає Г. А. Цукерман, уводячи герменевтичну метафору саморозвитку як створення поведінкового тексту, який підлягає прочитанню і тлумаченню, тобто виявленню позиції автора [4, 24]. Вибудовуючи процесуальну модель саморозвитку К. С. Маклін, М. Пасупаті і Дж. Л. Палс у її основу кладуть розповідання ситуативних історій: «...єдиний спосіб зберегти або змінити Я-концепцію полягає у тому, щоб розповісти історію про себе» [7, 264]. Вводить метафору «людина і світ як текст» і В. П. Зінченко [2, 282], вказуючи на те, що людина постійно потребує «прочитання» самої себе і світу, здійснюючи яке вона створює, конструює смисли.

Важливим для нашого викладу виявляється той факт, що у дискурсивному підході суб'єкти, самості та ідентичності розглядаються як такі, що створюються у дискурсі. Дж. Поттер і М. Везерелл [8, 95], розглядаючи існуючі теорії особистості, приходять до висновку, що будь-яке уявлення про особистість, сам концепт

«особистість» залежать від мовних практик, які використовуються у повсякденному житті для того, щоб надати значення своїм власним діям та діям інших людей. Людина може описувати себе у термінах теорії рис або теорії ролей, як автономну або залежну, як таку, що реалізує себе або як таку, що реалізує сексуальні потяги. Будь-яке з цих уявлень конструюється дискурсивно.

Е. Лакло і Ш. Муфф [6, 114] відкидають концепцію автономного, цілісного суб'єкта. Суб'єкти трактуються ними як суб'єктні позиції, які визначаються дискурсивно, тобто дискурси приписують людині позиції, які вона повинна зайняти: психолога або клієнта, артиста чи глядача, чоловіка, дружини, дитини і т. д.

Схожу точку зору висловлює і Р. Харре у своїй концепції позиціонування: «Позиціонування ... – це дискурсивний процес, при якому самоті локалізуються у розмовах як спостережувані і суб'єктивно пов'язані учасники спільного виробництва історій» [5, 48]. Р. Харре вказує, що позиціонування може бути інтерактивним і рефлексивним. У першому випадку, одна людина визначає позицію іншої, а в іншому вона сама позиціонує себе. Також як і теорія дискурсу Е. Лакло і Ш. Муфф, концепція позиціонування вказує, що люди не набувають уявлень про себе, які утворюють єдине ціле. Вони переходять від однієї позиції до іншої і кожна з можливих самотей може бути внутрішньо суперечливою або суперечити самотям, локалізованим в інших історіях. Р. Харре підкреслює, що, так як може бути створено безліч історій, навіть про одну й ту ж подію, ми можемо отримати безліч можливих самотей. Коли суперечності усвідомлюються, вони повинні бути вирішені або проігноровані. Р. Харре пише: «Можливість вибору в ситуації, в якій існують суперечливі вимоги, дозволяє людям діяти агентивно» [5, 58–59]. Іншими словами, обираючи позиції в дискурсах, ми отримуємо можливість самотворення.

Отже, в якості одиниці психологічного аналізу саморозвитку виступає дія вибору між суперечливими позиціями, самотями, ідентичностями. До подібного висновку, хоча і не з позицій дискурсивного підходу прийшла Г. А. Цукерман, адже у своєму визначенні саморозвитку вона також робить акцент на виборі: «Саморозвиток – це свідомо зміна і (або) настільки ж свідоме прагнення зберегти в незмінності мою Я-самість. Цілі, напрямки, засоби цих змін визначаю я сам» [4, 25].

Таким чином, саморозвиток особистості може бути розглянуто як вибір нею самої себе в

умовах загостреної суперечності всередині однієї самоті або між самотями, які мають відношення до різних дискурсів, що призводить до агентивного, рефлексивного позиціонування.

Мета цієї статі полягає в обґрунтуванні розуміння саморозвитку особистості у юнацькому віці як дискурсивної конструкції, а також у представленні результатів дискурс-аналізу розповідей осіб юнацького віку про себе та своє життя.

Реалізуючи в емпіричному дослідженні дискурс-аналітичну стратегію, ми спираємося на три підходи: дискурсивна психологія, теорія дискурсу Е. Лакло і Ш. Муфф, теорія позиціонування Р. Харре. Основними одиницями аналізу у дискурсивній психології виступають інтерпретативні репертуари, які визначаються як «системи термінів, що використовуються для характеристики і оцінки дій, подій та інших феноменів» [8, 149]. Для теорії Р. Харре ключовим стає аналіз позицій, які займають люди у дискурсі. Так як, на наш погляд, теорія дискурсу Е. Лакло і Ш. Муфф є найбільш теоретично розробленою і включає у себе систему інструментів, яка містить поняття аналогічні, представленим у двох інших підходах, у цілому ми спиралися саме на неї.

Аналіз уключав у себе:

- визначення основних знаків у структурі дискурсу: вузлових точок, ключових знаків і міфів;
- розгляд ланцюжків еквівалентностей, які забезпечують формування значень основних знаків;
- аналіз суб'єктних позицій (самотей, ідентичностей), які локалізуються у дискурсі в юнацькому віці;
- виявлення суперечливих суб'єктних позицій і аналіз дії вибору, яку здійснює суб'єкт у цих умовах.

Виходячи з того, що дискурс намагається хоча б тимчасово зафіксувати значення знаків через артикуляцію, Е. Лакло і Ш. Муфф визначають вузлові точки як привілейовані точки цієї часткової фіксації [6, 135]. Л. Філіпс та М. В. Йоргенсен, розглядаючи теорію дискурсу, так описують основні аналітичні поняття: «вузлові точки організують дискурси (наприклад, «ліберальна демократія»), ключові знаки організують ідентичність (наприклад, «людина»), і міфи організують соціальний простір (наприклад, «Захід» або «суспільство»)» [3, 95]. Так як всі основні знаки, по суті, порожні знаки, вони набувають власних значень через співвідношення з іншими знаками у ланцюжках еквівалентностей.

Корпус проаналізованих текстів склали 52 розповіді про себе і своє життя, написані студентами Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

У таблиці 1 представлено вузлові точки у структурі дискурсивної конструкції саморозвитку особистості в юнацькому віці, які були артикульовані студентами у їхніх розповідях, а також відповідні ланцюжки еквівалентностей.

Таблиця 1
Вузлові точки дискурсивної конструкції саморозвитку особистості у юнацькому віці

Вузлові точки	Ланцюжки еквівалентностей
Навчання	«Навчаюсь на факультеті іноземних мов і на факультеті психології», «отримую освіту зі спеціальності», «іспити»
Самовиховання	«Виховати себе», «змінити власні звички та характер»
Самовдосконалення	«Ніколи не пізно самовдосконалюватись», «люблю вивчати щось нове», «мені подобається навчання», «щодня працюю над собою»
Самобудування	«Людина сама будує власну долю», «моє майбутнє у моїх руках»
Спорт	«Лижі», «сноуборд»
Подорожі	«Відвідувати різні країни», «походи», «тури», «знайомства», «побачити світ», «кругосвітня подорож»
Робота	«Хочу працювати за професією», «цікава робота, яка приносить задоволення»
Хобі	«Слухати музику», «читати», «дивитись фільми», «театр», «танцювати», «фотографувати»
Життя	«Закінчити освіту та побудувати кар'єру», «смуга перешкод, які необхідно подолати»
Відраза до людей	«Здаються огидними і примітивними», «отупіли остаточно», «неграмотно пишуть», «навколо один Білан і шансон», «мене оточують дегранти»

Так, у всіх розповідях артикулюється вузлова точка «навчання». При цьому робиться це досить формально: студенти називають університет, в якому навчаються, факультет, спеціальність. У ланцюжок еквівалентностей було також включено знак «іспити», який має очевидну особистісну значущість. Важливо, що «навчання» ув'язується студентами з іншими вузловими точками: «самовдосконалення» і «життя». З вузловою точкою «навчання», пов'язана суб'єктна позиція, виражена ключовим знаком «студент», який позиціонується як той, хто вчиться, отримує практику і ким бути цікаво (див. табл. 2).

Таблиця 2
Суб'єктні позиції у дискурсивній конструкції саморозвитку особистості у юнацькому віці

Ключові знаки	Ланцюжки еквівалентностей
Студент	«Навчання», «інтерес», «отримувати практику»
Звичайний хлопчик	«Друзі», «співати», «гуляти», «танцювати», «щось витворяти»
Звичайна дівчина	–
Патріот	«Люблю свою країну»
Успішна людина	«Красива», «весела», «активна»
Комунікабельна людина	«Обожнюю заводити нові знайомства», «проводити час з друзями»
Перфекціоніст	«Довести справу до кінця», «зробити якісно», «боюсь невдач», «злюсь, коли у мене щось не виходить», «бути пунктуальною»
Невпевнений у собі	«Сумніваюся, що стану фахівцем»

Акцент на саморозвитку робиться студентами у конструюванні вузлових точок «самовиховання», «самовдосконалення» і «самобудування». Артикуляція цих точок означає, що студенти усвідомлюють значущість саморозвитку в існуванні сучасної особистості. У той же час важливо відзначити різноспрямованість цих знаків. Так, «самовиховання» студенти пов'язують із зміною характеру, своїх особистісних особливостей, «самовдосконалення» – з розвитком інтелектуальної складової, а «самобудування» – з визначенням власної долі, свого майбутнього.

Знак «робота» артикульований нечітко. Це може пояснюватися тим, що студенти ще недостатньо включені у професійний дискурс і не можуть увести у ланцюжок еквівалентностей знаки, характерні для дорослих людей, такі, наприклад як: «зарплата», «тривалість відпустки», «обов'язки» і т. д.

«Життя» визначається студентами як будівництво кар'єри та подолання перешкод. Слід зазначити прагматичність такої конструкції, що в цілому характерно для сучасного суспільства з його орієнтацією на прибуток і досягнення. Як елемент прагматичної конструкції може бути розглянута і вузлова точка «відраза до людей», адже там, де відбувається гонитва за прибутками і результатом, людина перестає цінувати інших людей, вона здатна лише судити їх. «Відраза до людей» артикулюється, через засудження інших людей, їх здібностей, дій та інтересів за рахунок піднесення себе над ними.

Якщо розглядати суб'єктні позиції (див. табл. 2), то крім ключового знака «студент» у юнацькому віці найбільш часто вживаються: «звичайний хлопчик» – особами чоловічої статі і «звичайна дівчина» – жіночого. Характерне підкреслення слова «звичайний» може вказувати на значущість ідентифікації з соціальною групою: «Я не виділяюся».

Незважаючи на постійне вживання ключового знака «звичайна дівчина», він ніяк не артикулюється, його значення залишається імовірним, немов передбачається, що цей знак і так всім зрозумілий. У той же час саме з такої невизначеності суб'єктної позиції народжуються конфлікти, оскільки з різних дискурсів люди будуть визначати цей знак по-різному.

Конструкція «звичайний хлопчик» і в своєму знаку «хлопчик» і в ланцюжку еквівалентностей містить певну інфантильність. Цікаво, чому студенти жодного разу не використовують більш загального ключового знака «чоловік», але ще цікавіше – адекватні їх віковій групі, але трохи більш зрілі позначення: «хлопець», «юнак», «молода людина». Ймовірно, цей факт виникає з соціального феномену продовження періоду дитинства, для якого ланцюжок еквівалентності «друзі, співати, гуляти, танцювати» був абсолютним прийнятним.

Ланцюжок еквівалентностей для ключового знака «успішна людина» необхідно розглянути, насамперед, з боку тих значень, які було з нього виключено. Так, у цій дискурсивній конструкції, «успішна людина» не може відчувати негативних емоцій, бути спостережливою, пасивною і т. п. Іншими словами, в «успішності» підкреслюється тільки «зовнішня» сторона «успішної людини», її імідж, але не ті внутрішні засоби, за допомогою яких вона домоглася успіху.

Якщо торкнутися співвіднесеності ключових знаків із вузловими точками, то для точок «самовиховання», «самобудування» та «самовдосконалення», які ми розглядаємо як такі, що акцентують саморозвиток, властивим є позиціонування таких ключових знаків: «успішна людина», «перфекціоніст» і рідше «студент».

Міфи, в яких артикулюється соціальний простір, представлено у табл. 3. Так, міф «сім'я» артикулюється як «найважливіше» у житті, при цьому мова поки йде про батьківську родину, тобто студенти можуть замислюватися про створення власної, нової сім'ї, але дискурси у яких вони позиціоновані на даний момент не дозволяють їм створювати відповідні ідентичності.

Таблиця 3

**Міфи у дискурсивній конструкції
саморозвитку особистості у юнацькому віці**

Міфи	Ланцюжки еквівалентностей
Сім'я	«Велика та дружна», «найважливіше», згадування всіх членів родини, «батьки привчили мене до праці», «люблю свою маму»
Друзі	«Ціную друзів», «приємно бачити посмішку на обличчі друга», «вони радяться зі мною та розповідають про власні проблеми», «дуже мало щирих»
Факультет	«Професія», «іспити», назва факультету

У міфах «друзі» і «факультет» студенти мають відповідно суб'єктні позиції, позначені ключовими знаками «звичайний хлопчик» / «звичайна дівчина» і «студент». Підкреслимо ще раз роль соціального простору для конструювання дискурсу саморозвитку в юнацькому віці, особливо якщо говорити про референтну групу друзів.

Розглянувши основні знаки, що утворюють дискурсивну конструкцію саморозвитку особистості та суб'єктні позиції у цій структурі, ми можемо перейти до аналізу дії вибору між суперечливими позиціями. У розповідях двох студенток були найбільш чітко артикульовані суперечливі самості. Звернемося до екстракту №1.

Екстракт № 1 –

Із розповіді студентки, 21 рік

Зараз 4 курс факультету іноземних мов, але перекладачем я працювати не збираюся. За 4 роки зрозуміла, що це не моє. Хочу стати флористом або ж стилістом. Найкращий варіант – візажист. Завжди хотіла взяти участь у конкурсі краси, але ніколи не пробувала. Може цим і обґрунтований вибір моєї нової професії. Закінчу навчання і спробую себе у різних жанрах. Може бути, це виглядає як якась маячня, але, це, нарешті, ті бажання, які я усвідомила і зрозуміла, те, чого я хочу насправді. Може запізно, але життя не стоїть на місці і, кажуть, що потрібно змінюватися.

Перш за все, варто відмітити, що після речення студентки про те, що вона мріяла взяти участь у конкурсі краси, розповідь стає дещо плутаною. Основна її мета, очевидно, – переконати саму себе та імовірного адресата повідомлення, наприклад, маму, у можливості свого вільного вибору, тобто дівчина його легалізує у дискурсі. Дається їй це нелегко: «Може бути, це виглядає як якась маячня...»; «Може запізно...». Тут «ті бажання, які ... усвідомила і зрозуміла» загрожують звичній самості «студент факультету іноземних мов, який стане перекладачем» і це виштовхує студентку у позицію спостерігача,

зовнішню по відношенню до її історії «Може бути, це виглядає», тобто вона намагається подивитися з іншого боку на своє рішення «Закінчу навчання і спробую себе у різних жанрах».

У цілому, в екстракті № 1 представлено артикулювання у дискурсі суперечливих самостей. Позначимо їх умовно: «перекладач», «стиліст», «флорист», «візажист». Але насправді основний вибір, який робить дівчина укладається між двома позиціями: стабільною і відомою, але нав'язаною і поки невизначеною, нестабільною, але самостійно обраною професійною самістю. Згадаємо ще раз Г. А. Цукерман: «... свідомо зміна і (або) настільки ж свідоме прагнення зберегти в незмінності...» [4, 25]. Студентка схиляється до полюса зміни, аргументуючи його, умовляючи себе і легалізуючи його в очах інших, апелюючи до своїх мрій, усвідомлених бажань і нарешті до слів інших людей: «...кажуть, що потрібно змінюватися». Вона приймає рішення: «Закінчу навчання і спробую себе у різних жанрах». Звісно, фактична зміна відкладається і тому може бути безліч причин. Перша з них, на наш погляд, недостатня усвідомленість свого вибору і якщо говорити про гіпотетичну психолого-консультативну роботу з цією студенткою, то, насамперед, слід прояснити переваги і недоліки кожної позиції для неї особисто, як на все це дивляться її близькі і перш все, в чіх очах її прагнення змінити самість виглядає як «маячня».

