

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.Г. КОРОЛЕНКА**

**Нікосійський університет (Кіпр)
Університет Матея Бела (Словенія)
Католицький Люблінський університет Іонна Павла II (Польща)
Університет м. Копенгагена, Педагогічний коледж імені Н. Зейл (Данія)
ЛІ Коледж штат Теннесі (США)
Рівненський національний педагогічний університет
Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
Київський національний лінгвістичний університет
Уманський національний педагогічний університет імені Павла Тичини**



**ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Збірник наукових праць

Частина II

**Полтава
2015**

УДК 37.013.77/78:372.036
ББК 74.580

Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика: Збірник наукових праць. – Полтава: ПНПУ, 2015. – Частина II. – 270 с.

Збірник наукових праць укладено за матеріалами X Міжнародної студентської науково-практичної конференції, що відбулася 10-11 березня 2015 року в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка. До збірника ввійшли результати наукових і практичних пошуків студентів і магістрантів, присвячені актуальним проблемам педагогіки, психології, лінгвістики.

Розділи збірника укладено зі статей, які висвітлюють актуальні проблеми навчання образотворчого мистецтва у загальноосвітніх закладах, педагогічні технології мовленнєвого розвитку особистості, особистісно зорієнтовані технології виховання дошкільників та молодших школярів, психологічне забезпечення особистісно орієнтованої технології освіти, сучасні орієнтири соціальної педагогіки, педагогічні та психологічні технології корекційної роботи з дітьми та дорослими з обмеженими психофізичними можливостями, теорію і практику хореографічного мистецтва в умовах глобалізації міжкультурних взаємин, питання музичної освіти й виховання особистості на комунікативній основі.

Видання адресоване науковцям, учителям, магістрантам, студентам.

Редакційна колегія: доц. П.С. Горголь; канд. пед. наук, проф. Н.Д. Карапузова; доктор пед. наук, проф. Л.М. Кравченко; проф. Г.С. Левченко; доц. А.Є. Чернощоків; канд. пед. наук, доц. С.П. Олійник; доктор пед. наук, доц. Н. Г. Пахомова; доктор психол. наук, доц. К.В. Седих; канд. філол. наук, доц. О. Ю. Тупиця; доктор пед. наук, проф. О.А. Федій.

Відповідальний редактор: кандидат філологічних наук, завідувач кафедри філологічних дисциплін О. Ю. Тупиця.

Рецензенти: доктор педагогічних наук, професор, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка М. В. Гриньова; доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, культурології та історії Полтавського університету економіки і торгівлі, В. Ю. Стрельніков; відмінник освіти України, учитель-методист Полтавської спеціалізованої школи I-III ступенів № 3 Полтавської міської ради Полтавської області С. Д. Нездойминога.

Рекомендовано до друку вченою радою Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (протокол № 7 від 26 лютого 2015р.)

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ №3

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ТА ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Гармаш Ірина (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Саєнко Т.В. ТРАДИЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО БІСЕРОПЛЕТІННЯ ТА ЇХ ВИВЧЕННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	13
Гаценко Алла (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Мохірева Ю.А. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО НАВЧАННЯ ТЕХНІК ВИШИВКИ ГЛАДДЮ.....	16
Єгунькова Інна (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Мужикова І.М. ХУДОЖНІЙ РОЗПИС НА СКЛІ ТА ЙОГО ВИВЧЕННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ..	19
Іванов Євген (м. Полтава) Керівник: доц. Чернощоків А.Є. ПРИНЦИПИ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТРАДИЦІЙ НАРОДІВ СВІТУ З МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	21

СЕКЦІЯ №4

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Басаман Віта (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Котломанітова Г.О. ФУНКЦІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ НЕПРАЦЕЗДАТНИМ ГРОМАДЯНАМ (НА ПРИКЛАДІ РЕШЕТИЛІВСЬКОГО ТЕРИТОРІАЛЬНОГО ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ).....	25
Беденко Євгенія (м. Полтава) Науковий керівник: ст. викл. Губарь О.Г. РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗПР.....	27
Белорус Валерія (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Махукова Т.В. ОСОБЛИВОСТІ ОВОЛОДІННЯ ПИСЕМНИМ МОВЛЕННЯМ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	29
Білявська Анастасія (м. Полтава) Науковий керівник: ст. викл. Олефір О.І. ОСОБЛИВОСТІ ЗОРОВОГО СПРИЙНЯТТЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ.....	32
Ващенко Марина (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Кононова М.М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....	34
Гаврилко Катерина (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Кононова М.М. ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОСТІ У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ З ЛЕГКИМ СТУПЕНЕМ РОЗУМОВОЇ ВІДСТАЛОСТІ	37

Гладка Катерина (м. Полтава) Науковий керівник: ст. викл. Олефір О.І. ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗПР.....	39
Гриневиц Тетяна (м. Полтава) Науковий керівник: ст. викл. Олефір О.І. АРТ-ТЕРАПІЯ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	42
Гузема Дарина (м. Полтава) Науковий керівник: ст. викл. Олефір О.І. ФОРМИ ВЗАЄМОДІЇ ЛОГОПЕДА ТА БАТЬКІВ.....	44
Гузема Дарина, Іващенко Аліна, Кондратенко Аліна (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Березан О.І. ПРОФІЛАКТИКА ВРОДЖЕНИХ ВАД РОЗВИТКУ, ПОВ'ЯЗАНИХ З ХРОНІЧНИМИ ІНТОКСИКАЦІЯМИ МАЙБУТНІХ БАТЬКІВ.....	47
Гузь Яна (м. Полтава) Науковий керівник: ст. викл. Олефір О.І. ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ.....	49
Гуріна Катерина (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Кононенко Л.В. АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ІНФОРМАЦІЙНОГО НАСИЛЬСТВА.....	51
Іващенко Аліна (м. Полтава) Науковий керівник: ст. викл. Олефір О.І. ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ АУТИЗМУ У ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	53
Канівець Вікторія (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Котломанітова Г.О. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	55
Кондратенко Аліна (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Махукова Т.В. СЕНСОРНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ЛЕКСИЧНОГО СКЛАДУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР.....	58
Лещенко Петро (м. Харків) Науковий керівник: доц. Школяр С.П. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ.....	59
Майстренко Тетяна (м. Полтава) Науковий керівник: ст. викл. Губарь О.Г. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЮЧА РОБОТА ПРИ РАННЬОМУ ДИТЯЧОМУ АУТИЗМІ.....	62
Мелашенко Марина (м. Полтава) ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	65

<p>Мерзлова Вікторія (м.Полтава) Науковий керівник: доц. Пахомова Н.Г. ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ.....</p>	67
<p>Недайборщ Наталія (м. Полтава) Науковий керівник: ст.викл. Губарь О.Г. ПРОЦЕС ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ПРОСТІР.....</p>	69
<p>Носенко Богдан, Савенко Юлія (м. Харків) ВПЛИВ СОЦІАЛІЗУЮЧИХ ЧИННИКІВ НА РОЗВИТОК СТОСУНКІВ МОЛОДОГО ПОДРУЖЖЯ.....</p>	72
<p>Обушко Тетяна (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Кононова М.М. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ, ЩО УСКЛАДНЮЮТЬ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ.....</p>	75
<p>Омельченко Вікторія (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Котломанітова Г.О. ПРЕВЕНТИВНЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЗА МЕТОДОМ «РІВНИЙ — РІВНОМУ».....</p>	76
<p>Походунова Марина (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Кононова М.М. МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....</p>	79
<p>Приймак Любов (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Сайко Н.О СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА СУЇЦИДАЛЬНИХ НАМІРІВ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ.....</p>	81
<p>Різун Яна (м. Полтава) Науковий керівник: ст. викл. Олефір О.І. ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....</p>	83
<p>Рубашка Наталія (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Сайко Н.О ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ- ІНВАЛІДІВ.....</p>	85
<p>Середа Яна (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Кононенко Л.В. ВПЛИВ СУЧАСНИХ МУЛЬТФІЛЬМІВ НА ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....</p>	88
<p>Скляр Аліна (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Кононова М.М. РОЗВИТОК МНЕСТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....</p>	91
<p>Слесар Наталія (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Махукова Т. В. ЛОГОРИТМІКА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПСИХОМОТОРНОГО І МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ.....</p>	93

Степаниця Дар'я (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Кононова М.М. ОСОБЛИВОСТІ ЗАХИСНОЇ СИСТЕМИ ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕВРОТИЧНОЮ ФОРМОЮ ЗАЇКАННЯ.....	95
Тручегруб Вікторія (м. Полтава) Науковий керівник: ст. викл. Олефір О.І. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ.....	98
Феськова Анжеліка (м. Полтава) Науковий керівник: ст. викл. Олефір О.І. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СЛАБКОЗОРИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	101
Хлопоніна Олександра (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Кононова М.М. ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОВІДНОСИН У СІМ'ЯХ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	103
Чегринєць Світлана (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Кононова М.М. ОСОБЛИВОСТІ МНЕСТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ.....	105

СЕКЦІЯ №5

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ У ВИМІРАХ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Бердник Анна (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Атаманчук Н.М. ПРОБЛЕМА БІОЛОГІЧНОГО В ОСОБИСТОСТІ.....	108
Білокінь Анастасія (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Калюжна Ю.І. АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЩІ.....	109
Білявська Марина (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Атаманчук Н.М. ВПЛИВ ТЕЛЕБАЧЕННЯ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ.....	111
Бордюг Єлизавета (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Перетятко Л.Г. ТАНОК ЯК ЗАСІБ РЕЛАКСАЦІЇ.....	113
Боркулько Оксана (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Тітов І.Г. ОСОБЛИВОСТІ КРЕАТИВНОСТІ ОСІБ ІЗ РІЗНОЮ ФУНКЦІОНАЛЬНОЮ АСИМЕТРІЄЮ МОЗКУ.....	115
Буланий Віктор (м. Полтава) Науковий керівник: проф. Седих К.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПРАЦІВНИКІВ ЕКСТРЕНОЇ МЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ТА МЕДИЦИНИ КАТАСТРОФ.....	118

Бутко Ірина (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Калюжна Ю.І. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ВНЗ	120
Вітів Тетяна (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Яновська Т.А. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	122
Волик Ольга (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Юдіна Н.О. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КРИЗОВИХ СІМЕЙ.....	125
Галицька Марія (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Харченко А.С. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ЗДОРОВ'Я.....	127
Гамалій Тетяна (м. Полтава) Науковий керівник доц. Перетяцько Л.Г. МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	129
Голяко Анастасія (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Харченко А.С. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ.....	132
Гринь Оксана (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Перетяцько Л.Г. ФЕНОМЕН ЕМПАТІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	134
Дахно Михайло (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Атаманчук Н. М. ОСОБЛИВОСТІ СТОСУНКІВ БАТЬКІВ ТА ПІДЛІТКІВ.....	137
Демченко Тетяна (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Калюжна Ю.І. ВПЛИВ САМООЦІНКИ НА ЕМОЦІЙНУ ПОВЕДІНКУ ПІДЛІТКІВ.....	139
Демчик Лілія (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Яновська Т.А. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	141
Дзюба Сергій (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Гончарова Н.О. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ З НИЗЬКИМ РІВНЕМ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ.....	142
Захарченко Богдана (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Мирошник О.Г. ГЕНДЕР ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ....	144
Здоровець Ольга (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Горбенко Ю.Л. ДОСЛІДЖЕННЯ ХАРАКТЕРОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ, СХИЛЬНОЇ ДО МАНІПУЛЯЦІЇ.....	146

Ігнат'єва Наталія (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Юдіна Н.О. СТАТЕВІ ВІДМІННОСТІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ.....	148
Ісаєнко Діана (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Мирошник О.Г. ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ З РІЗНОЮ ЗМІСТОВОЮ СКЛАДОВОЮ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	151
Канаш Богдана (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Тітов І.Г. ЕМПАТІЯ ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМ ТИПОМ ЕМОЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ.....	153
Качала Тетяна (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Перетят'ю Л.Г. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ.....	154
Коваленко Інна (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Горбенко Ю.Л. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ.....	157
Коваль Олег (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Атаманчук Н.М. ВПЛИВ БАТЬКІВ НА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА.....	159
Колісник Інна (м. Полтава) Науковий керівник: ст. викл. Кравченко О.Д. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	161
Коханевич Аліна (м. Полтава) Науковий керівник: ст. викл. Кравченко О.Д. ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В РАННІЙ ЮНОСТІ.....	163
Крайник Людмила (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Горбенко Ю.Л. ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПІДЛІТКОВОЇ АГРЕСІЇ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ.....	165
Кривенко Валентина (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Тітов І. Г. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ.....	167
Кулібаба Тетяна (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Горбенко Ю.Л. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	171
Кучма Тетяна (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Калюжна Ю.І. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ СПІЛКУВАННІ.....	173

Лелюк Юлія (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Юдіна Н.О. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	175
Лисенко Лариса (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Гончарова Н.О. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ.....	178
Лисенко Тетяна (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Яновська Т.А. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНИХ СТОСУНКІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	179
Мазуренко Юлія (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Чайкіна Н.О. ГЕНДЕРНА СПЕЦИФІКА СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	181
Нор Яна (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Мирошник О.Г. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ ТИПОМ САМОСТАВЛЕННЯ.....	184
Охріменко Яна (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Чайкіна Н.О. ВРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ В РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА.....	185
Педюра Анастасія (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Перетяцько Л.Г. ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	187
Петрушенко Любов (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Харченко А.С. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ.....	190
Плескач Анна (м. Полтава) Науковий керівник: проф. Седих К. В. ПСИХОЛОГІЧНА СУМІСНІСТЬ ПОДРУЖЖЯ ЯК УМОВА ТА ЧИННИК ЗАДОВОЛЕНОСТІ ШЛЮБОМ.....	192
Плюйко Антоніна (м. Полтава) Науковий керівник: проф. Моргун В.Ф. ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ СОЦІОМЕТРИЧНИМ СТАТУСОМ.....	195
Пуга Владислав (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Калюжна Ю.І. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	198
П'ятецька Аліна (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Калюжна Ю.І. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	200

Самойленко Людмила (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Калюжна Ю.І ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВІВ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ...	203
Сердюк Віктор (м. Полтава) Науковий керівник: проф. Седих К.В. ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ТА ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УКРАЇНЦІВ.....	205
Сірінько Марина (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Атаманчук Н.М. ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ФАКТОРІВ НА РОЗВИТОК ДИТИНИ.....	208
Смородська Іванна (м. Полтава) Науковий керівник: проф. Моргун В.Ф. ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОСНОВ САМОВИЗАЧЕННЯ В ЮНОСТІ.....	209
Солодовник Юлія (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Мирошник О.Г. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМПАТІЇ У ІНТРОВЕРТОВАНИХ ТА ЕКСТРАВЕРТОВАНИХ ТИПІВ ОСОБИСТОСТІ.....	211
Телятник Вікторія (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Юдіна Н.О. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	213
Тихий Ігор (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Тітов І.Г. ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	216
Тур Оксана (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Атаманчук Н.М. ПРОБЛЕМА ГЕНДЕРНИХ РОЛЕЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	218
Хорошун Олександра (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Перетяцько Л.Г. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ НЕВРОТИЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	220
Шворак Святослав (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Атаманчук Н.М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....	222
Юдіна Юлія (м. Полтава) Науковий керівник: проф. Седих К.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСІЇ ПІДЛІТКІВ.....	223
Ярошенко Євген (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Атаманчук Н.М. ВПЛИВ ІНТЕРНЕТУ І СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА.....	227

СЕКЦІЯ №6

МУЗИЧНА ОСВІТА Й ВИХОВАННЯ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

Андрейко Маргарита (м. Полтава) Науковий керівник: ас. Гринь Ю.М. ЄВРОПЕЙСЬКЕ МИСТЕЦТВО У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ В. ЩЕПОТЬЄВА.....	229
--	-----

Бардиш Каріна (м. Полтава) Науковий керівник: ст. викл. Глушкова С.І. ФОРТЕПІАННА ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА НЕСТОРА НИЖАНКІВСЬКОГО.....	232
Гандзюк Олена (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Сулаєва Н.В. РОЗВИТОК ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ УЧАСНИКІВ НЕФОРМАЛЬНИХ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ КОЛЕКТИВІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	233
Гиренко Ірина (м. Полтава) Науковий керівник: ас. Гринь Ю. М. ДЖЕРЕЛА УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ: ДИТЯЧИЙ ФОЛЬКЛОР (НА МАТЕРІАЛІ ЕТНОГРАФІЧНОЇ СПАДЩИНИ В.О. ЩЕПОТЬЄВА)	235
Гончаренко Аліна (м. Полтава) Науковий керівник доц. Дем'янко Н.Ю. ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ І СПЕЦИФІКА ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА.....	237
Громцев Роман (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Благова Т. О. СПЕЦИФІКА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ КЕРІВНИКА ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ.....	239
Дехканбаєва Анастасія, Обманець Людмила (м. Умань) Науковий керівник: доц. Калабська В.С. ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	241
Довбиш Олена (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Ірклієнко В.С. ДИТЯЧИЙ ОЗДОРОВЧИЙ ТАБІР – ОСЕРЕДОК МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ	243
Довженко Сніжана (м. Полтава) Науковий керівник: ас. Трохименко А.О. КОНСОЛІДАЦІЙНА СУТНІСТЬ ХОРОВОЇ ПРАВОСЛАВНОЇ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ УКРАЇНИ XVII СТ.	245
Ілляшенко Володимир (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Сулаєва Н.В. МИСТЕЦЬКА ОСВІТА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XVI – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТЬ.....	246
Карась Тетяна, Брехарь Тетяна (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Сулаєва Н.В. СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ТЕРЕНАХ УКРАЇНИ В ПЕРІОД ВІД НАЙДАВНІШИХ ЧАСІВ ДО КИЇВСЬКОЇ РУСІ.....	248
Карпенко Крістіна (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Благова Т.О. СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ.....	250
Кириченко Рената (м. Полтава) Науковий керівник: ст. викл. Пужай Г.В. ДИТЯЧІ ПІСНІ В КОМПОЗИТОРСЬКІЙ ТВОРЧОСТІ ІРИНИ КИРИЛІНОЇ.....	252

Марченко Світлана (м. Полтава) Науковий керівник: ас. Трохименко А.О. МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ БРАТСЬКИХ ШКІЛ XVII ст.	254
Панченко Олександра (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Павленко Н.О. ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	255
Понзель Маргарита (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Сулаєва Н.В. ЗАГАЛЬНА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА ЯК ПІДСИСТЕМА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	258
Решетченко Тетяна (м. Полтава) Науковий керівник: ас. Гринь Ю. М. РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА (НА ПРИКЛАДІ ЖИТТЯ Й ДІЯЛЬНОСТІ В. ЩЕПОТЬЄВА)	259
Ситник Лариса (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Сулаєва Н.В. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ДУХОВНОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ.....	261
Солінська Анна (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Ірклієнко В. С. ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ.....	263
Татаріна Тетяна (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Сулаєва Н.В. КУЛЬТУРА АНТИЧНИХ ДЕРЖАВ ПІВНІЧНОГО ПРИЧОРНОМОР'Я VII СТ. ДО Н. Д. – III СТ. Н.Д.	265
Яковлева Марина (м. Полтава) Науковий керівник: доц. Сулаєва Н.В. МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	267

УДК 378.22:74:[746.5] (477)

Гармаш Ірина (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Саєнко Т.В.

ТРАДИЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО БІСЕРОПЛЕТІННЯ ТА ЇХ ВИВЧЕННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті охарактеризовано традиції українського бісероплетіння та запропоновано шляхи їх вивчення майбутніми вчителями образотворчого мистецтва.

Ключові слова: українське бісероплетіння, традиції, вивчення, майбутні вчителі образотворчого мистецтва.

Постановка проблеми. За всіх часів люди високо цінували видатні зовнішні якості бісеру. Очевидним було, що бісер – якісний, гарний, міцний і стійкий матеріал. Тобто, він не псується від часу, як тканина: шовк або вовна, не занадто чутливий до світла, тобто не вигорає так сильно, як папір, і не ламається.

В сучасних умовах бісероплетіння є надзвичайно популярним видом декоративно-ужиткового мистецтва, який активно відроджується і розвивається. Заняття бісероплетінням є дуже корисним у всебічному розвитку особистості. Оскільки бісероплетіння являється сферою мистецтва, то учні знайомляться на заняттях з основами загальної композиції, особливостями структури візерунку, формами і кольорами образотворчих мотивів в орнаментах, поняттями ритму і симетрії, видами візерунків, способами створення орнаментів.

Аналіз джерел. Дослідженню проблеми професійної підготовки вчителя у вищих навчальних закладах присвячена значна кількість наукових праць з педагогіки та психології (О. Абдулліна, Є. Барбіна, Г. Васянович, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Моляко, О. Пехота, В. Рибалка, В. Семиченко, С. Сисоєва, Л. Хомич, О. Цокур, О. Щербаков та ін.).

Положення теорії мистецької освіти та художньо-педагогічної підготовки викладачів мистецьких дисциплін обґрунтовано в працях вітчизняних вчених В. Бутенка, С. Коновець, М. Лещенко, Н. Миропольської, О. Олексюк, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, В. Радкевич, О. Рудницької, С. Соломахи, О. Щолокової та інших.

Варто зазначити, що, в цілому, дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва завжди приділялась належна увага. Так, теоретичні і методичні аспекти цієї підготовки представлено у доробку вітчизняних учених, педагогів, мистецтвознавців: Є. Ігнат'єва, В. Козлова, С. Коновець, Б. Ломова, Г. Орловського, М. Ростовцева. Засоби оптимізації художньо-педагогічної підготовки студентів вищих навчальних закладів вивчали дослідники: Г. Беда, М. Кириченко, М. Маслов, М. Резниченко. Шляхи і засоби розвитку творчого потенціалу студентів художньо-графічних факультетів у процесі вивчення художніх дисциплін досліджували А. Бондарева, В. Зінченко, О. Кайдановська, О. Ткачук. Проблемою формування творчої спрямованості учителів образотворчого мистецтва та удосконалення їх методичної підготовки займалися С. Дембинський, Т. Комарова, В. Лазарєв, Л. Любарська, О. Мілюкова.

Проте дослідження проблеми вивчення майбутніми вчителями образотворчого мистецтва різновидів народного мистецтва, а саме традицій українського бісероплетіння не були об'єктом спеціального наукового пошуку.

Для з'ясування особливостей та специфіки мистецтва бісероплетіння було проаналізовано роботи таких авторів: Є. Беркут, Л. Варави, Х. Вовка, Е. Грушиної, О. Данченко, Н. Денисюк, М. Драган, В. Зіневич, С. Б. Каменської, С. Коновець, О. Кушніренко, О. Лебедева, Н. В. Лілітко, О. Найдєн, І. Наніашвілі, В. В. Пономарьової, М. Рипан, В. Рубан, Т. Саєнко, Р. Т. Салімгараєвої, О. С. Силіної та інших.

Мета статті – охарактеризувати традиції українського бісероплетіння та запропонувати шляхи їх вивчення майбутніми вчителями образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу. На території нашої держави бісер був відомий ще за часів Київської Русі, про що свідчать археологічні дані та письмові джерела [3]. Прикрасами з бісеру в

Україні оздоблювали головні убори, вплітали в коси, носили їх на грудях, шії, руках.

В українців художні вироби з бісеру набули досить широкого використання. За сферами поділяємо їх на три функціональні роди:

1) компоненти ансамблю одягу (функціональні підроди: накладні прикраси, головні убори, вбрання, доповнення одягу);

2) вироби церковного призначення (функціональні підроди: священицьке облачення, літургійні тканини, хоругви, ікони та шати до ікон);

3) предмети хатньої обстави та ужитку (функціональні підроди: картини і панно, хатні ікони та шати до хатніх ікон, чохла на меблі, чохла для дрібних побутових предметів, сувеніри).

Компоненти ансамблю народного одягу — функціональний рід художніх виробів з бісеру, до якого відносимо складові народної ноші, у виготовленні яких було використано бісер. Такі вироби (зважаючи на посилену декоративність) виступали, насамперед, носіями естетичної функції. Водночас, для усього розмаїття компонентів українського народного одягу XIX ст. і, навіть, початку XX ст. було традиційним виконання також оберегової, обрядової, та інформативно-знакової ролі.

У народній творчості українців бісер знайшов широке застосування у виготовленні компонентів ансамблю народного одягу. Вказаний функціональний рід художніх виробів з бісеру має чотири підроди: накладні прикраси, головні убори, вбрання та доповнення одягу. Кожен з підродів розподіляється на типологічні групи та типи бісерних виробів.

Носили прикраси по-різному: в одних селах тільки жінки, в інших — молодиці і дівчата; ними прикрашали дівочі весільні головні убори та чоловічі капелюхи. Залежно від місця в костюмі прикраси поділяють на шийні, нагрудні, поясні, наспинні. Ними прикрашали голову, коси, головні убори, зап'ястки рук. Вони бувають довгими і короткими, вузькими й широкими, плоскими та об'ємними, суцільними й ажурними, у вигляді прямих і заокруглених смужок, з рівними й зубчастими краями, однобарвними і прикрашеними орнаментами з бісеру різних кольорів. Нижній край виробів прикрашали торочками й петлями з бісеру та стеклярусу, великими намистинами.

Популярність бісеру притаманна українській народній культурі XIX ст. На початку XX ст. прикраси з бісеру стають важливою складовою народного вбрання західних областей України, а також окремих сіл Східного Полісся та Середнього Подніпров'я. В ансамблі одягу вони виконують декоративну й оберегову функції і разом з тим виступають промовистою ознакою віку та суспільного становища особи.

Бісероплетіння характеризується використанням великої кількості технік, це вид декоративно-прикладного мистецтва з використанням перлів природного чи штучного походження.

Бісер — стародавній матеріал. Назва бісер виникла від арабського слова «бусра» або «бусер» - фальшиві перли. Бісер - це основний матеріал для виготовлення різних іграшок, прикрас; використовується у ткацтві та вишиванні. Сучасний бісер різноманітний і виготовляється з різних матеріалів. Він буває скляним, керамічним, пластмасовим або металевим. Бісер фарбують в різноманітні кольори і відтінки, роблять бісеринки двоколірні, трьохколірні і навіть з малюнком. Даний матеріал має різний розмір і форму.

За формою бісер буває круглим, рубаним і краплеподібні (зі зміщеним отвором), з огранкою під кристал (богемський бісер), у вигляді трубочок довжиною 5-7 мм (стеклярус) або коротких трубочок (рублений стеклярус). Форма бісеру залежить від способу обробки. Частіше використовують круглий бісер. Існують різні калібри бісеру.

Існує кілька основних технік бісероплетіння.

Нанизування – найпростіший процес роботи з бісером, це нанизування різних матеріалів на нитку.

За способом виконання нанизування розрізняють [1]:

- низання в одну нитку (техніки: «кривулька», «драбинка», «вінок», «ромб», «трикутник», «мозаїка», «зубці», «щільники», «петельки» та інші);

- низання в дві нитки (техніки: «в хрестик», «кільця», «ромби», «повороти», «квадрати», «ялинка», «піраміда», ажурні техніки).

Найпростішим видом нанизування є ланцюжок. Цей спосіб використовується в різноманітних прикрасах. Ланцюжки бувають прості і складні.

Мозаїка — нанизування бісеринок у кожному рядку в шаховому порядку. Цим способом найчастіше користуються для нанизування ланцюжків, поясів, гаманців, круглих шнурків. На думку, Е.Литвинець, існують плоскі з'єднання ланцюжків: з'єднання зигзагом; діагональне;

ажурне хрестоподібне; суцільне з'єднання; з'єднання з накладанням [4; с.12].

Об'ємне плетіння. З допомогою такого плетіння можна створити незвичні по формі і кольору вироби, які можуть бути самостійними прикрасами. Одним з цікавих видів об'ємного плетіння є джгут. Найбільш нескладним видом об'ємного плетіння можна вважати плетіння циліндра. Основою плетіння є будь-який ланцюжок, частіше хрестик. Потім ланцюжок з'єднується в циліндр і закріплюється ниткою.

Ткання — виготовлення виробів на верстаті з нитяною основою, де роль човника виконує голка з ниткою з нанизаними на неї бісеринками [2]. Цей спосіб нагадує ткання килимів, крайок, гарасівок і т. д.

Вироби з бісеру можуть бути простими – виконаними однією технікою або складними – виконаними двома і більше техніками; однорядні чи багаторядні; щільні або ажурні. Відповідно до задуманого виробу потрібно обрати відповідну техніку. Звичайно, бісер широко використовують для виготовлення таких жіночих прикрас, як комірці, гerdани, пояси, брошки, кулони, сережки, а також для виготовлення традиційного українського вінка з бісеру.

Аналіз літератури з теми «Традиції українського бісероплетіння» дозволив зробити висновок про можливість та доцільність включення даного матеріалу в зміст підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Процес вивчення традицій українського бісероплетіння майбутніми вчителями образотворчого мистецтва забезпечувався впровадженням розробленого модуля «Традиції українського бісероплетіння» для студентів напряму підготовки 6.020205 «Образотворче мистецтво» на кафедрі образотворчого мистецтва ПНПУ імені В.Г. Короленка.

Основною формою навчальної діяльності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва є лекції, на яких студенти мали змогу отримати узагальнені *теоретичні* відомості щодо традицій українського бісероплетіння, його специфіки та різновидів, технік та матеріалів.

Важливою формою організації навчально-виховного процесу вищої школи є практичні заняття, які проводяться з метою поглиблення, конкретизації, систематизації одержаних на попередньому етапі навчання знань, а також для розвитку навичок самостійної роботи і контролю за ступенем засвоєння навчального матеріалу.

Практичні заняття, присвячені вивченню традицій українського бісероплетіння відбувалися за планом, з яким студенти мали змогу попередньо ознайомитися і підготувати доповіді на теми: «Історичний аспект українського бісероплетіння», «Традиційне виготовлення прикрас з бісеру на Україні»; «Різновиди прикрас з бісеру», «Прикраси з бісеру в комплексі українського народного вбрання»; «Вишивка бісером на Україні», «Колір традиційного українського бісероплетіння», «Традиційні декоративні прийоми оздоблення речей бісером на Україні»; «Народні майстри бісероплетіння». Доповіді студентів супроводжувалися демонстрацією наочно-ілюстративного матеріалу, на збір та оформлення було відведено спеціальний термін.

Лабораторні заняття з вивчення традицій українського бісероплетіння спрямовані на осмислення, закріплення та використання студентами отриманої інформації та набуття і застосування практичних умінь у відповідній галузі. Під час лабораторних занять майбутні вчителі образотворчого мистецтва навчалися виготовляти різні види виробів з бісеру на матеріалі української традиції. Вправи та завдання з практичного освоєння традицій українського бісероплетіння ускладнювалися послідовно.

Підсумком вивчення теми було виготовлення авторського виробу за мотивами традицій українського бісероплетіння та організація виставки навчально-творчих робіт студентів.

Численні аспекти даної проблеми потребують подальшого дослідження та вирішення, а саме: підготовка студентів до вивчення традицій українського бісероплетіння у загальноосвітній школі; шляхи співпраці учителів образотворчого мистецтва з народними майстрами в аспекті вивчення традицій українського бісероплетіння.

Висновки. Прикраси з бісеру були органічною частиною традиційної культури українців та як галузь мистецтва вони вивчені недостатньо. Сучасні прийоми нанизання бісеру - дбайливо збережені традиції старовинного народного мистецтва, нині майстерно доповнені новими формами й узорами. Всебічне дослідження технологічних та художніх особливостей бісероплетіння дозволяє глибше осягнути надбання національної культури України та включити їх в зміст підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беркут Є. Бісерне рукоділля. Корзина з квітами / Є. Беркут // Трудове навчання. – 2008. – №5. – С.48–52.
2. Литвінець Э. Н. Забытое искусство / Э. Литвінець //Сделай САМ. - М.: Знание, 1992. №2 - 144 с.
3. Наниашвили И.Н. Фантазии из бисера / И.Н. Наниашвили, А.Г.Соцкова. – Х.: Белгород, 2008. - С. 254.
4. Охріна І. Бісероплетіння - вид декоративно-ужиткового мистецтва / І. Охріна // Трудове навчання. – 2010. – № 10. – С. 15–23.

SUMMARY

This article describes Ukrainian traditions of beading and training ways for future teachers of descriptive arts.

Key words: *Ukrainian beading, tradition, studying, future teachers of descriptive art.*

УДК 378.22-051:74:[7463]

Гаценко Алла (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Мохріва Ю.А.

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО НАВЧАННЯ ТЕХНІК ВИШИВКИ ГЛАДДЮ

У статті висвітлюється дослідження традиційної вишивки в плані вивчення етногенезу та етнокультурних зв'язків українського народу, формування й еволюції його традицій та звичаїв і духовної культури загалом, загальнолюдське культурне значення; критерії готовності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва до навчання технік вишивки гладдю.

Ключові слова: *українська вишивка, вишивка гладдю, образотворче мистецтво, майбутні вчителі образотворчого мистецтва.*

Актуальність теми. Вишивка гладдю має довгу історію і є одним із видів найдавніших декоративних мистецтв, вона – своєрідне віддзеркалення духовного, культурного та історичного життя українського народу. Вишивка гладдю тісно пов'язана з історією народного декоративно-прикладного мистецтва. На віковому шляху якого стояли різноманітні задачі, які залежали від часу, ступеня розвитку народу, художнього стилю тощо. Впродовж формування та розвитку вишивки гладдю стали відомими такі майстри: Л. Березовська, О. Василенко, Л. Вансальська, Г. Герасимович, Г. Гринь, Н. Гречанівська, Л. Городина, Г. Кольченко, (Київщина), О. Великодна, О. Загорна (Полтавщина), Г. Кольченко, М. Коржук (Вінниччина), Д. Петневич, С. Селянкін (Івано-Франківщина), Г. Бигук, Л. Фролова, (Львівщина), З. Кресанова, А. Шувайло (Черкащина), І. Ремізова (Чернігівщина) та ін.

Традиції декоративно-ужиткового мистецтва допомагають відновлювати історично-духовну пам'ять і зосереджують увагу учнів на глибинах естетичної та педагогічної свідомості всього українського етносу. Вони дозволяють цілеспрямовано формувати аксіологічні уявлення дітей, збагачують процес становлення їхньої свідомості.

Але власне аспекту підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва до навчання школярів основ вишивки гладдю в дослідженнях не надано належної уваги. Потребує вивчення ефективності змісту і педагогічних засобів викладання вишивки гладдю у вищій школі, теоретичне і методичне забезпечення цього процесу.

Автори програм з образотворчого мистецтва Л. Любарська, М. Резніченко, О. Протопопова, Л. Вовк пропонують розділи, під час яких можна розглянути основні принципи мистецтва вишивки через прийоми та засоби організації композиції (у тому числі декоративної); свідомий вибір елементів композиції і формату аркуша в створенні ескізу вишивки; підпорядкованість форми та розміру елементів вишитої композиції; розуміння (та свідомий вибір) симетричного або асиметричного принципу композиційної організації площини; ритм у композиції; визначення композиційного центра (кольором, тоном, розміром, фактурою та ін.); поняття про статичну та динамічну, відкриту та закрити композиції на прикладі вишитих робіт майстрів.

Метою статті є розгляд особливостей підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до навчання школярів технології української вишивки гладдю.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні теорії та практика виховання і освіти мають значний прикладний потенціал. Вони можуть використовуватись при вирішенні сучасних проблем. Вивчення декоративного мистецтва, а саме вишивки, спрямоване на оволодіння студентами важливою дисципліною в галузі художньо-педагогічної освіти, засвоєння технології вишивки гладдю.

Можна визначити основні цілі художньої освіти та вивчення зі студентами актуальної теми «Вишивка гладдю»:

1. Засвоєння знань про образотворче та декоративно-прикладне мистецтво як спосіб емоційно-практичного дослідження оточуючого світу.
2. Знайомство з різноманітним творчим прийомом вишивки гладдю.
3. Засвоєння знань про виразні засоби і функції вишивки гладдю.
4. Формування системи знань, розвиток практичних вмінь і навичок в області вишивки гладдю.
5. Оволодіння вміннями і навичками художньої діяльності, різноманітними орнаментальними мотивами у техніці вишивки гладдю.
6. Навчання створювати художні образи у своїх роботах на основі отриманих знань, вмінь та навичок.
7. Розвиток образного і асоціативного мислення, фантазії, візуально-образної пам'яті, емоційно-естетичного сприйняття дійсності, спостережливості.
8. Розвиток художнього смаку, творчих здібностей, виховання працелюбності, акуратності, творчого підходу до будь-якої роботи.
9. Формування стійкого інтересу до мистецтва вишивки гладдю, спроможності сприймати його історичні та національні особливості [6].

Аналізуючи сучасні програми для вищих навчальних закладів, можна зробити висновок про те, що тема вишивки зустрічається під час вивчення дисциплін «Декоративно-прикладне мистецтво», «Декоративно-ужиткове мистецтво», «Декоративне мистецтво та основи дизайну», «Вишивка». Але водночас виділено недостатню кількість годин для всебічного опанування мистецтва вишивки гладдю [5].

Завданнями курсу «Вишивка», що викладається в Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка, є:

- формування комплексного підходу майбутнього педагога до своєї професійної діяльності;
- сприяти загальнокультурному, трудовому і професійному вихованню студентів;
- розширювати знання в галузі історії образотворчого мистецтва, орієнтувати на заняття з технології вишивки гладдю;
- розвивати мислення про оточуюче середовище як складову елементу цілісного світогляду особистості;
- формувати декоративне мислення як провідного інструментарію декоративно-прикладної діяльності;
- розвивати комбінаторне і варіативне мислення;
- формувати естетичне ставлення до об'єктів оточуючого середовища.

Система підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка у галузі вишивки передбачає вивчення вишивки. Але в міру того, що дисципліна охоплює досить широкий матеріал, то немає змоги приділити повноцінну увагу вивченню вишивки гладдю, тим більше, в регіональному аспекті.

На основі цього курсу можна провести більш теоретичне ознайомлення. Курс вишивки передбачає можливість роботи з різними матеріалами тому надає можливість практичного вивчення вишивки гладдю. Але для повноцінного вивчення потрібно, щоб теоретична і практична частини були відповідно збалансовані та поєднані.

Опанування учнями основ вишивки гладдю відбувається у ході виконання практичних завдань, спрямованих на розвиток творчих здібностей учнів. Майстри, що працюють у цьому жанрі, знаходять нову тематику, нові орнаментальні мотиви, творчо успадковуючи художні традиції минулого.

Процес навчання має будуватися на основі об'єктивних законів психології навчання і

принципах дидактики – науковості, систематичності, послідовності, наочності і доступності, усвідомленості і активності, індивідуального підходу у навчанні, міцності та ґрунтовності знань, принципах виховуючого навчання, зв'язку навчання з життям, працею. Ці дидактичні принципи мають творчо здійснюватися учителем на кожному уроці [7].

При плануванні навчального процесу створюються передумови для його своєчасного матеріального забезпечення, розкривається зв'язок між змістом даного виду занять та змістом інших навчальних предметів, створюються умови для полегшення порівняння обсягу запланованої та виконаної роботи. Навчальний матеріал згруповано в теми. У кожній темі розкривається зміст теоретичних відомостей, з якими треба ознайомити учнів, а також наводиться перелік об'єктів роботи. Головним етапом у підготовці вчителя до навчальної теми є розробка системи уроків [5].

Під системою уроків розуміють таку їх сукупність з певної теми, при якій забезпечується дидактично обґрунтований взаємозв'язок між ними, що сприяє свідомому засвоєнню учнями навчального матеріалу і їхньому загальному розвитку, тобто система уроків сприяє виконанню навчально-виховних завдань. Теоретичний матеріал розподіляють в процесі планування між окремими уроками так, щоб він був пов'язаний з практичною роботою учнів і щоб вивчення його займало не більш як 20 – 25 % навчального часу [7].

Нами розроблено програму змістового модуля «Вишивка гладдю» для майбутніх учителів образотворчого мистецтва. В її основу покладено залучення студентів до вишивки гладдю через систему різних типів занять. Зміст модуля сприяє підвищенню творчої активності, інтересу, самостійності та ініціативи студентів під час виконання вишивки гладдю.

Ми вважаємо, що підготовка студентів до навчання школярів основ вишивки гладдю буде ефективним за умови дотримання таких педагогічних умов:

- більш глибока інтеграція вишивки гладдю в навчально-виховний процес вищої школи;
- добір творів вишивки гладдю, доступних для сприйняття та відтворення студентами;
- оволодіння студентами традиційними та сучасними прийомами створення вишивки гладдю;
- організація процесу самостійного виготовлення виробів студентами;
- доступність та педагогічна доцільність пропонованих завдань;
- створення на заняттях позитивно-емоційної творчої атмосфери зацікавленості та захопленості.

На нашу думку, запропонована методика підготовки студентів до навчання школярів вишивки гладдю буде ефективною, якщо дотримуватись таких підходів:

- на заняттях, які ознайомлюють з видами вишивки гладдю, робити акцент на виборі особистісно-значущих для слухачів курсу технік;
- при сприйнятті та оцінці вишивки гладдю спрямовувати студентів на оцінку та вираження у довільній формі власного ставлення до художньо-естетичної цінності вишивки;
- у процесі навчання основних традиційних прийомів вишивки гладдю використовувати сучасні матеріали;
- пропонувати виконання творчої роботи у тій техніці, яка імпонує.

Зважаючи на те, що нові інформаційні технології з урахуванням системи психолого-дидактичних, методичних умов і закономірностей розкривають широкі можливості активізації і розвитку розумової діяльності, підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до навчання вишивки гладдю набуває нового змісту, якщо традиційні методи техніки вишивки гладдю доповнюватимуться сучасними комп'ютерними технологіями, як то: комп'ютерна графіка, використання методу художньо-педагогічної драматургії за допомогою комп'ютера, демонстрація наочних зображень за допомогою монітора.

Висновки. Методика передбачає ряд практичних робіт з вивчення традиційних мотивів вишивки гладдю. Також студенти мають навчитися аналізувати форму квітів, листя, плодів, тварин, перетворювати її в декоративні площинні форми, самостійно з мотивів створювати композиції.

Нову тему, те чи інше завдання слід пояснювати просто і доступно, обов'язково закріплюючи пояснення показом наочного матеріалу. Теоретичний матеріал можна підносити у вигляді інформаційної доповіді або бесіди, яка супроводжується запитаннями. Під час пояснення нового матеріалу або однакового для всієї групи завдання використовують методи фронтальної роботи – демонстрація картинок, таблиць, малюнків, а також різноманітних технічних прийомів

роботи. Показ обов'язково супроводжується поясненням. Слід наголосити, що студенти мають не лише опанувати мистецтво вишивки гладдю, а й навчитися доступно подавати матеріал школярам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Івченко Г. Магія українського орнаменту: [рушник в українській обрядовості] / Г. Івченко // Літ. Україна. – 2005. – 28 липня. – с. 8.
2. Кара-Васильєва Т. Біографія української вишивки / Т. Кара-Васильєва // Наука і сус-во. – 1988. – № 1. – С. 46–48.
3. Кара-Васильєва Т.В. Історія української вишивки / Т. В. Кара-Васильєва. – К. : Мистецтво, 2008. – 464с. : іл. – Текстівки парал. англ., рез. англ., рос. та фр.
4. Кара-Васильєва Т.В. Полтавська народна вишивка / Т.В. Кара-Васильєва. – К., 1983. – 112 с.
5. Кардашов В.М. Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва: Навчальний посібник / В.М. Кардашов. – К., 2007. – 296 с.
6. Мистецтво у розвитку особистості: Монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 36-55.
7. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька. Навч. посібник / О.П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
8. Савицька О. Нові технології в декоративно-прикладній творчості / О. Савицька // Підготовка в закладах освіти. – №3. – 2008. – С. 15-16.

SUMMARY

The article deals with the study of traditional embroidery in terms of exploring ethnorenezu and ethnocultural relations Ukrainian nation formation and evolution of its traditions and customs and spiritual culture in general, universal cultural values; criteria of future teachers of fine art learning techniques of embroidery stitch.

Key words: *Ukrainian embroidery, embroidery stitch, art, future teachers of art.*

УДК 37.016:75.053-033.51/52

Єгунькова Інна (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Мужикова І.М.

ХУДОЖНІЙ РОЗПИС НА СКЛІ ТА ЙОГО ВИВЧЕННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті висвітлюються характерні риси основних етапів розвитку художнього розпису на склі в європейському та українському мистецтві.

Ключові слова: *малярство на склі, декоративність композиції, площинність зображення, локальність кольору.*

Постановка проблеми. Однією із важливих галузей художньої культури виступає народне декоративно-прикладне мистецтво. Одним із його видів є малярство на склі. Воно тісно пов'язане з життям і побутом людей. Протягом століть народне мистецтво, зберігаючи сталу традиційну основу, розвивалося і вдосконалювалося. Кожне нове покоління майстрів, запозичивши все краще у своїх попередників, додавало власні знахідки в його скарбницю. У даний час відбувається відродження художнього малярства на склі, що є актуальним в естетичному вихованні учнів загальноосвітніх шкіл.

Аналіз джерел. Розпис на склі досліджували культурологи та мистецтвознавці М. Кириченко, О. Найден, Т. Пошивайло, О. Федорук; педагогічний потенціал розпису на склі розглядають педагоги-науковці: О. Бабенко, Н. Дігтяр, Н. Мирошніченко. У даній техніці відомі як народні майстри А. Рак, І. Сколоздра, О. Онацько, так і професійні художники О. Ковальчук, О. Шепеньков, Н. Коваленко, Р. Юсипчук.

Мета статті – розкрити суть народного малярства на склі, показати його історичний розвиток та важливість у навчанні та естетичному вихованні учнів.

Виклад основного матеріалу. Розпис на склі – загадковий, чарівний своєю яскравістю й оригінальністю. Де його джерело, звідки він починає свій історичний витік? Своім корінням

розпис сягає Риму й Візантії. Філігранна техніка його започаткована майстрами Сирії та Єгипту. Найбільшої барвистості та розмаїття вона досягла в Німеччині та Чехії. У Європу її принесли венеціанські купці в XVI столітті. У XVII – XVIII ст. в Середній Європі широко відродився розпис на склі в осередках гутного виробництва скла. Так, наприклад, у німецькій Баварії, Австрії, Чехії та Словаччині модно було прикрашати інтер'єри міщанських жител мальованими на склі композиціями в основному на світську тему. Зокрема у Словаччині цей жанр існує і тепер.

У кінці XVIII на початку XIX ст. художній розпис на склі в окремих країнах Європи набув масового характеру. Перші склозаводи Чехії в Лужицьких горах та відомий художник і технолог скла Берджих Егермах поклали початок промислу розписного скла. У Румунії ним займалися цілі сім'ї, а то й села. Пам'ятки цього жанру, які збереглися до цього часу, нараховуються тисячами.

Творчий підхід до даного жанру в різних країнах та навіть у регіонах створював свою традицію, оригінальність розпису на склі. Усе це творче розмаїття відбивалося на доборі сюжетів, іконографії та колірному рішенні.

В Україні художній розпис на склі поширився в XIX ст. зокрема на Буковині, Галичині, Гуцульщині, Закарпатті, місцями на Поділлі. Це були переважно ікони, але виконані без дотримання церковних приписів. Вони були не лише релігійного змісту, а відображали народний побут і призначалися для оздоблення інтер'єру сільських хат [2, с. 43].

Та на початку XX ст. традиції розпису на склі занепадають. Вони не витримали конкуренції друкованих «картин». Та все ж у Львові час від часу проводилися виставки розпису на склі з музейних та приватних зібрань періоду XIX – XX ст. Вони мали велике значення для відродження втраченого спадку. Важливо, що до розпису на склі почали звертатися професійні художники, деякі аматори й народні майстри. Як наслідок, сьогодні розпис на склі є одним із найцікавіших явищ в мистецтві України. Мистецтво розпису на склі залишається не тільки традиційним у своїй основі, але й виступає виразником національної самобутності, показником високих моральних та естетичних якостей народу, національною формою духовного буття українського народу [5, с. 49].

Яка ж художня особливість українського розпису на склі? Перш за все вона вражає глядача яскравим колоритом, багатою декоративністю, площинністю зображення. При тому арсенал зображувальних засобів мінімальний: графічна лінія, обмежена палітра локальних кольорів – червоного й чорного, білого та синього, жовтого та зеленого. Відмітною стилістичною ознакою українського розпису на склі є лінійна розробка площини. Вільно покладені за формою прями й хвилясті лінії створюють м'який плавний контур, що окреслює силуети фігури, риси обличчя, а головне – без зайвих деталей. Якраз ритм ліній оживляє локальні кольори площини, декоративно збагачує композицію. Це нагадує розпис малярів на скринях чи кольорові розписи на кахлях [1, 2, 4].

Талант майстрів із народу найбільш проявився у відчутті кольорів та умінні скупюю палітрою надати образу мажорного значення. Вони відкривали у своїх пошуках особливості прозорого скла, яке завжди зберігало легкість і дзвінкість барв, ставало ще яскравішим в поєднанні з посрібленою чи позолоченою фольгою. Майстри володіли магічною мовою декору й образу, а тому так по-мистецьки переконливо й правдиво вони відображають навколишній світ. Робота йшла швидко, задум втілювався в ту чи іншу форму природно й легко. Особливість такої техніки була в тому, що картина малювалася з одного боку, а сприйняття – з іншого. Через що художнику слід було володіти специфічним «кінематографічним» відчуттям [2, с. 44].

Яскравою сторінкою образотворчого фольклору виступає живопис на склі. У ньому відбилися естетичні смаки народу, реалії побуту, соціальні мотиви, розуміння світових явищ. Разом з тим тут органічно поєдналися казка і правда, фантазія і реальність.

Одним з перших на Україні оцінив художню вартість народного живопису на склі І.Свенціцький. За його ініціативи в 1939 році в залах Львівського музею українського мистецтва були показані на виставці ікони на склі.

У розвиток українського розпису на склі значний вклад внесли такі митці, як Л.Гринюк, І.Вірщук, Р.Петрук, А.Данилюк, Н.Дігтяр, О.Ковальчук, І.Лисенко, І.Новобранець, М.Онацько, А.Рак, І.Скологдра, В.Сивак, В.Чорнобай, О.Шепенькова [3, с.72].

Так, наприклад, на Львівщині народний умілець – самородок Іван Скологдра у своїх роботах «Веснянки», «На Івана Купала», «Рік новий народився», «Весілля», «Невдале залицання» відтворює образно – пластичне бачення українського побуту, історичних подій, обрядів і свят народу. Йому притаманне тонке відчуття гармонії кольорів, природний дотеп [4].

А майстриня з Полтавщини Анастасія Рак в роботах «Дівчино моя, напій же коня», «На

Великдень біля Михайлівської церкви в Зінкові», «Козак і дівчина біля криниці», «Колядники» вибрала сюжети, які пов'язані з пісенним фольклором, народними звичаями та обрядами. Вона вміло поєднує традиційні мотиви з новими елементами й досягає граничної образності [6].

Цікаво, що розпис на склі привертає увагу не лише народних умільців, а й професійних художників. Серед них вінниччанин Леонтій Гринюк. Його захоплюють біблійні сюжети, народні свята та обрядовість, історичне минуле та сьогодення України. У його роботах відчутний вплив стародавнього іконопису, вишуканість виконання, багата образна мова.

Важливо, що у школах і палацах дітей та юнацтва існують різні гуртки й студії, де значне місце приділяється декоративно-прикладному мистецтву. Але, на жаль, розпис на склі не став ще для дітей доступним і розповсюдженим заняттям. Хоча за своєю технікою виконання не таким вже і складним та трудомістким, як ткацтво чи різьблення по дереву.

Він міг би бути легко опанованим і цікавим видом художніх робіт для дітей середнього шкільного віку. Для цього потрібно не так і багато: скло, олійні чи темперні фарби. Розпис на склі повинен зайняти своє місце в додатковій освіті учнів [1, с. 61].

Висновки. Підсумовуючи сказане, слід наголосити, що малярство на склі – це феномен художнього мислення і творчості етнокультури, що виражає душу народу. Отже, вивчаючи зразки робіт народних майстрів та художників на заняттях гуртка образотворчого мистецтва, діти пізнають звичаї і традиції свого народу, його історію, розвивають свої творчі здібності й виховуються в дусі любові до рідної країни, прагнуть продовжити мистецькі традиції і в майбутньому внести свій творчий доробок у народну культуру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонович Є.А., Проців В.І., Свид С.П. Художні техніки у школі: Навч.-метод. Посібник для студентів художньо-графічних факультетів вищих навчальних закладів. –К.:ІЗМН, 1997. -312с
2. Гоберман Д.Н. Искусство гуцулов. М.,1980. – 173 с.
3. Дігтяр Н.М. Виховний потенціал малярства на склі / Н.М. Дігтяр // Імідж сучасного педагога, 2011. - №7,С. 71-73.
4. Іван Сколоздр. Живопис на склі: Альбом. / Упоряд. В.П. Откович. – К.: «Мистецтво», 1990. – 128 с. :іл..
5. Кульчицька О. Про народне малювання на склі // Матеріали з етнографії та художнього промислу. / О. Кульчицька. – Л., 1957.
6. Майба Л. Малярство Анастасії Рак / Л. Майба. // Народне мистецтво. – К.,1998.

SUMMARY

The article highlights the characteristics of the main stages of the art of painting on glass of European and Ukrainian art.

Key words: *painting on glass, decorative compositions flatness of image colors locality.*

УДК 378.22-051:7:[39](=100)

Іванов Євген (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Черношочков А.Є.

ПРИНЦИПИ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТРАДИЦІЙ НАРОДІВ СВІТУ З МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядається проблема вивчення народного мистецтва й художніх традицій народів світу та їх сучасних творчих інтерпретацій у процесі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Розкривається взаємозв'язок між провідними принципами методології народного мистецтва та етнопедagogіки, доводяться переваги методу реконструкції.

Ключові слова: *принципи, народне мистецтво, етнопедagogіка, природа відповідність, наступність, колективність, образність, синкретичність, цілісність, метод реконструкції.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі суспільного розвитку України відбувається поступове відродження національної культури, що, у свою чергу, передбачає утвердження в

освітньому процесі етнічних цінностей мистецтва.

Професія педагога в сучасних умовах набуває особливого значення, оскільки покликана бути носієм національно-культурних надбань різних народів. Тому проблема вивчення народного мистецтва й художніх традицій народів світу та їх сучасних творчих інтерпретацій має стати пріоритетною в змісті підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, етнічний складник якої повинен мати науково-методологічне підґрунтя.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Уплив народного мистецтва на розвиток свідомості особистості в педагогічному процесі був предметом уваги в дослідженнях І. Зязюна, Г. Васяновича, С. Гончаренка, Н. Ничкало, В. Фіголя та інших учених. У контексті мистецької освіти ця проблема висвітлюється в працях С. Маркова, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Тарасенко та інших науковців.

На важливості використання досвіду народної педагогіки в змісті професійної підготовки майбутніх митців акцентовано увагу в працях С. Антоновича, Г. Волкова, І. Богуславської, Н. Черкасової та ін. Науковці також наголошують на необхідності звернення до етнохудожньої педагогіки.

Мета роботи – розкрити принципи вивчення традицій народного мистецтва у процесі професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. У методології народного мистецтва можна виокремити кілька принципів: природовідповідності, наступності, колективності, образності, синкретичності, цілісності. Опис цих принципів зустрічається в літературі наступних авторів: Г. К. Вагнера, М. А. Некрасової, Ю. В. Рождественського, Ю. У. Фохт-Бабушкіна.

Принцип природовідповідності. Народ пристосовувався до природи в процесі праці й виготовлення виробів побутового призначення. На цьому наголошує Г. Вагнер: «Виріб народної творчості не протистоїть (за всіма параметрами: матеріалом, технікою, призначенням) природі, а ніби є її продовженням, органом, зверненим у бік людини. Такими виявляються дерев'яна хата з різьбленням, домашні меблі, кухонне начиння, предмети ткацтва, одяг тощо. Такі навіть танець і пісня» [1, с. 33].

Принцип наступності. У мистецтві різних народів простежуються елементи культурної спільності. «Народне мистецтво зберігає в часі життєві зв'язки з природою, і з землею, з етнічною спільнотою, формує свідомість людини, яка живе своєю причетністю до народного цілого, відчуттям свого місця в космосі. Звідси – космізм, уселюдність, усенародність образів народного мистецтва. У сприйнятті світу й життя вони зберігають дієву, формувальну силу в культурі кожного етносу. Усе це робить народне мистецтво підвалиною сучасної культури, воно не припиняє бути кореневою системою національної культури...» [5, с. 5].

Принцип колективності. Фольклор і декоративно-прикладне мистецтво єднали людей не лише спільністю виконання виробів, але й схожістю творчих прийомів майстрів, відображеною в них психологією життя народу. Художня мова народного мистецтва доступна й зрозуміла кожному, тому завдяки їй відбувається спілкування між людьми різних етносів і в межах окремої національної культури. Звернення до мистецтва різних народів дає змогу залучити людину до світу настроїв і художньо-естетичних переживань цих народів.

Принцип образності. Народне мистецтво прагне не до конкретної природної достовірності, а до відтворення «...ідеї образу: ідеї людини, ідеї коня, ідеї квітки тощо. Ідея образу позбавлена індивідуальних рис (що виникає з колективності творчої свідомості), об'єктивна й канонічна. Тому вона досить абстрактна, навіть, можливо, космологічна... У народній творчості ідея образу безпосередньо впливає з поетичного ставлення до природи, до її явищ, які не підлягають раціоналізації. Звідси – найвеличніша поетична сила образів народного мистецтва, висока їх одухотвореність, що стоїть на грані з чарівністю...» [1, с. 35].

Принцип синкретичності. «У синкретичному мистецтві поєднуються прекрасне, справедливе й істинне. Образи синкретичного мистецтва влаштовані так, що всі три критерії застосовані до них одночасно» [6, с. 116]. Різні види мистецтва існують в художній культурі взаємопов'язано й взаємозалежно. Взаємне тяжіння мистецтв – закон розвитку художньої культури, її вічний двигун.

Принцип цілісності (образна картина світу). Мистецтво «...дає людині цілісний, концентрований та оцінний з позицій певного ідеалу досвід життя в конкретно-чуттєвих формах, ...малює світ у всьому розмаїтті його виявів, тому створювані мистецтвом образи, як у житті, діалектично поєднують одиничне, особливе й загальне» [8, с. 27]. Релігійно-міфологічна образна

картина світу в усіх народів містить однакові базові компоненти: звичні форми, кольори, звуки, рідню, предків, сім'ю, мову, місце існування.

Існує спільність принципів методології народного мистецтва та принципів етнопедагогіка, яка має свої принципи виховання. Провідними серед них є природовідповідність, культуровідповідність, народність виховання, виховання в праці, єдність навчання і виховання, зв'язок із життям рідного народу, гуманізм, активність і ініціативність вихованця в процесі виховання, орієнтація на загальнолюдські моральні цінності [4].

В професійній підготовці майбутніх викладачів образотворчого мистецтва у ВНЗ доцільно організовувати навчально-виховний процес на засадах етнопедагогічного підходу, що декларує вивчення народних художніх традицій та їх інтерпретацію в процесі творчої діяльності.

Провідний учений-філософ і педагог України І. Зязюн виявив інтеграційний зміст фактору етнічності в педагогічному процесі, який полягає в:

- збагаченні педагогічного процесу культурно-історичним змістом різних етнічних традицій;

- використанні в навчально-виховному процесі апробованих і сталих елементів народної педагогіки;

- створенні додаткового «фону довіри», освітніх і виховних стимулів на базі єдиної етнічності в системах «педагог – учень», «учень – учень» [2, с. 8].

Якщо екстраполювати це на площину процесу вивчення художніх традицій народів світу з майбутніми учителями образотворчого мистецтва, то його основними напрямками має бути теоретичний, практичний і самостійний.

Реалізація теоретичного напрямку (у формі лекцій, семінарів, тематичних дискусій) дасть змогу студентам отримати теоретичні знання з основ культури різних етносів, народної декоративно-прикладної творчості, про провідних майстрів минулого.

Практичний напрям передбачає заняття живописом і народним декоративно-прикладним мистецтвом, що дасть змогу студентам засвоїти методіку різних типологій композиційних побудов художніх творів, основні технічні прийоми декоративного зображення та технології обробки художніх матеріалів за старовинними способами.

Для розвитку творчої самостійності й формування індивідуального художнього стилю майбутнього викладача образотворчого мистецтва кожен студент відповідно до своїх уподобань має обрати певний вид декоративно-прикладного мистецтва чи малярства й поглиблено опанувати його.

Одним із провідних методів етнопедагогіки є метод реконструкції. Його сутність полягає в максимально повному експериментальному відтворенні автентичних технологій і матеріалів з метою глибокого вивчення й опанування певного художньо-технологічного процесу або специфічного об'єкту творчості [7]. Завдяки цьому методу можна успішно виконувати завдання щодо експериментального відтворення процесів обробки вихідного матеріалу, етапів виготовлення та декорування предметів етнічного мистецтва. Використовуючи автентичну сировину, матеріали й специфічні інструменти, студент має змогу глибше зрозуміти й оцінити властивості та вивчити природу тих чи інших художніх матеріалів.

Метод історичної реконструкції є важливим і достовірним джерелом здобуття інформації разом з методами поверхневого вивчення речей і морфологічного методу [3]. Однак часовий регламент освітнього процесу вищої школи не дозволяє широко здійснювати масштабні експериментальні проекти в межах аудиторних занять. Тому окремі етапи реконструктивного експерименту, наприклад, збір інформації, ескізна робота, може бути проведена під час музейної, пленерної або виробничої практик. При цьому ефективність і змістовність цих практик можна підвищити за рахунок використання реконструктивних методик, максимальне освоєння яких дасть змогу студентам якісніше готувати курсові, кваліфікаційні, дипломні й магістерські дослідження, уникаючи при цьому плагіату чи компіляції чужих творчих досягнень.

Висновки. Методологічні засади народного мистецтва доцільно покласти в основу професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, оскільки деякі принципи є спільними для етнопедагогіки та методології народного мистецтва. Готовність майбутнього викладача образотворчого мистецтва до використання етнічних цінностей мистецтва повинна ґрунтуватися на знаннях і вміннях трансформації його образів у творчий задум.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вагнер Г.К. О природе народного искусства / Г. К. Вагнер // Народное искусство и современная культура. Проблемы сохранения и развития традиции : материалы Всесоюзной научно-творческой конференции. – М, 1991. – С. 32–38.
2. Зязюн І.А. Інтеграційна функція культурної парадигми / І. А. Зязюн // Професійно-художня освіта України : збірник наукових праць. – Київ – Черкаси, 2008. – Вип. 5. – С. 3 – 14.
3. Коробейников А.В. Историческая реконструкция за данными археологи : Монография / А. В. Коробейников. – Ижевськ, 2005. – 180 с. 4. Мосіяшенко В.А. Українська етнопедagogіка: Навч. посіб, – Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. – 176 с.
4. Некрасова М. А. Народное искусство и экология культуры / М. А. Некрасова // Народное искусство и современная культура. Проблемы сохранения и развития традиций : материалы Всесоюзной научно-творческой конференции. – М., 1991. – С. 4 – 19.
5. Рождественский Ю.В. Введение в культуроведение / Ю. В. Рождественский. – М. : ЧеРо, 1996. – 288 с.
6. Семенов С.А. Изучение первобытной техники методом эксперимента /С. А. Семенов // Новые методы в археологических исследованиях. – М.-Л.,1963. – С. 191 – 197.
7. Фохт-Бабушкин Ю.У. Искусство и духовный мир человека :Об особенностях взаимодействия искусства на личность // Ю.У. Фохт-Бабушкин. – М. : Знание, 1982. – 112 с.
8. Фурса О.О. Організація навчально-виховного процесу у мистецькому коледжі : методичні рекомендації / О. О. Фурса. – К., 2005. – 58 с.