В екстракті № 2 представлено суперечність між умовно позначеною позицією «мандрівника» і самістю, що позиціонується у міфах «сім'я» і «друзі». Якщо конфлікт першої дівчини може бути розглянутий як суперечність усередині однієї ідентичності – професійної, то друга дівчина не може обрати між своєю власною реалізацією і включеністю у значущі групи «сім'я» і «друзі», але ядром конфлікту обох стає необхідність вибору між індивідуальними і соціальними інтересами.

Екстракт № 2 –

Із розповіді студентки, 19 років

Моя мрія – побачити світ, подорожувати, можливо, жити за кордоном і вивчити кілька мов. Але я ще не вирішила, яким чином «узяти з собою» мою сім'ю і кращих друзів.

З одного боку дівчина хоче «подорожувати», а отже, їй доведеться змінити соціальний простір, і вона це розуміє, але з іншого вона поки до цього не готова. Як багато бере на себе це «взяти з собою» у лапках: взяти з собою всіх не вийде, це можливо тільки символічно, немов би, у лапках. Артикулювавши обидві позиції, дівчина

приймає рішення тимчасово утриматися від вибору, але важливо розуміти, що це також вибір.

Отже, суперечливі самості в обох екстрактах вимагають від людини здійснити дію вибору, а отже визначити, ким вона буде, тобто справити акт саморозвитку. Ядром конфлікту стає суперечність між індивідуальними і соціальними інтересами.

Таким чином, ми можемо зробити наступні висновки:

- 1) У якості одиниці психологічного аналізу саморозвитку як дискурсивної конструкції виступає дія вибору між суперечливими позиціями, самостями, ідентичностями. Тоді, саморозвиток – це вибір особистістю самої себе в умовах загостреної суперечності всередині однієї самості або між самостями, які мають відношення до різних дискурсів, що призводить до агентивного, рефлексивного позиціонування.
- 2) Дискурсивна конструкція саморозвитку особистості у юнацькому віці утворюється такими вузловими точками: «навчання», «самовиховання», «самовдосконалення», «самобудування», «спорт», «подорожі», «робота», «хобі», «життя», «відраза до людей». Усвідомлена значущість саморозвитку представлена студентами у конструкціях: «самовиховання», яке пов'язане зі зміною своїх особистісних особливостей, «самовдосконалення» – з розвитком інтелектуальної складової та «самобудування» – з визначенням свого майбутнього. До суб'єктних позицій, які співвідносяться з усвідомленням значущості саморозвитку, відносяться: «успішна людина», «перфекціоніст» і рідше «студент».
- 3) Виявлені у конкретних розповідях осіб юнацького віку суперечливі самості, сам факт артикуляції необхідності прийняття рішення, здійснення вибору у цих умовах, дозволили проілюструвати продуктивність розгляду у якості одиниці психологічного аналізу саморозвитку особистості дії вибору. Ядро конфлікту – суперечність між індивідуальними і соціальними інтересами.

Перспективи подальших досліджень полягають в аналізі саморозвитку особистості як дискурсивної конструкції у зрілому та літньому віці.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Психология развития человека / Лев Семенович Выготский. – М. : Смысл, Эксмо, 2004. – 1136 с.
2. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт / Владимир Петрович Зинченко. – М. : Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
3. Йоргенсен М. В. Дискурс-анализ. Теория и метод / М. В. Йоргенсен, Л. З. Филлипс. – Х. : Гуманитарный центр, 2008. – 352 с.

4. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М. : Интерпакс, 1995. – 286 с.
5. Davies B. Positioning: The Discursive Production of Selves / B. Davies, R. Harré // Journal for the Theory of Social Behavior. – 1990 – Volume 20, Issue 1. – P. 43–63.
6. Laclau E. Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics / E. Laclau, Ch. Mouffe. – London, New Yourk: Verso, 2001. – 217 p.
7. McLean K. C. Selves creating stories creating selves: a process model of self-development / K. C. McLean, M. Pasupathi, J. L. Pals // Personality and Social Psychology Revue. – 2007 – Vol. 11, №3. – P. 262–278.
8. Potter J. Discourse and social psychology: beyond attitudes and behavior / J. Potter, M. Wetherell. – London: Sage, 1987. – 216 p.
9. Potter J. Discursive Social Psychology / J. Potter, D. Edwards // The New Hanbook of Language and Social Psychology / Edited by W. P. Robinson and H. Giles. – Hoboken: Willey, 2001. – 688 p.

O. ZIMOVIN

Kharkiv

RESEARCH OF THE SELF-DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN THE YOUTH AGE IN THE DISCURSIVE PSYCHOLOGY APPROACH

The self-development of personality in the youth age is considered as a discursive construction created in the communication of people, in the cultural and historical conditions of their existence. Based on understanding of the unit of psychological analysis the definition of the self-development of personality is given. This unit is the choice action between conflicting positions, selves, identities. The nodal points of the discursive construction of the self-development are determined using the discourse analysis of the stories of youthful persons about themselves and their lives. The contradictory selves and the articulation of choice necessity identified in the stories of youthful persons illustrate the efficiency of the consideration of the choice action as the unit of the psychological analysis of the personal self-development.

Keywords: self-development of personality, choice, youth age, discursive psychology, cultural and historical psychology.

А. И. ЗИМОВИН

г. Харьков

ИССЛЕДОВАНИЕ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ В ДИСКУРСИВНОПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ

Саморазвитие личности в юношеском возрасте рассматривается как дискурсивная конструкция, создаваемая в общении людей в культурно-исторических условиях их существования. Приводится определение понятия «саморазвитие личности», которое опирается на представление о единице психологического анализа саморазвития личности. В качестве такой единицы выступает действие выбора между противоречивыми позициями, самостями, идентичностями. С помощью дискурс-анализа рассказов лиц юношеского возраста о себе и своей жизни определены узловые точки дискурсивной конструкции саморазвития. Выявленные в конкретных рассказах лиц юношеского возраста противоречивые самости, сам факт артикуляции необходимости осуществления выбора в этих условиях иллюстрируют продуктивность рассмотрения в качестве единицы психологического анализа саморазвития личности действия выбора.

Ключевые слова: саморазвитие личности, выбор, юношеский возраст, дискурсивная психология, культурно-историческая психология.

Стаття надійшла до редколегії 27.03.2015

УДК 159.923

С. Ш. РАДЖАБОВА

м. Черкаси

ssabinar@mail.ru

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КРИЗИ СУБ'ЄКТОМ

У статті розкриваються основні теоретико-методологічні аспекти вивчення феномену життєвої кризи. Закцентовано увагу на причинній зумовленості та особливостях переживань особистості в ситуації життєвої кризи. Завдяки аналізу емпіричного матеріалу об'єктивовано глибинно-психологічну детермінацію переживання життєвої кризи суб'єкта. З'ясовано, що фіксація інфантильного досвіду дійсно має вияв у кризових станах, які перманентно «переслідують» людину у її дорослому житті. Переживання кризи зумовлене травматичним досвідом та незавершеними справами дитинства, які пов'язані із почуттям меншовартості (слабкості, безпомічності, непотрібності).

Ключові слова: життєва криза, віктимність, почуття меншовартості, архетипна символіка.

Суспільні реалії засвідчують зростання потреби подолання кризових станів, які негативно позначаються на можливостях людини, погіршують її працездатність та зумовлюють виникнення психосоматичних розладів і порушень. Тому формування особистості, що здатна ефективно розв'язувати найрізноманітніші кризові ситуації, є важливим завданням психології. У результаті огляду наукової літератури ми з'ясували, що проблема переживання життєвої кризи особистістю та її ролі у подоланні важких життєвих ситуацій привертає увагу багатьох дослідників, які намагаються вивчити психологічну сутність даного поняття. Класичними вже стали дослідження Л. І. Анциферової, О. Ф. Бондаренко, Л. Ф. Бурлачука, Ф. Ю. Василюка, С. Д. Максименка, Т. М. Титаренко та ін. Вивченню феномену життєвої кризи присвячено сучасні дослідження О. О. Байєра (2010), Є. О. Варбана (2009), В. М. Заїки (2006), Карпинського К. В. (2008) та ін. Незважаючи на те, що феномен життєвої кризи уже впродовж кількох століть є об'єктом дослідження багатьох науковців, немає єдиного визначення поняття «життєва криза».

Аналіз наукової літератури засвідчив велику кількість класифікацій криз, які стаються в житті людини. Загалом дослідники поділяють кризи, що відбуваються з людиною, на такі, що обумовлені зовнішніми чинниками та суто психологічні. Останні поділяють на нормативні (нормальні, закономірні, вікові) кризи (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Е. Еріксона та ін.) та ненормативні (К. О. Абульханова-Славська, С. Д. Максименко, Т. М. Титаренко та ін.). У різних наукових джерелах існують протилежні точки зору щодо бачення місця життєвої кризи в системі криз особистості. В одних випадках поняття життєвої кризи застосовується дослідниками в широкому

сенсі і позначає всі кризи, що трапляються в житті людини, в інших – у вузькому сенсі – лише певний різновид криз.

Окрім цього немає єдиної думки у дослідників стосовно причинної зумовленості у переживанні кризового стану суб'єктом. Так, деякі науковці відзначають вплив виключно несприятливих зовнішніх обставин, інші наголошують на накопиченні внутрішніх проблем. Проте більшість переконана, що зовнішні негативні впливи, що зумовлюють переживання кризи, «лягають» на вже підготовлений ґрунт [3]. Так, В. Франкл, пригадуючи свій досвід перебування в концтаборі, переконує, що найтяжчі умови не є вирішальними, «...особистість ув'язненого зумовлюється власними внутрішніми рішеннями, а не виключно впливом умов табору... кожна людина може навіть у подібних умовах вирішувати, якою вона стане психологічно і духовно» [7, 48].

Все вищезазначене засвідчує складнощі у вивченні означеної категорії. Пріоритетним для нас є пізнання глибинно-психологічної зумовленості переживання життєвої кризи суб'єктом.

Для нашого дослідження надзвичайно вагомим є факт визнання дослідниками впливу інфантильного досвіду на особливості переживання життєвої кризи суб'єктом [5]. Так, серед життєвих обставин, що підсилюють кризу, М. Й. Варій відзначає наступні: минуле у реально неблагополучній родині, тяжке дитинство, насильство в родині, незадовільні взаємини з близькими тощо [2].

У контексті даної стратегії вивчення психологічного змісту феномену життєвої кризи вагомості набуває проблема віктимності, що розробляється переважно в межах юридичної психології. О. О. Байєр переконливо обґрунтовує, що у межах проблеми «життєві кризи особистості»

розгляд феномену віктимності є цілком виправданим: адже «часто людина сама провокує появу небезпечних для свого існування життєвих обставин» [1]. Ця теза є вагомою для даного дослідження, оскільки підтверджує наявність в науковій літературі думок щодо особистісної детермінації життєвих криз та її впливу на особливості переживання цих криз. Серед численних факторів, які визначають так звану віктимізацію дитини, дослідники акцентують увагу на індивідуальному, який передбачає психо-біологічні передумови розвитку дитини. Важливою складовою зазначеного фактора, на думку фахівців, є психо-біологічні особливості батьків дитини, які зумовлюють її емоційне становлення. Незадоволеність життям, постійна напруженість батьків буде мати за результат нервові зриви, крик, фізичні покарання та жорстоке ставлення; недостатня емоційна чуйність провокуватиме депривацію психіки дитини тощо [1].

Таким чином, аналіз наукових джерел засвідчив, що дослідники переконані у визначальному впливові дитинства на так звану віктимність суб'єкта – особисту зумовленість виникнення кризи. Проте у науковій розробці проблеми не приділяється увага глибинно-психологічним особливостям віктимізації, а наголошується на впливові виключно соціального фактору. «У кожному, за рідкісним винятком, дитячому колективі знайдеться дитина, яку, з певних причин, «цькують». У неї може бути фізичний недолік (маленький зріст, окуляри або надмірна вага) або особливості у манері поведінки; може у вигляді чуток існувати деяка інформація щодо неї – наприклад, що вона перебуває на обліку в психоневрологічному диспансері. Навіть якщо жертва скаржиться батькам, а вони звертаються до школи та наполягають на покаранні кривдника, «цькування» через якийсь час поновлюється. Без спеціальних заходів – перш за все, психологічних – для опанування ситуації дитина виростає у тому комплексі умов, що і формують її віктимність: страхи, усвідомлення та болісне переживання власної непотрібності та неспроможності, недостатня позитивна увага» [6, 59].

Психодіагностика віктимності здійснюється через установлення порушень Я-концепції, притаманних особистості підвищеного почуття провини, депресії, труднощів у міжособистісному спілкуванні. Застосовують також малюнок невідомої тварини, проєктивний малюнок «Родина, в якій я зріс», методика «П'ять подій дитинства» [4]. У нашому дослідженні теж використано можливості малюнокової методики – аналізу ком-

плексу тематичних психомалюнків, що народилась в руслі психодинамічного підходу, і яка, на нашу думку, має ґрунтовні діагностико-корекційні можливості у вивченні заявленої наукової проблеми. Здійснюючи аналіз психомалюнків, ми акцентували свою увагу на значенні архетипної символіки та візуальних характеристиках зображення.

Згідно з дослідженнями Т. С. Яценко, архетип є «психодинамічною тенденцією, яка сприяє розвитку навичок та вмій репрезентувати в образній формі складний психологічний зміст» [8, 87]. Архетипи не лише виявляються в міфах і казках, а й під їхнім впливом формуються з дитинства. Вони відображають неусвідомлюваний зміст психіки, тому в конкретному вияві архетип має індивідуальне забарвлення, відображуване символами. Отже, у ході проведення емпіричного дослідження ми звернули увагу на те, що особливості індивідуальних переживань життєвої кризи може візуально презентуватись через символіку психомалюнку. Для прикладу розглянемо малюнки та фрагмент стенограми психоаналізу комплексу тематичних малюнків протагоніста С. У тексті стенограми виокремлено показові комунікати протагоніста (скорочення – к-т), при цьому вводиться позначення їх цифрами поруч із літерою (зашифрованим ім'ям протагоніста).



Криза й етапи виходу з неї

П. (психолог): У чому ви бачите сутність кризи? Як представлений на малюнку вихід із кризи?

С. (протагоніст): Для мене, криза – це зернина, що потрапила до сухої землі, яка не є життєдайною. Зернині потрібно знайти в собі сили, щоб прорости в такій омертвілій землі.

П. (психолог): У чому ви бачите сутність кризи? Як представлений на малюнку вихід із кризи?

С. (протагоніст): **1** Для мене, криза – це зернина, що потрапила до сухої землі, яка не є життєдайною. Зернині потрібно знайти в собі сили, щоб прорости в такій омертвілій землі.

П.: 1 У чому полягає сутність кризи?

С.: 1 У неродючості землі.

П.: Ви перебували в цих станах?

С.: Так.

П.: В якому стані перебувати було найважче?

С.: У стані зародку.

П.: 2 Стани паростків вам знайомі? Якими почуттями вони супроводжувалися?

С.: 2 Зернятко означає, що я маленька, нічого не значу, не варта уваги. Паросток – дуже хочеться уваги, я змогу домогтися цієї уваги за будь-яку ціну. Маленька травичка – я щось можу, навіть упевнена, що я зможу стати великою рослиною з такими квітами, як на малюнку (зліва).

П.: 3 Ці стани повторюються у вашому житті, чи на малюнку зображена якась певна криза?

С.: 3 Вони повторюються. Якщо оточуючі люди не бачать, що я в такому стані великої рослини, я починаю сумніватися, в мене підвищується тривожність, і я стаю подібною до того зародку на малюнку.

П.: 4 В такому стані ви переживаєте відчуття меншовартості, невпевненості, безперспективності, самотності?

С.: 4 Так, саме ці відчуття!

П.: 5 Вам заважають такі відчуття в житті?

С.: 5 Так, я розумію, що в цих переживаннях немає сенсу, але не можу від них позбавитися.