SUMMARY

The article deals with the problem of studying the folk art and artistic traditions of the world and their modern creative interpretations in the preparation of future teachers of art. It reveals the interconnection between the leading principles of the methodology of folk art and ethnopedagogy, proved the advantages of reconstruction method.

Keywords: *Principles, folk art, ethnopedagogics, the natural compliance, continuity, collectivity, imagery, syncretic, integrity, reconstruction method.*

УДК 364 – 3: 061.1 – 056.268 (477.53)

Басаман Віта (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Котломанітова Г.О.

**ФУНКЦІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ НАДАННЯ
СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ НЕПРАЦЕЗДАТНИМ ГРОМАДЯНАМ
(НА ПРИКЛАДІ РЕШЕТИЛІВСЬКОГО ТЕРИТОРІАЛЬНОГО ЦЕНТРУ
СОЦІАЛЬНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ)**

На прикладі діяльності Решетилівського районного територіального центру соціального обслуговування непрацездатних громадян висвітлюються змістові й функціональні особливості соціально-педагогічної допомоги соціально вразливим групам населення.

Ключові слова: соціальне обслуговування, надання соціальних послуг, територіальний центр соціального обслуговування, непрацездатні громадяни.

Сучасна система соціальних послуг має відповідати потребам людей і орієнтуватися на поліпшення якості їхнього життя. Особливої уваги потребують громадяни, які перебувають в складних життєвих обставинах, люди похилого віку, інваліди. В Україні у сфері соціального захисту населення створені окремі комунальні заклади державної власності – територіальні центри соціального обслуговування (надання соціальних послуг) задля організації належної соціально-педагогічної допомоги.

Мета статті: дослідити особливості соціально-педагогічної роботи з непрацездатними громадянами в умовах територіального центру на прикладі діяльності Решетилівського районного територіального центру соціального обслуговування непрацездатних громадян (надання соціальних послуг).

Решетилівський районний територіальний центр соціального обслуговування утворений для здійснення соціального обслуговування та надання соціальних послуг, які включають такі види – соціально-побутові, психологічні, соціально-педагогічні, соціально-медичні, соціально-економічні, юридичні, інформаційні, інші соціальні послуги громадянам, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої допомоги як за місцем проживання, так і в умовах стаціонарного, тимчасового або денного перебування [2, 45].

Решетилівський районний територіальний центр соціального обслуговування проводить свою діяльність на принципах адресності та індивідуального підходу, доступності та відкритості, добровільного вибору отримання чи відмови від надання соціальних послуг, гуманності, комплексності, максимальної ефективності використання бюджетних та позабюджетних коштів, законності, соціальної справедливості, забезпечення конфіденційності, дотримання стандартів якості, відповідальності за дотримання етичних і правових норм [3].

На соціальне обслуговування (надання соціальних послуг) у Решетилівському районному територіальному центрі соціального обслуговування мають право:

- громадяни похилого віку, інваліди, хворі (з числа осіб працездатного віку на період до встановлення їм групи інвалідності, але не більш як чотири місяці), які не здатні до самообслуговування і потребують постійної сторонньої допомоги, визнані такими в порядку, затверженому МОЗ;

- громадяни, які перебувають у складній життєвій ситуації у зв'язку з безробіттям і зареєстровані в державній службі зайнятості як такі, що шукають роботу, стихійним лихом, катастрофою (і мають на своєму утриманні неповнолітніх дітей, дітей-інвалідів, осіб похилого віку, інвалідів), якщо середньомісячний сукупний дохід їх сімей нижчий ніж прожитковий мінімум для сім'ї [3, 2].

Методичне забезпечення діяльності територіального центру здійснює Міністерство праці та соціальної політики України, контроль за забезпеченням його діяльності – в установленому порядку Головне управління праці та соціального захисту населення Полтавської обласної державної адміністрації, управління діяльністю, координацію та організаційно-методичне

забезпечення – управління праці та соціального захисту населення Решетилівської районної державної адміністрації.

Для забезпечення реалізації соціальної політики щодо надання соціальних послуг територіальний центр взаємодіє із структурними підрозділами органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, підприємствами, установами та організаціями всіх форм власності [1, 52].

Основними завданнями Решетилівського районного територіального центру соціального обслуговування є:

- виявлення громадян, які потребують соціальної допомоги, формування електронної бази даних таких громадян, визначення (оцінювання) їх індивідуальних потреб у соціальному обслуговуванні (наданні соціальних послуг);
- забезпечення якісного соціального обслуговування (надання соціальних послуг);
- установа зв'язків з підприємствами, установами та організаціями всіх форм власності, фізичними особами, родичами громадян, яких обслуговує територіальний центр, з метою сприяння в здійсненні соціального обслуговування (надання соціальних послуг) громадянам [3, 3].

У територіальному центрі створено такі структурні підрозділи:

1) відділення: соціальної допомоги вдома; соціально-медичних послуг; соціально-побутової адаптації; стаціонарне відділення для постійного або тимчасового проживання у с. М'якеньківка; стаціонарне відділення для постійного або тимчасового проживання у с. Шевченкове; надання адресної натуральної та грошової допомоги, пункт прокату технічних та інших засобів реабілітації; «Соціальний офіс», у складі – служба обліку бездомних громадян.

2) інші підрозділи, діяльність яких спрямована на здійснення соціального обслуговування (надання соціальних послуг) громадянам, можуть утворюватися за рішенням Решетилівської районної державної адміністрації.

У Решетилівському районному територіальному центрі в 2014 р. обслуговується 90 самотніх непрацездатних громадян з обмеженою руховою активністю, з відвідуванням їх не менше двох разів на тиждень із наданням різних видів послуг відповідно до угоди про обслуговування та потреб громадян. З числа громадян, що обслуговуються у відділенні, 82,9% складають особи, які мають значно знижену рухову активність, тобто ті, хто практично не виходять з будинку. З них 81,1 % мають вік старше 70 років. У відділенні обслуговуються: 41 чоловік та 49 жінок; 14 сімейних пар; 12 інвалідів ВВВ; 21 ветеран ВВВ; 15 «дітей війни»; 10 ветеранів праці; 23,2% обслугованих складають інваліди загального захворювання: інваліди I, II і III груп. На обслуговування приймаються непрацездатні громадяни незалежно від сімейного стану, які не потребують постійного стороннього догляду і не мають медичних протипоказань для перебування в колективі, на підставі направлень медичних закладів району, особистої заяви і карти медичного огляду.

На даний час навантаження на одного соціального робітника складає в середньому 12,8 осіб при нормативі не менше 10 осіб. Соціальні робітники надають своїм підопічним близько 30 видів послуг.

Для підопічних відділення соціальної допомоги вдома, які за станом здоров'я не виходять з дому, передбачені безкоштовні послуги перукаря за місцем проживання.

Для забезпечення соціальної реабілітації культургом систематично проводяться години відпочинку для відвідувачів територіального центру. Напередодні знаменних дат організуються виставки виробів підопічних, театралізовані виступи, святкові заходи.

Заходи, які проводить «Клуб соціальної активності», – це лекції фахівців центру про напрямки діяльності територіального центру, інформування фахівцями Пенсійного фонду з питань нарахування пенсій тощо. Постійно проводяться бесіди про життя видатних людей, зустрічі з цікавими людьми, консультації психологів, виступи музичних колективів, перегляд улюблених кінофільмів. Також у відділенні проводиться аутогенне тренування з музикотерапією, вводяться елементи трудотерапії хворих, які перенесли інсульт.

У складі відділення організації надання натуральної допомоги малозабезпеченим непрацездатним громадянам функціонують:

- їдальня для малозабезпечених непрацездатних громадян, яка фінансується за рахунок залучених коштів;
- склад з видачі вживаних речей, отриманих, як гуманітарна допомога та у рамках програми «Допоможи ближньому»;

• пральня, яка надає послуги з прання білизни підопічним відділення соціальної допомоги вдома.

Усі структурні підрозділи центру проводять роботу по виявленню в районі осіб, що потребують соціального захисту та допомоги. В процесі виявлення, обстеження і обслуговування підопічних територіальний центр активно взаємодіє з управлінням соціального захисту населення і праці, житлово-комунальними підприємствами, управлінням охорони здоров'я Полтавської області, Полтавською організацією товариства Червоного Хреста України.

Отже, Решетилівський районний територіальний центр соціального обслуговування здійснює різноаспектну й багатофункціональну діяльність з надання соціально-педагогічної допомоги соціально вразливим групам населення підвідомчої території.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про соціальні послуги» // Офіційний Вісник України. – 2003. – № 29. – С.52-60.
2. Семенюк М. Рівень соціального захисту не знизився / М. Семенюк // Соціальний захист. – 2009. – № 7. – С. 45-50.
3. Типове положення про територіальний центр соціального обслуговування (надання соціальних послуг), затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 29 грудня 2009 р., № 1417.

SUMMARY

Highlights the content and functional features of social and educational assistance to vulnerable groups an example of Reshetylivsky District territorial center of social service disabled citizens.

Keywords: *social services, accordance (provision) of social services, territorial center of social service, disabled citizens.*

УДК 376 – 056.34 – 053.4

Беденко Євгенія (м. Полтава)

Науковий керівник: ст.викл. Губарь О.Г.

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗПР

У статті розглядаються особливості розвитку мовленнєвої функції в дошкільників з затримкою психічного розвитку, роль мовлення в процесі соціалізації даної категорії дітей, вказується на позитивний вплив діалогічного мовлення, як засобу комунікації та соціалізації дошкільників.

Ключові слова: *затримка психічного розвитку, дошкільний вік, мова, мовлення, діалогічне мовлення, дидактичні ігри.*

Затримка психічного розвитку (ЗПР) – це варіант психічного дизонтогенезу, до якого відносяться, як випадки сповільненого психічного розвитку, так і відносно стійкі стани незрілості емоційно-вольової сфери та інтелектуальної недостатності, що не досягає ступеня недоумства [1 с.10].

За даними сучасних досліджень, кількість дітей з парціальними порушеннями розвитку зростає, підтвердження цих слів ми знаходимо у дослідженнях Т. Полянської, що наводить данні про 5-15% дітей з ЗПР, на сьогодні, тільки в початковій школі, таких учнів налічується до 25-30% [5].

Проблема затримки психічного розвитку знаходиться в полі зору сучасних корекційних педагогів в даний момент, тому метою нашого дослідження є: здійснити аналіз основних поглядів науковців на розвиток мовленнєвої функції дошкільників із затримкою психічного розвитку та визначити роль зв'язного мовлення як засобу комунікації у даної категорії.

Особливості мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР були предметом дослідження Н. Борякової, С. Карнова, А. Колупаєвої, І. Марченко, Г. Рахманової, А. Савчук, Є. Соботович, О. Слепович, В. Тарасун, Р. Трігер, С. Шевченко, Л. Яссман та інші.

За даними Т. Волкової, О. Дмитрієвої, Р. Лалаєвої, О. Мальцевої у 39-95% дітей із ЗПР спостерігаються мовленнєві порушення та уповільнений темп мовленнєвого розвитку.

Характерним для цієї категорії є недостатність мовленнєвої регуляції діяльності, труднощі вербалізації дій, не сформованість регулюючої та плануючої функції мовлення. В дослідженнях Л. Переслені, Т. Сак, Т. Фотекової, знаходимо твердження, що особливості мовлення дітей із ЗПР є проявами специфічності їх пізнавальної діяльності. Дослідження виявили відставання у становленні мовлення дітей з ЗПР, низьку мовленнєву активність, недостатність динамічної організації, обмеженість словника. Спостерігається відставання розвитку контекстного мовлення; запізнення розвитку внутрішнього мовлення, що в свою чергу ускладнює формування прогнозування та саморегуляції діяльності.

За даними досліджень С. Шевченко, у дітей з ЗПР виявляється бідний, недиференційований словниковий запас, що характеризується неточним, неправильним розумінням змісту слів, одним словом позначають не тільки подібні, але й різні смислові групи та поняття. Недостатність словникового запасу пов'язана з недостатністю знань і уявлень дітей про навколишній світ, кількісні, просторові, причинно-наслідкові зв'язки, що в свою чергу визначаються особливостями пізнавальної діяльності особистості при затримці психічного розвитку [2, с.25].

На думку О. Савчук, дана категорія дітей відрізняється своєю зв'язною мовлення: складним є переказ творів; складання розповіді за серією малюнків; творчої розповіді, розповіді-опису. Мовлення характеризується неусвідомленістю та мимовільністю побудови фрази, відсутністю розгорнутої відповіді на запитання, наявністю у відповіді сторонніх думок, що в свою чергу свідчить про порушення діалогічного мовлення [4 с.17].

За визначенням Н. Формановської, діалогічне мовлення — це бесіда двох або декількох осіб, які говорять по черзі. В звичайному спілкуванні діалогічне мовлення не планується. Спрямованість бесіди та її результати визначаються висловами учасників, їх репліками, зауваженнями, схваленням або запереченням. Як правило, такий вид мовлення пред'являє менше вимог до побудови зв'язного та розгорнутого висловлювання, ніж монологічне або писемне, оскільки тут не потрібна спеціальна підготовка. Пояснюється це тим, що співбесідники знаходяться в однаковій ситуації, сприймають одні й ті ж факти, явища і тому порівняно легко розуміють один одного, а отже їм не потрібно висловлювати свої думки в розгорненій мовленнєвій формі.

Окрім проблем, пов'язаних з мовленням, у дітей ЗПР спостерігаються порушення в іншому компоненті комунікативної діяльності – соціальній ситуації спілкування, що виражається в неадекватних способах спілкування дітей, уникненні контактів та ефективної взаємодії, невмінні застосовувати соціальні еталони та важкій адаптації до умов, за відсутності близьких людей. Причина такого явища закладена у не сформованості емоційної сфери, яка проявляється у тривожності, легкій фіксації страхів, іноді в агресивності, негативізмі [6, с.185].

Таким чином, проаналізувавши ряд сучасних досліджень щодо мовлення та його ролі в процесі розвитку особистості, ми можемо говорити, що воно відіграє одну з головних ролей в психічному розвитку, формуванні мислення та процесі соціалізації дошкільників з затримкою психічного розвитку.

Як засіб підвищення рівня розвитку діалогічного мовлення дошкільників дидактичні ігри та вправи розглядав Н.Богун, перш за все, враховуючи їх доступність, динамічність, образність й емоційність. Ігри діалогічного змісту сприяють активізації емоційних і мисленнєвих процесів, виховують уміння слухати й чути запитання, вміння зосереджувати увагу на змісті розмови, доповнювати сказане, висловлювати судження. Підбір та використання ігор і вправ з різними формами та видами діалогічного мовлення передбачав використання власного мовленням, як для задоволення потреб у спілкуванні, так і з метою його вдосконалення на заняттях, в буденному житті. Дидактичні ігри та вправи для розвитку діалогічного мовлення проводилися на заняттях, під час прогулянок, рухливих ігор.

Описуючи систему логопедичної роботи з дітьми з ЗПР, С. Сазанова вказувала на необхідність застосування різних вправ та ігор, що впливають на функціонування периферичного мовленнєвого апарату та загальну якість мовлення дошкільника (на розвиток артикуляційного апарату, фонації, мовленнєвого дихання та ін.). Вона вказує, що логопедична робота з розвитку діалогічного мовлення засобами дидактичних ігор здійснюється поетапно. Корекційний процес з дітьми організовується в руслі традиційної системи логопедичного впливу, проте у зміст включалися дидактичні ігри та вправи для розвитку діалогічного мовлення за такими напрямками: діалог етикетного характеру; діалог - розпитування; діалог - домовленість; діалог - обмін думками, повідомленнями, що сприяють активізації емоційних і мислительних процесів: єдність слова, єдність думки і уяви дітей.

Підсумовуючи результати наших теоретичних досліджень, ми можемо стверджувати, що діти з ЗПР були та залишаються предметом дослідження значної кількості науковців, серед них Н. Борякової, А. Колупасової, І. Марченко, О. Слепович, Р. Трігер, С. Шевченко, Л. Яссман, Є. Собонович, Г. Рахманової, В. Тарасун, С. Карнова, А. Савчук. Спираючись на результати їх досліджень ми можемо констатувати, що мовленнєвий розвиток цієї категорії дітей здійснює значний вплив на формування пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери та процесів їх соціалізації. Однією з провідних форм роботи з дітьми є дидактичні ігри, як засіб підвищення рівня та розвитку діалогічного мовлення. В наслідок збільшення дітей із ЗПР та необхідністю розробки нових засобів розвитку діалогічного мовлення, ця тема залишається актуальною в наш час і потребує подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баряева Л.Б. Логопедическая работа по развитию связной речи дошкольников с задержкой психического развития(на модели обучения рассказыванию по картинке) / Л.Б. Баряева, И.И. Лебедева // Логопедия, № 5 : Творч. Центр СФЕРА, 2005. - 128 с.
2. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / Л. Кузнецова, Л. Переслени, Л. Солнцева; Под ред. Л. Кузнецовой. - 2-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 286 с.
3. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучение рассказыванию детей дошкольного возраста : Учебно-методическое пособие. - СПб. : ООО «Издательство «Детство-пресс», 2009. - 64 с.
4. Савчук Л.О. Змістовий аспект формування комунікативно-мовленнєвих умінь у дітей шестирічного віку : Науково-методичний збірник: Випуск 6. Інституту спеціальної педагогіки. - АПН України. - К.: Науковий світ, 2005. - 298 с.
5. Смылова И. Развитие познавательных процессов у детей шестилетнего возраста с задержкой психического развития / И. Смылова // Дефектолог, № 8 : вид. «Просвещение», 2008. - 93 с.
6. Шевченко С.Г. Особливості запасу знань і уявлень у молодших школярів з труднощами в навчанні / С.Г. Шевченко // Виховання і навчання дітей з порушеннями розвитку, 2005. - 48 с.

SUMMARY

The article deals with the peculiarities of speech function in preschool children with mental retardation, speech role in the socialization process of this category of children highlights the positive impact of dialogue speech as a means of communication and socialization of preschoolers.

Keywords: *mental retardation, preschool age, language, speech, dialogical speech, didactic games.*

УДК: 37.016:81-028.31:159.922.76-056.34

Белорус Валерія (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Махукова Т.В.

ОСОБЛИВОСТІ ОВОЛОДІННЯ ПИСЕМНИМ МОВЛЕННЯМ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розкрито специфіка розвитку процесу читання в дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку; представлено психологічні особливості в оволодінні складо-аналітичним читанням молодших школярів із ЗПР.

Ключові слова: *писемне мовлення, порушення читання й письма, дислексія, дисграфія, затримка психічного розвитку.*

Писемне мовлення – одна з форм мовлення, що протиставлена усній, але виникає на її базі й за допомогою спеціального навчання. Якщо усне мовлення вивело людину із тваринного світу, то писемне зробило переворот у способах накопичення, передачі й обробці інформації, змінило саму людину, зокрема її здібність до абстрактного мислення.

Усна й писемна форми мовлення є проявом умовних тимчасових зв'язків другої сигнальної системи, але на відміну від усної, механізми писемного мовлення формуються лише під впливом навчання й удосконалюються в ході всього подальшого навчального процесу [1].

В педагогіці існує проблема навчання дітей із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР). За даними спеціальної літератури можна відмітити, що всім дітям із ЗПР властива занижена працездатність, характерна поверховість мислення, низький рівень мотивації та іноді негативне ставлення до самого навчання. Низка вчених відмічають у молодших школярів із ЗПР знижені можливості довільного запам'ятовування, обмеженість активного словника, недорозвинення фонематичного слуху (Н.Ю. Борякова, Т.В. Сак, Н.В. Серебрякова, О.С. Слепович та інші). Тому, оволодіння навичками читання дітьми із ЗПР характеризується певними особливостями.

Проблемами формування й подолання порушень процесу читання в дітей займалися ряд учених: Л.Н. Єфіменкова, О.М. Корнєв, Р.І. Лалаєва, Л.Г. Парамонова, І.Н. Садовнікова, В.В. Тищенко, С.Г. Шевченко. Однак вони залишаються недостатньо розробленими. Цей факт зумовив у методичному плані вибір теми дослідження. Ця стаття присвячена розробці актуальної проблеми особливостей процесу читання молодших школярів із ЗПР.

Згідно з теорією О.Р. Лурії, процеси перекодування звуків усного мовлення в писемні знаки здійснюється в третинних зонах кори головного мозку, остаточне дозрівання яких завершується в 10-11 років [3]. Враховуючи цей факт, найбільш сприятливим етапом становлення процесу писемного мовлення є навчання в початковій школі.

Частковий розлад процесів читання й письма позначають терміни «дислексія» й «дисграфія». Стосовно молодших школярів правильніше говорити не про розлади, а про труднощі оволодіння писемним мовленням. Їх основним симптомом є наявність стійких специфічних помилок, виникнення яких в учнів спеціальної школи пов'язане зі зниженням інтелектуального розвитку.

Порушення читання й письма можуть бути обумовлені затримкою у формуванні певних функціональних систем, важливих для освоєння писемного мовлення, унаслідок шкідливих чинників, які діяли в різні періоди розвитку дитини. У вітчизняній літературі поширена концепція Н. Е. Левіної, яка трактує порушення читання й письма як прояв системного порушення мовлення, як відображення недорозвинення усного мовлення в усіх його ланках [5].

Багато дітей готові до школи не в сім років, а вже в шість. З цієї причини був переглянутий вступний вік до школи. В останній час у літературі з'являється все більше праць, які містять висновок про те, що початок навчання читання різних дітей має бути різним. Одних потрібно вчити традиційним (аналітичним) способом, тобто через запам'ятовування літер і об'єднання їх у слова, а інших – читати цілі слова, навіть не засвоївши як слід літери. Дійсно, частина дітей запам'ятовує ці слова й досить швидко читає, підключаючи механізм здогадки. Якщо цю ж частину дітей вчити читати аналітично, вони нерідко отримують відразу до цього виду діяльності взагалі. Якраз до цієї категорії можна віднести дітей із затримкою психічного розвитку [2, с.30].

Через те, що школярам із ЗПР властиві знижена увага, слабка пам'ять, низька працездатність, вони потребують більший, ніж для норми, період переробки сенсорної інформації на початковому етапі навчання. Слід контролювати розвиток навички читання в період упізнавання букви в її зв'язку з фонемою, злиття кількох букв у склад, злиття кількох складів у слово, інтеграцію кількох прочитаних слів у фразу чи висловлювання. Кожна з цих операцій має здійснюватися під свідомим контролем дитини й вимагає окремого розумового зусилля.

Дитина повинна утримувати в пам'яті весь ряд прочитаних складів, поки не дочитає слово до кінця. Об'єм оперативної пам'яті в дітей молодшого шкільного віку із ЗПР менший, ніж у їхніх однолітків. Тож зрозуміти буквосполучення, яке складається із 5-7 одиниць, їм важко.

Швидкість читання в школярів із ЗПР молодших класів знижується, а кількість помилок зростає зі збільшенням складів у слові, при збігу приголосних поряд із голосною в межах складу та в кінцевих складах. Найлегшими для читання є слова з ритмічною структурою (*нога, зима*), трискладові слова (*висіла, молоко, ворона*) [4, с.7-8].

Дослідження показують, що техніка читання школярів із ЗПР удосконалюється дуже повільно. Тому вони при правильному, але уповільненому читанні недостатньо орієнтуються в змісті прочитаного.

Найпоширенішим видом помилок при читанні є граматичні неточності (заміни числа в іменниках і займенниках, видів дієслів, пропуски сполучників, прийменників тощо). При правильному читанні діти з'ясовують значення окремих слів на основі змісту попередньо прочитаного. Читаючи певне слово по складах, дитина раптом на його середині здогадується, що

це за слово, оскільки воно вже траплялося в тексті (наприклад, *я-б-луко*). Якщо слова трапляються вперше, то вони читаються по складах.

Окремої уваги заслуговують ілюстрації в тексті, які вміщені в Букварі та в «Читанках». Діти із ЗПР намагаються спиратися на малюнок, як на засіб оволодіння основним змістом тексту. Доцільним є правильна послідовність подачі тексту і малюнка (спочатку текст, а потім ілюстрації) для звільнення від негативного впливу на процес оволодіння технікою читання.

Головне завдання школярів із ЗПР при оволодінні читанням полягає в тому, щоб з'єднати букви в слова, а потім осмислити значення прочитаного. Також потрібно поставити дитину перед необхідністю читати самостійно, для чого вона повинна оволодіти буквеним складом тих слів, які читає. Для цього їй потрібно, щоб дитина під час читання йшла не від ілюстрацій до тексту, а навпаки.

У молодших класах школярі із ЗПР роблять цілий ряд помилок: повторюють і замінюють слова, склади, букви, переставляють і пропускають букви, додають зайве у словах, неправильно ставлять наголоси тощо. У післябукварний період заміни при читанні пов'язані із зоровим образом слова, яке замінюється. Дитина схоплює зоровий образ слова часто не точно, тому замінює іншим, схожим за першою буквою чи за одним-двома складами (замість *вихопив* – *виходив*).

Неправильне наголошування слів в усному мовленні зумовлює помилки при читанні. Дитина читає так, як вимовляє. Спотворення тексту полягає в заміні слів беззмістовними сполученнями. Воно має місце тільки при читанні важких, незрозумілих слів. Психологічною основою спотворень є неспроможність дитини осмислити прочитане слово.

Дослідження свідчать, що читання мовчки на складо-аналітичному етапі його розвитку недосяжне для дітей молодшого шкільного віку із ЗПР. Оскільки одним із засобів розуміння прочитаного є мовно-руховий образ слова, тому потрібно спочатку дитину навчити читати пошепки, а тільки потім переходити до читання про себе. Читання пошепки – це читання з послабленою функцією голосових зв'язок, але зі збереженням мовно-рухових процесів. Це готує читача до наступного етапу читання – тихого [4, с.12-13].

Таким чином, важливо розвивати психологічні передумови, на яких базуються навчальні навички навіть тоді, коли вік дитини, у якому вони розвиваються, вже давно минув. Це можливо, коли вчитель володіє необхідними знаннями про особливості розвитку дітей із ЗПР та методикою навчання усного та писемного мовлення молодших школярів із ЗПР.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – 1955. – вып. 70. – С. 104-148.
2. Визель Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие / Т.Г. Визель. – М : АСТ: Астрело : Транзиткнига, 2005. – 127с.
3. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма: [монография] / А.Р. Лурия. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 80с.
4. Марчук Т.Ф. Навчання читання учнів молодших класів у школі інтенсивної педагогічної корекції: метод. реком. для вчителів / Т.Ф. Марчук. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 32с.
5. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников: книга для логопедов / И.Н. Садовникова. – М. : Гуманит. из. центр «Владос», 1997. – 256с.

SUMMARY

The article deal with the specific of the process of reading for primary school children with mental retardation. Psychological characteristic of the analytical component of the primary school children's reading are presented here.

Key words: *writing, infringement of reading and writing, dyslexia, dysgraphia, mental retardation.*

ОСОБЛИВОСТІ ЗОРОВОГО СПРИЙНЯТТЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті розкрито особливості зорового сприйняття дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю.

Ключові слова: зорове сприйняття, розумова відсталість, діти дошкільного віку, сприймання, психічна діяльність.

На сьогоднішній день проблема виховання та навчання дітей із розумовою відсталістю є дуже актуальною. Психологічні й педагогічні дослідження даної категорії дітей визначають характерні вияви порушень психічної діяльності, які спостерігаються в спеціально організованій експериментальній ситуації і в повсякденному житті дитини. Для дітей з розумовою відсталістю характерні органічні ушкодження кори головного мозку, внаслідок яких спостерігається недостатня сформованість усіх складових психіки і передусім розумової сфери. Розумова діяльність у цієї категорії дітей характеризується різноманітними за ступенем та характером порушеннями пізнавальних процесів, що її забезпечують. Тому метою даної роботи є теоретичне вивчення особливостей зорового сприйняття дітей дошкільного віку із розумовою відсталістю, аджесприймання предметів і явищ матеріального світу, їх різноманітних властивостей і відносин займає одне з центральних місць у психічній діяльності дітей. Вони створюють конкретну базу для знайомства з тим, що знаходиться навколо них, для формування мислення та мовлення, є необхідними передумовами практичної діяльності.

Аналіз спеціальної літератури засвідчив значну увагу науковців до проблеми вивчення сприймання розумово відсталих дітей дошкільного віку.

Найбільш різнобічно вивчено зорове сприйняття дітей з легким ступенем розумової відсталості (І.М. Соловйов і його співробітники). Психологами К.Л. Вересотською та О.М. Кудрявцевою, доведено, що уповільненість його темпу у розумово відсталих дітей поєднується зі звуженням обсягу матеріалу, який сприймається [2].

В.Засенко визначає сприймання як цілісне відображення предметів, ситуацій, явищ, що виникають при безпосередньому впливі фізичних подразників на рецепторні поверхні органів чуття. А.Колупаєва та С.Максименко наголошують, що сенсорний розвиток є основою загального розумового розвитку дитини. Повноцінне сприймання необхідно для багатьох видів ігрової, навчальної і трудової діяльності. Із сприймання починається пізнання навколишнього світу. Всі інші форми пізнання, а саме: пам'ять, мислення, уява, увага будуються на основі образів сприйняття предметів і явищ навколишнього світу і є результатом їх переробки. На думку Л. Виготського, сприймання має велике значення для розвитку мислення і мовлення дитини, оскільки саме достатній рівень сформованості усіх видів та функцій сприймання сприяє успішному оволодінню рідною мовою.

Фізіологічною основою сприймання є умовно-рефлекторна діяльність міжаналізаторного комплексу нервових зв'язків, які обумовлюють цілісність і предметність розкритих явищ. Будь-яке сприймання включає руховий (моторний) компонент (у вигляді обмацування предмета, рухи очей, промовляння). Тому процес сприймання розглядають як перцептивну діяльність суб'єкта. У всіх видах сприймання моторний компонент сприяє вичлененню об'єкта з навколишнього фону. Так, зорове сприймання пов'язане із зорово-моторною координацією, слухове сприймання починається з фіксації подразника шляхом звернення слухового аналізатора до джерела звуку, а дотик визначається складною взаємодією тактильно-моторних аналізаторів.

Розумово відсталі діти – складна та неоднорідна за рівнем і особливостями психофізичного розвитку категорія аномальних дітей. Дослідження В.І.Лубовського, М.С.Певзнер та В.М.Синьова показали, що у розумово відсталих дітей частіше, ніж у нормально розвинених, мають місце порушення відчуттів різної модальності і відповідно сприймання об'єктів і ситуацій. Своєрідність зорового сприйняття у дітей дошкільного віку із розумовою відсталістю проявляється при розгляданні сюжетних картин, розуміння яких виявляється неповним, поверхневим, а в ряді випадків – і неадекватним. Недостатня диференційованість зорового сприйняття виявляється у неточному розпізнаванні дітьми близьких за спектром кольорів і колірних відтінків, форм і

величини. Діти з розумовою відсталістю не володіють узагальнюючими категоріями "колір", "форма", "ширина", "товщина", "висота". В.Г. Петрова та Т.М. Головіна відзначають, що діти з розумовою відсталістю краще сприймають величину і колір предметів, а гірше матеріал і форму [4].

У цих дітей із значним запізненням формується вміння виділяти колір як ознаку предмета (деякі з них не вміють цього робити навіть на початку молодшого шкільного віку), їм важко засвоїти назви основних кольорів (червоний, синій, зелений, жовтий, коричневий, чорний, білий). Вони плутають відтінки сусідніх за спектром кольорів (наприклад червоного і помаранчевого, жовтого і зеленого) та не володіють назвами додаткових кольорів (фіолетовий, салатний та ін.) [5].

Ще більш складним завданням для дітей з розумовою відсталістю є виділення форми предмета. Вони не розрізняють плоскі і об'ємні фігури, зокрема, сферу і коло, квадрат і куб; не помічають різниці між квадратом, прямокутником, трапецією; не можуть співвіднести форму конкретного предмета з відповідним еталоном.

Г.М. Дульнев відзначає своєрідність впізнавання об'єктів і явищ дітей з розумовою відсталістю: «Діти схильні ототожнювати подібні предмети. Так, вихованці дитячих садів нерідко не бачать різниці між кішкою і білкою, компасом і годинами, об'єднують в одну групу такі геометричні фігури, як квадрат і прямокутник» [2].

Дослідження І.М. Соловйова показали, що збільшення відстані до предмета, розташування його в незвичайних умовах також відбивається на правильності сприйняття дітей з легким ступенем розумової відсталості. Наприклад, в зображенні перевернутої тарілки діти бачать капелюх або тварин. Об'єкти, які складаються з окремих елементів, також не відображаються цими дітьми. Вони бачать тільки елементи, а не ціле. Якщо їм показати малюнок предмета, контур якого зображений за допомогою кіл, вони можуть сказати, що бачать багато кружечків [4].

Сприйняття розумово відсталих дітей є недостатньо усвідомленим. Причиною цього В.І. Лубовський називає бідність словникового запасу. Адже якщо дитина не знає, як називається те чи інше явище, вона не виділяє його у свідомості. Звуження обсягу сприйняття, яке також є характерним для дітей з легким ступенем розумової відсталості, призводять до того, що вони не можуть сприйняти ситуацію цілісно і вивчають її послідовно [3].

Отже, зоровому сприйняттю розумово відсталих дітей властива хаотичність, безсистемність, недостатня диференційованість. У процесі сприймання дитина не відокремлює істотні ознаки від другорядних, не встановлює зв'язків між ними, не володіє узагальнюючими категоріями "колір", "форма", "ширина", "товщина", "висота", не сприймає цілісно предмети. З віком, завдяки цілеспрямованій роботі сприймання розумово відсталих дітей вдосконалюється в напрямку збільшення його швидкості, розширення обсягу, розвитку усвідомленості та упорядкованості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова Н.А. Деякі результати клінічного вивчення дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю / Н.А. Александрова // Дефектологія – 2002. – № 6.
2. Морозова Н.Т. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. – М., 1969.
3. Певзнер М.С, Лубовский В.И. Динамика развития детей–олигофренов. – М., 1968. –8 с.
4. Процко Т.А. Особенности развития познавательной стороны психики у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью). – М., 2006. – С. 22–24.
5. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. – К.: Знання, 2008.
6. Фролова А.Н. Умственное воспитание детей раннего возраста. – К.: 1989. – 124 с.

SUMMARY

The article reveals the peculiarities of visual perception of preschool children with mental retardation.

Key words: visual perception, mental retardation, children of preschool age, perception, mental activities.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті подано психолого-педагогічну характеристику дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, охарактеризовано рівні загального недорозвитку мовлення та окреслено шляхи корекційної роботи з дітьми даної категорії.

Ключові слова: мовлення, діти молодшого шкільного віку, загальний недорозвиток мовлення, мовленнєві порушення, фонетика, лексика, граматики.

Постановка проблеми. Нині проблеми порушення мовлення у дітей набувають особливого значення, адже від комунікативних можливостей дитини безпосередньо залежить її подальший розвиток і соціалізація. У сучасному суспільстві існує тенденція до поширення порушень мовлення у дітей молодшого шкільного віку. Недостатня увага батьків до розвитку дитини, відсутність своєчасної корекційної роботи може призвести до виникнення проблем у дітей з порушеннями мовлення у початковій школі. Проаналізуємо особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення та визначимо його рівні.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Проблема мовленнєвого недорозвитку у дітей ґрунтовно розроблялась і висвітлювалась у вітчизняній і зарубіжній літературі багатьма науковцями – Р. Левіна, В. Орфінська, В. Воробйова, Б. Гріншпун, Л. Спірова, Л. Єфіменкова, К. Мастюкова, Г. Каше, Л. Трофименко, М. Шевченко, В. Тарасун та ін. Нині ця проблема висвітлена у працях таких сучасних науковців як Р. Лалаєва, Н. Серебрякова, Є. Соботович, Т. Філічева, С. Цейтлін, Г. Чиркіна, О. Шахнарович, М. Шеремет, В. Ядешко та ін.

Метою роботи є визначення поняття загального недорозвитку мовлення у дітей молодшого шкільного віку та окреслення шляхів корекційної роботи з ними.

Перш за все розкриємо поняття мовлення та загального недорозвитку мовлення. Мовлення – це функціонування мови, продукт мовленнєвої діяльності у процесі якої використовуються одиниці, категорії, форми та норми мови; послідовність мовних знаків, що організуються відповідно до потреб інформації, яка висловлюється. Воно виникає та розвивається під впливом потреб у спілкуванні та слугує цілям суспільного об'єднання людей. Мовлення тісно пов'язане з психічним станом людини: мисленням, пам'яттю, уявою, емоціями тощо. Спілкуючись, людина повідомляє свої знання, думки, бажання, спонукає оточуючих до різних дій [3, с. 227]. Як і мова так і мовлення відносяться до суспільних явищ. Мовлення виникає і розвивається під впливом потреб у спілкуванні та слугує цілям суспільного об'єднання людей.

Під нормою мовлення розуміють загальноприйняті варіанти використання мови в процесі мовленнєвої діяльності, що забезпечується збереженими психофізіологічними механізмами мовленнєвої діяльності [5, с. 57]. Порушення в мовленні визначаються як відхилення в мовленні людини, що говорить, від мовної норми, прийнятої в певному мовному оточенні, обумовлене розладом нормального функціонування психофізіологічних механізмів мовленнєвої діяльності [5, с. 59].

Мовленнєві порушення мають такі особливості: 1) вони не відповідають віку людини; 2) не являються діалектизмами, безграмотністю мовлення та вираженням незнання мови; 3) пов'язані з відхиленнями у функціонуванні психофізіологічних механізмів мовлення; 4) здійснюють негативний вплив на подальший психічний розвиток дитини; 5) мають стійкий характер та не зникають самостійно; 6) вимагають логопедичної допомоги, в залежності від їх характеру. Оскільки, порушення мовлення являють собою розлад, відхилення від норми в процесі функціонування механізмів мовленнєвої діяльності, то під структурою мовленнєвого дефекту ми розуміємо множину мовленнєвих та не мовленнєвих симптомів даного порушення мовлення та характер їх взаємозв'язку. В структурі мовленнєвого дефекту виділяють первинний дефект (ядро) та вторинні відхилення, що є наслідками первинного й знаходяться у причинно-наслідковому зв'язку з ним. Структура мовленнєвого дефекту знаходить своє відображення у певному співвідношенні первинних та вторинних симптомів, що здебільшого визначає специфіку логопедичного впливу [4, с. 28].

При нормальному мовному розвитку діти до 5 років вільно користуються розгорнутою фразовою мовою, різними конструкціями складних речень. Вони мають достатній словниковий запас, володіють навичками словотвору і словозміни. До цього віку повністю формується правильна звуковимова, готовність до звукового аналізу і синтезу.

Проте не в усіх випадках ці процеси проходять благополучно, у деяких дітей навіть при нормальному слуху та інтелекті різко затримується формування кожного із компонентів мови: **фонетики, лексики, граматики**. Це порушення вперше було встановлено Р. Левіною і визначено як загальний недорозвиток мовлення. **Загальний недорозвиток мовлення** являє собою різні складні мовні розлади, при яких порушено формування всіх компонентів мовної системи, що відносяться до звукової та смислової сторони [1, с. 35].

У всіх дітей із ЗНМ завжди спостерігається порушення звуковимови, недорозвиток фонематичного слуху, помітне відставання в формуванні словникового запасу і граматичної будови.

Виділяють три рівні мовленнєвого недорозвитку.

I рівень характеризується відсутністю мови (так звані "безмовні діти"). Діти цього рівня для спілкування користуються белькотінням, звукослідуванням, окремими іменниками і дієсловами побутового змісту, обривками речень, звукове формування яких нечітке і нестійке. Нерідко свої промовляння дитина підкреслює мімікою і жестами. У дітей із нормальним інтелектом, на відміну від дітей олігофренів, пасивний словник значно перевищує активний. Характерним для дітей цього рівня є використання однослівних речень. Фонематичний слух грубо порушений. Завдання по звуковому аналізу слів дітям цього рівня незрозумілі.

II рівень мовленнєвого недорозвитку характеризується тим, що крім жестів і белькотіння з'являються хоч і перекручені, але й постійні загальнозживані слова. ("Алязай. Діти алязай убіляють. Капутн, лідоме, лябаки." – Урожай. Діти урожай збирають. Капусту, помідори, яблука.) Починається розрізнення деяких граматичних форм, але лише по відношенню до слів із наголошеними закінченнями. Форми числа, роду і відмінка не несуть для таких дітей смислорозрізної функції. Словозміна носить випадковий характер. Слова нерідко вживаються у вузькому значенні, рівень мовного узагальнення дуже низький. При відтворенні слів грубо порушується звуконаповнюваність: спостерігаються перестановки складів, звуків, зміни і уподібнення складів, скорочення звуків при збігу приголосних. Діти II рівня ЗНМ не підготовлені до оволодіння навичками звукового аналізу і синтезу.

III рівень мовленнєвого недорозвитку характеризується наявністю розгорнутої фразової мови з елементами лексико-граматичного і фонетико-фонематичного недорозвитку. Діти цього рівня вступають у контакт із оточуючими, але лише у присутності батьків, які вносять певні пояснення ("Мамою їздила асьпак" - 3 мамою їздила в зоопарк) [2, с. 41].

Діти із ЗНМ III рівня складають основу контингенту старших груп для дітей з порушеннями мовлення дошкільних навчальних закладів. При переході до молодшої школи, у цих дітей відзначається в цілому вищий рівень мовленнєвих навичок, порівняно із молодшим дошкільним віком. Діти зазначеної категорії володіють побутовим словниковим запасом і можуть користуватися простими фразами. В їхньому мовленні диференційовано визначаються назви предметів, дій, окремих ознак. Діти іноді використовують займенники, сполучники, прості прийменники в їх елементарних значеннях. Фразове мовлення дітей характеризується недоліками лексико-граматичного та фонетико-фонематичного розвитку. Таким чином, у них ще спостерігаються певні стійкі відхилення мовленнєвої функції.

У дітей молодшого шкільного віку із ЗНМ III рівня спостерігається недостатня сформованість узагальненого лексичного значення цілого ряду груп слів, що негативно відбивається на вмінні співвідносити їх з певними логічними категоріями на основі виділення загальної семантичної ознаки. Аналіз отриманих результатів вивчення стану лексичної сторони мовлення дітей показав, що вони недостатньо засвоюють семантичну функцію слова (узагальнене лексичне значення слова, об'єднання слів у семантичні поля, лексичну системність і на цій основі понятійну співвіднесеність). Так, діти із ЗНМ, на відміну від дітей із звичайним мовленням, недостатньо розуміють узагальнене значення слів у контексті. Наприклад, прикметники, що позначають особистісні якості (дурний, ледачий, бідний, добрий, хитрий), іменники, що є узагальненим найменуванням осіб з характерними ознаками (герой, розбійник, жаднюга), дієслова, що позначають стан почуттів, переживань (утішати, турбуватися) [6, с. 52-53].

В учнів перших класів (особливо на початку навчального року), хто не отримав раніше логопедичної допомоги, яскраво виражена несформованість усної форми мовлення, і перш за все її

звукової сторони (включаючи фонематичні процеси). У цих дітей спостерігаються різко виражені недоліки вимови (до 10-12 звуків різних опозиційних груп), несформованість фонематичних процесів. Словниковий запас цих учнів обмежений повсякденною побутовою тематикою і якісно неповноцінний. Граматична будова також недостатньо сформована. Це проявляється наявністю аграматизмів в простих реченнях і помилок в побудові речень складних синтаксичних конструкцій.

Висновки. Отже, діти із ЗНМ зазнають серйозних труднощів у засвоєнні програмового матеріалу і частіше інших потрапляють до невстигаючих з рідної мови. У таких дітей недостатньо сформована мовно-слухова пам'ять, увага, навички самоконтролю. Це заважає формуванню повноцінної навчальної діяльності і веде до стійкої неуспішності, тому необхідно своєчасно виявляти таких дітей і як можна раніше надавати їм відповідну допомогу. Вона повинна бути направлена на подолання в учнів прогалин у розвитку усного і писемного мовлення і обумовлених ними труднощів в оволодінні програмовим матеріалом з рідної мови.

Важливого значення набуває розвиток, удосконалення усного мовлення і, перш за все, формування правильної звуковимови, фонематичних, морфологічних і синтаксичних узагальнень, на базі яких здійснюється корекція письма і читання, удосконалення і розвиток зв'язного мовлення. Також особливу увагу варто звернути на здійснення корекційно-виховного впливу, тобто виховання мотивації навчальної діяльності: формування спостережливості, самоконтролю, організованості. Ми вважаємо, що перспективним напрямом корекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є казкотерапія, гармонізуючий потенціал якої здатен гармонізувати особистість дитини та в ігровій цікавій формі проводити корекційні заняття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ефименкова Л. Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте / Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Нисаренко – М.: Просвещение, 1991.
2. Соботович Є. Особливості засвоєння дітьми із ЗНМ узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності / Є. Соботович, Л. Трофименко – К. Дефектологія №1, 2000.
3. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник / за ред. академіка В. І. Бондаря. – Луганськ : Альма-матер, 2003. - 436 с. - С. 227.
4. Спирина Л. Ф. Учителю о детях с нарушениями речи / Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова – М.: Просвещение, 1985.
5. Трофименко Л. Формування морфологічної системи словотворення у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ / Л. Трофименко // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 3. — К.: Актуальна освіта, 2006. – С.57-59.
6. Филичева Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Т. В. Чиркина – М.: Просвещение, 1989.

SUMMARY

The article presents psychological and pedagogical characteristics of primary school children with the general underdevelopment of speech, described levels of general underdevelopment of speech and ways of correction work with children in this category.

Keywords: *broadcasting, children of primary school age, general underdevelopment of speech, speech disorders, phonetics, vocabulary, grammar.*

ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОСТІ У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ З ЛЕГКИМ СТУПЕНЕМ РОЗУМОВОЇ ВІДСТАЛОСТІ

У статті узагальнено особливості проявів агресивності у дітей підліткового віку з легким ступенем розумової відсталості.

Ключові слова: розумова відсталість, діти підліткового віку, агресивність, види агресивної поведінки, форми прояву агресивності.

Постановка проблеми. В останні роки не лише науковці, а й засоби масової інформації підкреслюють посилення агресивних тенденцій у суспільстві в цілому і в установах освіти і системи соціального захисту населення. Всі ці процеси безумовно діють і щодо категорії дітей підліткового віку із легким ступенем розумової відсталості.

Мета нашої статті – визначити особливості проявів агресивної поведінки у дітей підліткового віку з легким ступенем розумової відсталості.

Виклад основного матеріалу. Поняття агресії розглядалося багатьма вченими та має різні визначення.

Природа агресії та її механізми розглянуті у працях Л. Берковіца, А. Бандури, А. Басса, Р. Аткінсона. Концептуальні розробки російських вчених Л. Виготського, Л. Божович, Р. Немова, І. Кона та ін. пов'язані з розглядом проблем психічного розвитку підлітків та проявом агресивності.

З. Фрейд вперше сформулював своє розуміння агресії як поєднання Еросу (лібідо, що творить початок) і Танатоса (мортидо, деструктивного начала). Стверджував, що Танатос протистоїть Еросу, і його метою є повернення до неорганічного стану. З. Фрейд визначав агресію як модульовану енергію, спрямовану на усунення перешкод на шляху до мети [6].

А. Адлер вважав, що агресивний інстинкт (імпульс) є способом подолання перешкод, перепон на шляху до мети і, таким чином, веде до адаптації.

Фромм виділяв декілька видів агресії: агресія "доброякісна" (наполегливість, напористість, спортивна злість, мужність, сміливість, хоробрість, відвага, воля) - філогенетично закладений імпульс до атаки або до втечі в залежності від ситуації, коли виникає загроза життю. Агресія "злроякісна" (насильство, жорстокість, нахабство, хамство, зло) – деструктивність або жорстокість, які властиві тільки людині; вона не має філогенетичної програми, що не служить біологічному пристосуванню і не має таким чином ніякої конкретної мети.

Джон Доллард пояснював феномен агресії через фрустраційну теорію, яка стверджує, що агресивна поведінка виникає як реакція на фрустрацію, і, значить, фрустрація майже завжди супроводжується агресивністю [4].

Дослідники Л. Божович, І. Булах, Г. Костюк, А. Мудрик, М. Неймарк, Ф. Райс, Х. Ремшмідт, В. Степанов, Т. Титаренко, Д. Фельдштейн, Е. Еріксон загострення агресивних суперечностей у підлітковому віці пов'язують з кризою періоду дорослішання, збільшенням фізичної сили та соціальної активності при загальній невпевненості, неврівноваженості, неадекватності. На основі аналізу робіт А. Бандури, Р. Уолтерса, Ф. Райса, М. Раттера, А.О. Реана, а І. Фурманова та інших дослідників, виявлено, що до основних груп чинників, що викликають агресію можна віднести соціальні (нестабільність у суспільстві, культурні пріоритети, вплив засобів масової інформації, характер взаємовідносин у сім'ї, відсутність успіхів у школі, стосунки з однолітками) та індивідуально-психологічні (особливості нервової системи, неадекватна самооцінка, почуття неповноцінності, невпевненість, прагнення до самоствердження за будь-яку ціну, несформованість вмінь саморегуляції).

Діти підліткового віку із легким ступенем розумової відсталості не керують своїми почуттями згідно ситуації. Така дитина може зрозуміти, що учитель, через якого вона засмутилася, зовсім не хотів її образити, однак це не допомагає їй придушити в собі почуття образи. Із запізненням і насилу формуються вищі духовні почуття: совість, почуття обов'язку, відповідальності, самовідданості і т. д. Уповільнення мислення гальмує формування цих вищих почуттів. Такі почуття можуть бути виховані у частини розумово відсталих дітей. Поки не виховані вищі почуття, по мірі росту дитини стихійно все більше місце займають елементарні потреби і емоції.

У багатьох підлітків із розумовою відсталістю виявляються хворобливі прояви почуттів: у одних – легкодухість (боязкість) зі спалахами дратівливості; у інших – дисфорії. У більш рідкісних випадках можуть спостерігатися невмотивовано підвищений настрій або апатія, небажання рухатися, втрата інтересів і прихильностей [2].

Агресивні підлітки з розумовою відсталістю при всьому розходженні їхніх особистісних характеристик та особливостей поведінки вирізняються деякими загальними рисами, зокрема примітивністю, відсутністю захопленя, вузькістю і нестійкістю інтересів. У цих дітей, як правило, низький рівень інтелектуального розвитку, підвищена сугестивність, наслідування, недорозвинення моральних уявлень. Їм властива емоційна брутальність, озлобленість як проти однолітків, так і проти дорослих; спостерігається крайня самооцінка (або максимально позитивна, або максимально негативна), підвищена тривожність, страх перед значущими соціальними контактами, егоцентризм, невміння знаходити вихід із складних ситуацій, перевага захисних механізмів над іншими, що регулюють поведінку.

Серед форм поведінки учнів корекційних освітніх установ В. Ковальов, А.Личко й інші автори називають втечі з навчального закладу, відмову від навчання, порушення шкільної дисципліни і правил поведінки у громадських місцях, злочинство, зловживання алкоголем, наркоманію, суїцидальну поведінку, сексуальні відхилення тощо. Форми прояву агресивності у розумово відсталих підлітків, проявляються як:

- 1) компенсаторно-захисна реакція на труднощі в навчальній діяльності;
- 2) переключення прагнень (сексуального інстинкту, самозбереження);
- 3) нестриманість і надмірна активність при психомоторному й афективному порушеннях;
- 4) реакція протесту на труднощі у взаєминах;
- 5) поведінка й реакція наслідувального характеру, що стають стереотипом поведінки;
- 6) прояв групової солідарності;

Висновки. Отже, агресивність у дітей підліткового віку із легким ступенем розумової відсталості виконує функцію самозахисту, захисту від фрустрацій, самоствердження, а також направлена на отримання бажаного. Однак розвиток неадекватних ситуацій, надмірно інтенсивні прояви агресивності є основою психологічних порушень і поведінкових відхилень. У дітей підліткового віку із легким ступенем розумової відсталості агресивність проявляється значно яскравіше, ніж у здорових дітей і залежить від багатьох факторів. Ці фактори соціального або особистісного характеру сприяють виникненню порушень поведінки в підлітків із розумовою відсталістю, перешкоджають соціально-трудова адаптації і корекції наслідків дефекту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бреслав, Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности / Г.Э. Бреслав. – СПб.: Речь, 2002. – 97 с.
2. Годфруа Ж. Что такое психология / Ж. Годфруа. – М.: Мир, 1992.
3. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2007. – 391 с.
4. Хьелл Л. Теории личности. Основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер; пер. С. Меленевской, Д. Викторовой. – СПб.: Питер Пресс, 1997.
5. Спеціальна психологія. Тексти. Частина I / за ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. - Кам'янець-Подільський:, 1999. - 158 с. К.: Радянська школа, 1981. — 81 с.
6. Фрейд З. По той бік принципу задоволення (1912) / З. Фрейд. – М.: Прогресс, 1992.
7. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: 1994.

SUMMARY

The article summarizes the features of aggressiveness in adolescents with mild mental retardation.

Keywords: *mental retardation, adolescence, aggression, aggressive behavior types, forms of aggression.*

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗПР

У статті розглядаються особливості організації інклюзивного навчання для дітей із ЗПР, охарактеризовано форми та особливості інклюзивної освіти.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, діти із затримкою психічного розвитку, інтеграція.*

Успіх у вихованні дітей з особливими освітніми потребами здебільшого визначається системністю роботи школи, сім'ї та суспільства. Ця співпраця має бути направлена на розвиток особистісних якостей дітей, формування світогляду, успішне оволодіння ними загальноосвітніми знаннями та майбутньою професією.

Реформа освіти в Україні покликана до життя й реформу в спеціальній освіті дітей з особливими потребами. У нашому суспільстві є різні категорії дітей з особливими освітніми потребами. Однією із таких категорій є діти з затримкою психічного розвитку, які потребують створення спеціальних умов виховання та навчання. Конституція України, Закон України «Про освіту» гарантують усім дітям право на освіту, а отже, і можливість реалізувати це право в усіх державних навчальних закладах незалежно від статі, раси, національності, соціального та майнового стану, стану здоров'я, місця проживання та інших чинників. Діти з особливими освітніми потребами мають право задовольнити свої потреби так само, як і всі інші члени суспільства. Проблемою інклюзивної освіти для дітей із ЗПР займалися такі вчені, як: А.А. Колупаєва, В.В. Засенко, В.В. Гладкая, С.П. Миронова, В.П. Ляхова та інші.

Аналіз чинних програм навчання засвідчив, що в Україні діти з відхиленнями в розвитку здобувають освіту в спеціальних закладах або закладах комбінованого типу – спеціальних садках (групах), школах-інтернатах. Проте в Канаді, США, Європі на сьогодні нагромаджено значний досвід залучення дітей з особливими потребами до навчання в найближчих за місцем проживання навчальних закладах загального типу. Визнано, що діти в таких умовах краще адаптуються до навколишнього середовища, оволодівають соціальними навичками, почуваються більш самостійними, потрібними в суспільстві [1].

Аналіз методичної літератури засвідчив значну увагу до питання організації *інклюзивної освіти*, визначення якої базується на основі, Саламанської декларації та програмі з навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивне навчання може здійснюватися за однією з форм:

- **повна інтеграція**, за якою дітей із психологічною готовністю до спільного навчання зі здоровими однолітками та рівнем психофізичного розвитку, що відповідає віковій нормі по 1—3 особи включають до звичайних класів (груп) загальноосвітнього (дошкільного) навчального закладу; при цьому вони мають одержувати корекційну допомогу за місцем навчання та проживання;

- **комбінована інтеграція**, за якої дітей із близьким до норми рівнем психофізичного розвитку по 1—3 особи включають до звичайних класів (груп) загальноосвітнього (дошкільного) навчального закладу; у процесі навчання вони постійно одержують допомогу вчителя-дефектолога (асистента вчителя);

- **часткова інтеграція**, за якої дітей з особливостями психофізичного розвитку, які неспроможні разом зі здоровими однолітками оволодіти освітнім стандартом, включають до загальноосвітніх класів (груп) по 1—3 особи лише на частину дня;

- **тимчасова інтеграція**, за якої дітей з особливостями психофізичного розвитку об'єднують зі здоровими однолітками 2—4 рази на місяць для проведення спільних виховних заходів.

Повна і комбінована форми інтеграції прийнятні для дітей із високим рівнем психофізичного і мовленнєвогорозвитку; часткова і тимчасова — з нижчим рівнем розвитку, зокрема і з його порушеннями.

Будь-яка форма інтегрованого навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку може бути ефективною лише за відповідних умов:

- раннє виявлення відхилень та початок корекційної роботи, що суттєво сприяє

підготовці до інклюзивного навчання;

- правильне діагностування та об'єктивний потенціал розвитку дитини (за даними психолого-медико-педагогічної консультації), зокрема можливість опанування освітнього стандарту в передбачені терміни;

- близький до вікової норми рівень психофізичного і мовнорозвитку;
- психологічна готовність дитини та її батьків до навчання спільно зі здоровими однолітками;

- надання кваліфікованої корекційно-реабілітаційної допомоги;
- готовність батьків надавати допомогу дитині у процесі її навчання;
- створення відповідного навчального середовища, побутових умов;
- забезпечення матеріально-технічної бази навчального закладу.

Індивідуальні навчальні плани розробляють учителі, вихователі за участі відповідних фахівців і батьків на основі адаптації навчальних програм, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для загальноосвітніх та відповідних типів спеціальних загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладів, робочого навчального плану закладу. Плани затверджує педагогічна рада і керівник закладу. Суть індивідуального навчального плану полягає у тому, що він розробляється для певного учня. Діти з однаковими діагнозами мають різний вияв хвороби та по-різному прогресують у навчальному процесі, а тому в роботі з ними реалізують індивідуальні навчальні плани. Оцінювання навчальних досягнень школярів з особливостями психофізичного розвитку, які навчаються за програмою для загальноосвітніх закладів, проводять за критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів; дітей із порушеннями зору, слуху — за критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої школи інтенсивної педагогічної корекції (для дітей із ЗПР) з урахуванням особливостей психофізичного розвитку конкретного учня.

У класі (групі) може бути не більше трьох дітей з особливостями психофізичного розвитку. При цьому доцільно комплектувати разом учнів, які мають порушення однієї категорії (слуху або зору тощо). Час перебування дітей з особливостями розвитку в загальноосвітньому навчальному (дошкільному) закладі може змінюватися за наказом директора цього закладу на підставі висновків психолого-медико-педагогічної консультації про стан психофізичного розвитку кожного учня (за результатами обов'язкового щорічного обстеження).

Ефективності навчально-виховного процесу сприяють різні форми роботи: навчальна в парах, групи кооперованого навчання, за індивідуальними інструкціями, незалежні самостійні заняття.

Зміст, форми та методи навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку мають бути корекційно спрямованими. Це означає, що кожна тема, яку вивчають у школі, кожен метод і прийом, використаний учителем чи вихователем, мають не лише сприяти засвоєнню знань, умінь і навичок, формуванню поведінки, а й спрямовуватися на виправлення вад психофізичного розвитку (залежно від дефекту).

Система корекційного впливу на учнів повинна бути розрахована на тривалий час і діяти на особистість загалом, в єдності таких її компонентів, як пізнавальні, емоційно-вольові психічні процеси, досвід (знання, вміння, навички), спрямованість, поведінка. Відповідно, вчителів необхідно узгоджувати педагогічні впливи з медичними і психологічними; дотримуватися послідовності й наступності в корекційно-виховній роботі, єдиного охоронно-педагогічного режиму в школі та сім'ї. Починаючи працювати з учнями, педагог має враховувати індивідуальну структуру дефекту (первинний дефект, вторинні дефекти, подальші ускладнення) та збережені можливості, тобто йому слід вивчити досвід дитини, її спрямованість, поведінку.

Успіх навчання і корекційно-виховної роботи учнів із психофізичними вадами залежить також і від правильної організації та здійснення медичного супроводу, а вдале проведення лікувально-профілактичних заходів — від суворо скоординованої діяльності медичних працівників і педагогічного колективу [3].

Чільне місце в інклюзивній формі навчання посідає корекційно-розвивальна робота з дітьми, які мають певні особливості, порушення психофізичного розвитку. Своєчасне логопедичне втручання — один з преверантних заходів запобігання труднощам у навчанні й водночас ефективної стимуляції психічного розвитку дитини в цілому. Неоціненне значення має корекція мовленнєвих порушень (усного і писемного мовлення) і для становлення особистості.

Відповідно до нормативної бази для дітей із ЗПР проводяться такі корекційно-розвиткові заняття, як «Корекція розвитку». Вочевидь, це заняття, які залежно від психофізичних порушень і

потреб дитини може проводити, як корекційний педагог, так і спеціальний психолог. Проте, оскільки ці заняття включені у навчальний план, то виконувати їх має передусім педагог.

В українських стандартах освіти не створені програми з цього типу корекційних занять, тому у процесі інклюзивного навчання дітей із ЗПР, на етапі складання індивідуальної програми розвитку командою фахівців слід чітко визначити, які саме порушення дитини потребують корекції на окремих заняттях із корекційним педагогом, як вони будуть за змістом співвідноситись із навчальними програмами окремих предметів, роботою інших фахівців, зокрема, психолога і логопеда.

В.В.Гладкая визначає особливості психофізичного розвитку дітей, які призводять до труднощів опанування шкільного матеріалу. Серед основних особливостей слід відзначити:[2]:

- неформовані навчально-пізнавальні мотиви, пізнавальні інтереси; переважають ігрові інтереси;
- неформовані загальнонавчальні інтелектуальні вміння організації діяльності з виконання навчальних завдань;
- не сформована довільність поведінки і діяльності;
- низька самостійність в організації власної діяльності, потреба в допомозі;
- затримка емоційного розвитку;
- порушення психічних функцій динамічного характеру, зокрема:
- виразна виснажливість уваги під час інтелектуальних навантажень, підвищене відволікання, недорозвиток стійкості та коливання уваги;
- уповільненість процесів прийому і опрацювання сенсорної інформації;
- інертність розумових процесів;
- зниження обсягу запам'ятовування;
- труднощі автоматизації рухів;
- труднощі формування базових навичок з основних навчальних предметів, обумовлені недорозвитком емоційно-вольової сфери і дефіцитарністю окремих психічних функцій (у кожної дитини індивідуально);
- труднощі осмислення навчальної інформації, обумовлені порушеннями нейродинаміки психічних процесів.

З огляду на ці особливості, В.В. Гладка пропонує напрямки корекційної роботи з дітьми із ЗПР [2]:

1. Формування навчальної діяльності:

а) формування навчальної мотивації; навчально-пізнавальних мотивів, мотивів власного зростання, самовдосконалення;

б) формування загально навчальних інтелектуальних вмінь (орієнтуватись у завданні, планувати хід виконання роботи, узагальнювати, здійснювати самоконтроль і самооцінку діяльності);

в) розвиток особистісних компонентів психорегуляції навчальної діяльності (довільність, самостійність).

2. Розвиток пізнавальної діяльності:

а) формування пізнавальних інтересів;

б) розвиток до необхідного рівня психічних функцій, які забезпечують успішність формування базових шкільних навичок:

- слухове й зорове сприймання;
- кінестетичне сприймання;
- дрібна моторика рук;
- артикуляційна моторика;
- пам'ять;
- інтегративні функції (координація в системах око-рука, вухо-рука, вухо-око-рука);
- усне мовлення;
- мовленнєвий аналіз і синтез;
- мислення.
- просторова орієнтація;

в) послаблення динамічних порушень психічних функцій.