П.: 6 Стан зародку пов'язаний із відчуттям кризи, адже є бажання бути назавжди такою неперевершеною (велика рослина з квітами) і не допускається, щоб це уявлення змінювалося.

С.: 6 Так.

П.: 7 А чи пов'язана ця динаміка, що зображена на малюнку якимось із вашим дитинством?

С.: 7 Мабуть, так, адже я була небажаною дитиною і не повинна була з'явитися на світ. Про це мені говорила бабуся, яка мене переважно виховувала. Я хотіла би відгородитись від минулого, воно дуже не приємне для мене.

П.: 8 Земля, у якій знаходиться зернятко, безводна, не життєдайна. Можливо, до матері у вас подвійне ставлення?

С.: 8 Так. Я розумію, що вона дуже важлива для мене, але й не можу пробачити їй свою схожість на неї.

П.: 8 Можна сказати, що ви її фізично відторгаєте?

С.: 8 Так, не тільки фізично, а й психологічно.

Аналізований фрагмент стенограми дозволив виявити глибинно-психологічну обумовленість переживання кризи суб'єктом завдяки врахуванню семантики архетипної символіки малюнку. З'ясовано вплив травмивного досвіду дитин-

ства на переживання кризи у дорослому житті. Означені кризові переживання об'єктивуються через відчуття неповноцінності, приреченості, самотності і необхідності долати складні життєві обставини (к-т 1, 4). Ці відчуття були актуальними для протагоніста саме в дитинстві, коли вона чула, що є небажаною для батьків (к-т 7). На малюнку «Криза й етапи виходу з неї» С. втілює себе в образ зерна, яке змушене зростати в сухій землі, що загрожує його існуванню (к-т 1). Земля, згідно з архетипним значенням, є материнським символом; «сухість і нежиттєдайність» землі може засвідчувати наявність у С. амбівалентних почуттів до матері. Поруч із надзвичайною значимістю матері означена амбівалентність проявляється у неприйнятті цінностей та настанов матері. Означена амбівалентність об'єктивує вияв едіпової залежності.

Завдяки аналізу архетипної символіки також виявлено, що означені вище потреби зумовлюють психологічний стан «зернятка» (утробності) протагоніста. Обраний автором символ зернятка ілюструє вияв глибинної тенденції «повернення в утробу». Останнє об'єктивує величезну залежність від матері, з якою в дитинстві С. були порушені стосунки. Протагоніст твердить, що відчужує матір фізично та психологічно. Водночас С. відчужує й себе, оскільки схожа на матір (к-т 8). А це в свою чергу може зумовлювати невдоволеність собою, відсутність впевненості тощо.

Психокорекційний діалог дозволив з'ясувати залежність переживань протагоніста у кризі від інфантильних нереалізованих потреб: в увазі, турботі, довірі з боку близьких людей загалом, і матері – зокрема (к-т 2). Адже С. переконана, що зернятко може розвиватись, досягати певних результатів, але за умови, коли йому допомагають оточуючі люди, як це було актуальним в дитинстві. Це пов'язано із очікуванням підтвердження значущості та неперевершеності від оточуючих людей. Так, С. прагне бути неперевершеною, перебувати в центрі уваги, через інфантильний страх бути покинутою.

С. стверджує, що прагне забути минуле, але воно постійно присутнє в реальному житті через відчуття себе меншовартою, безперспективною, самотною (к-т 7, 4), що засвідчує дію тенденції до вимушеного повторення драм дитинства у кризових ситуаціях в дорослому житті.

Таким чином, огляд літератури засвідчив увагу вітчизняних та зарубіжних науковців до феномену «життєвої кризи». Об'єктивовано термінологічну і сутнісну неоднозначність визначення даного поняття. Дослідники розглядають

поняття життєвої кризи як глибинну і багатогранну категорію. Увагу науковців зацентровано на суб'єктивності переживань, які супроводжують життєву кризу. Окрім цього, аналіз теоретичного матеріалу дозволив виявити визначальний вплив дитинства на так звану «віктимність» суб'єкта – особисту зумовленість виникнення кризи. Проте з'ясовано, що поза увагою дослідників залишається проблема обумовленості життєвої кризи глибинно-психологічним фактором.

Застосування методики психоаналізу комплексу тематичних малюнків дозволило підтвердити гіпотезу про те, що переживання кризи суб'єктом безпосередньо зумовлено глибинними неусвідомлюваними тенденціями психіки суб'єкта. А саме, переживання кризи обумовлюється травмівними переживаннями та незавершеними справами дитинства, які пов'язані із почуттям меншовартості (слабкості, безпомічності, непотрібності).

S. RADZHABOVA
Cherkassy

PERCULIARITIES OF EXPERIENCE OF LIFE CRISES BY THE INDIVIDUAL

The main theoretical and methodological aspects of the study of the phenomenon of life crisis are considered in the article. Psychological nature and peculiarities of the individual experiences during the crisis are focused in the work. A decisive influence of childhood on so-called «victimity» of the individual, – the personal dependence of the crisis appearance, is underlined in the article. The attention to deep psychological features of victimization is not paid in the scientific work but it emphasizes the influence of social factors alone. The results of the analysis of empirical data confirm deep psychological determination of experience of life crises of the individual. The study focuses on the characteristic features of symbolic expression of experience of life crises by the personality that are identified in psychodrawings (methods of psychoanalysis of subject pictures). It was found that Oedipus problems, fixing in childhood, really has manifested in crisis conditions that are associated with fixing of traumatized experiences of childhood and permanently «chase» the man in his/her adult life. Determined consolidation of infantile, mostly traumatized experience is closely related to the phenomenon of psychological defenses. The experience of the crisis is caused by traumatized feelings and unfinished affairs of childhood which are associated with the feeling of insignificance (weakness, helplessness, worthlessness).

Keywords: life crisis, victimity, feeling of insignificance, archetypal symbols.

С. Ш. РАДЖАБОВА
г. Черкасы

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ЖИЗНЕННОГО КРИЗИСА СУБЪЕКТОМ

В статье раскрываются основные теоретико-методологические аспекты изучения феномена жизненного кризиса. Внимание акцентировано на причинной обусловленности и особенностях переживаний личности в ситуации жизненного кризиса. Благодаря анализу эмпирического материала объективировано глубинно-психологическую детерминацию переживания жизненного кризиса субъектом. Выяснено, что фиксация инфантильного опыта действительно имеет проявление в кризисных состояниях, которые перманентно «преследуют» человека в его взрослой жизни. Переживание кризиса предопределено травмирующим опытом и незавершенными делами детства, которые связаны с чувством неполноценности (слабости, беспомощности, ненужности).

Ключевые слова: жизненный кризис, виктимность, чувство неполноценности, архетипная символика.

Стаття надійшла до редколегії 30.04.2015

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у поглибленому дослідженні і обґрунтуванні впливу глибинно-психологічних механізмів на переживання кризи суб'єктом.

1Список використаних джерел

1. Байер О. О. Життєві кризи особистості : навчальний посібник / О. О. Байер. – Д. : Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2010. – 244 с.
2. Варій М. Й. Психологія особистості : навч. посіб. / М. Й. Варій. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
4. Зелинский А. Ф. Криминальная психология. Научно-практическое издание / А. Ф. Зелинский. – К. : Юриком Интер, 1999. – 240 с.
5. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
6. Туляков В. А. Виктимология: Монография / В. А. Туляков. – К., 2003. – 148 с.
7. Франкл Дж. Неизведанное Я / Дж. Франкл : пер. с англ. – М. : Прогресс, 1998. – 246 с.
8. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.

УДК 159.922.762:616.89-008.499.9

Л. М. РУДЕНКО

м. Київ

lilianic@mail.ru

СИСТЕМА КОРЕКЦІЇ ТА ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті представлено систему психокорекції агресивної поведінки з дітьми з легким і помірним ступенем розумової відсталості. Система психокорекційної роботи являє собою цілісний безперервний процес впливу на розумово відсталу дитину з агресивною поведінкою на всіх вікових етапах, що містить сукупність заходів, спрямованих на раннє виявлення агресивної поведінки, визначення чинників, що її провокують, та вплив на них за допомогою комплексу прийомів, методик і організаційних форм роботи, що є найефективнішими для досягнення конкретного завдання – зниження проявів та рівнів агресивної поведінки.

Корекційна робота з дітьми проводилася по трьом основним лініям: індивідуальна і групова корекційна робота з дитиною; робота з батьками; робота з педагогами та вихователями.

Ключові слова: агресивна поведінка, психокорекційна робота, легка розумова відсталість, помірна розумова відсталість, етапи психокорекції, психопрофілактика.

У процесі теоретичного осмислення проблеми психокорекції агресивної поведінки в дітей з розумовою відсталістю вважаємо за необхідне розробити комплексну систему психокорекції агресивної поведінки в дітей з розумовою відсталістю.

Психологічна корекція як вид психологічної практики використовується в корекційній педагогіці і спеціальній психології стосовно різних варіантів відхилень у розвитку дитини. Детальний аналіз методів психологічної корекції поведінки представлений в роботах В. І. Гарбузова, І. Б. Дубравіної, К. С. Лебединської, І. І. Мамайчук, О. С. Нікольської, М. І. Смірної, В. В. Юстицького. Психологічна корекція перебуває в тонкому й неоднозначному взаємозв'язку із психотерапією. В останні роки у зв'язку з інтенсивним розвитком психологічних методів корекції, заснованих на знанні соціально-психологічних закономірностей міжособистісної взаємодії, право на існування одержали й немедичні моделі психотерапії.

На сьогоднішній день, більшість фахівців схиляється до думки про те, що на дитину можна здійснити позитивний психотерапевтичний вплив. Проблема полягає лише в пошуку необхідних засобів, з урахування вікових, особистісних, а у разі патології й клінічних особливостей дітей.

Аналіз існуючих напрямів психокорекції і психотерапії (психодинамічний, поведінковий, гуманістична психокорекція, трансактний аналіз) показав, що найбільш прийнятним для психокорекції агресивної поведінки дітей з розумо-

вою відсталістю є поведінковий напрям, оскільки він спрямований на корекцію вироблених в онтогенезі неадаптивних форм поведінки, що є результатом соціально неадекватних відповідей організму на вплив зовнішніх та внутрішніх детермінант.

Основним завданням в нашій роботі було зменшити прояви і рівні агресивної поведінки через вплив на виявлені її детермінанти.

Представлена нами система психокорекційної роботи складалася з діагностичного, консультативного, корекційного та профілактичного блоків.

Діагностичний блок включав два етапи: орієнтовний і операційний. На орієнтовному етапі за допомогою розроблених критеріїв було виявлено дітей з ознаками агресивної поведінки; на операційному етапі за допомогою комплексу діагностичних процедур виявлено прояви агресивної поведінки. Найбільш прийнятними методами діагностики агресивної поведінки у дітей з різним ступенем розумової відсталості є метод спостереження, узагальнення незалежних характеристик у поєднанні з проєктивними методиками. Важливе місце в дослідженні проявів агресивної поведінки у дітей з розумовою відсталістю займають також невербальні проєктивні методики, оскільки вони дають можливість дослідити приховані агресивні тенденції. З цієї метою, ми вважаємо доцільним, використання таких психодіагностичних методик як «Тест руки» (Hand Test) Е. Вагнера; методика вивчення фрустраційних реакцій С. Розенцвейга, проєктивна методика «Кактус», проєктивна методика

«Дім-Дерево-Людина», малюнок неіснуючої тварини, карта спостережень Д. Скотта, «Малюнок сім'ї», «Три дерева». Враховуючи особливості розумово відсталих дітей різного віку та ступеню розумової відсталості деякі із запропонованих методик потребували адаптації.

Для підтвердження наявності агресії, визначення її інтенсивності, проявів, спрямування та виявлення чинників, що впливають на появу та формування агресивної поведінки у дітей, необхідно, щоб діагностичні методики доповнювали одна одну.

Консультативний блок включав проведення консультативної роботи з батьками і педагогами, які працюють з дітьми. Він включав три етапи: інформування, навчання і проміжний етап.

На етапі інформування педагогів і батьків знайомили з результатами отриманих діагностичних даних, вказували на можливі причини виникнення агресивної поведінки у дітей і надавали прогноз можливого подальшого розвитку і навчання дитини. При інформуванні педагогів необхідно виявити характер спілкування педагога з проблемним учнем: позитивний, коли дитина приймає особистість вчителя, проявляючи при цьому доброзичливість і відкритість в спілкуванні з ним; негативний, коли дитина не приймає особистість педагога, проявляючи грубість, агресивність або замкнутість в спілкуванні з ним; невизначений, коли у дитини виникає протиріччя між неприйняттям особистості вчителя і скритою, але загостреною цікавістю до нього. В разі негативного або невизначеного ставлення, педагогу необхідно допомогти зрозуміти причину такого ставлення, проаналізувати свої дії і допомогти нормалізації стосунків з учнем.

На навчальному етапі важливим моментом було навчити батьків і вчителів ефективним способом взаємодії з дитиною, адекватним способам сприйняття і розуміння ситуації, пов'язаної з поведінковими проблемами у дітей і необхідність участі дитини в психокорекційній програмі та її підтримки. В разі необхідності батькам пропонувалася індивідуальна, групова або сімейна психокорекція.

Проміжний етап був не обов'язковим і проводився під час корекційної роботи за необхідності. Батьків і вчителів інформували про хід роботи, про досягнення та зміни у дітей під час корекції, а також давали їм подальші інструкції та зауваження в разі виникнення проблем. З деякими батьками проводилися позапланові зустрічі у випадках, якщо вони не дотримувалися рекомендацій, або якщо дитина припиняла відвідувати заняття через непередбачені причини.

Корекційний блок включав реалізацію психокорекційної програми, яка являла собою комплекс заходів і складалася з послідовності таких взаємозалежних етапів: змістового, проєктувального, технологічно-розвивального, оцінного.

Для проведення психокорекційної роботи з дітьми з розумовою відсталістю, які мають агресивну поведінку визначені наступні завдання:

- 1) Розвиток емоційної сфери.
- 2) Розвиток вольової сфери.
- 3) Формування адекватних способів реагування на ситуацію, що може призвести до агресивної поведінки.
- 4) Формування усвідомлення власних емоцій і почуттів інших людей.
- 5) Покращення міжособистісних стосунків.
- 6) Навчання дитини конструктивним поведінковим реакціям в проблемній ситуації. Зняття деструктивних елементів поведінки.
- 7) Розвиток позитивної самооцінки.
- 8) Консультаційна робота з батьками і педагогами, спрямована на зняття провокуючих чинників агресивної поведінки.

Враховуючи особливості проявів агресивної поведінки розумово відсталих дітей в різні вікові періоди, була розроблена корекційна програма, яка враховувала ці особливості, а також можливість попередження виникнення агресивної поведінки, й спрямовувалася на зниження проявів і рівнів агресивної поведінки у дітей та підлітків.

На першому етапі – змістовому, визначалася мета і розроблявся зміст програми психокорекційної роботи щодо зниження рівня агресивної поведінки. Програма будувалася відповідно до отриманих діагностичних даних. Нею визначалися основні умови роботи, які обов'язково враховували зовнішні та внутрішні детермінанти, вік дитини і рівень агресивної поведінки. На підставі отриманих даних під час діагностичного обстеження, можна сказати, що у дошкільному віці агресія найчастіше проявляється у вигляді окремих спалахів люті й гніву, має інструментальний характер, причому молодші діти погано усвідомлюють свою агресивну поведінку, легко переходять від вербальної агресії до фізичної, крім того у них в значній мірі виражений агресивний самозахист. У дітей дошкільного віку найбільш вираженими є наступні категорії: страх, комунікація, залежність та пасивна байдужість. Виокремлені категорії свідчать про те, що діти дошкільного віку, на противагу дітям інших вікових категорій, більше спрямовані на комунікацію, бажають зворотного зв'язку і прийняття, хочуть бути зрозумілими для свого оточення.