Отже, результативність навчально-виховної, корекційно-реабілітаційної та лікувально-профілактичної роботи заумов інклюзивного навчання (значною мірою залежить від скоординованості впливів усіх членів команди (керівника закладу педагогів, лікарів, психолога,

дефектолога, реабілітолога, батьків) на дітей із ЗПР, від комплексного підходу до планування і реалізації корекційно - розвивальних заходів. Дуже важливо в організації інклюзивного навчання створити таку атмосферу порозуміння та взаємодопомоги між учнями, щоб забезпечити дитині з особливостями психофізичного розвитку можливість самоствердитися, подолати неадекватні установи і стереотипи, набути певних навичок соціальної поведінки

ЛІТЕРАТУРА

1. Білецька Л., Білецька І. Інклюзивне навчання: перші кроки в Україні / Л. Білецька, І. Білецька // Дошкільне виховання. — 2007. — № 4. — С. 12—15.
2. Гладкая В.В. Методика проведения коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» с младшими школьниками с трудностями в обучении : пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне среднего образования / В.В. Гладкая. — Минск : Зорны Верасок, 2013. — 115 с.
3. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навчально-методичний посібник / [колектив авторів; за заг. ред. С.П. Миронової]. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. — 232 с.

SUMMARY

The article deals with the peculiarities of inclusive education for children with mental retardation, characterized the form and features of inclusive education.

Keywords: *inclusive education, children with mental retardation, integration.*

УДК 159.922.76 – 056.34:7

Гріневич Тетяна (м. Полтава)

Науковий керівник: ст. викл. Олефір О.І.

АРТ-ТЕРАПІЯ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У даній статті розглянуто питання про альтернативні методи корекції дітей із ЗПР, а саме арт-терапія. Встановлено, що використання цього методу сприяє розвитку психічних функцій дітей із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: *затримка психічного розвитку, діти дошкільного віку, корекційна робота, арт-терапія.*

На даному етапі нашого життя гостро піднімається проблема дитячої психічної неповноцінності. На це звертають увагу не тільки ті люди, котрі зустрічалися з цією проблемою, а й сама держава. Велику частину контингенту дітей з труднощами у навчанні складає група, яку визначають як «діти із затримкою психічного розвитку» (далі ЗПР). Саме поняття ЗПР використовується до дітей з мінімальними органічними ураженнями або функціональною недостатністю ЦНС, а також до тих, які знаходяться в умовах соціальної депривації. Для них характерні незрілість емоційно-вольової сфери і недорозвиненість пізнавальної діяльності, що має свої якісні особливості, які компенсуються під впливом тимчасових, лікувальних і педагогічних чинників. Це численна група, що складає понад 50% учнів серед неуспішних молодших школярів [1, с.133]. Дослідженням дітей із ЗПР займалися вітчизняні та зарубіжні психологи та педагоги: Т.Власова, К.Лебединська, В.Лубовський, М.Певзнер, Г.Сухарева, поклавши в основу етіопатогенетичний принцип ЗПР і виділивши чотири групи: конституційного, соматичного, психогенного, церебрально-органічного походження. Вони виокремили сукупність загальних психофізіологічних особливостей, характерних для такої групи дітей: порушення здатності приймати, переробляти та зберігати інформацію, порушення компонентів мовленнєвої діяльності, властивостей уваги, зниження рівня навчання, низький рівень пізнавальної активності, низький рівень працездатності, порушення моторики та психомоторики і т.п. У дітей із ЗПР збережені передумови для засвоєння навчального матеріалу за загальноосвітніми програмами за умови індивідуального і диференційованого підходу до них [3]. Однак спеціальні дослідження показали клінічну різноманітність варіантів психічного інфантилізму, що спостерігається у майже 12%

спостережуваних дітей - учнів початкових класів масової школи [4.с.15-27].

Дослідники висловлюють думку, що недоліки у розвитку дітей із ЗПР можна діагностувати лише за певних умов або безпосередньо під час навчання. Так, науковець І.Крестіна зазначає, що "... недолік розвитку емоційно-вольової сфери, який притаманний цим дітям під час шкільних навчальних занять і не виявляється, коли завдання відповідають емоційним потребам дитини " [2]. Вчені одностайні в думці, що у процесі корекційної роботи з дитиною, яка має незначні порушення у психофізіологічному розвитку, необхідно застосовувати методи, прийоми і засоби корекції, зокрема арт-терапію.

Серед сучасних дослідників вивченням проблеми забезпечення корекційного слід відзначити Н.Борякову, А.Дробинську, С.Забрамну, Г.Капустіну, Р.Лалаєву, І.Левченко, К.Лебединську, О.Мастюкову, В.Мозгового О.Нікольську, Л.Солнцева, С.Шаховську та ін.. Вчені виголошують свою думку, що у процесі корекційної роботи з дитиною, яка має діагноз ЗПР, необхідно застосовувати всі методи та прийоми, спрямовані на збагачення та розвиток пізнавальної діяльності дітей. Звичайні методи та прийоми стають більш ефективними за умов застосування нових корекційних методів. Науковцями А. Вільшанською, Т.Гордєєвою, І.Уділовою, У.Уленковою, В.Кисельовою, Т.Князевою, С.Кованенко, І.Кірілкіною, Г.Міщіною, Е.Інденбаум, А.Трушковою, Т.Павлій доведено, що особливої значущості у роботі з такими дітьми набуває використання арт-терапевтичних методів.

Арт-терапія - це вид психотерапії та психологічної корекції, заснований на мистецтві та творчості. На думку М.Левченко, ефективність використання арт-терапевтичних засобів передбачає корекцію казкою, психодрамою, мистецтво терапією, вокалотерапією, терапією танцем і музикотерапією [5. с.59]. Одним з ефективних корекційних методів у роботі з дітьми із ЗПР, на думку О.А.Федій, є застосування музикотерапії. Незаперечні можливості лікувального впливу музики в її аналітичній і синтетичній формі на патологічно змінені психічні і соматичні процеси в організмі людини стали імпульсом для виникнення нового наукового напрямку – музикотерапії. Найчастіше вона використовується для корекції більшості, переважно психофізичних порушень [6, с.81]. Основне завдання арт-терапії полягає у розвитку емоційно-вольової сфери дітей із ЗПР. Поступово, протягом 20 століття арт-терапія стає невідомою частиною соціальних заходів профілактичного й реабілітаційного характеру, медичної психотерапевтичної та педагогічної практики. Арт-терапія надає можливість особистості виразити себе за допомогою нових нестандартних прийомів: рухами, кольором, формою, пластикою, глиною, ландшафтом. Арт-терапія є незамінним інструментом для дослідження і гармонізації тих сторін внутрішнього світу людини, для вираження яких слова малозастосовуються. З розвитком арт-терапії пов'язуються надії на створення такої гуманної, «синтетичної» методології, яка в однаковій мірі враховувала б досягнення наукової думки і досвід мистецтва, інтелект людини і його відчуття, потребу в рефлексії і жадання дії, план тілесний і план духовний. І, звичайно ж, інтерес до арт-терапії може бути пов'язаний з тим, що вона в епоху панування технічного і фармакологічного напрямку медицини апелює до внутрішніх, самозцілюючих ресурсів людини, тісно пов'язаних з його творчими можливостями. Арт-терапія як метод корекції за допомогою психокорекційного впливу художньої творчості привертає до себе останнім часом все більшу увагу в усьому світі. Важко назвати ще який-небудь напрям у сучасній психотерапії, який мав такі ж великі можливості не тільки для «зцілення» окремих осіб і груп, але й для «соціальної корекції». Дуже показовим є те, що поява перших форм арт-терапії супроводжувала глибокі зміни в культурі розвинених країн Заходу, а її розвиток надалі був тісно пов'язаний з рухом за реалізацію суспільного призначення мистецтва, яке мало б стати не стільки об'єктом естетичної фетишизації, скільки чинником оздоровлення суспільства і його громадян. Як показали дослідження, показники соматичного розвитку дитини безпосередньо пов'язані із дрібною моторикою. Розвиваючи моторику дітей із ЗПР, ми створюємо умови для становлення багатьох психічних процесів. Для розвитку психіки у дітей із ЗПР важливу роль відіграє активна музикотерапія – це творчий процес у якому дитина має брати участь на рівні співу, рухів, або гри на музичному інструменті. Це дозволяє максимально впливати на усі, без винятку, фізіологічні процеси в організмі дитини із ЗПР, а також надає можливість для отримання попиту максимального еднання сприйняття, руху, емоцій та спілкування в соціумі дітей із ЗПР. Багато батьків дітей із ЗПР із задоволенням віддають свою дитину в руки артистичних, талановитих митців, щоб вони розвивали їхню дитину. Ця процедура для дитини із ЗПР дуже цікава, вони виконують музичні твори та гру на музичних інструментах, а особливо їм подобається брати участь і міні-спектаклях. Музика стимулює окремі психічні та соматичні процеси, викликає певні почуття, емоції, афекти, зміни у поведінці дітей із ЗПР.

Одночасно гра на музичному інструменті має вплив на найважливіші вегетативні функції і моторику дітей із ЗПР. Активна музикотерапія – це творчий процес у якому дитина має брати участь на рівні співу, рухів або гри на музичному інструменті. Іноземні представники цього напрямку (Г.Алвін, У.Коффер, Г.Огтф, К.Робінс) вважають, що його використання з метою поліпшення корекційної та медичної роботи з дітьми, які мають різні проблеми у розвитку, є особливо значним. У процесі корекційної роботи, спираючись, насамперед, на виконання музичного твору дитиною, ми маємо змогу працювати в усіх напрямках одночасно. Найголовніше, це можливість корегувати процеси, які відбуваються в центральній нервовій системі, завдяки використанню активної діяльності периферійних рухових зон, що є найважливішим для дітей із ЗПР. ТанDEM музичної педагогіки та дефектології за своїми можливостями у сфері корекції й розвитку дітей із ЗПР, на нашу думку, заслуговує більш глибокого досліджу. Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження.

Отже, корекційна робота для дітей із ЗПР за допомогою арт-терапії має свої особливості. Вона позитивно впливає на психічний розвиток дитини із ЗПР. Це дає нам можливість управляти процесами, які відбуваються у ЦНС, завдяки використанню активної діяльності периферичних рухових зон, що є найважливішим для дітей із ЗПР. Спираючись на дослідження різних учених, слід відзначити, що діти із ЗПР швидко опановують, заданий їм матеріал і можуть вступати в різні сфери діяльності. Оперуючи дослідженнями деяких вчених, можна сказати, що арт-терапія бере важливу роль у корекційних заходах щодо дітей із ЗПР тому, що задіює усі відділи головного мозку. Тому арт-терапія є одним із засобів корекції таких дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пахомова Н.Г./ Спеціальна педагогіка з історією: навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010100 – «Корекційна освіта»/Пахомова Н.Г.;Полт.нац.ун-т ім. В.Г.Короленка. – Вид. 2-ге, виправ.,перероб. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2012. – 280С.
2. Крестина И.А. Проектирование дополнительной программы для детей с минимальными нарушениями психического развития / И.А. Крестина. – Киров, 2004. – 180 с.36
3. Лебединская К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К.С.Лебединська // Дефектология .-2006- №3. -С. 15-27.
4. Левченко М.В. Арттерапия як частина реабілітаційного процесу / М.В. Левченко // Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття. – К., 1998. – С. 59 -6 0.
5. Федій О.А. Естетотерапія. Навчальний посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.

SUMMARY

This article deals with the question of alternative methods of correction of children with CRA, such as art therapy. Determined that an effective remedial methods, such as art therapy. It is this method promotes mental functions of children with mental retardation.

Keywords: *mental retardation, preschool children, correction, art therapy.*

УДК 376 – 055.52

Гузема Дарина (м. Полтава)

Науковий керівник: ст. викл. Олефір О.І.

ФОРМИ ВЗАЄМОДІЇ ЛОГОПЕДА ТА БАТЬКІВ

У статті розглядається проблема взаємодії логопеда з батьками та різні форми їх взаємодії, що значно зможуть полегшити роботу корекційного педагога.

Ключові слова: *мовленнєвий дефект, логопедичні заняття, форми взаємодії.*

Важливою і невід'ємною частиною роботи з корекції мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку є тісна взаємодія логопеда і батьків таких дітей. Ефективність логопедичної роботи залежить від уміння практичного застосування отриманих знань у повсякденному житті. Особливу провідну роль в цьому відіграє тісна взаємодія логопеда педагога та батьків.

Питаннями сімейного виховання дітей з вадами розвитку займалися Г.А.Волкова,

С.Т.Григорян, Л.Н.Єфіменкова, Н.Л.Крилова, В.І.Лубовський, О.М.Мастюкова, С.П.Миронова, Т.Б.Філічева, Г.В.Чиркіна та ін. Автори підкреслюють важливу роль найближчого оточення у процесі корекційно-педагогічного впливу на дітей і вважають організацію правильного сімейного виховання однією з умов створення для них середовища розвитку. Найважливішими передумовами для підвищення ефективності роботи вчені називають формування у батьків мотивованого ставлення до корекційної роботи і активне включення в неї. Проте, незважаючи на актуальність проблеми, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про недостатню розробку технологій залучення батьків до логопедичного супроводу дітей з мовленнєвими вадами.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає змогу стверджувати, що до 5 років дитина за умов нормального розвитку та сприятливого сімейного виховання повинна засвоїти 2,5-3 тис. слів. Це вказує на велике значення для розвитку дитини правильного виховання в сім'ї. Часто дитина страждає тим чи іншим мовленнєвим порушенням внаслідок недостатнього мовленнєвого оточення в сім'ї, що проявляється у порушенні всіх складових мовленнєвої діяльності.

Г.А.Волкова, С.П.Миронова, Т.Б.Філічева вказують на ефективність комплексного логопедичного супроводу, що залежить від готовності батьків до співпраці та рівня їх теоретичних знань і практичних умінь. Низький рівень готовності батьків до участі в логопедичному супроводі обумовлений недостатнім усвідомленням проблеми мовленнєвих порушень, дефіцитом вільного часу, великою зайнятістю на роботі. Це призводить до того, що батьки вбачають вирішення проблеми в тому, щоб розвитком і корекцією мовлення займалися фахівці і педагоги, які мають професійні знання.

Для здійснення ефективного логопедичного супроводу необхідно залучити якомога більше батьків щодо підвищення їх педагогічної та корекційної компетентності. З цією метою використовують різні **форми взаємодії з батьками**: колективну, індивідуальну та наочну. Форми взаємодії з батьками ми представимо в табл.1.

Табл.1

Форми взаємодії логопеда та батьків		
Колективні	Індивідуальні	Наочні
1.Батьківські збори 2. Консультації 3. Анкетування 4. Бесіди	1.Індивідуальні практикуми 2.Індивідуальні заняття 3.Ведення зошита для домашніх завдань	1.Логопедичний куточок 2.Прайс-листи 3.Демонстрації та ілюстрації до практичних робіт

Коротко охарактеризуємо кожну з цих форм.

Вагоме місце у колективній взаємодії з батьками займають **батьківські збори**, що допомагають об'єднати батьків, спрямувати їх на допомогу дітям, спонукають активно включитися в логопедичний супровід. На перших батьківських зборах відбувається знайомство батьків із системою надання логопедичної допомоги в межах закладу, із графіком роботи, із загальними результатами логопедичного обстеження дітей, із особливостями мовленнєвого розвитку учнів даного класу, надаються рекомендації щодо організації логопедичного супроводу вдома.

У шкільній логопедичній практиці широкого вжитку набули **консультації**, що організуються таким чином, щоб вони не були формальними, а по можливості спонукали батьків до вирішення проблем, формували мотиви плідної співпраці. Консультації мають бути чіткими, містити конкретний матеріал.

Важливу роль у спільній, комплексній роботі логопеда і сім'ї може відіграти **анкетування батьків**. За допомогою анкетування можна дізнатися склад сім'ї, особливості сімейного виховання, позитивний досвід батьків, їх труднощі, помилки. Відповідаючи на питання анкети, батьки починають замислюватися над проблемами мовленнєвого розвитку дітей, над особливостями та можливостями надання допомоги своїм дітям. Важливим для логопеда є питання, спрямовані на виявлення потреби батьків у логопедичних знаннях.

Особливості сімейного виховання, потреби батьків у знаннях можна виявити за допомогою **бесіди**, найважливіша ознака якої полягає у двосторонній активності. На початку навчального року, після обстеження дітей, знайомимо батьків з його результатами, характеризуємо мовленнєвий розвиток дитини, погоджуємо з батьками план індивідуальної корекційної роботи, спрямованої на подолання певних недоліків мовлення їхньої дитини. Батьки отримують необхідні поради та рекомендації. Бесіду потрібно вести тактовно. Її завдання полягає

в тому, щоб допомогти сім'ї у вихованні дитини. Від того, як пройдуть перші зустрічі логопеда з батьками, певною мірою залежатиме плідність співпраці. Дуже добре, якщо на бесіду або консультацію приходять батько і мати.

Індивідуальні практикуми по навчанню батьків спільним формам діяльності з дітьми мають корекційну спрямованість (артикуляційна гімнастика, логопедичний масаж, пальчикова гімнастика, формування правильної звуковимови). Для проведення індивідуальних практикумів заготовляють «опорні» картки, схеми або таблиці, що полегшує розуміння запропонованого матеріалу батьками.

Батьки, які не могли займатися з дитиною вдома через відсутність навичок організації її поведінки або низької педагогічної компетенції, відвідують **індивідуальні заняття логопеда**. Основна увага акцентується на поєднанні мовленнєвих вправ із завданнями на розвиток психічних процесів. Дорослі навчаються практичним прийомам роботи з дитиною.

Основною формою взаємодії логопеда з батьками є **зошит для домашніх завдань**. Він слугує “телефоном довіри” - дорослий може написати в ньому будь-яке питання, сумнів щодо якості виконання завдання дитиною. Зошит заповнюється два рази на тиждень, для того, щоб заняття в сім'ї проводилися систематично і не шкодили здоров'ю дитини.

Наочні форми роботи є дуже важливими для батьків. Наочність агітації забезпечується застосуванням різноманітних супроводжуючих ілюстрацій, демонстрацій практичних робіт, виставковим матеріалом, вона сприяє стимуляції активності батьків.

Логопедичний куточок надає батькам інформацію щодо організації логопедичної корекційної роботи. Рубрика “Домашнє завдання” надає практичні рекомендації щодо формуванню різних мовленнєвих навичок. Рубрика “Домашня ігротека” знайомить батьків з іграми, ігровими вправами і завданнями на закріплення. Відбираючи і розробляючи матеріал для даної рубрики варто враховувати велику завантаженість батьків щоденними домашніми справами, і накопичену до кінця дня втому, тому рекомендується “гратися на кухні”.

Записи в щоденнику в кінці тижня інформують батьків про успішність дитини. **Прайс-листи** орієнтують батьків у великій різноманітності розвиваючих ігор, літератури та іграшок.

Роботу з батьками доцільно проводити у письмовій та усній формах. Необхідно підкреслити перевагу письмової форми взаємодії. По-перше, звернення тільки в усній формі вимагає багато часу. По-друге, батьки не в змозі утримати в пам'яті всю інформацію, яку вони послідовно одержують від логопеда. І, по-третє, для того, щоб батьки змогли осмислити одержані рекомендації та наслідувати їм, спочатку необхідно їх переконати в цьому, запропонувати певний алгоритм дій і озброїти пам'яткою.

Отже, запроваджена система взаємодії з батьками підвищує їх педагогічну та корекційну компетентність, як теоретичний, так і практичний компоненти, спонукає до усвідомлення проблем мовленнєвого розвитку своїх дітей; підвищує рівень готовності батьків до логопедичного супроводу, сприяє мотивованому відношенню до корекційної роботи, спонукає до активного включення в неї. Внаслідок поетапної взаємодії з логопедом, батьки стають активними та компетентними учасниками комплексного логопедичного супроводу, значно збільшуючи ефективність корекційної логопедичної роботи, спрямованої на подолання мовленнєвих вад.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей / Н. С. Жукова. - М. : Просвещение, 1994. - 108 с.
2. Филичева Т. Б. Логопедическая работа в специальном детском саду : учебное пособие / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева. - М. : Просвещение, 1987. - 141 с.
3. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников: Дети с общим недоразвитием речи: Книга для логопедов / Л. Н. Ефименкова. - [2-е изд.]. - М. : Просвещение, 1985. - 109 с.

SUMMARY

The problem of interaction with parents and speech therapist various forms of cooperation that will greatly facilitate the work of correctional educator.

Keywords: *speech defect, speech therapy classes, forms of interaction.*

ПРОФІЛАКТИКА ВРОДЖЕНИХ ВАД РОЗВИТКУ, ПОВ'ЯЗАНИХ З ХРОНІЧНИМИ ІНТОКСИКАЦІЯМИ МАЙБУТНІХ БАТЬКІВ

У статті на основі аналізу сучасних джерел досліджено проблему алкогольної, тютюнової та наркотичної хронічних інтоксикацій у підлітків і студентів. Авторами вказано напрямки подальших досліджень щодо профілактики вроджених вад розвитку, пов'язаних з хронічними інтоксикаціями потенційних батьків.

Ключові слова: *алкоголізм, тютюнопаління, наркоманія, вроджені вади розвитку, профілактика.*

Уроджені вади розвитку (ВВР) – це стійкі морфо-функціональні порушення органу або всього організму, які виходять за межі нормальних варіацій їхньої будови, локалізації і функцій, що виникають унаслідок порушень гаметогенезу, зачаття та розвитку плода, і є помилками в реалізації спадкової програми розвитку організму, обумовленими екзогенними та ендогенними чинниками [4, с. 5].

Частота ВВР, які надалі вимагають дефектологічної допомоги, зростає останніми роками загрозливими темпами. В останні роки на 1000 новонароджених більше ніж 25-35 дітей мають різноманітні за характером і тяжкістю ВВР, які посідають друге місце серед причин перинатальної смертності, загрожуючи виродженням генофонду нації і демографічною катастрофою [1, с. 10; 4, с. 6].

Вище зазначене вимагає вживання дієвих принципів і методів профілактики даної патології не лише з боку перинатальної медицини, але і від корекційних педагогів. Тож сучасний корекційний педагог повинен не лише боротись із наслідками несприятливих умов ендогенного й утробного розвитку дитини, але й займати активну позицію щодо їхнього попередження [1, с. 11].

Серед актуальних викликів сучасності, які досить вагомою є проблема алкогольної залежності, тютюнопаління та наркоманії, яка за своєю масштабністю та глибиною проникнення в суспільство майже не має собі рівних [2, с. 252; 3, с. 19; 4, с. 9].

Означені хронічні інтоксикації є потужним екзогенним фактором, що спотворює не лише внутрішньоутробний розвиток дитини, але й діє значно раніше, на рівні формування гамет майбутніх батьків, викликаючи значні вроджені вади розвитку органів і систем, сенсорних, психічних, інтелектуальних та мовленнєвих дефектів.

Тож **метою** нашого дослідження став аналіз проблеми алкогольної, тютюнової та наркотичної хронічних інтоксикацій у підлітків і студентів та обґрунтування шляхів профілактики ВВР, пов'язаних з ними.

Сучасний стан проблеми алкоголізму, тютюнопаління та наркоманії визначається такими тенденціями: «омолодження» наркоманії, тютюнопаління та алкоголізму; переважне вживання наркотичних засобів, виготовлених кустарними методами, фальсифікованих алкогольних напоїв; збільшення обігу наркотичних речовин, сигарет та алкогольних напоїв.

Результати медико-соціальних досліджень В.І. Берзін та співав., проведених серед учнівської молоді, в тому числі, серед студентів вищих навчальних закладів різного профілю, свідчать про «неформальне» позитивне ставлення учнівської молоді до алкоголю та наркотиків. Так, біля 62% підлітків 12-14 років та більше 72% юнаків 15-20 років відповіли, що вживають алкоголь. Майже кожний 5-й підліток почав вживати спиртне з 10 років, а палити – з 8 років [3, с. 19].

Кількість юнаків, які почали вживати алкоголь у віці від 10 років, вдвічі більше, ніж дівчат. З віком ця різниця нівелюється, більш того, у подальшому становище змінюється на прямо протилежне. Аналіз причин, які призвели до вживання алкоголю, свідчить про те, що найбільш негативну роль відіграє зацікавленість 29% підлітків старше 12 років. Досить велику роль у залученні підлітків до вживання алкоголю відіграє власна думка та вплив друзів: від 20 до 34%. У віці до 18 років з цієї причини піддався алкогольній спокусі кожний 5-й підліток, у більш старшому віці – кожний третій. Кожний десятий з 19-20-річних юнаків вживають алкоголь для підтвердження своєї дорослості [3, с. 19].

Дані щодо мотивів вживання наркотиків подібні картині вживання алкоголю. У 53-63% вирішальну роль відіграла зацікавленість; у 17-30% – вплив друзів; в 1% випадків – вплив батьків. Від 15 до 40% підлітків усіх вікових груп використовували психоактивні речовини для того, щоб розслабитись. У 7-10% випадків знайомство з наркотиками відбулось у стані алкогольного сп'яніння. Про примушення до вживання наркотичних речовин повідомили 3% опитаних у віці 15-20 років.

Як свідчать результати соціально-гігієнічних досліджень, потяг підлітків до вживання психоактивних речовин є симптомом більш глибокого особистісного неблагополуччя. Основою цього потягу є психологічна готовність підлітка до вживання наркотиків та алкоголю, яка обумовлена особистою незрілістю, незайнятістю, слабким розвитком самоконтролю та самодисципліни, низькою стійкістю до різноманітних несприятливих впливів, емоційною нестійкістю, невмінням переборювати труднощі і знаходити продуктивний вихід із конфліктної ситуації [2, с. 254; 3, с. 19].

Аналіз результатів медико-соціальних досліджень 17-22-річних студентів вищих навчальних закладів показує неоднозначність відношення до наркотиків. Так, понад 28% опитуваних відносяться позитивно до їх вживання і вважають, що наркотичні речовини слід вільно продавати в аптеках. Близько 72% опитуваних до вживання наркотичних речовин відносяться вкрай негативно і вважають, що необхідно посилити покарання за їх вживання та розповсюдження. Дана категорія студентів вузів до засобів профілактики наркотиків відносять: раціональну організацію дозвілля, у більш широку доступність занять у спортивних закладах, створення мереж анонімних центрів здоров'я.

Велике значення для профілактики наркоманії та алкоголізму серед студентів і учнівської молоді має орієнтація на самореалізацію в професійному плані, на досягнення важливих життєвих цілей, умовою здійснення яких є фізичне та психічне здоров'я. Правильно оцінити та врахувати інформацію про шкоду психоактивних речовин для здоров'я може тільки зріла особистість, яка має змістовні інтереси та перспективні плани на майбутнє. Студентство – особлива соціальна категорія суспільства і тому студент повинен бути підготовлений до роботи в плані профілактики наркоманії, тютюнопаління та вживання алкогольних напоїв. Одним із видів соціальної роботи, допомогу якій важко переоцінити, є створення груп спілкування (клубів), які виконують функцію соціально-психологічного тренінгу. Але все це дасть позитивні результати за умови комплексного охоплення всіх основних факторів, що впливають на вживання тютюну, алкоголю та наркотиків серед молоді.

Тож аналіз проблеми алкогольної, тютюнової та наркотичної хронічних інтоксикацій у підлітків і студентів дозволяє зробити такі **висновки**:

- Проблема вроджених вад розвитку плода у значному ступені обумовлена поширеністю хронічних алкогольної, тютюнової та наркотичної інтоксикацій серед молоді, тобто майбутніх батьків.
- Інформованість підлітків, юнаків, а також сімей, в яких вже є діти з подібними дефектами, за допомогою роботи корекційних педагогів допоможе знизити частоту ВВР і сприяти оздоровленню демографічної ситуації у масштабах держави.
- Вирішенню проблеми наркоманії, тютюнопаління та алкогольної залежності серед молоді перешкоджають такі соціальні причини: відсутність виваженої та чіткої молодіжної політики, надмірна комерціалізація установ для дозвілля та освіти, скорочення форм дозвілля.
- Недосконалість та неадекватність існуючої законодавчої бази стосовно реклами, засобів масової інформації тощо суттєво заважають впровадженню ідеології здорового способу життя серед учнів загальноосвітніх шкіл та студентів вищих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березан В. И. Подготовка специалистов-дефектологов к профилактике врожденных пороков развития детей / Березан В. И., Березан А. И. // Подготовка дефектологов в системе высшей школы: состояние, перспективы развития : материалы Междунар. науч.-метод. семинара (Минск, 18–19 мая 2005 г.) / МО Республики Беларусь ; Учрежд. образования «Белорус. гос. пед. ун-т имени Максима Танка» ; ред.кол. Н. Н. Баль и др. – Минск : БГПУ. 2005. – С. 9–12.
2. Берзін В. І. Концептуальні питання медико-психологічного забезпечення навчального процесу в освітніх закладах на сучасному етапі / Берзін В. І., Бойко М. І. // Зб. наукових

- праць АПН України. – Т. V. – Ч. 1. – К., 2003. – С. 252–256.
3. Берзін В. Шляхи розвитку та оптимізації системи корекції та формування навичок здорового способу життя в дітей і підлітків / Берзін В., Стельмахівська В. // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – Вип. 8. – Т. I. – К. : Хортицький НРБЦ, 2006. – С. 18–20.
 4. Планування сім'ї : метод. розробка для лікарів сім. медицини / уклад. Громова А. М., Дудченко А. А., Березан О. І. та ін. – Полтава, 2002. – 42 с.

SUMMARY

In the article on the basis of the analysis of modern sources investigated the problem of alcohol, tobacco and drug chronic intoxications in teenagers and students. The authors indicated directions for further research concerning the prevention of birth defects associated with chronic intoxications of potential parents.

Key words: *alcoholism, smoking, drug addiction, congenital malformations, prevention.*

УДК: 316.47-053.4-056.264:373-044.332

Гузь Яна (м. Полтава)

Науковий керівник: ст. викл. Олефір О.І

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЙКАННЯМ

У статті розглядаються проблеми соціальної готовності до навчання в школі у дітей старшого дошкільного віку із зайканням, охарактеризовано дошкільників із зайканням.

Ключові слова: *зайкання, молодші школярі, соціальна готовність.*

Проблема зайкання дітей старшого дошкільного віку в психологічному аспекті є досить актуальною для вивчення їхньої соціальної готовності до навчання в школі. Зайкання – одне з найскладніших і тривалих мовленнєвих порушень. Воно належить до найбільш чітких для людини мовленнєвих розладів, коли порушується темпоритмічна організації мовлення, обумовлене судомним станом м'язів мовленнєвого апарату [2]. Це порушення мовлення широко розповсюджене серед дітей і дорослих, відрізняється різноманітними причинами виникнення, складним симптомокомплексом і в ряді випадків невисокою ефективністю лікування.

Основи соціальної готовності до навчання в школі закладаються в дошкільному віці. Це час активної соціалізації дитини, входження в культуру, розвитку спілкування з дорослими і однолітками, виникнення етичних почуттів. І від того, як виховується дитина в перші роки життя, в більшості залежить подальша соціальна готовність до навчання в школі.

У дослідження Л. Арутюнян, Л. Кроль, О. Михайлової проблема зайкування висвітлена з психолінгвістичних позицій. Науковці розглядають зайкування перш за все як порушення системи комунікації, яке сприяє появі психологічних новоутворень в структурі особистості дитини [1].

Зайкання – мовленнєве порушення, при якому порушується система комунікації, що з часом призводить до змін особистості. Багато дослідників зайкання вказують на бідність та одноманітність міміки, жестів, скутість постави тіла осіб із зайканням (П. Тяпугін, А. Олександровська, М. Буянов, Л. Белякова, Л. Арутюнян) [2].

При зайканні сам факт існування мовленнєвих судом призводить до цілого ряду мовленнєвих розладів, а з часом і до порушень особистості. При зайканні блокуються всі канали вербальної і невербальної інформації, що проявляється в монотонному мовленні, прискореному і нерівному його темпові, відсутності контактів очей із співрозмовником. У результаті цього гальмується потреба в отриманні і передачі інформації, знижується потреба дітей із зайканням у комунікації, що призводить до обмеженості контактів з оточуючими, вимушеній комунікативній ізоляції, провокує появу труднощів соціальної адаптації в означеній категорії дітей [1].

У дітей з невротичною формою зайкання соціальні стосунки з батьками, ровесниками порушуються поступово в міру хроніфікації мовленнєвого дефекту й ускладнень її вторинними явищами. Дитина починає уникати мовленнєвого спілкування, особливо з незнайомими людьми. При спробах говорити в неї посилюються вегетативно судомні порушення й супутні рухи.

Характерною особливістю невротичного заїкування є логофобія – страх мовлення, яка остаточно формується в шкільному віці. Поява логофобії різко посилює заїкання, сприяє появі шкільної і соціальної дизадаптації і невротичному розвитку особистості. При неврозоподібній формі заїкування соціальні стосунки у дітей, на думку Л. Белякової, суттєво відстають від норми [3].

У дітей дошкільного віку із заїканням Г. Волкова виявила дисгармонійний розвиток особистості. Він виявляється в агресивності, підвищеному почутті провини, емоційній вразливості, соціальній незрілості, у використанні захисних видів реагування у важких ситуаціях. За даними Г.Волкової (1994), в конфліктних ситуаціях афект у заїк дуже високий (в 20 разів вищий, ніж у здорових дітей). Афективні стани на різні фрустратори у них виникають частіше, ніж у дітей із нормальним мовленнєвим розвитком [4]. Вони підтримуються і ускладнюються мовленнєвим порушенням, деякими рисами симптомокомплексу заїкування, загострюються в конфліктних ситуаціях. Афективні стани спотворюють самооцінку особистості дітей із заїканням, перешкоджають правильному реагуванню на конфліктні ситуації, які виникають в процесі спілкування.

У відповідності до дослідження Г. Волкової, у дітей із заїканням частіше спостерігається гальмуючий варіант розвитку особистості. Він формується в умовах гіперопіки, при якій у дитини пригнічується самостійність, ініціатива, активність. У старшому дошкільному віці яскраво виявляються пасивність, невпевненість у своїх силах. У меншій кількості дітей із заїкуванням Г. Волкова визнає наявність невротичного формування особистості [3].

Серед дітей чотирьох-семи років Г. Волкова виділяє дітей з негативною і аутистичною поведінкою. Діти з нестійкою формою спілкування спочатку охоче вступають в контакт, але потім стають байдужими, неуважними, пасивними. Вони з труднощами входять у проблемну ситуацію своєї діяльності й в підсумку відмовляються виконувати потрібне завдання [2].

Ця думка підтверджена дослідженнями О. Михайлової, вона наголошує, що діти із заїкуванням володіють дуже низькою соціально-перцептивною компетентністю, не усвідомлюють ролі невербальних засобів спілкування. У них відсутня установка на партнера зі спілкування, міміка і пантоміміка заїк відображає, як правило, не реакцію на партнера зі спілкування, а власні відчуття, пов'язані з мовленнєвими труднощами, їх спілкування носить аутокомунікативних характер [1].

Е. Садовнікова, Е. Рау вивчили мовленнєвий і комунікативний статус особистості дитини із заїканням і виділили його характерні риси [4]:

1. Половина дошкільників із заїканням погано адаптована в колективі однолітків.

2. Яскраво вираженої залежності між соціально-психологічним статусом дитини і ступенем тяжкості її заїкання не виявлено, але автори відзначили, що більшість лідерів мала неврозоподібну форму заїкання і стали лідерами, можливо, через меншу концентрацію на своєму мовленнєвому дефекті.

Отже, визначивши і проаналізувавши психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного віку із заїканням, можна зробити висновок, що при наявності цього порушення у дитини з раннього віку починає формуватися своєрідне ставлення до свого мовленнєвого дефекту, і своєрідно розвивається соціально-перцептивна сфера спілкування, яка безпосереднім чином впливає на формування соціальної готовності до навчання в школі. Таким чином, у дітей із заїканням формування соціальної готовності до навчання в школі відбувається під впливом ряду негативних факторів, які приймають участь у її формуванні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Г.А. Особенности эмоционально-волевой сферы и произвольной регуляции деятельности детей с заиканием и дизартрией / Г.А.Волкова // Логопед. – 2012. – № 6. – С. 18–28.
2. Літовченко О. Психологічні аспекти дослідження проблеми заїкання в дошкільників / Ольга Літовченко // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 6-7. – С. 51–53.
3. Кирбитова Л.Г. Развитие личности ребенка с заиканием / Л.Г.Кирбитова // Логопед. – 2012. – № 9. – С. 45–47.
4. Журавльова Л. С. Мовленнєва підготовка дітей старшого дошкільного віку із заїканням до навчання у школі / Л. С. Журавльова // Шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. семінару, м.Донецьк, 29 листопада, 2007 р. – Донецьк : ДІСО, 2007. – С. 23-26.

SUMMARY

The article deals with the problem of social readiness for training at school age children with stuttering, characterized preschoolers with stuttering.

Key words: *stuttering, junior high school students, social readiness.*

УДК: 379.823:316.624.3 – 047.44

Гуріна Катерина (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Кононенко Л.В.

АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ІНФОРМАЦІЙНОГО НАСИЛЬСТВА

У статті здійснено аналіз проблеми інформаційного насильства. Установлено причинно-наслідкові зв'язки між сучасною соціально-політичною ситуацією в Україні і даною проблемою. Визначено понятійно-термінологічне поле сформульованої проблеми та окреслено шляхи її розв'язання.

Ключові слова: *інформаційне суспільство, інформаційне насильство, інформаційна війна, інформаційний тероризм, інформаційна зброя, мас-медіа.*

Нині ми живемо в інформаційному суспільстві, яке характеризується швидкоплинними змінами узв'язках між людьми, у взаємовідносинах між людиною і суспільством. (Інформаційне суспільство є наступним кроком після аграрного, індустріального та постіндустріального). Такі зміни призводять до появи нових взаємин і взаємовідносин, а у зв'язку з цим – і до визначення нових термінів і понять, таких, наприклад, як: «інформаційне насильство», «маніпуляції свідомістю», «інформаційна зброя», «інформаційні війни», «інформаційний тероризм».

Тема інформаційного насильства в Україні не достатньо досліджена, а тому немає і відповідної профілактичної роботи та розробленої нормативно-правової бази із захисту від нього. Нині мас-медіа є поширювачем інформаційного насильства. Через те що ЗМІ, Інтернет швидко розповсюджують інформацію, то більш інтенсивно й набагато частіше, ніж в ортодоксальні радянські часи, відбуваються такі негативні явища, як: пропаганда поглядів, способу життя; замовчування частини інформації для того, щоб відбулася необхідна реакція, сформувалася певна думка тощо. Зміна та перекошування фактів для зміни публічної думки на власну користь також є характерними для сьогодення України. На нашу думку, такі інформаційні методи психологічного впливу, як пропаганда, замовчування, перекошування, зараження нині є найбільш небезпечними, адже крім миттєвої руйнівної дії вони мають і стратегічні цілі – результати їхньої дії матимуть наслідки в далекому майбутньому.

Ще однією проблемою інформаційного суспільства є залежність більшості компаній у системі мас-медіа від їхніх власників, зокрема від вектору ідеї розвитку цих компаній. Відтак і новини висвітлюються залежності від потреби того чи іншого замовника.

З огляду на події останнього року в Україні, означена проблема відноситься до критичних і важко розв'язуваних, а отже й до найбільш актуальних. Метою нашої статті є окреслення проблеми інформаційного насильства та визначення шляхів її розв'язання. Одним із перших кроків до осмислення обраної нами проблематики є визначення її термінологічної бази. За визначенням польського фахівця з питань домашнього насильства Луїса Алоркона, «насильство» – це дії, які робить одна або кілька осіб і які:

- чиняться умисно і спрямовані на досягнення певної цілі;
- спричинюють шкоду (фізичну, моральну, матеріальну) іншій особі;
- порушують права і свободи цієї особи;
- унеможливають ефективний самозахист потерпаючих від насильства (той, хто чинить насильство має значні переваги (фізичні, психологічні, адміністративні, матеріальні тощо)).

За цими ознаками можемо виділити спільне з «інформаційним насильством», а саме – це дії, які теж робляться для досягнення цілей, для того щоб відбулася певна очікувана реакція на запропоновану дію. Наслідками таких дій є найчастіше агресія людей по відношенню один до одного, аж до фізичного знищення. Даний вид насильства також порушує права і свободи людей, які закріплені нормативно-правовими актами. Та однією з найстрашніших ознак є відсутність самозахисту, адже відсутнє критичне ставлення до інформації, немає законодавчих актів, які захищали б права людей і немає органу, який контролював би даний процес в сучасному

інформаційному просторі.

Таким чином, маємо визнати, що нині в Україні відбувається інформаційна війна, котра має свої методи, технології, які називаються інформаційною зброєю.

Інформаційна зброя – комплекс технічних та інших засобів, методів і технологій встановлення контролю над інформаційними ресурсами потенційного супротивника, втручання у роботу його систем управління та інформаційних мереж, систем зв'язку тощо з метою виведення їх з ладу, спотворення чи спрямоване введення спеціальної інформації, поширення вигідної інформації та дезінформації у системі формування громадської думки і ухвалення рішень тощо [3, с.128].

Разом з інформаційною війною може відбуватися й інформаційний тероризм.

Інформаційний тероризм – використання інформаційних технологій, засобів масової комунікації, поширення інформації з метою цільового впливу на вибраний об'єкт. На відміну від інформаційних війн терористичні акти одноразові і мають нищівну силу. Найчастіше в таких випадках інформаційні терористи мають на меті досягти якомога швидше необхідних цілей і наробити побільше галасу. Медіа-інформаційний тероризм є особливим різновидом психологічного терору, який відносять до інфраструктурного, а саме: зловживання інформаційними системами, мережами та їх компонентами для здійснення терористичних дій та інших віднесених до них акцій [4, с.31].

Мас-медіа – засоби одночасної передачі інформації групі людей, тобто масової інформації. Преса (газети, журнали, книги), радіо, телебачення, Інтернет, кінематограф, звукозаписи та відеозаписи, відеотекст, телетекст, рекламні щити та панелі, домашні відеоцентри, що поєднують телевізійні, телефонні, комп'ютерні та інші лінії зв'язку. Усім цим засобам притаманні схожі якості, які їх об'єднують – звернення до масової аудиторії, доступність багатьом людям, корпоративний зміст виробництва і розповсюдження інформації.

Інформаційна війна й тероризм відбувається в процесі обміну інформації та ЗМІ є одним з найшвидших засобів маніпуляції свідомістю. Для того, щоб означена проблема не перетворилася на дане, не набула статусу перманентної, необхідно окреслити шляхи її розв'язання.

На наш погляд, для недопущення та зменшення шкоди від інформаційного насильства необхідно працювати в трьох напрямках. По перше, законодавчо визнати інформаційне насильство та чітко врегулювати строки кримінальної відповідальності за такі дії. По друге, створити систему суспільного контролю та систему виховання критичного мислення. По третє, необхідно проводити інформаційну роботу, яка забезпечить поширення достовірної та повної інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Битяк Ю. П. Маніпуляція свідомістю як проблема інформаційного суспільства/ Ю. П. Битяк, І. В. Яковюк // Інформаційне суспільство і держава: проблеми взаємодії на сучасному етапі. – Харків, 2012. – С. 24-27.
2. Василевич О. Г. Маніпуляція свідомістю в умовах інформаційного суспільства [Електронний ресурс] / О. Г. Василевич // Філософський альманах. – К. : Центр духовної культури. – 2008. – № 69. – Режим доступу: http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_69/Vasylevych.pdf
3. Водніков В. Д. Роль засобів масової інформації у профілактиці соціальних відхилень в умовах побудови громадянського суспільства в Україні / В. Д. Водніков // Інформаційне суспільство і держава: проблеми взаємодії на сучасному етапі. – Харків, 2012. С. 125-128.
4. Герасіна Л. М. Деструктивна інформація як чинник конфліктності та соціальної напруженості в сучасному українському суспільстві / Л. М. Герасіна, О. М. Сахань // Інформаційне суспільство і держава: проблеми взаємодії на сучасному етапі. – Харків, 2012. – С. 31-36.

SUMMARY

In the article is analyzed the problem of informational violence. Relationships are established between modern social, political situation and informational violence in Ukraine. The conceptual and terminological problems are defined and formulated ways to solve it.

Keywords: *information society, informational violence, the information war, information terrorism, information weapons, mass media.*

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ АУТИЗМУ У ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті автором представлено етапи вивчення раннього дитячого аутизму. Визначено широку популярність цього порушення серед загальної категорії дітей із порушенням психофізичного розвитку. Наведено різні погляди з проблеми термінології цього поняття.

Ключові слова: *ранній дитячий аутизм, мовлення, мовленнєві порушення.*

Численну групу дітей із порушенням психофізичного розвитку становлять діти із раннім дитячим аутизмом. Статистичні дані останніх років свідчать про збільшення кількості дітей із синдромом раннього дитячого аутизму (далі РДА). Розповсюдженість РДА відносно висока, що вказує на соціальну значущість цієї проблеми.

В останні роки у спеціальній науковій літературі називають цифру 13-20 випадків на 10000 новонароджених, зазначається, що у хлопчиків аутизм спостерігається в 4 – 4,5 рази частіше, а в дівчаток він має деструктивніший характер.

Вперше термін “аутизм” було введено Е. Блейлером у 1911р. на позначення особливого стану хворих шизофренією. Цей стан характеризувався активною відмовою від контакту із зовнішнім світом, зануренням у світ власних фантазій, переживання, відірваністю від реального життя, ігноруванням реальних відносин.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виділити 4 етапи становлення проблеми раннього дитячого аутизму:

I. Донозологічний (XIX – поч. XX ст.), що характеризується окремими згадуваннями про дітей, які прагнуть самотності.

II. Доканерівський період (1920 – 1940 рр.) – постало питання про можливість виявлення в дітей шизоїдії (Г. Сухарева, Т. Симеон та ін.) і про сутність “порожнього” аутизму (І Лутц).

III. Канерівський період (1943 – 1970 рр.) – пов’язаний із ґрунтовними роботами, в яких ранній дитячий аутизм характеризувався як особливий стан з порушеннями спілкування, мовлення, моторики. Ранній дитячий аутизм розглядався і як конституціональний особливий стан (В. Башина); як аутистичний стан після загострення шизофренії (М. Вроно).

IV. Післяканерівський етап (1980 – 2000рр.) – характеризувався відходом від поглядів Л.Каннера на аутизм, внаслідок чого ранній дитячий аутизм почав розглядатися як неспецифічний синдром різного походження. У цей період було доведено, що найважливішою особливістю синдрому РДА Каннера є асинхронний тип затримки розвитку [4].

На сьогодні розроблено багато психологічних теорій, які намагаються пояснити природу раннього дитячого аутизму.

Аутизм (від грец. autos - сам, одинокий) – це хворобливий стан психіки людини, що характеризується послабленням зв’язків із реальністю, виявляється в зосередженості на власних переживаннях, обмеженні спілкування з іншими людьми.

Під терміном “аутизм” російські вчені (наприклад, Лебединська К.С.) розуміють “відрив від реальності, занурення в себе, відсутність реакції на зовнішній вплив або парадоксальність цих реакцій, пасивність і надмірна ранимість у контактах з однолітками.” За визначенням, поданим у довіднику із психіатрії (1985) аутизм – це занурення у світ особистісних переживань з послабленням чи втратою контакту із дійсністю, втратою інтересу до реальності, відсутністю прагнення до спілкування з оточуючими людьми, бідністю емоційних проявів.

Н’юсон (1991р.) визначає аутизм як глибоке порушення, при якому головну роль відіграють розлади мовного кодування (або виділення смислу) будь-якої словесної конструкції. Тобто, аутична дитина відчуває труднощі в експресивному, невербальному і вербальному мовленні, у розшифруванні смислової інформації і подальшої її інтерпретації, шляхом реалізації власної поведінки адекватного реагування.

За визначенням російських дефектологів В.В.Лебединського, О.С.Нікольської, Є.Р.Баєнської та М.М.Ліблінг, аутизм – це:

- по-перше, екстремальна самотність дитини, порушення її емоційних зв’язків навіть із найближчими людьми;

- по-друге, виражена стереотипність у поведінці, що проявляється і як консерватизм у стосунках зі світом, страх змін у ньому, і як велика кількість однотипних афективних дій, потягів, інтересів.
- по-третє, це специфічний мовленнєвий та інтелектуальний недорозвиток, не пов'язаний, як правило, з первинною недостатністю цих функцій.

Синдром аутизму є найтипівішою моделлю асинхронного розвитку, коли одночасно спостерігаються ознаки ретардації (уповільнення) й акселерації в окремих сферах (наприклад, розвиток гнозису може випереджати праксис). Тобто, аутичні розлади належать до викривленого розвитку психіки, коли загальний недорозвиток, затримка, ушкодження поєднуються з прискоренням розвитку окремих функцій.

Своєрідність психічного розвитку аутичної дитини впливає на всі сфери її розвитку, в тому числі і на соціальний розвиток. Основною характерною рисою аутизму є порушення міжособистісної взаємодії дитини і оточуючих її людей, відокремлення дитини від суспільства, небажання вступати в контакт. Специфіка раннього дитячого аутизму проявляється в першу чергу в дефіциті спілкування. В залежності від ступеня важкості раннього дитячого аутизму розрізняють різні форми порушення цієї потреби: від повного відчуження – до заміщення потреби і підвищеної вразливості при контактах. Аутичні діти з самого народження відгороджені від батьків.

У дітей із синдромом РДА відмічається своєрідне ставлення до мовленнєвої дійсності і одночасно – своєрідність у становленні експресивної сторони мовлення.

Перші активні мовленнєві реакції проявляються у вигляді гуління, у дітей з аутизмом можуть запізнюватися, бути відсутніми або дуже збідненими. Перші слова у них зазвичай з'являються рано, у більшості випадків слова “мама”, “тато” використовуються дітьми без співвідношення із дорослими. Уже з 2 років з'являється фразове мовлення, як правило, без порушень звуковимови. Однак діти не використовують його для взаємодії з оточуючими, рідко вступають в діалог. Якщо і задають питання, то багаторазово його повторюють. Часто наодинці з собою аутичні діти бувають дуже активні, однак отримати від них конкретну відповідь дуже важко, їх мовлення не співвідноситься із ситуацією і нікому не адресоване.

Науковці К.С.Лебединська, О.С.Нікольська, Є.Р.Баєнська виділили чотири варіанти мовленнєвого розвитку дітей з раннім дитячим аутизмом, який вони пропонують обов'язково враховувати під час проведення корекційно-педагогічної роботи.

I варіант – спостерігається майже повна відсутність зовнішнього мовлення, однак залишається вокалізація без спілкування, бурчання. Окремі слова або короткі фрази, які вимовляє дитина на висоті афекту у значній для неї ситуації, дозволяють припустити, що вона розуміє мовлення хоча б частково.

II варіант – синдрому РДА характеризується грубою затримкою процесу формування мовлення: активний словник обмежується мало чисельними стереотипними словами і фразами. Мовленнєва активність у цих дітей залишається низькою. спонукань до активного мовлення у них не виникає. Характерними є також ехолоалії, набір стереотипних коротких фраз, які отримані в певній афективній ситуації, або які є цитатами з улюблених книг, якими дитина може коментувати реальну ситуацію. У таких дітей є стереотипні прохання і звернення, в яких дієслово використовується в інфінітиві („чай пити”, „дати ковбаски”), а про себе вони говорять в 2 або в 3 особі. Зазначимо, що часто така дитина просить щось за допомогою крику, або просто бере дорослого за руку, підводить до потрібного предмету і мовчки показує на нього рукою.

III варіант – РДА характеризується значним словниковим запасом, „дорослим” фразовим мовленням (нерідко літературним), здатністю промовляти довгі монологи на теми, які цікавлять дитину. При цьому ж дитина майже не здатна до діалогу, не чує співрозмовника. Її мовлення носить однобокий характер. У монологіях вони стереотипно словесно обігрують свої фантазії, страхи, захоплення. При цьому наявні порушення вимови: мовлення змазане, нечітке, дитина іноді замінює деякі звуки, своєрідна інтонація може не відповідати смислу тексту.

IV варіант – діти зі слабо вираженим аутизмом має місце значна затримка мовленнєвого розвитку, а іноді і регрес власного мовлення у віці 2-2,5 роки. Мовлення тихе, нечітке, з відстроченими ехолоаліями. Така дитина просить і звертається, як правило, мовою, але переказ для неї дуже важкий. Часто складається враження, що вона не розуміє просту інструкцію, і в той же час можна спостерігати у неї моментальну реакцію на складний казковий образ, якусь емоційно-важливу для неї ситуацію.

Науковці М.В.Башина, М.В.Семашкова (1993 р.) упродовж 10 років проводили

дослідження дітей 3-7 років з різними проявами раннього дитячого аутизму різного генезу. Цікавими виявилися висновки про порушення в мовленні, які були досить різноманітними:

- 1) дислалія;
- 2) мовленнєві порушення у зв'язку з затриманим становленням „я”, у вигляді неправильних займенників та дієслівних форм;
- 3) ехолоалії, егоцентризму, затухаюче внутрішнє мовлення, мутизм, скандування, розтягнута та прискорена звуковимова, паралінгвістичні порушення тональності, темпу, тембру розвитку;
- 4) поява мовлення довербального фонематичного рівня або мовленнєвий регрес;
- 5) порушення змістовної сторони мовлення-семантична афазія .

Відомий дослідник Л.Бендер (1952), описуючи особливості мовлення у дітей із синдромом РДА, відзначив зміну висоти тональності мовлення, позначивши їх як „дерев'яне”, „червомовне”, характерне лише для цієї патології мовлення.

Прагнення уникати спілкування, особливо з використанням мовлення, негативно впливає на перспективи мовленнєвого розвитку аутичної дитини, і тому корекція мовленнєвої діяльності у корекційній роботі посідає важливе місце.

Отже, як бачимо, психічний розвиток дитини із синдромом РДА характеризується специфічними особливостями, які обов'язково повинні враховуватися педагогами та дефектологами при створенні індивідуальних корекційних програм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Психологическая помощь при ранних нарушениях эмоционального развития. - М: Полиграф сервис. – 2001. — С. 156.
2. Лебединская К.С, Лукашова И.Д., Немировская СВ. Клиническая характеристика синдрома раннего детского аутизма./ С-Пб. Ранний детский аутизм. Под ред. Т.А. Власовой. В.В. Лебединского, К.С. Лебединской. - М.: НИИД АПН СССР. – 1981.
3. Лебединская К.С, Никольская О.С Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение 1. //«Дефектология». - 1987. № 6. С-Пб.: – С. 10-16.
4. Лебединская К.С, Никольская О.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение 2. //«Дефектология». – 1988.
5. Лебединская К.С, Никольская О.С, Баенская ЕР., Либлинг М.М. и др. Дети с нарушением общения. - М.: Просвещение. – 1989.
6. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. - М.: Изд. Моск. ун-та. – 1985.

SUMMARY

In this article we can see stages of early infantile autism. It was defined that this defect is very popular among the children with disruption of mental development. There are different opinions about problem of terminology of this general idea.

Key words: *early infantile autism, speech, allolalia.*

УДК 376 – 056.36

Канівець Вікторія (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Котломанітова Г.О.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджуються загальні підходи щодо організації соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в освітніх закладах інклюзивної орієнтації.

Ключові слова: *діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, соціально-педагогічна робота.*

Сучасному етапові розвитку системи освіти властиве посилення уваги суспільства до проблем навчання й виховання дітей з особливими потребами. Водночас освітні заклади не можуть знижувати рівень вимог до них. Тому для всебічного розвитку цієї категорії дітей необхідно створювати спеціальні умови, в яких реалізувалися б специфічні завдання їх навчально-виховної

діяльності. На часі – створення інклюзивного простору, який забезпечив би належний рівень сформованості в учнів зособливими потребами соціальної позиції, можливість повноцінно жити і працювати в суспільстві. Нині нагальною стає проблема організації соціально-педагогічної допомоги учням в інклюзивних навчальних закладах.

Теоретичні положення, які розкривають загальні закономірності формування особистості дитини з особливими потребами та соціально-педагогічні підходи до роботи з нею, представлені в працях І. Зверевої, А. Капської, В. Ляшенка, В. Тесленка, С. Харченка. Питання соціальної реабілітації дітей в умовах закладів інклюзивної освіти досліджували Л. Завадська, Л. Сокольська, В. Шульга.

Метою нашої статті маємо дослідити особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми в умовах закладів інклюзивної освіти.

Всебічний аналіз проблеми навчання й виховання дітей з особливими потребами в освітніх закладах нашої держави доводить необхідність увпровадження інноваційних підходів до навчально-виховної діяльності цих учнів. Оптимальним стратегічним напрямком вирішення цієї проблемисьогодні є інклюзивна форма освіти – забезпечення прав дітей навчатись за місцем проживання взагальноосвітніх закладах, які намагаються відповідати потребам усіх дітей за допомогою внесення змін до навчальних програм і переобладнання шкільних приміщень [2, 96]. Метою соціально-педагогічної роботи в даному навчальному закладі є сприяння успішному вирішенню учнями з особливими освітніми потребами власних проблем. Засоби досягнення цієї мети – вивільнення і розвиток ресурсів учня та його соціального оточення, забезпечення необхідних соціальних змін, навчання, виховання та самовиховання особистості [1, 136-139].

Кожний освітній заклад інклюзивної орієнтації має створити власні умови для організації соціально-педагогічної роботи. До основних аспектів цієї діяльності належать:

- формування цілей і завдань соціально-педагогічної роботи в школі;
- дослідження факторів позитивного і негативного впливу соціуму мікрорайону, сім'ї, вулиці на соціалізацію учнів з особливими потребами та планування складу суб'єктів соціально-педагогічної роботи в загальноосвітній школі;
- розробка та обґрунтування соціально-педагогічної концепції закладу освіти, оформлення соціальних паспортів класів;
- здійснення соціально-педагогічної підтримки учнів з особливими потребами з надання їм допомоги в адаптації до нових для них умов навчання;
- налагодження партнерських стосунків із батьками та громадськістю мікрорайону;
- здійснення соціально-педагогічної діяльності, що спрямована на подолання негативних впливів життя мікрорайону на соціалізацію учнів з особливими потребами;
- створення умов для їхнього навчання, а також організація корисного дозвілля за місцем проживання дітей;
- проведення реабілітаційної, соціально-профілактичної, просвітницької, організаційно-масової роботи, що спрямована на посилення соціалізуючого впливу загальноосвітньої школи засобом використання діагностичних методів вивчення ступеня задоволення учнів з особливими потребами умовами шкільного середовища;
- здійснення соціально-профілактичної та соціально-педагогічної роботи з батьками учнів зособливими потребами шляхом координації соціально-педагогічного впливу школи, місцевих органів влади, громадських організацій, медичних служб у справах неповнолітніх, сім'ї та молоді;
- створення умов для культурного розвитку учнів з особливими потребами шляхом вивчення можливостей використання виховного простору школи;
- залучення дітей з особливими потребами до активної участі в соціально-педагогічній діяльності;
- планування та проведення індивідуальної та групової роботи з учнями з особливими потребами, а також здійснення профорієнтаційної роботи з ними;
- підготовка до вступу у ВНЗ чи працевлаштування випускників з особливими потребами на основі ознайомлення їх із специфікою навчання в обраних навчальних закладах й місцях працевлаштування;
- пропаганда здорового способу життя серед учнів з особливими потребами тощо [6, 118-124].

Діяльність соціального педагога в загальноосвітньому закладі інклюзивної орієнтації пов'язана з усіма членами педагогічного колективу. Першочерговим завданням роботи шкільного

соціального педагога є встановлення зв'язків і співпраці з дирекцією школи, спеціалістами соціальної сфери, які допомагають у методичному та практичному здійсненні корекційної та розвиваючої роботи з учнями з особливими потребами.

Робота соціального педагога полягає у вихованні, навчанні, розвиткові та соціальному захисті учнів з особливими потребами в загальноосвітньому закладі. Загальними завданнями фахівця є допомога у формуванні в учнів з особливими потребами навичок та умінь саморозвитку, засвоєння норм соціальної поведінки, гармонізації внутрішньоособистісних загальносуспільних інтересів, формування загальноприйнятого стилю стосунків з оточенням. Зміст роботи соціального педагога та його функції обумовлені попередньо отриманими даними, які потребують аналізу та соціально-педагогічної інтерпретації. Тому на початковому етапі соціальний педагог вивчає психолого-медико-педагогічні особливості особистості дитини та її соціальне мікросередовище, умови життя [5, 46-51].

Діагностичний інструментарій соціального педагога складають соціологічні та психологічні методики. Використовуються також специфічні методи соціальної роботи, такі, як метод соціальної біографії сім'ї, особистості, діагностика соціального середовища й ін.

Надалі соціальний педагог організовує та проводить консультації з питань прав і обов'язків учнів з особливими потребами та їхніх сімей, пропонує можливі варіанти вирішення проблем учасників навчального процесу, забезпечуючи соціальну допомогу і підтримку. Він виконує також посередницьку функцію в установленні зв'язків і контактів сім'ї та спеціалістів – психологів, соціальних працівників, дефектологів, лікарів, представників органів влади і громадськості. Для цього він налагоджує зв'язки з різними соціальними інститутами та установами, сприяючи тому, щоб окремі організації, спеціалісти, батьки визнавали право дитини з особливими потребами на повноцінну життєдіяльність, на рівність прав [7, 15-20]. Батьки дітей з порушеннями психофізичного розвитку мають працювати в тісному контакті з учителями та іншими фахівцями під час розробки та реалізації навчальних планів, їх адаптації, організації навчального середовища тощо.

Варто зауважити, що рамки соціально-педагогічної роботи не обмежуються освітнім простором закладу та включають у себе різнорівневий соціум: державні заклади, мікрорайон, сім'ю, вулицю.

Отже, особливість роботи соціального педагога з дітьми, що мають особливі освітні потреби, полягає у створенні таких соціально-педагогічних умов, які сприятимуть керівництву собою, досягненню індивідом своїх цілей, реалізації різних типів поведінки, гнучкій адаптації. Треба створити атмосферу безпеки, в якій немає зовнішнього оцінювання. Але соціальний педагог не може вирішувати за дитину її проблеми, він повинен допомогти особистості визначити власну позицію, сформувати незалежність від зовнішнього впливу, навчити спиратися на себе, тобто допомогти у самоактуалізації, в подоланні перешкод. Дитина з особливими потребами, що адекватно оцінює своє становище й усвідомлює свої можливості, досягає душевного й психічного здоров'я, стає соціально повноцінною особистістю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мостіпан О. Державна політика щодо інвалідів, її перспектива та пріоритети / О. Мостіпан // Соціальний захист. – 2002. – №11. – С.15-18.
2. Робота соціального педагога в закладах освіти : [конспект лекцій для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка та практична психологія»] / Л.П. Сокольська. – Хмельницький: ХНУ, 2006. – 98 с.
3. Ткачева В.В. К вопросу о концепции психологического изучения семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – №1. – С.46-51.
4. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи. Навчальний посібник / В.М. Шахрай. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 282 с.
5. Щербань П. Концепція «Сім'я і родинне виховання» / П. Щербань // Рідна школа. – 1996. – №11-12. – С.15-20.

SUMMARY

In this article explores general approaches to the organization of social and pedagogical work with children with special educational needs institutions inclusive orientation.

Keywords: *children with special educational needs, inclusive education, social and pedagogical work.*

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена актуальним аспектам міжкультурної освіти. У ній розкриваються та аналізуються мета, завдання, а також принципи міжкультурної освіти.

Ключові слова: міжкультурна, взаємодія, освіта, культурна ідентичність, принципи.

Постановка проблеми. Стратегії розвитку європейської реальності підпорядковуються меті Ради Європи: «Досягти більшої єдності членів європейської спільноти й іти до цієї мети шляхом об'єднання зусиль у галузі культури» [1, с. 2]. Глобалізація сучасного світу, зростання кількості багатоетнічних, полікультурних країн актуалізувало ідеологію мультикультуралізму, в якій ідеальним способом взаємодії є міжкультурний діалог. Його реалізація відбувається в спільнотах, котрі знаходять спільний простір взаємодії (обмін інформацією, переговори, запозичення, збереження спільних культурних цінностей) і стимулює соціальну міжкультурну поліфونیю, комунікативність, порозуміння, розвиток міжкультурної освіти.