Разом з тим агресивна реакція найчастіше носить у них захисний характер, оскільки діти дошкільного віку відчують себе жертвою агресивних проявів іншої особи чи намагаються захистити когось від фізичних впливів. Можливі також прояви тенденцій до завдання ушкоджень самому собі. Діти дошкільного віку з легким ступенем розумової відсталості проявляють залежність від оточення, що проявляється в пошуках допомоги чи підтримки в інших людей, можливість здійснити будь-яку дію залежить від доброзичливого ставлення інших людей, їх бажання допомогти тощо. Таким чином, агресивні прояви дітей даної вікової категорії тісно взаємопов'язані з успішністю функціонування дитини в соціумі. У дітей дошкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості серед психологічних чинників найбільш вагомими є відчуття тривоги, залежність від матері та погана особистісна орієнтація. Крім того доведено, що діти з помірним ступенем розумової відсталості проявляють агресивну ворожість за умови несприйняття з боку інших. Найбільш вагомими чинниками які обумовлюють агресивну поведінку у дітей дошкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості є неуспішність та переживання дискомфорту в соціальному середовищі та ситуації, що потребують довготривалих зусиль та концентрації.

У молодшому шкільному віці в агресивній поведінці, порівняно з іншими віковими періодами, найбільш вираженими є наступні показники: незахищеність і ригідність; уникнення нових переживань; імпульсивність. Прояв агресивності у дітей молодшого шкільного віку може обмежуватися за умови прийняття та позитивного ставлення з боку оточення. У дітей молодшого шкільного віку, найбільш вираженими виявилися категорії: емоційність, покаліченість, активна байдужість та опис. у молодших школярів більш вираженими стають перепади активності, зміна настрою, роздратування, гнів, та фізіологічне виснаження. 5,2% дітей переживають більш гострі форми депресії. Внаслідок чого з'являється тенденція до уникнення контактів з людьми, захисна настанова стосовно будь-яких контактів, у них може проявляється у відкрита ворожість, негативізм і асоціальних формах поведінки. Разом з тим, молодші школярі, порівняно з досліджуваними інших вікових категорій, проявляють хвилювання і невпевненість з приводу того, чи приймають і люблять його дорослі і прагнуть всіляко переконатися у цьому. Найбільш вираженими в даному віці, порівняно з

іншими, за результатами нашого дослідження є невротичні симптоми. Отже, прояви ворожості, негативізму, асоціальних форм поведінки частіше за все з'являються у молодших школярів за умови невпевненості у прийнятті з боку дорослого. Для молодшого шкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості найбільш вагомими виявилися наступні чинники: відчуття тривоги, страхи, уникнення нових переживань, порушення міжособистісних відносин, імпульсивність, ослаблення процесів гальмування та відчуття ізоляції, незахищеності, відторгнутості.

У молодшому шкільному віці прояв агресії у дітей з розумовою відсталістю – це зовнішній прояв, насамперед, внутрішнього дискомфорту. Як правило, агресивним дітям властива висока тривожність, страх, відчуття знедоленості, несправедливості навколишнього світу і неадекватна самооцінка (частіше занижена).

Для підлітків найбільш вагомими чинниками, що провокують агресивну поведінку є: наявність проблем і труднощів у спілкуванні; схильність до домінування над іншими, прагнення до переваги; інтровертованість; підвищена імпульсивність; недовіра до оточення; наявність депресивних симптомів; ворожість по відношенню до дорослих; підвищене роздратування; часта зміна настрою. Зауважимо також, що підлітки найбільш схильні до проявів відкритої, некерованої ворожості та асоціальної поведінки. Для підлітків з помірним ступенем розумової відсталості найбільш характерним є те, що вони схильні до прояву агресивних дій, прагнучи при цьому домінувати над оточуючими та всіляко привернути їхню увагу. У підлітків також найбільш виражені асоціальні форми поведінки та ворожість по відношенню до дорослих, що проявляється у різних формах: від неприйняття дорослих до відкритої некерованої ворожості по відношенню до них. Досить вираженою у підлітків є також ворожість по відношенню до інших дітей. У досліджуваних даної групи, порівняно з іншими, найбільш виражені невротичні симптоми. Вони нездатні до роботи, що вимагає концентрації уваги і довготривалих зусиль. Таким чином, агресивна поведінка у дітей підліткового віку насамперед пов'язана з соціальною сферою, зокрема, спілкуванням та емоційним станом досліджуваних.

Слід відразу зазначити, що агресивність, як властивість особистості дитини або дорослого, слід відрізняти від «доброякісної» агресії, що виникає у ситуації небезпеки і зникає, коли людині ніщо не загрожує. Така ситуативна агресія

має нормальний захисний характер і навряд потребує корегування у поведінці дитини, достатньо просто навчити її адекватним і прийнятним у суспільстві способам прояву агресивних почуттів.

Отже, у дошкільному віці основним завданням психокорекційної роботи буде створення комфортного навколишнього середовища для профілактики реакцій на психотравмуючі ситуації. У молодшому шкільному віці основним напрямом психокорекції буде формування і розвиток навичок та умінь життєдіяльності та поведінки на основі прояву суб'єктивних, внутрішньоособистісних регуляторів поведінки, у процесі яких дитина навчиться загальноприйнятним і безпечним для оточуючих способам вираження свого гніву; навчиться елементарних методів самоконтролю; сформує у собі додаткові вміння щодо усвідомлення власних емоцій та емоцій інших людей, здатність до співпереживання, співчуття, довіри до оточуючих; отримає конструктивні навички спілкування, навчиться адекватним поведінковим реакціям у проблемній ситуації, способам виходу із конфлікту.

У підлітковому віці основним напрямом психокорекції буде усвідомлення і розуміння причин власної поведінки, виявлення комфортних умов для самого себе, що повинно призвести до усвідомленої, самостійної регуляції своєї діяльності. Вибір цих напрямів пов'язаний з особливостями психолого-вікового розвитку дітей з розумовою відсталістю: основний вектор розвитку йде від ігрових технологій психокорекції агресивної поведінки до усвідомлення й розуміння причин власної поведінки; чим старшими стають діти, тим більший акцент має робитися на усвідомленій, самостійній регуляції своєї діяльності.

Другий етап – проектувальний, у процесі якого здійснювався добір спеціальних методів, прийомів та засобів корекції. При їх виборі обов'язково враховувалися індивідуальні особливості розвитку кожної дитини: високий рівень особистісної тривожності, слабе усвідомлення власного емоційного світу, низький контроль своїх емоцій, обмежений набір поведінкових реакцій на проблемну ситуацію тощо. Основними критеріями добору корекційних впливів (технік, процедур, прийомів методів і т.д.) була їх здатність трансформувати агресивну поведінку в поведінку адекватну ситуації та знизити інтенсивність та частоту агресивних проявів.

Для досягнення мети психокорекційного впливу були відібрані та адаптовані такі методи та прийоми: бесіда, ігротерапія, психогімнастика, рухливі ігри, елементи музикотерапії, закріп-

лення позитивних моделей поведінки в різних ситуаціях, арттерапія, релаксаційний тренінг, методи, що стимулюють соціально-нормативну поведінку (заохочення, покарання).

На третьому – технологічно-розвивальному етапі проводилася власне психокорекційна робота, яка включала індивідуальну та групову форми взаємодії з урахуванням вікових, клінічних та психофізіологічних особливостей дітей і підлітків з легкою та помірною розумовою відсталістю, і була спрямована на зниження рівнів і проявів агресивної поведінки шляхом впливу на зовнішні і внутрішні чинники. Обов'язковою умовою реалізації психокорекційної програми була робота з батьками і вчителями, які безпосередньо брали участь в груповій роботі, а за необхідності з ними проводилися індивідуальні психокорекційні заняття.

Визначена оптимальна тривалість занять: індивідуальних – 15–20 хв. для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, 20–30 хв. для підлітків; для групових – 30 – 40 хв. для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку і 40 – 60 хв. для підлітків. Тривалість реалізації програми становила 1 рік, оптимальний склад учасників при групових заняттях – 4–5 дітей.

Заняття проводилися 2–3 рази на тиждень, а за необхідності (часті пропуски занять, високий рівень агресивної поведінки), кількість їх збільшувалася. Програма починалася із проведення індивідуальних занять (25–30 занять в залежності від рівня агресивної поведінки). На індивідуальних заняттях можна краще вивчити особливості дитини, зняти з неї психологічні бар'єри, які неминуче виникають. Після цього проводилися групові заняття, які чередувалися з індивідуальними (1 раз на тиждень індивідуальне заняття 1–2 рази – групове). У випадках, коли дитина категорично відмовлялася працювати в групі, або з якихось причин її робота в групі була неможливою (високий рівень тривожності, патологічний страх, виражена загальмованість, високий рівень агресивної поведінки), початок групових занять відкладався. Паралельно з цим проводилася робота з батьками і педагогами.

Кожне заняття складалося з трьох частин: організаційно-підготовчої, основної і заключної. Організаційно-підготовча частина передбачала створення робочої атмосфери, зосередження уваги дітей на занятті. У доступній формі пояснювалася мета заняття, виконувалися окремі вправи на релаксацію. Основна частина передбачала виконання запланованих ігор, вправ, завдань, спрямованих на краще усвідомлення тих

чи інших емоційних реакцій та станів. В ігровій формі у змодельованих ситуаціях відбувалося формування у дітей та підлітків адекватного реагування. Заключна частина передбачала виконання окремих вправ на релаксацію, зняття емоційного збудження, обговорення того, що не сподобалося і не вдалося виконати. При груповій психокорекції виконувалися завдання на групову інтеграцію та психорегулюючі вправи.

Враховуючи особливості проявів агресивної поведінки розумово відсталих дітей в різні вікові періоди нами були розроблені корекційні програми, які враховували ці особливості, а також можливість попередження виникнення агресивної поведінки і вихід із неї.

У дошкільному віці основою для психокорекційної програми була ігротерапія з використанням розвиваючих і навчальних прийомів.

Програма включала рухально-організуючу і імітаційно-виразну діяльність і здійснювалась за допомогою рухально-експресивних, вербально-комунікативних, образотворчо-графічних, музично-ритмічних корекційних засобів. Психокорекція проводилася з опорою на певні психологічні механізми: проєктивний, рефлексивний, релаксаційний, регуляційний, ідентифікаційний.

У молодшому шкільному віці основним завданням психокорекції було формування й розвиток навичок і вмінь життєдіяльності й поведінки на основі прояву суб'єктивних, внутрішньоособистісних регуляторів поведінки. Тому заняття з дітьми молодшого шкільного віку були спрямовані насамперед на розвиток: самооцінки та довільної саморегуляції поведінки; позитивного самоставлення; навичок довільної регуляції поведінки; навичок розпізнавання та демонстрації емоцій; навичок спілкування.

У підлітковому віці основним завданням психокорекції було усвідомлення й розуміння дітьми причин власної поведінки, які повинні вести до самостійної регуляції своєї діяльності. Тут найбільшою мірою реалізовувався принцип опори в корекційній роботі з розумово відсталими дітьми на розвиток вищих психічних функцій, що передбачає формування усвідомленості і довільності поведінки (Л. Виготський, Г. Дульнев, В. Синьов) [5; 6; 8].

Корекційна робота включала:

- роботу з формування адекватного уявлення про норми і правила поведінки, навчання вміню вербалізувати проблему і знаходити шляхи її вирішення;
- роботу щодо зняття емоційного напруження, імпульсивності, нестійкості;

- роботу в колективі, спрямовану на корекцію міжособистісних стосунків, навчання вміню поводитися в конфліктних ситуаціях, а також роботу з формування адекватності поведінки в проблемних ситуаціях.

В зв'язку з тим, що розумово відсталі підлітки дуже імпульсивні, постійно потрібно було змінювати діяльність, враховувати слабку вербалізацію їх думок і переживань, враховувати, що вони слабо мотивовані до будь-яких занять, що вони при виникненні труднощів ухиляються від роботи і вносять дисбаланс в роботу всієї групи. Тому при підборі корекційних методик ми надавали перевагу ігротерапії, арт-терапії, інтерактивним ігровим методам, моделюванню ситуацій. Враховуючи, що для розумово відсталих дітей характерне нервово-м'язове напруження в кожне заняття ми включали релаксаційні вправи. Для підкріплення і переносу набутих навичок в ході корекційної програми, після її завершення, ми застосовували спеціальне моделювання ситуацій в яких могла проявлятися агресивна поведінка.

Спроби застосувати воду, пісок, глину, пластилін не завжди мали успіх. Підлітки по різному реагували на цей матеріал, а при невдалих спробах його застосування у них могли виникнути спалахи агресії (особливо у дітей з високим рівнем агресивної поведінки).

Після проведення корекційних занять і проведення повторного обстеження нами були розроблені рекомендації для батьків і педагогів про те, як правильно поводити себе з агресивними дітьми з розумовою відсталістю, щоб уникнути, або послабити в них агресивні прояви.

Для закріплення і перенесення набутих у процесі вивчення корекційної програми вмінь та навичок застосовувалося спеціальне моделювання ситуацій, в яких могла проявлятися агресивна поведінка.

Четвертий – оцінювальний етап – спрямований на контроль за ходом виконання програми та її ефективністю. Це досягалося проведенням повторної діагностики, а в разі необхідності – коректуванням програми.

У зв'язку з тим, що агресивна поведінка в розумово відсталих дітей може бути дуже небезпечною і стійкою, закріплюючись у сталих поведінкових новоутвореннях, особливого значення й актуальності набуває профілактика її початкових проявів.

Необхідно розмежувати два аспекти: профілактика агресивної поведінки як система соціальних заходів і психопрофілактика як напрямок психологічної діяльності.

Психопрофілактична робота передбачає систему психологічних заходів, спрямованих на попередження агресивної поведінки. Разом з тим психопрофілактика може входити в систему заходів профілактичної роботи. Вважається, що вона найбільш ефективна в формі впливу на умови і причини, які провокують агресивну поведінку, на ранніх етапах появи проблем.

Профілактичний блок включав використання різних концептуальних підходів до психопрофілактики агресивної поведінки: зменшення факторів ризику (завчасне виявлення і видалення чинників, що призводять до агресивної поведінки); розвиток особистісних ресурсів; створення підтримуючого середовища (підтримка сім'ї, педагогів і т.ін). При проведенні психопрофілактичної роботи серед дітей методи підбиралися з урахуванням типів агресивної поведінки і віку дитини.

Таким чином, проведена нами психокорекційна робота охопила всі складові запропонованої системи. Зміни в поведінці дітей було відмічено і педагогами, і батьками, і однокласниками. Безсумнівним досягненням психокорекційної роботи було те, що вона комплексно вплинула на зміни в трьох головних сферах: інтелектуальній, емоційній та вольовій, покращила стосунки

між батьками та дітьми, а також міжособистісні стосунки.

Список використаних джерел

1. Алмазов Б. Н. Профилактика конфликтов в работе с педагогически запущенными учащимися : [учеб.-метод. пособие] / Б. Н. Алмазов. – М. : ВИМЦ, 1991. – 81 с.
2. Аунапуу Т. Трудновоспитуемость: некоторые причины возникновения и пути профилактики / Т. Аунапуу // Вопросы специальной психологии и дидактики. – Вып. 826 : Труды по дефектологии. – Тарту, 1988. – С. 29–35.
3. Баряева Л. Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. П. Зарин, Н. Д. Соколова. – СПб. : СОЮЗ, 2003. – 320 с.
4. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2003. – 351 с.
5. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л. С. Выготский. – М. : Издание экспериментального дефектологического института, 1986. – 176 с.
6. Дульнев Г. М. Питання корекції розвитку розумово відсталих дітей у процесі навчання / Г. М. Дульнев // Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі: [хрестоматія]. – Кам'янець-Подільський, 2004. – С. 149–152.
7. Оклейдер В. Окна в мир ребенка / В. Оклейдер. – М. : Класс, 2000 – 336 с.
8. Синьов В. М. Особливості виховання соціально-нормативної поведінки учнів допоміжної школи / В. М. Синьов // Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія : [навч. посіб.] / за ред. М. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський, 2004. – С. 197–203.

L. RUDENKO

Kiev

CORRECTION SYSTEM AND PREVENTION AGGRESSIVE BEHAVIOR OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

The paper presents a system of correction of aggressive behavior of children with mild to moderate mental retardation. The system of psychocorrection is a continuous process of effect on mentally retarded children with aggressive behavior at all age stages, which include a range of measures aimed at early detection of aggressive behavior, identifying the factors that trigger it, and the impact on them through a set of methods, techniques and organizational forms of work that are most effective for specific tasks – reducing symptoms and levels of aggressive behavior.