Мета роботи. проаналізувати мету, завдання, принципи міжкультурної освіти.

Основний зміст. На думку польського вченого Т. Левовіцького, міжкультурна освіта має стати ідеологією й практикою сучасного навчання і бути спрямованою на утвердження спільно визначених універсальних цінностей, «вона є методологією дидактики й виховання, ... позитивною й конструктивною відповіддю на важливі соціально-політичні виклики, що повстали перед сучасною європейською спільнотою» [2, с. 32]. Міжкультурна освіта спрямована на розвиток загальнолюдських цінностей і реалізується шляхом: пізнання й розуміння своєї особистості, власної культури, малої батьківщини; подолання тенденцій до замикання у сфері власних цінностей, у своєму культурологічному колі для формування здатності розуміти інших, бути відкритим до сприймання культурних відмінностей як рушійних сил особистісного розвитку; реалізації процесів пізнання інших, запобігання формуванню спрощеного образу іншого, розвиток чутливості й здатності до співпраці; стимулювання до обміну досвідом у контексті реалізації освітніх програм, активізації соціальної й інституційної діяльності.

Як справедливо вважає польський науковець Є. Нікіторович, «міжкультурна освіта сприяє вивченню, розумінню й сприйманню різних культур, а також людей – їх творців, більше того, готує до співпраці та взаємного користування з доробку людей різних рас, народностей, національностей» [3, с. 2]. Міжкультурна ідентичність є усвідомленням особистістю її властивостей, що сформувалися на основі відчуття відмінностей і подібностей з іншими людьми. Культурна *ідентичність* – це усвідомлення своєї приналежності до певної культурної спільноти, результат когнітивно-емоційного процесу. Таким чином, міжкультурна ідентичність трактується як символічний універсум одночасного і нерозривного існування в багатьох вимірах і в різних площинах.

Головною метою міжкультурної освіти є стимулювання розвитку міжкультурної ідентичності, яка досягається в ході реалізації таких завдань: розвиток відкритості стосовно світу й порозуміння на світовому рівні між людьми різних рас, національностей, мов, релігій тощо; активізація дій щодо забезпечення спокою, рівності, братерства й солідарності; формування активної позиції щодо відстоювання справедливого світу без воєн, експлуатації, репресій; пробудження екологічної свідомості; позбавлення почуття культурної вищості; застосування діалогу й переговорів, обмін цінностями, знищення бар'єрів і перешкод на шляху до взаєморозуміння; виховання шанобливого ставлення до відмінних від звиклого стилів життя, толерантності; позбавлення від етнічних упереджень і стереотипів, протидія всім формам ксенофобії, дискримінації, расизму і ворожості стосовно меншин. Реалізація міжкультурної освіти ґрунтується на таких положеннях: знання про міжкультурну взаємодію не можуть засвоюватися в ході авторитарної «насильної» подачі інформації, нав'язування цінностей; школа має сприяти розвитку культурної і міжкультурної ідентичності, надавати великого значення сімейним, родовим, локальним, етнічним цінностям, розвивати здатність вести діалог у процесі переходу від одновимірної до багатовимірної ідентичності; педагоги повинні формувати засади відкритості в ставленні до інших, розвивати толерантність, розуміння, взаємне бажання до пізнання й співпраці, навчати учнів аутентичних міжкультурних дій шляхом замилювання іншими культурами й

людьми; продуктивним є застосування моделі міжкультурної комунікації, що включає формування умінь вести діалог та переговори з іншими, спрямування комунікації на розпізнавання, поцінування, підтримування відмінностей з одночасною відмовою від відмежування, сепарації й ізоляції; створення діалогу як шансу для особистісного та групового розвитку; застосування різноманітних стратегій міжкультурної освіти, спрямованих на пізнання специфіки диференціації для кращого розуміння власної системи культурних цінностей з одночасним набуттям умінь користуватися множинністю культурних кодів, досвіду багатозначного культурного самовизначення.

Висновки. Міжкультурна освіта є важливим кроком до порозуміння а позитивної взаємодії людей різних рас, народностей, національностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рекомендації Ради Європи. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – Комітет з освіти. – 2003.- 367с.
2. Lewowicki T. W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej // Edukacja wobec ladu globalnego. – Warszawa: Wyd. Ak. Zak. 2002. – S.31-34.
3. Nikitorowicz J. Kreowanie tozsamosci dziecka: Wyzwania edukacji międzykulturowej. – GWP, Gdansk, 2005. – 248 s.

SUMMARY

The author in the article analyzes goal, tasks, principles of cross-cultural education.

Ke ywords: cross cultural, communication, education, cultural identity, principles.

УДК 376-056-053.4:81-028.31:[159.93]

Кондратенко Аліна (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Махукова Т.В.

СЕНСОРНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ЛЕКСИЧНОГО СКЛАДУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР

У статті здійснено аналіз особливостей процесу формування та засвоєння словникового запасу у дошкільників із ЗПР засобами сенсорних вправ та ігор.

Ключові слова: розвиток мовлення, сенсорний розвиток, словниковий запас, сенсорна гра, діти із ЗПР.

Вітчизняна дошкільна дидактика, спираючись на сучасні психологічні дослідження, та розглядає сенсорний розвиток як формування нових, таких, що не існували раніше, сенсорних процесів і властивостей за активного педагогічного впливу. Виходячи із даних сучасної психології та педагогіки, Сучасна педагогічна наука визначає зміст сенсорного виховання, яке будується на основі принципу збагачення і поглиблення шляхом формування у дітей (починаючи з раннього віку) широкого орієнтування у навколишньому світі.

Сенсорний розвиток дитини – це розвиток її відчуттів і сприймань, формування уявлень про зовнішні властивості предметів: її форму, колір, розмір, положення у просторі тощо. Він становить фундамент її розумового розвитку. Чуттєве пізнання має виключно важливе значення у дошкільному дитинстві, яке є найбільш сприятливим періодом формування й вдосконалення діяльності органів чуття, накопичення уявлень про оточуючий світ, що становить фундамент розумового розвитку. Так, О. Усова доводить, що 9/10 всього розумового багажу дітей дошкільного віку складають результати діяльності органів чуття [3].

В науковій літературі визначають сенсорне виховання як систему педагогічних впливів, спрямованих на формування способів чуттєвого пізнання і вдосконалення відчуттів і сприймань. Основні завдання сенсорного виховання, як зазначають науковці (Войлокова Є.Ф., Андрухович Ю.В., Ковальова Л.Ю. та ін.), є формування у дітей системи перцептивних дій; системи сенсорних еталонів; уміння самостійно їх застосовувати у власній діяльності.[6]

Ж. Ж. Руссо зазначав, що виховання має навчити дитину “дивитись, слухати і дотикатись”, і не тільки дивитися та слухати неухважно, а й до усього доторкатися, прислухатися, затримувати у руці. Видатні педагоги Ф. Фребель, М. Монтесорі, О. Декролі, К. Ушинський, Є. Тихеева, С.

Русова відзначали сенсорне виховання як один з основних напрямків педагогічного впливу в дошкільному віці [2]. Природно, що основою пізнання є чуттєве сприйняття, здобуте з досвіду та спостережень, у процесі якого формуються уявлення – образи предметів, їхні ознаки, відношення. Так, оперуючи різноманітними множинами (предметами, іграшками, картинками, геометричними фігурами) діти вчаться встановлювати рівність і нерівність множин, називати кількість словами.

Важливою проблемою корекційної педагогіки залишається розв'язання завдань навчання та виховання дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) на основі урахування їх особливостей та освітніх потреб.

Вивченню проблеми психічних та мовленнєвих особливостей цієї категорії дітей присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних вчених в галузі психології та корекційної педагогіки: Н. Ю. Борякової, Г. І. Жаренкової, С. Г. Шевченко, М. С. Певзнер, К. С. Лебединської, Т. В. Сак, І. С. Марченко, Л. М. Шипіциної, У. В. Ульянової, та ін. Однак, шляхи підвищення результативності корекційної роботи залишаються актуальною проблемою спеціальної педагогіки. Використання сенсорних дидактичних ігор при вирішенні завдань сенсорного виховання може ефективно забезпечувати формування мовленнєвої діяльності дошкільників із ЗПР, зокрема розвиток їх лексичного запасу. Розкриттю прийомів роботи корекційного педагога в цьому напрямку присвячена ця стаття.

М. Монтесорі ввела у обіг поняття “сенсорна культура дитини”. Вона розглядає сенсорний розвиток як важливу складову частину і основу формування особистості: без розвинутих органів чуття не може бути інтелекту і вихованої людини [1].

Як зазначають дослідники (О.А.Стребелева, Л.В.Артемова, З.П.Дорошенко та ін.), в дошкільному віці безпосереднє, чуттєве пізнання – основне джерело знань про навколишнє. Тому дуже важливо піклуватися про формування у дітей точних уявлень про предмети та речі, про удосконалення їхнього сенсорного досвіду, що містить велику кількість взаємопов'язаних завдань.

Завданнями навчання і виховання дошкільників, які вирішуються у межах сенсорного виховання, є:

- формування орієнтувально-пошукової діяльності (вміння виділяти, порівнювати, об'єднувати предмети в групи тощо);
- ознайомлення дітей з сенсорними еталонами (форми, кольору, величини), з розмаїттям звуків, фактур, смаків, температур тощо;
- поєднання сенсорного досвіду дитини зі словом, яке позначає власне те, що сприймається, допомагає закріпити в уявленні образи предметів, якостей, властивостей, відношень, що робить їх більш чіткими, систематизованими та узагальненими [4].

Спеціально організовані дидактичні ігри – гарне доповнення до навчання на заняттях. Для цього використовуються ігри, важливість яких полягає в тому, що організація сенсорного досвіду дітей на заняттях є хоча і суттєвим, але лише одним з багатьох навчальних завдань, а в дидактичних іграх це може бути основною і єдиною метою. Згідно з теорією Л.С. Виготського про «зону найближчого розвитку – дидактичні ігри можна використовувати і як діагностичні, і як розвивальні. Рівень актуального розвитку – це той рівень розвитку психічних процесів, який склався у дитини на сьогодні. Він визначається характером завдань, котрі дитина може виконати самостійно. Рівень найближчого (потенційного) розвитку визначається тими завданнями, які дитина може розв'язати за допомогою дорослого, у співробітництві з ним.

Л.В. Артемова в своєму дослідженні визначає принципи, покладені в основу дидактичних ігор:

1. Діяльність дітей повинна бути цікавою, мотивованою, продуктивною.
2. Завдання із сенсорного розвитку слід тісно пов'язувати з навколишнім життям.
3. Пропонуючи дитині завдання, потрібно дати їй змогу відшукати розв'язання самостійно.
4. У процесі виконання ігор і вправ необхідно розвивати мовлення, пам'ять, мислення дітей.
5. Важливо врахувати індивідуальні особливості дітей і застосувати індивідуальний підхід до кожного.
6. Завдання полягає в тому, щоб не стільки домогтися, аби дитина врешті – решт правильно виконала ту чи іншу дію, скільки виробити в неї певні способи діяльності. [1].

Сенсорні дидактичні ігри позитивно впливають на розвиток словникового складу мовлення дитини.

Розвиток лексики обумовлений розвитком уявлень про навколишню дійсність. За допомогою мови, слів дитина позначає лише те, що доступно їй розумінню. У міру того, як дитина

знайомиться з новими предметами, ознаками предметів і дій, збагачується її словник. Освоєння навколишнього світу дитиною відбувається в процесі безпосередньої взаємодії з реальними об'єктами і явищами, а також через спілкування з дорослими. [5]

Розвиток сприймання дитини відбувається у певній послідовності від розрізнення предметів, їх властивостей та відношень до сприймання їх на основі образу, і надалі, до фіксації образу словом.

Характерною ознакою клінічної картини порушень у більшості дітей з ЗПР є складність мовленнєвої патології, наявність комплексу порушень, поєднання різних дефектів мовлення. Багато проявів патології мови та мовлення пов'язані із загальними психопатологічними особливостями цих дітей, з особливостями протікання мовленнєвої діяльності в цілому.

Словниковий запас дітей з ЗПР істотно поповнюється в ході корекційних занять. Важливе значення має мовна практика дитини, спрямованість її мотивів, пізнавальна і мовленнєва активність. Для поповнення та активізації словникового запасу ефективними можуть бути словесні ігри. У будь-якій такій грі відбувається вирішення певної розумової задачі, тобто одночасно відбувається корекція як мовленнєвої, так і пізнавальної діяльності.

У межах сенсорного виховання вирішуються наступні завдання навчання і виховання дошкільників із ЗПР:

- формування орієнтувально-пошукової діяльності (вміння виділяти, порівнювати, об'єднувати предмети в групи тощо);
- ознайомлення дітей з сенсорними еталонами (форми, кольору, величини), з розмаїттям звуків, фактур, смаків, температур тощо;
- поєднання сенсорного досвіду дитини зі словом, яке позначає власне те, що сприймається, допомагає закріпити в уявленні образи предметів, якостей, властивостей, відношень, що робить їх більш чіткими, систематизованими та узагальненими. [2]

Спираючись на результат дослідження позитивного впливу сенсорних дидактичних ігор на загальний розвиток дитини і напрямки словникової роботи логопеда, можемо запропонувати такий план реалізації корекційних завдань в роботі з дошкільниками із ЗПР:

Завдання розвитку сенсорно-перцептивної сфери	Завдання розвитку лексичного складу
<p>1. Удосконалювати чуттєвий досвід дітей, формувати перцептивну діяльність.</p> <p>2. Формувати точні і координовані рухи, враховуючи форму і величину предметів, при їх захопленні.</p> <p>3. Знайомити з різними способами обстеження предметів і об'єктів (примірювання, прикладання, накладання).</p> <p>4. Вчити порівнювати і розрізняти контрастні за величиною (великий - маленький), формою (круглий - квадратний), кольором (червоний - жовтий - зелений - синій) предмети.</p> <p>5. Вчити навичкам обстеження реальних предметів: розрізняти їх за зовнішніми ознаками при виконанні предметних дій, знаходити предмети із заданою ознакою серед декількох, вибудовувати серійний ряд (за величиною, товщиною, довжиною) з 3-4 предметів.</p>	<p>1. Формувати розуміння мовлення. Накопичувати пасивний словник. Закріплювати розуміння слів, що позначають назви предметів, найпростіші ігрові та побутові дії, ознаки предметів.</p> <p>2. Навчати розумінню узагальнюючих слів (колір, форма, величина).</p> <p>3. Активізувати у мовленні слова, що позначають назви предметів (коло, квадрат, трикутник, овал, колір, форма).</p> <p>4. Поповнювати словник за рахунок прикметників, що позначають колір, величину, форму предметів (круглий - квадратний, великий - маленький, синій, жовтий, зелений, червоний).</p> <p>5. Активізувати у мові вказівні прислівники (ось, тут, тут, там), прислівники, що позначають порівняння (більше, менше) і кількості (багато - мало).</p>

Таким чином, ми представили можливість ефективного логопедичного впливу з формування лексичного компоненту мовленнєвої діяльності дошкільників із ЗПР у тісному зв'язку з реалізацією завдань сенсорного виховання засобами сенсорних дидактичних ігор.

Перспективу подальших досліджень у даному напрямку ми вбачаємо у розробці корекційно-педагогічних комплексів завдань та методичних рекомендацій щодо формування у дітей дошкільного віку із ЗПР граматичного компоненту мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Л.В. Вчися граючись: Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільнят. – К.: Томіріс, 1995. –112с.
2. Дорошенко З. П. Сенсомоторний розвиток дитини раннього дошкільного віку: теорія і практика. Пріоритетні напрями роботи дошкільної ланки освіти на 2006-2007 навчальний рік: методичний аспект. Випуск шостий / За науковою редакцією К.Л. Крутій. –Запоріжжя: ТОВ "ЛІПС" ЛТД, 2007. –С. 142–157.
3. Стребелева Е.А., Венгер А.Л., Екжанова Е.А. и др.; Под ред. Е.А.Стребелевой. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие/ – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
1. 4.Войлокова Є.Ф., Андрухович Ю.В., Ковальова Л.Ю. Сенсорне виховання дошкільників з інтелектуальною недостатністю: Навчально-методичний посібник - Спб: КАРО, 2005.
2. 5.Коненкова І.Д. Обстеження мовлення дошкільників із затримкою психічного розвитку. - М: Видавництво ГНОМ і Д, 2005.
3. 6.Лалаєва Р.И., Серебрякова Н.В. Корекція загального недорозвинення мовлення у дошкільників (формування лексики та граматичного ладу). - Спб: СОЮЗ, 1999.

SUMMARY

The article analyzes the characteristics of the process of formation and learning vocabulary in preschool age with mental retardation facilities by facilities sensory exercises and games.

Keywords : *language development, sensory development, verbal stock, sensory game, children with mental retardation.*

УДК 373.2-056.36:376.1

Майстренко Тетяна (м. Полтава)
Науковий керівник: ст.викл. Губарь О.Г.

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЮЧА РОБОТА ПРИ РАНЬОМУ ДИТЯЧОМУ АУТИЗМІ

У статті здійснюється аналіз поглядів сучасних науковців на особливості розвитку особистості дитини з аутичними проявами, визначаються основні проблеми, які постають перед корекційними педагогами в процесі навчання та виховання даної категорії, визначаються основні вимоги до організації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: *ранній дитячий аутизм, корекційний процес, порушення комунікації, процес соціалізації.*

Проблема аутизму залишається однією з найбільш актуальних в спеціальній педагогіці, оскільки на сьогоднішній день спостерігаються тенденції до зростання чисельності дітей з даною паталогією. Аутизм — це відрив від реальності, відхід в себе, відсутність або парадоксальність реакцій на зовнішні дії, пасивність і вразливість в контактах з середовищем[1]. В західних країнах помічено значне збільшення частоти діагностування РДА, що пояснюється зростанням рівня діагностичних можливостей фахівців. У 1990-х роках ХХ ст. аутизм був офіційно зареєстрований як розлад і внесений у міжнародні класифікаційні системи. В даний час «незвичайні» діти з'являються 1 на 68 дітей, у 2013-му – 1 на 88, у 2003 році статистика свідчила про 1 на 10000 новонароджених[3].

Сьогодні відбувається інтенсивний розвиток різних медичних, педагогічних, психосоціальних методів допомоги дітям з РДА. Аутичні риси особистості та РДА є предметом досліджень Г. Боша, В. Башиної, О. Волошин, В. Гіляровського, С. Грабовської, Г. Зайченко,

І. Карвасарської, С. Коноплястої, В. Кулика, К. Лебединської, Н. Марцинкевича, С. Мнухіна, О. Нікольської, М. Роджественської, С. Фрейдзона, Т. Скрипник, Ю. Тарнавської та ін.

Проблема аутизму є однією з найбільш актуальних, у сфері розладів розвитку, тому метою нашого дослідження є: здійснити аналіз основних поглядів науковців на розвиток аутичних дітей та засоби їх реабілітації й соціалізації в суспільстві.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні завдання: – визначити риси особистості дитини-аутиста; – окреслити основні проблеми, з якими стикаються корекційні педагоги в процесі реабілітації дітей з РДА.

Проблема реабілітації у загальній проблемі раннього дитячого аутизму залишається наріжною. Враховуючи, що за відсутності корекційної роботи більше ніж в 70% випадків РДА спостерігається глибока інвалідність. Цей факт стає ще більш переконливим, якщо вказати, що потреба в медичній допомозі дітям аутистам скорочується з 34-76% до 8% при правильно організованій реабілітації (дані національного товариства сприяння дітям-аутистам США, 1992 р.) [4, с. 97].

Діти з аутизмом принципово відрізняються від дітей будь-якої іншої категорії саме відсутністю соціальних якостей [2]. На думку Ю.Тарнавської, в аутизмі ключовими є первинні порушення спілкування, комунікації та міжособистісної взаємодії, саме цей аспект вимагає найбільше уваги в процесі корекції. Підтвердження цього ми знаходимо в роботах О. Волошин, на її думку, проблемна поведінка дитини стає найбільшою перешкодою в процесі розвитку та соціалізації дитини в поза родинному просторі.

Провідне місце у формуванні поведінки аутичних дітей, за твердженням О. Волошин, В. Лебединського, О. Оліхейко, посідають різноманітні страхи. Поширеними в дітей із РДА є специфічні страхи, інтенсивний спротив та уникання певних подразників, що призводить до появи захисних реакцій, які повертають відчуття безпеки та постійності середовища (повторюваність оточення, власної рухової активності, поведінкових схем, щоденних ритуалів, зацікавлень та звичок). На думку С. Коноплястої та В. Косинкіної, боротися з різноманітними проявами страхів можливо лише за умови довготривалої, цілеспрямованої, вираженої психотерапевтичної допомоги.

Відомо, що соціальна ситуація розвитку є обов'язковою умовою соціалізації та адаптації до світу людей. Для дітей з РДА, не залежно від глибини аутистичних порушень, як зазначають Т. Скрипник, Д. Шульженко, спільним є глибоке порушення розвитку, що характеризується ґрунтовним порушенням соціальних та комунікативних навичок, а також стереотипними інтересами. У дітей з аутизмом не формуються соціальні якості, тому соціальна сфера цієї групи дітей має стати пріоритетною в розробці корекційно-розвиваючих програм. Таким чином, першочерговим завданням корекційних педагогів, має бути поступове залучення дітей з РДА до взаємодії з однолітками, навчити їх бачити, чути, враховувати, наслідувати, розуміти, що вони щось роблять разом з іншими. Залучення таких дітей в коло ровесників та взаємодії з соціумом, здійснюється за умови спеціально організованого навчання та виховання. Процес входження дитини в коло однолітків та світ дорослих, має відбуватися поступово у вигляді спілкування з однією дитиною, далі з мікрогрупою, проте не можна змушувати робити те, що інші. Важливим для цієї категорії є розвиток так званого соціального інтелекту, здатності розуміти людей і орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях, що обумовлює успішність соціальної взаємодії. Для формування та розвитку соціального інтелекту необхідно створювати сприятливе розвивальне середовище в родині та за її межами, що потребує спеціально організованого предметно-ігрового простору й можливість різноманітних контактів оточуючими[4].

Слід зазначити, що організація корекційно-відновлювального процесу в роботі з дітьми РДА в області навчання, виховання та соціалізації свідчить про те, що існує декілька шляхів здійснення діагностики та розвитку даної категорії, підтвердження цьому твердженню ми знаходимо в працях вітчизняних та зарубіжних вчених О. Аршатської, Т. Ахутіна, Н. Базими, О. Волошин, І. Костіна, О. Нікольської, К. Островської, Т. Скрипник, М. Шеремет, Д. Шульженко.

Дослідження сучасних науковців, вказують на необхідність залучення до корекційного процесу ряду різногалузевих фахівців, які мають об'єднуватися у групи з розробки й втілення індивідуальних навчальних програм. Фахівці різних профілів, на думку Т. Скрипник, мають усвідомлювати власне місце у системі допомоги дітям з аутизмом, налагоджувати партнерські відносини між собою, що набуває ознак справжньої командної взаємодії [4].

Одним із головних завдань психолога є допомога дитині з РДА адаптуватися до колективу з метою подальшої соціалізації, його робота здійснюється досить інтенсивно впродовж тривалого часу, та комплексно, на фоні медикаментозного лікування, призначеного психіатром [1].

Лікування аутизму проводиться при не різко виражених симптомах, за умови правильно організованого режиму дня та медикаментозної підтримки, за призначенням лікаря [3].

Ключовим елементом у корекційній роботі з аутичними дітьми є співпраця спеціалістів з родинними, яка є основною передумовою ефективною допомогою, підтвердження даній думці ми знаходимо в дослідженнях Ю.Тарнавської. Робота вчителів, батьків, шкільних адміністраторів, корекційних педагогів навколо індивідуальної навчальної програми створює можливість ефективною співпраці з метою покращення результатів навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з раннім дитячим аутизмом.

На думку О. Волошин, позитивна динаміка розвитку дитини-аутиста безпосередньо залежить від встановлення ефективною взаємодії фахівця з родиною, розуміння близькими особливостей кожного етапу розвитку, активного й послідовного залучення членів сім'ї до корекційно-розвивального та навчального процесів, які, в свою чергу, є взаємопов'язаними [1, 4]. Фахівці, які багато років працюють з аутичними дітьми, помітили: навіть у найскладніших випадках прояву захворювання навчання можливе, якщо створені необхідні умови; дитина зможе оволодіти раніше недоступні способи взаємодії з навколишнім світом та людьми, стати самостійною в побуті й опанувати окремі навчальні прийоми.

Таким чином, ми можемо констатувати факт, що проблема дитячого аутизму (РДА) дотепер привертає увагу дослідників психологів, психоневрологів, корекційних педагогів, логопедів та інших спеціалістів, не можна не наголосити на важливості своєчасної діагностики даного порушення та подальшого вивчення психофізичних та мовленнєвих особливостей даної категорії дітей. Дітям з аутизмом притаманна нездатність налагоджувати соціальну взаємодію, підтримувати контакт з оточуючими людьми без переживання дискомфорту. Для них характерними є труднощі сприймання інформації, розуміння ситуації спілкування, що є наслідком потреби здійснення комунікативної діяльності. Успіх корекційно-розвивальною роботи залежить від ряду факторів, до яких ми відносимо індивідуальні особливості дитини (глибину дефекту), злагоджену роботу фахівців різних галузей та адекватна, систематична співпраця спеціалістів з родинними дітей цієї категорії. Тож подальше вивчення даної проблеми допоможе в удосконаленні корекційно-виховної роботи та підборі методів навчання з метою успішної соціалізації дитини до навколишнього світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошин О. Психолого-педагогічний супровід дітей із розладами спектра аутизму в умовах інклюзії / О. Волошин // Дефектолог. - 2013. - № 12 (84). - с.11
2. Зайченко Г.Д. Діагностичний етап роботи вчителя-логопеда в таборі інтенсивної корекції для сімей, що виховують дітей із порушеннями аутичного спектра / Г.Д. Зайченко. // Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання. - 2012. - №4. - с.26
3. Кулик В. Аутичні діти: які вони? / В. Кулик // Дефектолог. - 2013. - №8. - с.4
4. Скрипник Т. Концепція навчання та розвитку дітей із розладами аутичного спектра / Т. Скрипник // Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання. - 2013. - №2. - с.7
5. Тарнавська Ю. Проблемна поведінка в дітей із розладами аутичного спектра / Ю. Тарнавська // Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання. - 2013. - №3. - С. 44

SUMMARY

In the article the analysis of modern scientific views on the characteristics of the individual child with autistic manifestations, identifies the main challenges faced by correctional educators in the training and education of this category defines the basic requirements of the educational process.

Keywords: *early childhood autism, correctional process, breach of communication, socialization process.*

ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті на основі аналізу сучасних джерел здійснено аналіз психологічних особливостей формування пізнавальної активності у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Висвітлено вплив порушення емоційно-вольової сфери на навчальну діяльність та розглянуто вплив сучасного дидактичного матеріалу на пізнавальний розвиток молодших школярів з ЗПР.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, пізнавальна активність, тривожність.

В дослідженнях останніх років відмічається тривожна тенденція зростання кількості дітей з відхиленнями фізичного та психічного здоров'я, які зумовлюються

біологічними, екологічними, соціальними, психологічними та іншими чинниками, а також їх поєднанням. Значну частину серед цих дітей становлять діти із затримкою психічного розвитку. Зростаюча громадська тривога за стан та положення в школі дітей з різними вадами психічного розвитку, визнання необхідності посилення психолого-педагогічного впливу на покращення та збереження їх психічного та фізичного здоров'я ставлять в ряд невідкладних завдань обґрунтування та створення адекватної системи шкільного навчання та виховання цих дітей, що сприятиме пізнавальній активності. Актуальність проблеми зумовила вибір теми.

Проблема ЗПР дітей молодшого шкільного віку гостро постала перед психолого-педагогічною наукою вже давно. Питаннями діагностики та корекції цієї вади першими почали займатися дефектологи Н. Бастун, І. Бех, В. Бондар, Т. Вісковатова, Т. Власова, Т. Ілляшенко, К. Лебединський, В. Лубовський, І. Маяковська.

Важливий внесок у вивченні пізнавальної активності зробили видатні вчені О. Леонт'єв, Л. Божович, які розробили конкретні шляхи реалізації принципу активності в навчанні. Це знайшло відображення у процесі організації самостійної та творчої роботи учнів. Успішне навчання неможливо здійснити без реалізації принципу активності, який виступає невід'ємною умовою і показником реалізації будь-якого принципу навчання. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що в педагогіці та психології представлені різні трактування поняття пізнавальної активності. Дана категорія розглядається різноаспектно [4;5].

Метою дослідження є вивчення особливостей активізації пізнавальної діяльності у дітей з затримкою психічного розвитку.

Г. Щукіна розглядала пізнавальну активність як «особистісне утворення, яке виражає індивідуальний відгук на процес пізнання, живу участь, розумово-емоційну чуйність учня в пізнавальному процесі». Під розумінням поняття пізнавальної активності. А. Маркова вважала «всі види активного відношення до навчання як до пізнання; наявність змісту, важливості для дитини навчання як пізнання, всі види пізнавальних мотивів» [1;5].

Доцільним є розгляд пізнавальної активності комплексно, тобто як особистісне утворення, що формується у зв'язку з пізнавальною діяльністю і сприяє розвитку творчого потенціалу. У сучасних психологічних дослідженнях пізнавальна активність розглядається через призму уявлень про мотивацію, потреби та інтереси особистості. І. Редковець у своїх дослідженнях зазначала, що мотивація пізнавальної активності являє собою єдність опосередкованих та неопосередкованих мотивів. Аналізуючи психолого-педагогічну літературу варто зазначити, що через появу мотиву в учнів виникає пізнавальна потреба, спрямована на задоволення певної мети.

Г. Стадник, розкриваючи проблему розвитку пізнавальної активності, відзначала, що основою пізнавальної активності є орієнтовно-дослідницький рефлекс і пізнавальна потреба, яка розвивається на його основі. Пізнавальна активність і є реалізацією пізнавальної потреби у вигляді пошукової орієнтовно-дослідницької діяльності, котра здійснюється як у загальному плані (плані дій), так і в внутрішньому (мисленнєвому). Характеристикою потреби, як зазначав О. Леонт'єв, є її предметність. Звідси випливає, що розвиток пізнавальної активності представлений як процес збагачення, розширення дитиною властивостей предметів, які вона пізнає, на які спрямована її активність [1;5].

У наукових дослідженнях у галузі спеціальної та корекційної педагогіки, вказується, що основною причиною несформованості пізнавальної активності в навчальній діяльності у молодших

школярів із ЗПР є мінімальні органічні порушення або відносно стійка недостатність центральної нервової системи. Як наслідок, відбувається порушення нормального розвитку психічних функцій (мислення, уваги, тощо), незрілість емоційно-вольової сфери, переважання ігрових мотивів поведінки і відповідно низька пізнавальна активність.

Збільшення числа дітей із ЗПР, що потребують корекції психічних процесів, зокрема емоційно-вольової сфери зумовило необхідність єдиного підходу. З очевидністю вчені висувують проблематику вивчення тривожності у даної категорії дітей, адекватних способів їх реагування в різних ситуаціях, що дозволяють підвищити успішність навчання, рівень самооцінки, формувати ефективні навички спілкування з оточуючими людьми [2;5].