Correctional work with children was conducted in three main lines: Individual and group correctional work with the child; work with parents; work with teachers and educators.

Keywords: aggressive behavior, psychocorrective work, light mental retardation, mild mental retardation, stages of correction, psychoprophylaxis.

Л. РУДЕНКО

г. Киев

СИСТЕМА КОРРЕКЦИИ И ПРОФИЛАКТИКИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В статье представлена система психокоррекции агрессивного поведения детей с легкой и умеренной степенью умственной отсталости. Система психокоррекционной работы представляет собой целостный непрерывный процесс воздействия на умственно отсталого ребенка с агрессивным поведением на всех возрастных этапах, содержащая совокупность мероприятий, направленных на раннее выявление агрессивного поведения, определение факторов, что его провоцируют, и влияние на них с помощью комплекса приемов, методик и организационных форм работы, являющимися наиболее эффективными для достижения конкретной задачи – снижение проявлений и уровней агрессивного поведения.

Коррекционная работа с детьми проводилась по трем основным линиям: индивидуальная и групповая коррекционная работа с ребенком; работа с родителями; работа с педагогами и воспитателями.

Ключевые слова: агрессивное поведение, психокоррекционная работа, легкая умственная отсталость, умеренная умственная отсталость, этапы психокоррекции, психопрофилактика.

Стаття надійшла до редколегії 21.03.2015

УДК 159.964.22

І. В. СІРИК

м. Черкаси

Irinka_x@ukr.net

ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ, ЯКА ВИХОВУВАЛАСЬ У НЕПОВНІЙ СІМ'Ї

У статті розкрито особливості соціалізації особистості яка виховувалась в неповній сім'ї. Описано основні механізми, фази та етапи соціалізації особистості. У розкритті заявленої теми статті, зроблено акцент на первинній соціалізації особистості, яка відбувається в сім'ї. Саме первинна соціалізація особистості, здійснює вплив на подальший процес соціалізації. У сім'ї закладаються цінності, норми, правила поведінки, стереотипи, уявлення про соціальні ролі, знання, вміння, навички, що в майбутньому здійснюють вплив на спілкування людини з оточуючими та на процес соціальної адаптації. Представлено результати дослідження впливу неповної сім'ї на психічний розвиток особистості, та виникнення деструктивних тенденцій в поведінці, які перешкоджають процесу соціалізації.

Ключові слова: соціалізація, психічний розвиток, ідентифікація, деструкції, неповна сім'я.

Однією з найактуальніших проблем суспільства, залишається проблема соціалізації особистості. Психологами доведено, що процес соціалізації особистості триває впродовж всього життя людини і є невід'ємною складовою для повноцінного існування в суспільстві. Для особистості первинною ланкою соціалізації є сім'я, батьки, значущі дорослі які приймають участь у вихованні дитини. Відомо, що саме в сім'ї закладаються норми, правила, цінності, стереотипи, установки тощо. Саме процес первинної соціалізації є підґрунтям подальшого процесу соціалізації особистості. На сучасному етапі розвитку українського суспільства, згідно статистичних даних спостерігається тенденція до збільшення кількості неповних сімей. Сім'я може бути неповною за різних причин, розлучення батьків, смерть одного з батьків, виховання дитини матір'ю-одиначкою або батьком. Безумовно виховання дитини в умовах неповної сім'ї відрізняється від виховання дитини в повній сім'ї і впливає на психічний розвиток особистості та на процес соціалізації. Тому перед психологами, соціальними працівниками постає задача допомоги батькам, та значущим дорослим, які приймають участь у вихованні дитини у забезпеченні оптимальних умов соціалізації особистості.

Проблема особистісного становлення особистості в неповній сім'ї завжди привертала увагу психологів. Дослідженням особистісного становлення дитини у неповній сім'ї займалися такі науковці: І. В. Доброгаєва, П. Ф. Лесгафт, З. Матейчек, А. Прихожан, Т. М. Титаренко, Г. Фігдор та інші. Вчені зробили акцент, що виховання дитини в неповній сім'ї, особливо у ранньому віці негативно впливає на її психічний розвиток і

може обумовлювати виникнення деструктивних тенденцій психіки. Деструктивні прояви в поведінці виявляються у руйнуванні взаємовідносин з оточуючими і перешкоджають процесу соціалізації особистості. Представниками системного підходу до розуміння особистості та її становлення є дослідники: Г. Балл, З. Карпенко, С. Максименко, А. Фурман, Н. Чепелева та інші. Науковці зосередили увагу на принципі системності розвитку, зовнішнього і внутрішнього (індивідуального і соціального) в особистості. Згідно їх концепцій людина є біологічною істотою і окрім генетичного аспекту у її розвитку вагому роль відіграє, і соціальний компонент (соціум, соціальні відносини). Психічні функції особистості формуються в процесі її розвитку та становлення в суспільстві, шляхом засвоєння соціального досвіду. Тому в рамках розкриття теми статті у дослідженні процесу соціалізації індивіда, вагомого значення набувають погляди вищезазначених науковців у системному підході до розуміння особистості.

Мета статті полягає у розкритті особливостей процесу соціалізації особистості, яка виховувалась в неповній сім'ї.

Процес соціалізації особистості відбувається впродовж всього життя і є його невід'ємною складовою. У зв'язку із зміною оточуючого світу, життєвих обставин, подій, умов існування, особистість вимушена перебувати у постійному процесі адаптації до нових умов існування, що є актуальним в часи, які зараз переживає українське суспільство. У процесі соціалізації в людини формуються соціальні якості, знання, вміння, навички, що дає їй змогу стати дієздатним учасником соціальних відносин. Соціалізація – це

«процес входження індивіда в суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в певному суспільстві» [1, 160]. Основними формами процесу соціалізації є соціальна адаптація та інтеріоризація. Соціальна адаптація полягає у взаємодії особистості із соціальним середовищем та передбачає пристосування індивіда до рольових функцій, соціальних норм, спільностей, до умов функціонування різних сфер суспільства. Процес інтеріоризації передбачає *«формування внутрішньої структури людської психіки за допомогою засвоєння соціальних норм, цінностей, ідеалів, процес переведення елементів зовнішнього середовища у внутрішнє «Я» [1, 162]. Основними сферами соціалізації особистості є діяльність, спілкування та самосвідомість. В процесі діяльності людина виражає себе як суспільний індивід, у спілкуванні відбувається поглиблене розуміння людини самої себе та інших, у сфері самосвідомості формування соціальної позиції, соціального статусу, засвоєння соціальних ролей тощо.*

В науковій літературі виділяють три основні фази процесу соціалізації особистості: перша включає засвоєння соціальних цінностей, норм, внаслідок чого людина прагне відповідати вимогам суспільства; друга фаза передбачає прагнення особистості у власній персоналізації, самоактуалізації, що дозволяє впливати на інших; третя фаза полягає в інтеграції кожної особистості в певну соціальну групу, де індивід демонструє власні властивості та можливості [1]. Для становлення особистості вагомим є збереження поступового протікання всього процесу соціалізації.

Описуючи процес соціалізації особистості необхідно зазначити соціально-психологічні механізми процесу соціалізації, це є «психологічні впливи або засоби, за допомогою яких здійснюється соціально-психологічне відображення людиною реалій соціального життя, а отже перехід зовнішніх впливів соціального оточення у внутрішні регулятори її поведінки» [1, 170]. До механізмів соціалізації відносять: навіювання, наслідування, переконання, ідентифікація, зараження, дотримання норм, стандартів поведінки, самоконтроль, конформізм, імітацію та інші. Як вже було зазначено, первинним інститутом соціалізації особистості є сім'я. Розглянемо основні механізми соціалізації в сім'ї. Завдяки процесу ідентифікації з батьками, дитина опановує різні види соціальної та статеворольової поведінки. В процесі наслідування дитина слідує досвіду своїх батьків, їхніх вчинків, манер, дій тощо. На-

слідування взаємов'язане з процесом навіювання, завдяки якому особистість несвідомо відтворює досвід, переживає почуття, емоційний стан значущих для неї об'єктів. Вагоме місце серед механізмів соціалізації відводиться конформізму, коли дитина всупереч власній думці, почуттів, погоджується зі значущими оточуючими з метою уникнення труднощів у спілкуванні з ними [1, 171]. Отже основними механізмами соціалізації особистості в сім'ї, є ідентифікація, наслідування, навіювання, конформізм.

В науковій літературі виокремлюють два основні процеси соціалізації: первинна соціалізація, яка відбувається з самого народження, вагому роль на цьому етапі відіграє сім'я; вторинна соціалізація, яка відбувається поза межами дому, в соціумі, де необхідно діяти у відповідності з новими правилами, нормами у новому середовищі. Безумовно процес соціалізації є вагомим на кожному етапі розвитку особистості. Соціалізація започатковується з самого народження, та розвивається з ранньої стадії розвитку. Саме в період від народження до шести років відбувається формування особистості індивіда і закладається початок соціалізації. На ранньому етапі розвитку особистості, вагомий вплив на особистісний розвиток дитини здійснює сім'я, батьки, значущі дорослі. До основних чинників, які визначають специфіку соціалізації в сім'ї відносять: склад сім'ї, психологічний клімат у сім'ї, особливості взаємовідносин батьків та дітей, зв'язок сім'ї з іншими спільнотами та інші.

У рамках статті представлено результати дослідження психологічних особливостей соціалізації особистості, яка виховувалась в неповній сім'ї. Як було вже зазначено, умови виховання особистості у неповних сім'ях мають певну специфіку та відрізняються від життя суб'єкта у повній сім'ї. Об'єктом дослідження були особи, які виховувались в неповних сім'ях. Проблемою особистісного становлення дитини в неповній сім'ї займалися дослідники: І. В. Доброгаєва, Т. М. Титаренко [3], Г. Фігдор [4] та інші. Неповна сім'я може бути за різних причин: розлучення подружжя, смерть одного з батьків, народження дитини матір'ю-одиначкою, що має специфічні наслідки особистісного становлення у кожному випадку. В межах дослідження статті, зроблено акцент на впливові розлучення батьків на психічний розвиток особистості і процес соціалізації. У наукових працях Г. Фігдор, досліджуючи вплив розлучення батьків на психіку дитини, зробив акцент на психодинаміці дитячих переживань, які виникають під час і після розлучення

батьків, яку психологічну допомогу дитині надають значимі дорослі. Дослідник значну увагу приділив не лише вивченню впливу травмівних переживань дитинства, що пов'язані із розлученням батьків, але і подоланню, подальшій дії впливу розлучення на життя дитини [4]. Вищезазначені дослідники наголошують на негативному впливові розлучення на психіку дитини, особливо у ранньому віці, що проявляється у виникненні у суб'єкта почуття провини, роздратування, самотності, страху, депресії, агресії, які заважають процесу соціальної адаптації.

Дослідження проводилось за методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН), розробленим академіком НАПН України Т. С. Яценко [5; 6]. Досліджуваними були особи, які виховувались в неповних сім'ях. В дослідженні було застосовано метод тематичних психомалюнків в якості діагностико – корекційного засобу виявлення впливу виховання особистості у неповній сім'ї на її психічний розвиток та особистісне становлення. Психоаналітична робота з використанням тематичних психомалюнків дозволяє виявити особливості символізації неусвідомлених тенденцій психіки особистості, що породжені інфантильним досвідом особистості і проявляються в актуальній ситуації взаємодії. Малюнок допомагає дослідити значущі етапи життя людини, відрефлексувати свої відчуття і виразити їх через символи психомалюнку. Символічний зміст малюнків кожного автора є універсальним і неповторним. Діагностико – корекційна спроможність малюнку полягає в тому, що за допомогою психомалюнків можна діагностувати несвідомі детермінанти, що спричиняють появу деструктивних тенденцій психіки особистості, а також створити основу для корекції деструкцій у поведінці, які порушують процес соціалізації особистості [5; 6]. Усвідомлення особистістю глибинних витоків деструктивних тенденцій психіки сприятиме розвитку її внутрішнього потенціалу та покращенню процесу соціальної адаптації.

Як вже було зазначено вище, вагому роль у становленні особистості відіграє первинна соціалізація, тому в рамках статті зроблено акцент на розвитку особистості в перші шість років життя дитини. Згідно психоаналітичної теорії, де значну увагу приділено едіповому періоду розвитку особистості (від двох до шести років), діти, батьки яких розлучилися в перші шість років життя дитини, найбільш травматично сприймають розлучення. Едіпова ситуація полягає у єднанні суб'єкта (від 2 до 6 років) з лібідними об'є-

ктами та породжує виникнення амбівалентних почуттів [2]. Травма переживання дитиною розлучення, або втрати батьків у едіпов період пов'язана із втратою третього об'єкта, що є необхідним для формування едіпового трикутника «мати – батько – дитина». Тому, щоб пом'якшити вплив травмівних переживань на дитину, пов'язаних із розлученням з одним із батьків, необхідною умовою є спілкування дитини з обома батьками. Це обумовить зменшення почуття страху, пов'язаного з втратою значущого об'єкта, зменшення почуття образи, провини, агресії тощо.

У нівелюванні травмівних переживань дитинства, які пов'язані із розлученням батьків, є врахування психологом наступних факторів: реакція дитини на розлучення, довготривалість конфліктних ситуацій між батьками в період розлучення, участь дитини в цих конфліктах, вік дитини, подальші відносини її з кожним із батьків. Небажання дитини спілкуватися з одним із батьків, підсилює почуття образи, агресії на одного з батьків (за рахунок процесу ідентифікації), що супроводжується виникненням у дитини почуття провини. Ідентифікація є вагомим стимулом дитячої соціалізації і має велике значення у розвитку особистості. В процесі статево-рольової соціалізації відбувається процес ідентифікації з одним із батьків відповідної статі. У неповній сім'ї процес ідентифікації, наслідування є порушеним у зв'язку із відсутністю одного із батьків. Неможливість дитини виражати почуття любові до обох батьків може призвести до виникнення почуття власного відчуження, ізоляваності, байдужості, що може в майбутньому спричинити руйнування стосунків з оточуючими.

Умови виховання дитини у неповній сім'ї, знаходять своє відображення у особливостях її психічного розвитку. Як свідчать результати дослідження, виховуючись в таких сім'ях, дітям переважно властиве почуття страху, відчаю, тривоги, роздратування, амбівалентності, невпевненості, безпорадності, наявність комплексів, що негативно впливають на процес соціалізації. Спостерігається підвищене почуття агресивності по відношенню до одного із батьків, або навпаки, залежність від одного із батьків, що супроводжується змінами у соціальному та емоційному розвитку індивіда. Батьківська сім'я є моделлю створення власної сім'ї у житті дорослої людини. Проведене дослідження підтверджують наявність у суб'єкта тенденції до самотності і блокування міжособистісних відносин в майбутньому. Виховання дитини в неповній сім'ї може призвести в дорослому житті до соціальної

ізоляції, блокування власного життєвого потенціалу, виникненню почуття самотності, провину, тривожності, імпульсивності, заздрощів, ревнощів, конфліктності, змін в поведінці, тенденцій до маніпулювання іншими, деструктування взаємин з оточуючими, порушення статевого самоусвідомлення особистості.

Таким чином, процес соціалізації особистості має свою специфіку для дітей які виховуються в неповній сім'ї. Для особистісного становлення особистості, вагомим значення набуває первинна соціалізація, тому в межах статті акцент було зроблено саме на періоді раннього дитинства. Втрата одного із батьків, або ж розлучення батьків у ранньому віці, зазвичай негативно впливає на психічний розвиток особистості і обумовлює формування особистісних деструкцій, що проявляються у відчутті агресії, страху, тривожності, почутті меншовартості, самотності, руйнуванні відносин з оточуючими, що порушує процес соціальної адаптації. Об'єктивізація та усвідомлення особистістю у процесі психокорекції деструктивних тенденцій психіки, сприяє їх нівелюванню, завдяки розширенню самоусвідомлення, яке конкретизує власний внесок у виникнення особистісної проблеми. Усвідомлення особистістю першопричин деструктивних тенденцій психіки в результаті проходження психокорекційних

груп, сприяє подальшому переосмисленню власної поведінки, взаємостосунків із оточуючими, що зумовлює особистісне самозростання, гармонізацію відносин з оточуючими, формування конструктивних умовних цінностей таких як підтримка, турбота, довіра, розуміння, відкритість, що сприятимуть успішному процесу соціальної адаптації.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні психологічних особливостей процесу соціалізації особистості з неповній сім'ї, та специфіки надання психологічної допомоги суб'єкту у нівелюванні деструктивних тенденцій психіки.

Список використаних джерел

1. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – 576 с.
2. Сірик І. В. Едіпова залежність та її вплив на формування психіки суб'єкта: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 Педагогічна та вікова психологія / І. В. Сірик. – К., 2013. – 20 с.
3. Титаренко Т. М. Семья и формирование личности / Т. М. Титаренко. – М. : Мысль, 1987. – 138 с.
4. Фигдор Г. Дети разведённых родителей: между травмой и надеждой психоаналитическое исследование / Г. Фигдор. – М. : Наука, 1995. – 376 с.
5. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навч. посібник / Тамара Семенівна Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
6. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2004. – 679 с.

I. SIRYK

Cherkasy

THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF A PERSON WHO WAS BROUGHT UP IN AN INCOMPLETE FAMILY

The characteristics of socialization of a person who was brought up in an incomplete family are revealed in the article. The main phases and stages of socialization of a person are described. The emphasis is placed on primary socialization of a person who is a basis of further process of socialization. The results of research of influence of an incomplete family on his personality formation and psychical development of personality are presented. Depriving a child at early age of parental love, emotional unity, violation of sense of personal safety influences negatively on psychological and emotional development of a child and results in social isolation, sense of solitude, origin of destructive tendencies in behavior that influence negatively on the process of socialization.

Key words: socialization, psychical development, identification, destructions, incomplete family.

И. В. СИРИК

г. Черкассы

ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ КОТОРАЯ ВОСПИТЫВАЛАСЬ В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ

В статье раскрыты особенности процесса социализации личности, которая воспитывалась в неполной семье. В частности акцентируется внимание на первичной социализации, которая является основой последующего процесса социализации. Описана диагностико – коррекционная возможность метода тематических психорисунков в нивелировании деструктивных тенденций психики. Согласно результатам исследования, особенности воспитания ребёнка в неполной семье может привести к возникновению деструктивных тенденций психики, которые на поведенческом уровне проявляются в возникновении чувства одиночества, страха, тревожности, изоляции, агрессивности, что негативно влияет на процесс их социализации.

Ключевые слова: социализация, психическое развитие, идентификация, деструкции, неполная семья.

Стаття надійшла до редколегії 25.03.2015

УДК159.922.8

В. С. ШАПОВАЛОВА

м. Харків

Vladysha89@mail.ru

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ З РІЗНИМИ ВИДАМИ СТРАХІВ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена аналізу психологічних особливостей копінг-стратегій студентів та прояву страхів у навчально-пізнавальній діяльності в залежності від них. Розглядається поняття копінга. Отримано підтвердження взаємозв'язків стратегій подолання стресів та психологічно важкими ситуаціями у студентів зі страхами під час навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ. Виявлено варіанти динаміки показників студентських страхів у студентів різних курсів при різному ступені вираженості восьми основних копінг-стратегій. Використовується найбільш поширений метод оцінки копінг-стратегій – опитувальник способів опанування Р. Лазаруса та С. Фолькмана.

Ключові слова: копінг-поведінка, копінг-стратегія, копінг, страхи, стрес-подолання.

На сучасному етапі розвитку суспільства особлива увага спрямована на освітній процес взагалі та освіти у вищому навчальному закладі зокрема, як одну з основних складових процесу становлення майбутніх фахівців. Навчання у вищій школі має на меті не лише оволодіння знаннями, уміннями та навичками майбутньої професії, а й всебічний розвиток юнаків як особистості. Науковий розвиток суспільства відбувається прискореними темпами, тому з кожним роком освітній процес стає все напруженішим та інтенсивнішим, а до студентів висувуються нові вимоги. Спроможність юнаків та дівчат відповідати вимогам ВНЗ впливає на психологічне благополуччя студентів. Будь-які проблеми у вищій школі сприяють розвитку психологічного дискомфорту та виникнення страхів. Наявність студентських страхів – основна ознака неблагополуччя. У психологічній та педагогічній літературі зустрічається думка, що навчально-пізнавальна діяльність неможлива без відчуття страху та тривоги. В. І. Кочубей та Е. Н. Новікова пишуть: «... і навчання, і розвиток найкращим чином протікають не тоді, коли тривога близька до нуля, а коли вона знаходиться на оптимальному рівні» [5, 55]. Проблема студентських страхів є не лише психологічною, а й педагогічною, філософською та ін. Тому проблема страхів студентів потребує більш детального вивчення, а саме дослідження стратегій опанування різних видів страхів.

Об'єктом нашого дослідження є студентські страхи. Предметом дослідження – взаємозв'язки між копінг-стратегіями та різними видами страхів студентів. Метою нашої статті є виявлення

взаємозв'язків показників прояву різних видів студентських страхів з показниками опитувальника копінг-стратегій Р. Лазаруса.

Проблема страхів хвилює як зарубіжних, так і вітчизняних вчених. Першими хто зробив спроби описати страх були зроблені Аристотелем, Платоном, М. Монтелем, Т. Гоббсом, Р. Декартом та ін. Вагомий внесок в розвиток даної проблеми зробили І. С. Сеченов, І. П. Павлов, Л. С. Виготський, М. Д. Левітов, В. К. Вілюнас та багато інших.

У роботах Л. І. Айдарової, Г. О. Балла, Д. Б. Ельконіна, В. О. Сухомлинського, Н. А. Талізної, П. М. Якобсона та ін. існує багато інформації стосовно різноманітних аспектів емоційної сфери в навчально-пізнавальній діяльності студентів та взаємозв'язку емоцій з пізнавальними процесами.

Згідно з Р. М. Баєвським, І. К. Лопатиною перехід до вищої школи потребує великих затрат внутрішньої енергії, фізичних зусиль та емоційної напруги [1].

На думку С. Фолькмана та Л. Лазаруса копінг виконує дві основні функції: 1) регуляція емоцій (копінг, спрямований на емоції); 2) управління проблемами, які визивають дистрес (копінг, спрямований на проблему) [6].

У зв'язку з цим виразно виступає питання ефективного опанування стресів та страхів. Дослідження присвячені питанню опанування (копінг-) поведінки широко проводяться зарубіжними психологами: R. S. Lazarus, S. Folkman, N. Endler, J. D. A Parker, C. M. Aldwin, E. A. Skinner; та вітчизняними психологами: С. К. Нартова-Бочавер, Л. І. Анциферова, Н. О. Сирота,

В. М. Ялтонський, І. Р. Абітов, Г. А. Віленська, А. Б. Леонова, К. Муздибаєв, І. М. Нікольська, Р. М. Грановська, А. О. Андреева.

Копінг – це сукупність когнітивних, емоційних та поведінкових зусиль, які спрямовані на усунення зовнішніх та внутрішніх протиріч, що виявляється в процесі динамічної взаємодії людини з середовищем. Традиційні сфери застосування концепцій допінгу – вчення про стрес (опанування як механізм, спрямований на подолання стресу) – Бодров В. А., Брайт Дж., Китаєв-Смик Л. А., Нартова-Бочавер С. К., дослідження процесу адаптації (опанування як діяльність людини по збереженню балансу між вимогами середовища та внутрішніми ресурсами) – Налчаджян А. А., Реан А. А., ситуаціоністські концепції (копінг, як механізм подолання важких життєвих ситуацій – Росс Л., Нісбетт Р.

Незалежно від того, чи схильні психологи трактувати допінг широко або ж вузько, вони визнають виражену емоційну складову цього процесу.

Різні копінг-стратегії володіють неоднаковими можливостями у подоланні важких ситуацій, які можуть виникати в процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів. До числа параметрів, які роблять ситуацію психологічно важкою, відносяться: 1) інтенсивність її впливу на організм людини («стресогенна сила» ситуації), 2) тривалість (короткочасність, «гострий» характер стресора, що міститься в ситуації, або тривалість впливу стресора помірно її інтенсивності), 3) ступінь не підконтрольності подій, які відбуваються на фоні даної ситуації та 4) високі вимоги до ресурсів адаптації до даної ситуації.

При цьому, істотні не стільки самі об'єктивні параметри важкої ситуації, скільки їх суб'єктивне відображення в психіці людини та її ставлення до них. Суб'єктивно, складність ситуації яка переживається, визначається специфікою суб'єктивної оцінки події, яка, в свою чергу, залежить від значущості ситуації для людини. Відношення до ситуації та труднощів, які в ній містяться, у своїй структурі обов'язково містить емоцію яка відображає специфіку взаємозв'язку цієї ситуації з ціннісно-смісловими утвореннями особистості.

Однією з найважливіших емоцій, які відображають суб'єктивне ставлення до важкої ситуації є страх. Ситуації навчальної діяльності у ВНЗ не становлять винятку. На даному етапі нашого дослідження перевірялося припущення про взаємозв'язку прихильності студентів до тих, чи ін-

ших стратегій опанування поведінкою з показниками ступеню інтенсивності різних видів страхів, які виникають в умовах навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ.

У дослідженні взяли участь студенти 1, 3 та 6 курсів у кількості 203 студента НФаУ. Для виявлення особливостей взаємозв'язку показників ступеня вираженості копінгів (по Р. Лазаруста) студентських страхів у всій вибірці випробовуваних проведено лінійну кореляцію.

Виявлено, що неконструктивні копінги (конфронтативний, дистанціювання, втеча та уникнення) пов'язані з показниками студентських страхів в основному позитивно. Так, схильність проявляти агресивні зусилля по покращенню складної ситуації (конфронтативний копінг), на статистично достовірному рівні корелює зі страхом «стати поганим фахівцем» ($r_{xy} = 0,15$; $p < 0,05$). Такі студенти частіше та сильніше інших бояться критики на свою адресу ($r_{xy} = 0,18$; $p < 0,01$) та того, що «не зрозуміють навчальний матеріал» ($r_{xy} = 0,14$; $p < 0,05$) безпосередньо під час роботи в аудиторії. У них також виявився вираженням такої соціальної студентський страх, як «стояти перед аудиторією» ($r_{xy} = 0,14$; $p < 0,05$). Цілком можливо, що надмірно використовуючи агресію при необхідності долати стрес, вони очікують такого ж ставлення до себе з боку оточуючих людей.

Спроби дистанціювання, тобто зниження за допомогою ментальних зусиль знизити значимість важкої ситуації, як би віддалитися від неї у внутрішньому психологічному полі, обертаються появою виражених страхів «опитування» ($r_{xy} = 0,17$; $p < 0,05$), «відповіді біля дошки» ($r_{xy} = 0,14$; $p < 0,05$). Отже, цим студентам важче дається перевірка знань без посередньо в аудиторії. У них виявляються також і страхи більш масштабного характеру, які пов'язані з такою можливою в майбутньому помилкою, як «бути не допущеним до іспиту, заліку» ($r_{xy} = 0,15$; $p < 0,05$) та навіть «погано закінчити ВНЗ» ($r_{xy} = 0,14$; $p < 0,05$). Єдина перевага, яку дає стратегія дистанціювання від важкої ситуації – це зниження ймовірності виникнення страху конфлікту ($r_{xy} = -0,18$; $p < 0,05$). На відстані (психологічній чи фізичній) конфлікти менш виражені, або взагалі неможливі; найважливіша їх умова – зіткнення цінностей, світоглядів, «проникнення на чужу територію» та ін. [4].

Втеча та уникнення, тобто уявні, або вихід з важкої ситуації, який відбувається в реальності без всяких спроб якимось продуктивно на неї впли-

нути, обходиться студентам ще більш дорогою «ціною». У таких досліджуваних підвищується ймовірність актуалізації цілої групи студентських страхів, які можуть істотно заважати навчально-пізнавальній діяльності. Студенти, які зловживають даною копінг-стратегією, в порівнянні з іншими випробуваними сильніше бояться «підготовленості гірше всіх» ($r_{xy} = 0,16$; $p < 0,05$). Вони особливо побоюються придбати низький статус у групі ($r_{xy} = 0,20$; $p < 0,01$), страшаються перспективи «стати поганим фахівцем» ($r_{xy} = 0,20$; $p < 0,01$). Їх лякають такі моменти навчальної роботи в аудиторії, «коли викладач вирішує, яку оцінку ставити» ($r_{xy} = 0,18$; $p < 0,01$). Їх дуже турбує те, що вони «не встигають конспектувати» ($r_{xy} = 0,15$; $p < 0,05$). Їх також турбує можливість «критика на свою адресу» ($r_{xy} = 0,15$; $p < 0,05$).

В цілому при аналізі видів страхів, показники яких виявилися тісно пов'язаними з показниками неконструктивних стратегій опанування, було виявлено, що йдеться насамперед про студентські страхи, які виникають безпосередньо на занятті (та в зв'язку з особливостями протікання конкретного навчального заняття), які пов'язані з професійним майбутнім студентів, а також про соціальні страхи.

Характер взаємозв'язку показників студентських страхів з показниками так званих конструктивних копінгів в цілому виявився іншим. Є підстави для висновку про те, що ці копінги (за деяким винятком), виступають в якості фактора стримування та навіть протистояння багатьом студентським страхам. Виняток стосується стратегії опанування, яка заключається в пошуку соціальної підтримки: випробовувані, яким вона акцентована, з підвищеною вірогідністю демонструють страхи «опитування» ($r_{xy} = 0,19$; $p < 0,01$), «забути про якесь завдання» ($r_{xy} = 0,14$; $p < 0,05$), «стояти біля дошки» ($r_{xy} = 0,15$; $p < 0,05$) та «пропустити важливу контрольну роботу» ($r_{xy} = 0,16$; $p < 0,05$). Ці чотири види страху релевантні двом типам ситуацій, які містять елементи суб'єктивної складності та при попаданні в які, суб'єкти з розвиненою схильністю шукати підтримку в зовнішньому оточенні, можуть втратити самоконтроль та реагувати надмірним страхом. По-перше, це – ситуація «забування», тобто особистісно вмотивованого збою у функціонуванні мнемічної системи («забути про якесь завдання», «пропустити важливу контрольну роботу»). Цікаво те, що страх тут зачіпає зовсім особливу форму пам'яті – пам'ять про наміри, яка характеризується специфічними

критеріями ефективності (обов'язковістю своєчасного та точного відтворення дії, а не тільки самозвіту про те, що цю дію колись треба буде відтворити) [3] та глибокою особистісною укоренінністю [2]. Експериментальні дослідження факторів ефективності цієї форми пам'яті (Квавілашвілі Л.Дж., 1990) свідчить про істотну роль в ній взаємин з іншими людьми (особливо інтерактивного аспекту взаємовідносин). Тому випробовувані, які звикли сподіватися на інших, налаштовані на отримання підтримки ззовні, в стресових та важких ситуаціях демонструють підвищену готовність реагувати тривогою і страхами у випадку, якщо доводиться пам'ятати про зобов'язання, наміри, дії. По-друге, це ситуація «випробування на публіці» (опитування, стояння біля дошки). Істотна роль зовнішньої підтримки тут очевидна та якщо вона ненадійна (або її ймовірність знижена), то переживання страху в цій ситуації стає найбільш ймовірною емоційною реакцією.

Опанування стресом та з труднощами ситуації через підвищення самоконтролю гарантує свободу від страху «контролю відвідуваності» ($r_{xy} = -0,16$; $p < 0,05$). Стратегія опанування, яка заключається в прийнятті на себе відповідальності за те, що відбувається, позитивно пов'язана з показниками двох видів студентських страхів – «страхом іспиту» ($r_{xy} = 0,18$; $p < 0,01$) та страхом ситуації, «коли викладач вирішує, хто буде відповідати» ($r_{xy} = 0,17$; $p < 0,05$). Однак, у той же час, ця копінг-стратегія ефективно стримує страх «академзаборгованості» ($r_{xy} = -0,14$; $p < 0,05$), страх «перед додатковим завданням» ($r_{xy} = -0,16$; $p < 0,05$), страх «звернення з проханням до однокласників» ($r_{xy} = -0,19$; $p < 0,01$) та особливо – страх «відпрацювань» ($r_{xy} = -0,20$; $p < 0,01$). Суттєво те, що більшість студентських страхів, ймовірність яких знижується при вираженні стратегії «Прийняття відповідальності на себе» – це страхи, які пов'язані з категорією «Випробування». Уміння студентів спиратися на власні сили та знаходити внутрішні ресурси подолання труднощів навчальної діяльності є, мабуть, умовою запобігання (або зменшення) актуалізації страху перевірки знань.

Показова також роль копінг-стратегії «Планування вирішення проблеми». При її вираженості істотно рідше проявляються страхи «контролю відвідуваності» ($r_{xy} = -0,17$; $p < 0,05$), «введення нових, складних предметів» ($r_{xy} = -0,15$; $p < 0,05$) та ситуації «коли викладач вирішує, хто буде відповідати» ($r_{xy} = -0,15$; $p < 0,05$).

Звертає на себе увагу відсутність статистично значущих коефіцієнтів кореляції між показниками студентських страхів та показником ступеня вираженості у студентів копінг-стратегії «Позитивна переоцінка».

Загальна закономірність взаємозв'язку копінгівта страхів, виявлена на всій вибірці в цілому та полягає в тому, що неконструктивні стратегії опанування взаємопов'язані зі студентськими страхами в основному позитивно, а конструктивні – в основному негативно.

Кореляційний аналіз не дозволяє виявляти причинно-наслідкові зв'язки. Тому для вивчення обумовленості переживання студентських страхів особливостями опануваннями плануємо використати двофакторний дисперсійний аналіз послідовних змін.

V. S. SHAPOVALOVA

Kharkiv

FEATURES INTERRELATION COPING-STRATEGIES WITH DIFFERENT KINDS OF FEAR IN THE OFEDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY

The article analyzes the psychological characteristics of students coping strategies and manifestation of fear in the teaching and learning of depending on them. We consider the concept kopynha. Received confirmation relationships coping strategies and psychologically difficult situations in students with fears during the teaching and learning activities in universities. Revealed the dynamics of the students' options fears among students from different courses with different degrees of severity eight major coping strategies. Use the most common method of assessing coping strategies – ways questionnaire sovladanyya R. Lazarus and Folkman S.

Keywords: coping behavior, coping strategies, student, student fears, overcome stress.

В. С. ШАПОВАЛОВА

г. Харьков

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ СТРАХОВ В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена анализу психологических особенностей копинг-стратегий студентов и проявления страхов в учебно-познавательной деятельности в зависимости от них. Рассматривается понятие копинга. Используется наиболее распространенный метод оценки копинг-стратегий – опросник способов совладания Р. Лазаруса и С. Фолкман. Получено подтверждение взаимосвязей стратегий преодоления стрессов и психологически трудными ситуациями у студентов со страхами во время учебно-познавательной деятельности в вузе. Выявлено варианты динамики показателей страхов у студентов разных курсов при разной степени выраженности восьми основных копинг-стратегий.

Ключевые слова: копинг-поведение, копинг-стратегия, студент, страхи студентов, стресс-совладание.

Список використаних джерел

1. Баевский Р. М. Прогнозирование состояния на грани нормы и патологии / Р. М. Баевский. – М., 1979. – 295 с.
2. Биренбаум Г. В. Забывание намерения / Г. В. Биренбаум // Психология памяти / Под ред. Ю. Б. Гипенрейтер, В. Я. Романова. – 3-е изд. – М. : ЧеРо, 2002. – С. 453–456.
3. Квавилашвили Л. Дж. Воспоминание намерения как особая форма памяти / Л. Дж. Квавилашвили // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 142–147.
4. Конфликтология / Под ред. А. С. Кармина. – СПб. : Лань, 1999. – 448 с.
5. Кочубей Б. И. Эмоциональная устойчивость школьников / Кочубей Б. И., Новикова Е. В. – М. : Знание, 1988. – 80 с.
6. Folkman S. & Lazarus R.S. The relationship between coping and emotion:
7. Implications for theory and research // Social Science and Medicine. 1988. N 26. P. 309–317.

Стаття надійшла до редколегії 24.03.2015

УДК 159.9

О. В. ШЕВЯКОВ

м. Дніпропетровськ

ВПЛИВ МУЗИКИ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ СПОРТИВНОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто проблему впливу музики деяких композиторів на психологічне здоров'я учнів, що навчаються в умовах спеціалізованої спортивної школи. Схарактеризовано особливості умов навчання. Висвітлено характер впливу музики, створеної композиторами різних історичних епох, на психофізіологічний стан учнів. Використано методики: «Вільний малюнок», метод вільних описів (модифікація методики САН). Встановлено особливості психологічного стану учнів, а саме: які дії бажано виконувати, які виникають образи, бажання. Для покращення емоційно-функціонального стану учнів у спортивній школі рекомендується використовувати звучання музики як фону. Розглянуто можливість використання музики як на заняттях з фізичної культури, так і під час проведення змагань, виставок та інших шкільних заходів. Встановлено обмеження щодо використання окремих музичних творів.

Ключові слова: спеціалізована спортивна школа, педагогічні умови навчання, функціональна музика, психофізіологічний стан, експеримент, підлітки, музичний вплив, проєктивні методики, рекомендації, обмеження.

Исследование восприятия музыки занимались многие ученые. А. Н. Леонтьев исследовал восприятие искусства, его психологические механизмы, факторы и процессы; у Ю. Б. Гиппенрейтер есть труды, посвященные анализу восприятия звуков музыки; у В. П. Морозова – работы, посвященные выделению эмоционально значимой окраски музыкальных звуков; Б. А. Яворский посвятил свои труды поиску общих закономерностей музыкальных и языковых интонаций. Но далеко не все компоненты влияния музыки на психофизиологическое состояние человека являются достаточно изученными, что и составляет отдельную психологическую проблему [1; 2; 3].

В условиях школ г. Днепропетровска было проведено исследование на выяснение характера влияния музыки, созданной композиторами разных исторических эпох на психофизиологическое состояние учеников. Цель представленной статьи – презентация результатов этого исследования.

Для реализации поставленной цели нами исследовано психологическое здоровье учеников спортивной школы (СШ). Под наблюдением находились 363 подростка среднего школьного возраста (11–13 лет).

В спортивной школе ученики младших и старших классов находятся в разных социальных условиях: ученики младших классов (возраст учеников от 6-ти до 9–10-ти лет) имеют постоянную классную комнату, преимущественно по всем предметам, одного преподавателя, обязательное, спланированное посещение

столовой. Ученики средних и старших классов (возраст учеников от 10-ти до 17–18-ти лет) учатся в разных классных комнатах, которые соответствуют определенным дисциплинам, имеется большое количество преподавателей, пребывание в школе сопровождается большей динамикой, включая количество перемещений по школе в соответствии с расписанием занятий, скорость этих передвижений, общее количество людей, с которыми ученики средних и старших классов сталкиваются в течение всего учебного дня. В целом, все ученики спортивной школы находятся в атмосфере динамики, в атмосфере большого скопления людей разных возрастных групп (учитывая возраст как учеников, так и преподавателей), быстрого изменения учебных предметов разнообразной направленности, а, следовательно, должны обладать высокой скоростью реагирования, переключения всех психических процессов (восприятия, внимания, мышления, памяти, воображения и др.). Характер общения разнообразен, с одной стороны, потому что в общеобразовательной школе находятся представители многих возрастных групп, а с другой стороны, характер общения достаточно специфический. Эта специфика выражается, в первую очередь, во взаимоотношениях «ученик – учитель». В этих отношениях присутствуют правила субординации, характер отношений деловой, наполненный обязанностями, школьными дисциплинарными правилами. При опросе как учеников, так и преподавателей средней общеобразовательной школы, с обеих стороны прозвучало описание ощущений недоверия, недос-

казанности, неискренности, напряженности в общении преподавателей и учеников. Во взаимоотношениях «ученик-ученик» наблюдается более полноценное общение среди ровесников. Случаи полноценного общения учеников между разными возрастными группами присутствуют в малой степени, хотя в условиях общеобразовательной школы есть все возможности для такого общения (перерывы и присутствие разных возрастных групп детей). Необходимо отметить разнонаправленность интересов и увлечений учеников спортивной школы, что само по себе затрудняет процесс общения, делая его формальным. Что касается эстетического, художественного оформления спортивной школы, то необходимо отметить, что все ученики находятся в достаточно просторных, светлых помещениях, в которых, в большинстве случаев, присутствуют комнатные цветы, безусловно, придающие уют и теплоту атмосфере класса. Но при этом нужно отметить достаточное однообразие оформления, которое в последнее время все чаще соответствует «евростандарту». К самым ярким примерам художественного оформления можно отнести лишь наглядные принадлежности по географии, истории, биологии, английскому языку. И, наконец, мы можем отметить, что все перерывы между занятиями в спортивной школе проходят на фоне общего очень сильного шума, который создают сами же ученики. Конечно, с одной стороны, функциональной задачей перерыва является разрядка, которая сопровождается отсутствием умственных операций и наличием физической активности. Но, с другой стороны, большое количество детей, находящихся в состоянии «разрядки», составляют угрозу превратиться в неуправляемую массу, в толпу, что часто и происходит в школе, приводя детей к физическим и психологическим травмам.

Изучая особенности процесса учебы в средней спортивной школе, мы можем констатировать следующее. Степень информационной нагрузки в спортивной школе отвечает норме, рассчитанной на средний уровень развития ребенка с учетом особенностей возраста. Это стандартный набор учебных дисциплин, индивидуальный для каждого класса средней школы. К нему прибавляется, на усмотрение школы, небольшое количество факультативных занятий и секций. Количество учеников в классе колеблется от 25-ти до 38-ми. Такое количественное наполнение классов не способствует выполнению таких важных условий психологического здоровья, как работа с учетом индивидуально-

психологических особенностей учеников, индивидуальная помощь в социально-психологической адаптации и развитие потенциала каждого ученика. Качественное наполнение классов, в соответствии с успешностью учеников, присутствует, но выраженного качественного различия между классами нами не наблюдалось. Структура урока, в соответствии с планом работы, допускает: объяснение нового материала, проверку домашнего задания, проведение опроса, закрепление старого материала, проведение самостоятельных и контрольных работ. Возможно использование во время урока разнообразных художественных материалов (фильмы, слайды, картины) и наглядных пособий. Использование таких материалов повышает заинтересованность, любознательность к изучаемой теме, внимание и качество запоминания нового материала, действует по принципу контраста. Эмоциональное напряжение в процессе учебы в спортивной школе имеет непостоянный характер. Во время обычного рабочего процесса эмоциональное напряжение повышается только у тех учеников, которые вызваны учителем к доске, а также у тех, которые ожидают этого.

Для проведения исследования использованы следующие методики: на первом этапе испытуемые выполняли методику «Свободный рисунок» [1], на втором этапе был использован метод свободных описаний (модифицированная нами методика САН [2]) – испытуемым было предложено диагностировать себя по критериям теста САН: настроение, самочувствие, активность. Необходимо было описать свое состояние, какие действия сейчас хочется производить, какие возникают обиды, какие желания – и все это необходимо было записать. Дальше предлагалось прослушать небольшой отрывок музыки (2–3 минуты) и затем опять повторить диагностику.

Для прослушивания испытуемым было предложено пять музыкальных фрагментов:

- И. С. Бах. Ария;
- В. А. Моцарт. Концерт для фортепиано с оркестром № 14, III ч.;
- Ф. Шопен. Вальс № 9;
- С. Прокофьев. Концерт для фортепиано с оркестром № 4, I ч.;
- А. Шнитке. Тема Паганини для скрипки.

Выбор композиторов обусловлен типичностью представления ими своей эпохи, а выбор произведений допускал низкую узнаваемость у неподготовленного слушателя и одновременно наибольшую соотнесенность к стилю данного композитора.

На основании полученных результатов и усреднения данных, выявлены следующие тенденции:

- музыка И. С. Баха вызывает позитивные эмоции, но у 45% испытуемых – с ощущением настороженности, у 35% она вызвала смешанные ощущения – от расслабления, состояния спокойствия, полной пассивности до напряжения, с ощущением тревоги. У 68% испытуемых она снижала активность, но при этом у 62% улучшала самочувствие;
- музыка В. А. Моцарта 85% исследуемых приводила в уравновешенное, гармоничное, здоровое состояние, у 70% улучшала настроение, снижала ощущение тревожности, у 64% возникали стремление к активности, оптимизм, повышенное ощущение свободы и уверенности в себе;
- музыка Ф. Шопена у 70% испытуемых улучшала настроение и самочувствие, вводила их в состояние внутренней, душевной гармонии, давала позитивные эмоции, хорошее настроение, у 55% – вводила в состояние спокойствия, равновесия, отдыха, вызвала значительное снижение уровня тревожности;
- музыка С. Прокофьева 90% испытуемых вводила в состояние повышенной активности, вызывая ощущение бодрости, смелости, уверенности в себе, желание действовать, рабочее настроение;
- музыка А. Шнитке у 86% исследуемых вызвала негативные эмоции (даже подсознательно), ощущения тревоги, подавленности, страха, агрессии, значительно ухудшала настроение и самочувствие, но одновременно, у 66% повышала активность.

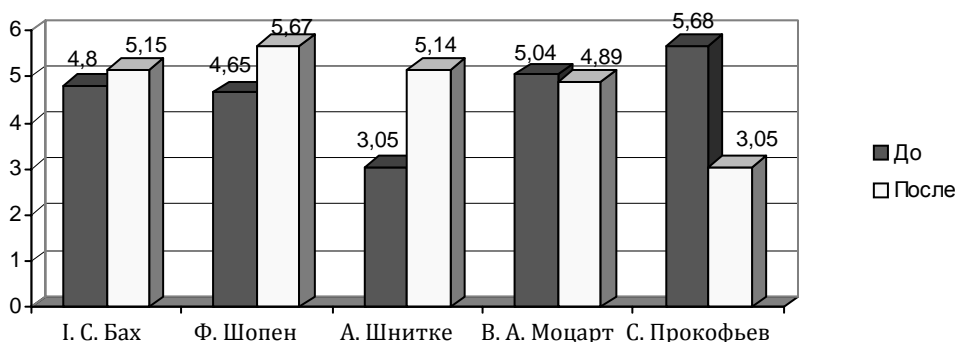


Рис. 1. Динамика самочувствия

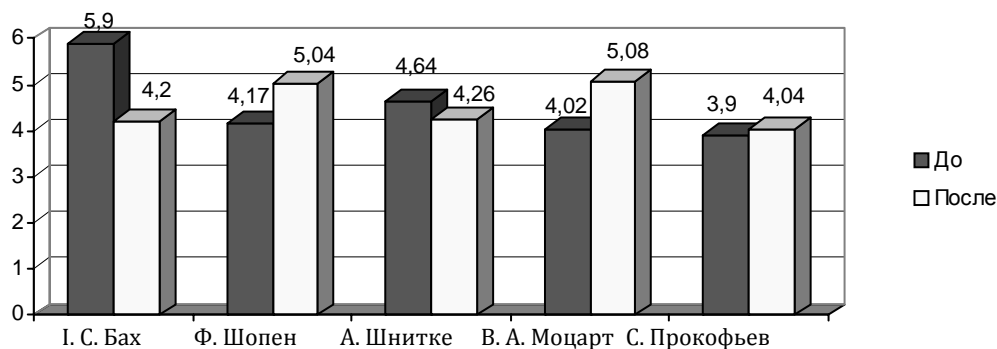


Рис. 2. Динамика активности

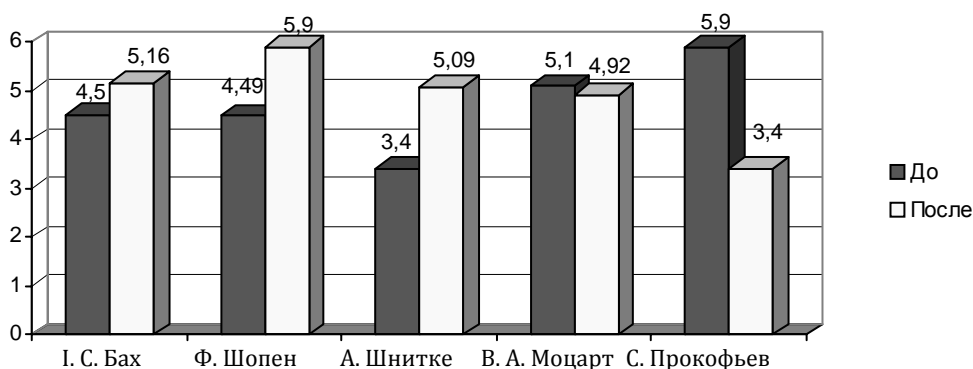


Рис. 3. Динамика настроения

Обработка полученных данных позволила определить средние баллы по каждому из исследуемых параметров (самочувствие, активность и настроение). Динамика изменений, вызванных воздействием музыки, представлена на рис. 1–3. Результаты, полученные после проведения эксперимента по методике «Свободный рисунок» выявили следующие тенденции.

Музыка И. С. Баха. В выборе цветов для рисунка на данную музыку можно заметить их большое разнообразие – от черного к белому, от нежных, пастельных к хмурым зловещим тонам. Встречается как полное заполнение пространства листа, так и его заполнение на 20–30%. Фоном служит как белый цвет (натуральный цвет листа бумаги) – 40% рисунков, как светлые оттенки – 25%, так и темные тона – 35% рисунков. Такое расхождение явно отображает характер и тематику музыки И. С. Баха, подчеркивая ее конфликтный характер, дух борьбы добра и зла.

Таким образом, в рисунках присутствуют, с одной стороны, образы, которые отражают спокойствие, благодать, тишину – спокойное море, безветренные пейзажи с хорошей погодой: рассвет, лунная, ясная ночь, солнечный день. Для таких рисунков использованы нежные цвета – от белого к ярко-зеленому, который был самым темным, а самый яркий используемый цвет – желтый. Таких рисунков – 50%. Из них: у 70% отмечается присутствие конкретных, перечисленных выше образов, а у 30% рисунков присутствует смешивание красок, которые принадлежат к одной палитре и гармонично переходят одна в другую. На всех рисунках этой тематики выявлено полное отсутствие четких линий и резких штрихов. Это говорит о состоянии спокойствия, полной пассивности.

А рисунков с прямо противоположной тематикой – соответственно 45%. На этих рисунках конкретные образы встречаются у 30% рисунков. Это – кресты, вороны, тучи, деревья, которые гнутся, смерч; у 20% встречается образ женщины, без прорисовки черт лица, изображенного во весь рост, в длинном платье и с волосами, которые развеваются, нарисованные черным или фиолетовым цветом. В 70% случаев рисунки внеобразные, бессюжетные, хотя в них отмечается четкая штриховка, очерченность изображаемых фигур, нет размытости, плавных переходов, контрастности. Самым светлым тоном, не считая белого фона бумаги, был грязно-желтый, самым темным – густо-черный. Выбор цветовой гаммы и характера письма говорит о возникшем страхе, подавленности, получении негативных

эмоций, возникновении чувства тревожности и агрессии, как средства защиты.

Музыка В. А. Моцарта. Отмечаем цветовую яркость и разнообразность, что свойственно самой музыке Моцарта, которого уже в детстве называли «солнечным мальчиком». Избранные цвета преимущественно светлые и насыщенные: самый темный – сиреневый, а самый светлый – белый. Фоном для рисунков в 80% случаев избран белый (натуральный цвет листа бумаги), в других 20% – это яркие светлые тона – желтый, салатный, сине-голубой. Выбор такой цветовой гаммы говорит о позитивном восприятии данной музыки, о хорошем, радостном настроении. Во всех рисунках отмечается гармоничное использование цветов, то есть в одном рисунке используется цветовая палитра красок, которые принадлежат к одному цветовому направлению (красно-желто-зеленая; зелено-сине-фиолетовая и т. п.), а это говорит о внутренней гармонии и равновесии.

Наличие образности наблюдается в 80% рисунков. Это и образы природы – пейзажи лугов, моря, цветущего сада; интересно отметить, что на 60% рисунков присутствует изображение солнца, также встречаются изображения праздника, люди, которые веселятся, сцены бала, прогулок и развлечений. На рисунках, которые остались, и которые не несут четкого отображения образа, использовались растительные элементы. В рисунках наблюдается явная потребность в движении – если море, то колыхается, если растение, то вьется или прорастает, если люди, то в движении, то есть очень мало статичных образов, всего в 10% рисунков. Это говорит о том, что данная музыка вызывает чувство активности при отсутствии чувства напряженности, вызывает радость, желание, восторг, подвижность.

Все изображения – адекватны, пропорциональны, расположены равномерно или симметрично, что говорит об уверенности, адекватном восприятии действительности. Можно отметить четкую направленность линий в 50% рисунков, что можно рассматривать как уверенность в выборе, а в других 50% есть дополнение, приукрашивание образов мелкими деталями – завитушки, точки, штрихи, что говорит в некоторой степени о возбуждении, которое может давать легкое напряжение, но под воздействием позитивных эмоций нет причин для возникновения тревожности. Это скорее говорит о напряжении, которое связано с чувством восторга, а также легкостью и непосредственностью.

В рисунках не наблюдается густого заполнения пространства листа :

- 60% – заповнено 60% листа;
- 30% – заповнено 25–40% листа;
- 10% – заповнено 80% листа;
- 0% – заповнено 100% листа.

По нашему мнению это, в сочетании с позитивной динамикой, говорит о чувстве свободы, как возможности открытия новых перспектив.

Музыка Ф. Шопена. В этой части рисунков наблюдается преимущество использование светлых красок: самым темным является матово-зеленый, самым ярким (встречается только в 10% рисунков) – красный, а самым светлым – белый. Интересно, что в 60% фоном для изображения избран белый цвет (то есть неизменный цвет листа), в 25% фон избран из светлых и нежных тонов (розовый, желтый, салатный), а в 15% – более темные цвета и их оттенки. Это говорит о позитивных эмоциях, хорошем настроении, состоянии спокойствия, равновесия, отдыха. Такие эмоции – отличительная черта искусства в эпоху романтизма – черта мечтаний и любви. Чаще в рисунках встречаются размытые образы, нежели хорошо прорисовываемые. Образность, присутствует в 60% рисунков – это образы природы в соединении с хорошей погодой, это цветы, радуга, птицы, солнце, деревья, голубое небо со светлыми тучами. Все перечисленные предметы нарисованы адекватными по соотношению размеров, и правильными по форме. Из этого можно сделать следующий вывод – музыка вводит испытуемых в состояние внутренней, искренней гармонии.

Последние 40% – внеобразные рисунки. В них наблюдается присутствие ажурных, утонченных, длинных, тонких линий, также с использованием растительных элементов.

Полное заполнение листа краской наблюдается в 30% рисунков.

В 35% рисунков можно наблюдать дополнительные основных образов мелкими деталями – завитушки, точки, брызги, небольшие штрихи. Это говорит об определенной степени возбуждения, которая может давать легкое напряжение, но под воздействием позитивных эмоциональных переживаний, при этом нет причин для возникновения тревожности. Это скорее говорит о возможном проявлении активности, но направленной не на работу.

Музыка С. Прокофьева. Цветовая насыщенность рисунков свидетельствует о позитивном эмоциональном состоянии, которое совпадает с задачей, поставленной перед искусством в советское время. В рисунках часто использовались цвета ярких, насыщенных, сочных тонов: крас-

ный, алый, желтый, ярко-зеленый, оранжевый и тому подобное. Отмечается смелое смешивание красок. Это говорит о состоянии активности, смелости, уверенности в себе. Отмечается адекватное, гармоничное расположение образов, штрихов и деталей на рисунке. В 90% рисунков лист полностью заполнен. Явной прорисовки, четкости линий в рисунках не наблюдается, что также говорит об отсутствии тревожности, спокойном, оптимистичном настроении. В 80% рисунков не отмечено явных, конкретных образов. В основном это – разные растительные элементы, а также передача ощущения огня, ветра, ощущения движения, динамики.

В 20% рисунков отмечено наличие образов – представлены все виды растений (деревья, кустарники, цветы, палисады), костры, кони, которые скачут, встречаются образы людей: наездники, рыцари, дети, которые играют в догонялки, катаются на качелях). Все перечисленное говорит о заряде положительно настроенной активности, стремлении действовать, бодрости и смелости.

Музыка А. Шнитке. Преимущественно использовались темные цвета и оттенки: самым темным был насыщенно черный, а светлым – светло-коричневый и темно-желтый. Отмечается явное присутствие на размытом фоне четких линий, разных штрихов. Это говорит о негативных эмоциях, о повышенной тревожности и тенденции к возникновению агрессии.

Таким образом, для улучшения эмоционально-функционального состояния учеников в спортивной школе рекомендуется использовать звучание музыки как фон. На усмотрение администрации и педагогов, это могут быть перерывы, время перед началом занятий, когда ученики собираются в холле, коридорах, классах. Также возможно использовать звучание музыки как фона на занятиях физкультуры, во время проведения субботников, соревнований, выставок и других школьных мероприятий.

Во время перерывов гармонизирующее влияние окажет музыка В. А. Моцарта – она повышает и активность, и самочувствие, и особенно, настроение. Перед началом занятий следует использовать музыку В. А. Моцарта и С. Прокофьева, потому что она значительно повышает активность, дает бодрость и желание действовать, при этом нейтрально влияя на самочувствие и настроение. В таком сочетании и последовательности осуществляется эффективная подготовка организма к занятиям, что включает и хорошее настроение, и активность, и самочувствие.

Во время обеденного перерыва идеально подойдет музыка Ф. Шопена, который прекрасно возобновит, улучшит самочувствие, поднимет настроение, снизит тревожность, полученную во время уже прошлых занятий, при этом снизив активность, даст организму расслабиться, возобновиться. Во время занятий физкультурой можно воспользоваться музыкой В. А. Моцарта и С. Прокофьева, учитывая рост активности при ее слушании, а во время занятий труда девочкам хорошо подойдет музыка В. А. Моцарта и Ф. Шопена, а мальчикам – В. А. Моцарта и С. Прокофьева. Во время проведения активных, деятельных школьных мероприятий, таких как субботники и разные соревнования, лучше использовать музыку В. А. Моцарта и С. Прокофьева. А во время проведения мероприятий, которые должны способствовать отдыху, приятно, веселому проведению времени, лучше использовать музыку В. А. Моцарта и Ф. Шопена.

A. V. SHEVIAKOV
Dnipropetrovsk

THE EFFECTS OF MUSIC ON THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS OF SPORTS SCHOOLS

The article considers the problem of the influence of the music of some composers on the psychological health of students enrolled in a specialized sports school. The features of the learning environment. Highlights the influence of the nature of music created by composers of different eras on psychophysiological state students. The methodology used to «free drawing» method of free descriptions (modification techniques SAN). The features of the psychological state of students, namely: what action is desirable to perform, what images arise, which desires. To improve the emotional and functional status of students in school sports is recommended to use your music as a background. The possibility of using music on employment on physical training and during competitions, exhibitions and other school activities. Restrictions on the use of individual pieces of music.

Keywords: specialized sports school, pedagogical conditions of training, functional music, psychophysiological state, experience, youth, musical influence, projective techniques, recommendations, limitations.

A. В. ШЕВЯКОВ
г. Днепропетровск

ВОЗДЕЙСТВИИ МУЗЫКИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧАЩИХСЯ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрена проблема влияния музыки некоторых композиторов на психологическое здоровье учащихся, обучающихся в условиях специализированной спортивной школы. Охарактеризованы особенности условий обучения. Освещены характер влияния музыки, созданной композиторами разных исторических эпох, на психофизиологическое состояние учащихся. Используются методики: «Свободный рисунок», метод свободных описаний (модификация методики САН). Установлены особенности психологического состояния учащихся, а именно: какие действия желательно выполнять, какие образы возникают, какие желания. Для улучшения эмоционально-функционального состояния учащихся в спортивной школе рекомендуется использовать звучание музыки как фона. Рассмотрена возможность использования музыки как на занятиях по физической культуре, так и во время проведения соревнований, выставок и других школьных мероприятий. Ограничения на использование отдельных музыкальных произведений.

Ключевые слова: специализированная спортивная школа, педагогические условия обучения, функциональная музыка, психофизиологическое состояние, опыт, подростки, музыкальное влияние, проективные методики, рекомендации, ограничения.

Музыку И. С. Баха не рекомендуется использовать в течение рабочего дня, потому что у 45% испытуемых она вызывала чувство тревожности, которое может негативно отразиться на самочувствии учеников, а музыку А. Шнитке, как и других композиторов авангардного стиля, учитывая результаты исследований, рекомендуется слушать в индивидуальном порядке, или на концертах, потому что на них приходит слушатель, подготовленный и настроенный на стиль данной музыки.

Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении влияния различных видов искусства на психологическое здоровье учащейся молодежи.

Список використаних джерел

1. Большая энциклопедия психологических тестов / Сост. А. Карелин. – М., 2010. – 350 с.
2. Венгер А. Л. Психологическое консультирование и диагностика / А. Л. Венгер. – Ч. 1. – М., 2014. – 154 с.
3. Леонтьев Д. А. Введение в психологию искусства / Д. А. Леонтьев. – М., 2008. – 111 с.

Стаття надійшла до редколегії 29.04.2015 року

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бочелюк Віталій Йосипович, доктор психологічних наук, професор кафедри психології Запорізького національного технічного університету.

Бугера Юлія Юріївна, асистент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Гриньова Наталія В'ячеславівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Заграй Лариса Дмитрівна, доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної психології Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський університет імені В. Стефаника».

Зайка Євген Валентинович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Зімовін Олексій Іванович, аспірант кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Раджабова Сабіна Шаїдівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Руденко Лілія Миколаївна, доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної психології та медицини Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Сірик Ірина В'ячеславівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Шапвалова Владислава Сергіївна, асистент кафедри педагогіки та психології Національного фармацевтичного університету.

Шевяков Олексій Володимирович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

В сборнике научных трудов опубликованы статьи по актуальным проблемам психологической науки. В частности акцентировано внимание на развитии внимания, саморазвитии личности и ее социализации, агрессивном поведении детей, профессиональном развитии будущих практических психологов.

Издание адресовано ученым, практическим психологам, преподавателям, студентам высших учебных заведений, а также тем, кто интересуется развитием психологической науки.

In der Sammlung der wissenschaftlichen Arbeiten sind die Artikel zu den aktuellen Problemen der psychologischen Wissenschaft veröffentlicht. Es wird nämlich die Entwicklung der Aufmerksamkeit, die Selbstentwicklung und die Sozialisation der Persönlichkeit, das aggressive Verhalten der Kinder und die professionelle Entwicklung der zukünftigen praktischen Psychologen beachtet.

Die Ausgabe wird an Wissenschaftler, praktische Psychologen, Lehrkräfte, Studenten der Hochschulen und an alle, die an der Entwicklung der psychologischen Wissenschaft interessiert sind, gerichtet.

The collection of scientific works contains the articles on actual problems of psychological science. In particular the attention of scientists is focused on development of attention, self-development and socialization of the personality, aggressive behavior of children, professional development of future practical psychologists.

The edition is addressed to scientists, practical psychologists, teachers, students and also those who is interested in development of psychological science.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК
МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК
НИКОЛАЕВСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
имени В. А. СУХОМЛИНСКОГО

WISSENSCHAFTS BULLETIN
NATIONALE V. O. SUKHOMLYNSKYI UNIVERSITÄT
MYKOLAYIW

SCIENTIFIC BULLETIN
MYKOLAIV V. O. SUKHOMLYNSKYI NATIONAL
UNIVERSITY

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

№ 1(14)
травень 2015

Формат 60×84 1/8. Ум. друк. арк. 7,3. Тираж 100 пр. Зам. № 2005-1.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія Серія КВ № 20998-10798Р від 25.09.2014 р.

Адреса редакції та видавця:
Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського
54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24
тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15
e-mail: publish.mnu@i.ua

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.