У фрустраційних ситуаціях діти з ЗПР можуть проявляти неадекватно низьку тривожність на відміну від однолітків, які розвиваються нормально. Це негативно позначається на відносинах з оточуючими людьми і є перешкодою для шкільної і соціальної адаптації. Перебування в стані тривожності у молодших школярів з ЗПР і їх відношення до фрустраційних ситуацій має специфічні особливості, обумовлені структурою дефекту. Виражена структура дефекту не дозволяє без організованої психологічної корекції реалізувати потенційні можливості дітей в процесі навчання і виховання. Стан тривожності у молодших школярів з ЗПР виявляє тенденцію залежності від мікросоціальних і мікропедагогічних умов життєдіяльності дитини. Формуючись під впливом несприятливих чинників, особова тривожність у дітей і підлітків з ЗПР може усугубляти дефект, ускладнювати їх інтеграцію в суспільство, адаптацію до життя. У силу інертності нервових процесів стан страху, тривоги залишається надовго. Переживання страху, тривоги пригнічує дитину, робить її невпевненою в собі, безпорадною, пригнічує пізнавальну активність. Активація пізнавальної діяльності можлива за допомогою дидактичного матеріалу. Для з'ясування можливостей використання дидактичного матеріалу підручників для молодшого шкільного віку необхідно провести аналіз теоретичного матеріалу за якими навчаються молодші школярі із ЗПР в школах інтенсивної педагогічної корекції.

Важливим є те, що в Україні створені спеціальні підручники для молодших школярів із ЗПР. На відміну від підручників, що використовувалися в загальноосвітніх школах, дані підручники враховують психофізичний розвиток учнів, можливості пам'яті, уваги, мислення, мовлення. Особлива увага в них звертається на комунікативно-діяльнісний, виховний аспекти в навчанні, на практичну спрямованість усіх матеріалів і завдань, пропедевтичний характер теоретичних відомостей. Адже в підручниках пропонуються вправи, що забезпечують засвоєння знань, формування мовних умінь і навичок, поступове підведення учнів до абстракцій; взаємозв'язок усіх розділів [3;5].

На основі аналізу спеціальної літератури, чинних програм, підручників, посібників, можна зробити висновок, що для ефективної пізнавальної активізації молодших школярів із ЗПР бажане: спрощення, урізноманітнення деяких завдань, зменшення кількості абстрактних понять і додавання ігрового, творчого матеріалу для розвитку зв'язного мовлення, використання інноваційних технологій для покращення пам'яті, концентрації уваги, розвитку творчої уяви і образного мислення, введення алгоритмізації та таблиць для учнів із ЗПР, збільшення часу на розігрування мовленнєвих ситуацій, складання діалогів, використання засобів образотворчого мистецтва, оскільки розвиток мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку потребує використання наочності, використання інтегрованих занять для корекційно-розвивальної роботи, залучення до корекційних занять логопедів, практичних психологів. Підручники і посібники повинні у своєму змісті й структурі орієнтуватися на фактичні можливості школярів, на їх пізнавальні можливості [1;5].

Отже, активізація пізнавальної діяльності у молодших школярів з затримкою психічного розвитку потребує комплексного підходу зважаючи на специфічність психічних процесів, та ретардацію у порівнянні з нормальним розвитком. Для ефективної пізнавальної діяльності необхідне дотримання вимог до дидактичного матеріалу, що дозволить вести навчальну діяльність школярів відповідно можливостям.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колупаєва А. А. Інноваційні підходи до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку / Алла Колупаєва // Нова педагогічна думка. – 2004. – № 1. – С. 67-70.
2. Крутій К. Л. Методика активізації вживання службових частин мови в мовленні старших дошкільників: дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Крутій Катерина Леонідівна. – Одеса, 1996. – 162 с.

3. Рахмакова Г. Н. Особенности построения предложений в речи младших школьников с задержкой психического развития. / Г. Н. Рахмакова // Дефектология. – 1987. – № 6. – С. 8-12.
4. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / Харк. Держ. пед. ун-т. ім. Г. С. Сковороди. – Харків: «ОВС», 2000, – С. 10-47.

SUMMARY

On the basis of analysis of contemporary sources analyzed the psychological features of formation of cognitive activity in primary school children with delayed mental rozvytku. Vysvitleno emotional impact of abuse on volitional training activities and considered the influence of modern teaching materials for primary school children piznavanyu development of the CRA.

Keywords: *mental retardation, cognitive activity, anxiety.*

УДК: 376-056.264-053.4

Мерзлова Вікторія (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Пахомова Н.Г.

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

У статті здійснюється аналіз літературних джерел із проблеми подолання темпо-ритмічних порушень у дітей дошкільного віку та визначення принципів організації ефективної логопедичної роботи.

Ключові слова: *заїкування, дошкільний вік, логопедична робота, принципи, методика.*

Актуальність. Заїкування є одним із поширених та складних розладів, яке важко піддається корекції. Виникаючи в сенситивний період розвитку дитини, воно призводить до обмеження комунікативних можливостей дитини та до ускладнення соціальної адаптації. При відсутності своєчасної та кваліфікованої допомоги заїкування переходить у стійкий дефект. Вивченням цієї проблематики займалися Н. Власова, Ф. Рау, Н. Чевельова, С. Миронова, Г. Волкова та ін. Однак ця проблема є недосить вивченою та набуває великого соціального значення у зв'язку тим, що збільшується кількість дітей дошкільного віку із заїкуванням, але представленість в сучасній методичній літературі заїкуватих дошкільнят є недостатнім.

З давніх часів і до сьогодні велике значення приділяється оволодінню дітьми дошкільного віку темпо-ритмічною стороною мовлення. Адже розвиток правильного мовлення сприяє своєчасній мовленнєвій підготовці дитини до навчання в школі та становленню особистості. Правильне мовлення дає змогу продуктивно спілкуватись у різноманітних ситуаціях, установлювати міжособистісні взаємини, відчувати себе впевнено, повноцінним учасником мовленнєвого мікро та макросередовища. Більшість із причин, що зумовлюють темпо-ритмічні порушення мовлення у дітей дошкільного віку, пов'язані з умовами їхнього життя в ранньому віці, зокрема вирішальне значення має атмосфера сім'ї, правильне мовлення батьків, інших дорослих та ін. Саме тому ця проблема була завжди в центрі уваги фізіологів (М. Кольцова, І. Павлов, І. Сеченов та ін.), психологів (Л. Виготський, О. Лурія, Д. Ельконін, С. Рубінштейн та ін.), логопедів (Н. Власова, Ф. Рау та ін.) Логопедична робота з дошкільнятами із заїканням представлена в дослідженнях Н. Власової та Є. Рау, С. Миронової, Г. Волкової, І. Сікорського.

У зв'язку з цим мета нашого дослідження полягає у визначенні принципів організації логопедичної роботи з дитиною дошкільного віку з заїкуванням. Завданнями є: аналіз літературних джерел із проблеми подолання темпо-ритмічних порушень у дітей дошкільного віку та визначення принципів з організації ефективної логопедичної роботи.

В основу системи подолання заїкання, запропонованої С. Мироновою, покладена діяльність дитини, організована за розділами: "Ознайомлення з навколишньою природою", "Розвиток мовлення", "Розвиток елементарних математичних уявлень", "Малювання, ліплення, аплікація, конструювання".

Перед логопедом поставлені програмні та корекційні завдання, які вирішуються протягом чотирьох етапів послідовно ускладненої роботи. У методиці Г. Волкової представлена система

комплексної роботи з дітьми із заїканням, яка складається з розділів: методика ігрової діяльності, логоритмічні заняття, виховні заняття, вплив на мікросоціальне середовище дітей [3]. Н. Власова і С. Рау пропонують працювати над мовою дитини, переходячи від простих її форм до складних: відображене мовлення, завчені фрази, відповіді на питання, опис знайомих картинок, переказ прослуханого тексту, спонтанне та емоційне мовлення [2].

У своїй роботі І. Сікорський всебічно висвітлює проблему заїкання. У ній він на підставі власних спостережень описав симптоматику, причини виникнення та особливості перебігу заїкання. У роботі детально аналізуються фізіологічні і психологічні особливості заїкуватих. На основі цього аналізу пропонується комплексний медико-педагогічний метод подолання заїкання [6].

Отже, основним завданням педагогічної роботи, яку виконує, переважно, логопед, є усунення мовленнєвих дефектів і психологічних змін у дитини з заїканням. Тому логопедична робота, а саме логопедична корекція, набуває провідного значення, є складовою комплексного підходу.

Таким чином, основна мета логопедичної роботи із дитиною, яка має заїкання, полягає у перевихованні мовлення тобто відновлення узгодженої, ненапруженої діяльності дихального, голосового і артикуляційного апаратів, що сприяє подоланню судом м'язів мовленнєвого апарату, у процесі проведення системи логопедичних занять і застосування різних видів самостійного мовлення.

Для досягнення основної мети логопедичної роботи із дитиною дошкільного віку, що заїкається також широко використовують такі методики:

- Корекційна робота в процесі ручної діяльності, яка свого часу була запропонована Н. Чевельовою. Автор виходить з психологічної концепції, що розвиток зв'язного мовлення дитини йде від ситуативного мовлення (безпосередньо пов'язаного з практичною діяльністю, з наочною ситуацією) до контекстного (узагальненої, пов'язаної з подіями минулими, з відсутніми предметами, з майбутніми діями) [5].

- Методика В. Селіверстова переважно розрахована для логопедичної роботи з дітьми в медичних установах (в амбулаторних і стаціонарних умовах). По суті є комплексною системою логопедичних занять з дітьми, так як припускає модифікацію і одночасне використання різних (відомих і нових) прийомів логопедичної роботи з ними. У запропонованій автором схемі логопедичних занять з дітьми виділяються три періоди (підготовчий, тренувальний, закріплювальний), в процесі яких мовні вправи ускладнюються [4].

- Цікаві ігри та ігрові прийоми запропоновані також для логопедичних занять з дітьми дошкільного віку із заїканням І. Вигодською, Е. Пеллінгер, Л. Успенською. Ігри та ігрові прийоми відповідно до завдань послідовних етапів логопедичних занять з дітьми сприяють проведенню розслаблюючих вправ (релаксації), режиму відносного мовчання; вихованню правильного мовленнєвого дихання; спілкуванню короткими фразами; активізації розгорнутої фрази (окремих фраз, розповіді, переказу); інсценівок; вільного мовленнєвого спілкування. Ігрові прийоми і ситуації на думку авторів, «формують у дітей навички самостійної мовлення, допомагаючи їм переходити від спілкування словами на першому етапі роботи до розгорнутих висловлювань на завершальних курсах занять» [1].

Методики Г. Волкової, С. Миронової, Н. Чевельової, І. Вигодської, Е. Пеллінгер, Л. Успенської та ін. передбачають логопедичний цілеспрямований вплив у процесі проведення системи логопедичних занять, ігор та вправ у навчально-виховному процесі дітей дошкільного віку з заїканням в умовах ДНЗ.

Важливе значення при організації логопедичної роботи має принцип системного аналізу мовленнєвих порушень. Цей принцип сприяє своєчасному виявленню заїкання у дошкільнят у початковій стадії, яке частіше має легку форму. А також за допомогою логопедичних прийомів дає змогу запобігти посиленню заїкання, хворобливим переживанням, страхом перед мовою, переходові у стійкий дефект, що тягне за собою зміни у психіці дитини.

Також особливого значення набуває принцип комплексності. Для подолання заїкування є необхідним всебічний вплив кваліфікованих спеціалістів та використання комплексних лікувальних заходів: лікувально-оздоровча робота, яку проводить лікар (укріплення та оздоровлення нервової системи і фізичного здоров'я; усунення та лікування відхилень і патологічних проявів у їх психофізичному стані – послаблення або зняття мовленнєвих судом, порушень моторики, відхилень вегетативної нервової системи); корекційно-педагогічна робота, яку проводить логопед (усунення мовленнєвих дефектів (перевиховання неправильного

мовлення), і психологічних особливостей дітей із заїкуванням); лікувально-оздоровча робота (організація сприятливої обстановки для лікування, правильна організація режиму дня і раціонального харчування, загартовуючі процедури, лікувальна фізкультура, медикаментозна лікування, фізіо- і психотерапія). Лише співпраця всіх спеціалістів допоможе дитині дошкільного віку із заїкуванням подолати свій дефект.

Принцип діяльнісного підходу допомагає при організації логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку із заїканням. Для дітей дошкільного віку провідною діяльністю є гра і тому саме на основі гри має будуватися логопедична робота.

Загально дидактичні принципи передбачають систематичність і послідовність навчання, міцність отриманих навичок і знань. Систематичність і послідовність навчання — важливі саме тому, що без їх дотримання неможливе виконання завдання формування комунікативних умінь у дітей із заїканням та подолання заїкання в цілому. Ці принципи виражаються у необхідності взаємопідкорення форм і змісту логопедичних занять, логопедичної узгодженості змісту матеріалу, з тим, щоб діти набували навички в схематичному та послідовному порядку, забезпеченням поступовості переходу від легкого до складного.

Отже, принципами організації логопедичної роботи є принцип комплексності, системного аналізу мовленнєвих порушень, діяльнісного підходу, загально дидактичні принципи, що виступають основою ефективної корекційної роботи. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці методики комплексної корекційної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выгодская И.Г. Устранение заикания у дошкольников в игре / И.Г. Выгодская, Е.Л. Пелпингер, Л.П. Успенская. — М., 1984. — 178с.
2. Власова Н.А. Методы работы по перевоспитанию речи у детей-заик дошкольного и преддошкольного возраста / Н.А. Власова, Е.Ф. Рау. — М., 1933. — 143с.
3. Волкова Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников / Г.А. Волкова. — М., 1983.
4. Селиверстов В.И. Заикание у детей : учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. Заведений / В.И. Селиверстов. — 4-е изд., доп. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.(Коррекционная педагогика). — 208с.
5. Чевелева Н.А. Исправление речи у заикающихся дошкольников / Н.А. Чевелева. — М., 1965. — 88с.
6. www.people.su/ua/100339

SUMMARY

The article analysis the literature on the problem of overcoming the tempo-rhythm disorders in preschool children and defining principles of effective speech therapy work.

Key words: *stuttering, preschool age, speech therapy work, principles, methods.*

УДК 376-056.26-0535

Недайборщ Наталія (м. Полтава)

Науковий керівник: ст.викл. Губарь О.Г.

ПРОЦЕС ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ПРОСТІР

У статті висвітлюється необхідність інтеграція дітей з вадами слуху в загальноосвітні навчальні заклади, здійснюється характеристика основних проблем з якими зіштовхується ця категорія в процесі інтеграції.

Ключові слова: *туговухість, глухота, інтеграція, адаптація.*

Розвиток українського суспільства та процеси інтеграції в європейську спільноту виводять на поверхню питання забезпечення соціального захисту громадян з особливими потребами. До цієї категорії відносять і дітей з вадами слуху, які потребують спеціально організованого навчання й виховання. В наслідок збільшення кількості осіб з слуховими порушеннями (6:1000), перед дослідниками постає питання інтеграції цієї категорії в суспільство, що вимагає спеціальних заходів та форм роботи.

Таким чином, метою нашого дослідження є здійснити науково-методологічний аналіз поглядів сучасних науковців на розвиток та соціалізацію дітей з вадами слуху, визначити основні вимоги до організації навчально-виховного процесу для здійснення успішної інтеграції. Для досягнення мети необхідно вирішити ряд завдань: - виявити особливості інтегрованого навчання дітей з вадами слуху, - визначити основні вимоги до організації освітнього простору для дітей даної категорії.

Особливості розвитку дітей з вадами слуху є предметом дослідження ряду науковців, серед них українські дослідники (І. Белякова, В. Бондар, Л. Вавіна, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Малофєєв, М. Нікітіна, В. Постовий, В. Петрова, Т. Сак, В. Синьов, Н. Стадненко, М. Шеремет, Л. Шипіцина та ін). В своїх дослідженнях вони вказують на те, що інтеграційні процеси у навчанні дітей з особливостями психофізичного розвитку в країнах пострадянського простору мають певну специфіку, оскільки розвиваються в умовах особливого соціокультурного статусу з урахуванням позитивів і досягнень диференційованого навчання.

Відомо, що до недавнього часу, в системі спеціальних освітніх установ основним типом навчання та виховання дітей з сенсорними вадами були школи-інтернати та спеціалізовані дитячі садки, що забезпечували особливі освітні потреби, зважаючи на значні відстані до закладів діти перебували в них постійно, потрапляючи додому на вихідні або світкові дні. Такі заклади довгий час працювали за єдиними державними програмами, відповідно до яких час навчання та опанування програмових вимог був збільшений, а запропонована програма відповідала загальноосвітній 9-річній школи, сам вміст програми істотно відрізнялася від загальноосвітньої.

Окрім того, зважаючи на інтернатне навчання, випускники набували ряд характерологічних особливостей, таких, як інфантилізм, невміння організувати свій побут, небажання співвідносити свої потреби з умовами життя і так далі. Пізній перехід випускників цих закладів в соціум носив для них хворобливий характер. Таким чином, перед державою постало питання успішної соціалізації дітей з порушенням слуху, що тісно пов'язане з проблемою інтеграції та вимагає нових підходів в організації їх навчання й виховання.

Питання включення дітей з вадами слуху до загальноосвітніх навчальних закладів розглядали Ф. Рау, М. Ярмаченко, на їх думку, інтеграційне навчання не повинно бути відокремленим від інтеграції в суспільство, а має бути цілісним і неподільним [4]. Здійснивши огляд основних поглядів сучасних дослідників на процес інтеграції осіб з вадами слуху, ми можемо зробити висновок, що всі вони вказували на необхідність введення цієї категорії дітей в загальноосвітній простір.

Інтеграція, як засіб соціалізації, спрямовані на введення цієї категорії дітей в загальноосвітній простір. За дослідженнями В. Засенко, Л. Шипіциної інтегроване навчання дітей з вадами слуху в звичайному класі масової школи – відносно нове явище для системи освіти. Глухі і слабочуючі потрапляли в масові установи досить рідко і в певною мірою випадково: це була або вимушена і тому малоефективна інтеграція, пов'язана з особливими соціально-економічними і культурними умовами (відсутність необхідного числа спеціальних дитячих садків і шкіл, низький рівень діагностики), або інтеграція в середовище чуючих найбільш обдарованих дітей з порушеннями слуху, що мали регулярну корекційну допомога і освітню підтримку з боку батьків або педагогів [2]. Сьогодні процес інтеграції дітей даної категорії до загальноосвітніх навчальних закладів постійно розширюється та набуває характеру стійкої тенденції в освітньому просторі країни. Проте, така форма роботи є ефективною для незначної кількості дітей з вадами слуху, для тих, які завдяки ранній діагностиці та заходам своєчасного корекційного впливу наблизилися за мовленнєвим та психічним розвитком до вікових норм.

На думку І. Колесника роботу по інтеграції дітей з вадами слуху необхідно починати в дошкільний період. Доцільно створювати різні моделі інтеграції, які будуть ефективні для нечуючих дітей, що мають різний рівень психофізичного і слухо-мовленнєвого розвитку. Найбільш сприятливі умови для «різномірневої» інтеграції створюються в установах комбінованого виду, де поряд з групами і класами для здорових дітей є групи і класи для глухих і слабочуючих дітей. Л. Шипіцина стверджує, що батьки дітей з вадами слуху обирають навчання в загальноосвітніх закладах, як наслідок ряду причин: – відсутністю достатньої інформації про систему спеціального навчання; – престижністю перебування дитини із слуховим дефектом в загальноосвітніх закладах; – об'єктивною оцінкою готовності дитини до навчання; – небажанням відправляти дитину до спеціалізованого (корекційного) закладу.

Для здійснення успішної інтеграції дітей з вадами слуху в загальноосвітні навчальні заклади педагогу необхідно вирішити ряд завдань, серед яких, підготовка дітей класу та їх батьків

до появи нових учнів з особливими потребами, створення спеціальних умов для дітей з вадами слуху (зменшення кількості учнів в класі, збільшення часу занять, збільшення кількості корекційних занять з логопедом та ін.)[3].

Також при роботі з дітьми, що мають проблеми у навчанні функції педагогів загальноосвітніх установ значно розширюються у зв'язку з організацією спеціальної підтримки. Діяльність корекційного педагога, на думку Л.М. Шепіченої та Л.П. Назарової, повинна включати 4 види допомоги: - допомога учням в організації роботи в рамках учбового процесу; - індивідуальна робота з такими дітьми; формування та розвиток дитячого колективу, включення в нього дітей з вадами; - активна взаємодія з батьками з метою підвищення ефективності навчального процесу.

Педагогу необхідно підготувати дітей класу до спільного навчання з дітьми, що мають особливі потреби, для цього дослідники рекомендують наступне: - бесіди з дітьми та батьками про незвичайність дітей з вадами слуху; - організація спільних ігор під час перерв і після уроків; - організація спільної діяльності на уроці, після уроків; - організація взаємодопомоги звичайних дітей дітям з вадами слуху; - більш часте заохочення дітей з вадами слуху за гарні вчинки, види діяльності[2]

Для розв'язання цих завдань педагоги загальноосвітніх закладів, в класах яких навчаються діти з вадами, потребують спеціальної підготовки, для здійснення якої необхідно організувати комплекс заходів: відвідування педагогічних нарад та занять в спеціалізованих закладах для дітей з вадами; знайомство з особовими справами, медичними та психологічними картами дітей; бесіди та консультації з родиною, корекційними педагогами, сурдологами, логопедами про сильні та слабкі сторони кожної дитини; проходження короткочасних курсів для ознайомлення з методиками та основними напрямками корекційної роботи; відвідування семінарів, науково-практичних конференцій з проблем інтеграції осіб з вадами слуху в загальноосвітні навчальні заклади.

В процесі інтеграції, перед дітьми з вадами слуху, на думку М. Малофєєва, постає проблема адаптації в середовище чуючих, для здійснення якої необхідно формувати міжособистісні взаємовідносини, що проявляють вміння дітей обирати адекватні способи спілкування із оточуючими та достатній рівень володіння комунікативними навичками. Соціальна інтеграція розуміється як кінцева ціль спеціального навчання, направленою на включення індивідуума в життя суспільства. У зв'язку з цим в процесі корекції центральне місце відводиться навчанню усному мовленню дітей з вадами слуху, як основному засобу спілкування. Робота над мовленням передбачає вирішення ряду завдань: формування виразної вимови; досягнення достатнього природного звучання мовлення; оволодіння навиками самоконтролю. Для цього, глухі та слабчочуючі діти, що відвідують загальноосвітні заклади, мають знаходитися під наглядом фахівців ПМПК (сурдологів та логопедів), які в свою чергу повинні надавати їм допомогу у вигляді корекції вимови, розвитку слухового сприймання, експресивного та імпресивного мовлення[1].

Допомога може бути постійною й відбуватися у вигляді регулярних корекційних занять, або епізодичною – у вигляді консультацій батьків, педагогів або дітей. Вид допомоги залежить від потреб дитини, її відсутність (особливо в дошкільному та молодшому шкільному віці) не дозволить максимально реалізувати реабілітаційний потенціал слуху особи інтегрованої в загальноосвітній заклад, що створить серйозні проблеми в отриманні повноцінної освіти.

Проаналізувавши основні погляди сучасних дослідників та стан надання корекційної допомоги дітям з вадами слуху в умовах сучасного суспільства, ми можемо констатувати факт, що на сьогоднішній день інтеграційне навчання даної категорії дітей здійснюється стихійно. До загальноосвітніх закладів зараховують учнів з різним ступенем втрати слуху, проте діти з тяжкими вадами не отримують належної допомоги, в наслідок чого не в змозі засвоїти програму та адаптуватися в колективі. Тому головними критеріями для визначення можливості перебування дитини з вадами слуху в загальноосвітньому закладі повинні служити ступінь зниження слухової функції та рівень розвитку мовлення. Інтеграція дитини з вадами слуху буде ефективною лише для частини дітей, які володіють розгорнутим фразовим мовленням, здатні виразно говорити, добре розуміти звернене до них мовлення, бути психологічно готові до такої форми навчання. Всі інтегровані діти потребують систематичної або періодичної корекційної допомоги та психологічної підтримки. Таким чином, успішне інтегрування дітей з порушенням слуху в загальноосвітній простір може бути здійснено за умов якісного надання допомоги з боку сурдопедагога, зацікавленого ставлення педагога і систематичної роботи батьків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьоміна І.Й. Практична логопедія: стратегії психолого-педагогічної допомоги / І.Й. Дьоміна // «Психологічна газета». - 2006. - №10(58).-С. 21-23.
2. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха : методические рекомендации / науч. ред. Л.М. Шипицына, Л.П.Назарова, М. : Детство-пресс, 2009. - 64с.
3. Пахомова Н.Г. Спеціальна педагогіка з історією : навч.посіб. - «Корекційна освіта» / Пахомова Н.Г.; Полт. нац. ун-т ім. В.Г. Короленка. - Вид. 2-ге, виправ., перероб. - Полтава: ТОВ «АСМІ», 2012 - 280с.
4. Рау Ф.Ф. Проблема интеграции глухих / Ф.Ф. Рау // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2013. - №3. - С.52-54

SUMMARY

In the article a necessity lights up integration of children defects ear in general educational establishments, description of basic problems is carried out into which this category runs in the process of integration.

Keywords: *children with reduced hearing, deafness, integration, adaptation.*

УДК 316.614.5 – 053.81

Носенко Богдан, Савенко Юлія (м. Харків)

ВПЛИВ СОЦІАЛІЗУЮЧИХ ЧИННИКІВ НА РОЗВИТОК СТОСУНКІВ МОЛОДОГО ПОДРУЖЖЯ

Автори статті досліджують соціалізуючі фактори, які визначають ставлення до шлюбу і сімейного життя молоді, зумовлюють певний тип взаємин між подружжям, впливають на формування молоді сім'ї.

Ключові слова: *молода сім'я, шлюб, сімейне життя, подружні взаємини.*

Закономірні й випадкові зрушення в розвитку суспільства (соціально-політичні, соціально-економічні, урбанізація тощо) підривають підвалини традиційної сім'ї, визначають, спрямовують характер сімейного життя. Сучасна молода сім'я відрізняється від традиційної соціально-демографічними характеристиками, соціокультурними проблемами, психологічними особливостями. Нові кількісні та якісні параметри сім'ї спричиняють і специфіку виконуваних родинною функцій, особливо репродуктивної та виховної.

Останнім часом значно зросла увага до проблем шлюбу й родини. У фокусі різноманітних досліджень – молоде подружжя. Повноцінне функціонування родини зумовлює ряд чинників. Безперечно значимим є встановлення і стабілізація гармонійних шлюбно-сімейних стосунків. Не випадково чимало дослідників (Ю.А. Гаспорян, Т.А. Гуртко, З.Г. Зайцева, Н.М. Захарова, В.П. Костів, Н.О. Лавріненко, А.В. Палій, Т.М. Яблонська у своїх роботах усе більше уваги приділяють зростаючому значенню міжособистісних стосунків у сім'ї та шлюбі. Вивченням молоді сім'ї, як суспільного інституту, її становлення займалися такі вчені, як І.С. Андрєєва, Л.А. Богданович, Л.М. Іванова, С.В. Ковальов, Л.С. Новікова, Г.С. Онищенко, В.А. Семиченко, Б.Г. Херсонський, А.О. Шмельов та ін.

Однак на часі актуальним залишається питання впливу соціалізуючих чинників, які зумовлюють розвиток і функціонування сім'ї, подружні взаємини в родині, особливо на етапі її створення.

Мета даної статті – виявити соціалізуючі фактори, які впливають на формування молоді сім'ї й зумовлюють певний тип взаємин між подружжям.

За даними сучасних вчених-дослідників (В.І. Зацепін, М.П. Земська, Н.О. Лавріненко), у наш час у суспільстві можна зафіксувати різні форми сімей. Широкого поширення набули родини, в яких шлюб юридично не оформлений. Молоді люди живуть разом, ведуть одне господарство, але шлюб не реєструють. У найкращому разі шлюбні відносини юридично оформлюються, коли з'являються діти. Такий тип подружніх взаємин зумовлений низкою передумов і причин статево-рольового виховання й підготовкою молоді до подружнього життя.

О.Б. Насонова зазначає, що статево-рольове виховання дитини розпочинається вже з моменту її народження і триває впродовж усього життя [3, 69]. Найважливішим середовищем

людини, причому не тільки в ранньому віці, а й, по суті, аж до досягнення нею дорослості, є сім'я, родина. Які особливості статевої поведінки, які уявлення про себе та про інших як про представників певної статі засвоїть дитина – насамперед залежить від сім'ї, від тих стереотипів, що панують і виявляються в її повсякденному житті.

Батьківська сім'я, окрім свідомого та цілеспрямованого виховання з боку батьків, впливає на дитину й усією внутрішньосімейною атмосферою. Ефект цього впливу важко переоцінити, хоча він не завжди очевидний.

На позицію молоді, за дослідженнями Л.С. Новікової, по відношенню до шлюбу і сімейного життя впливають:

- особливості структури сімейного життя в батьківському домі, розподіл сімейних ролей і їх виконання;

- якості особистості членів подружжя (характер, ціннісні орієнтації, смаки, звички і ін.);

- уявлення про ідеал дружини чи чоловіка (очікування, пов'язані зі шлюбом, вимоги до сімейного життя) [4, 35].

Не менш важливими є ще два моменти: власний приклад батьків і якість їх виховного впливу на дітей.

Найбільш значима роль в процесі формування майбутнього сім'янина належить батьківській сім'ї. За результатами досліджень, які проводилися з респондентами різних соціальних категорій, батьківська сім'я займає перше місце серед елементів соціального мікросередовища (дошкільні заклади, школа, засоби масової інформації та ін.) [5, 7]. Її структура і соціально-психологічні характеристики впливають на формування уявлень молоді про подружнє життя. Дослідження показали, що позитивну орієнтацію молоді на шлюб і сім'ю забезпечує повна сім'я із сприятливим психологічним кліматом. У неповних сім'ях формування орієнтацій на шлюб і сім'ю ускладнюється внаслідок деформації рольової соціалізації – відсутність одного із батьків як об'єкта ідентифікації. Дані соціологічних досліджень свідчать: розлучення батьків в три рази збільшує вірогідність розлучення дітей, в той час як розлучення дітей, які росли в повних сім'ях, складає один із двадцяти [2, 34]. Для повноцінного розвитку і формування особистості чоловіка і жінки необхідний материнський і батьківський вплив з перших місяців життя дитини.

Діти сприймають від батьків форму поведінки, підсвідомі реакції, різноманітні позитивні чи негативні звички, значимі якості моделі подружніх відносин. На основі концепції дублювання батьківських якостей індивід навчається чоловічої та жіночої ролі, має тенденцію несвідомо використовувати в сім'ї модель відносин батьків незалежно від того, подобаються вони йому чи ні.

Порівнюючи взаємини благополучних і конфліктних подружніх пар, було встановлено, що на врівноваженість подружніх зв'язків великий вплив мають: сприятлива модель шлюбу батьків, гарні відносини батька до матері, щасливе дитинство. Врівноважені члени сім'ї були спокійними і в дитинстві, їх рідко карали, частіше пестили, з ними більш відкрито обговорювали сексуальні проблеми [2, 37].

Образ одного з батьків, зокрема протилежної статі, має значний вплив на вибір майбутнього партнера. Якщо роль його в сім'ї позитивна, то вибір подібного партнера веде до подружньої гармонії. Якщо ж негативна і дитина її не приймає, то партнер з подібними характеристиками є джерелом негативних реакцій.

Модель батьківської сім'ї визначає в головних рисах модель сім'ї, яку, внаслідок цього створюють їх діти. Встановлено, що в шлюбі партнерів, які представляють явно протилежні моделі, постійно відбувається боротьба за владу. Вірогідність гармонійного союзу тим вища, чим ближчі моделі сімей, із яких вийшли подружні пари.

Неблагополучний психологічний клімат сім'ї негативно впливає на стабільність шлюбу дітей. У своїх дослідженнях Є. Агільдієва, О. Лосева, З. Янкова відмічали, що у багатьох випадках мотиви сварок батьків і мотиви сварок дорослих дітей у власній сім'ї співпадають. Взаємини між батьками стереотипи поведінки в сім'ї, засвоєні в дитинстві і юності, в зрілому віці значно впливають на характер відносин між подружжям, на задоволеність і стійкість шлюбу [1, 57].

З віком вплив сім'ї послаблюється, проте ніколи не зникає повністю. А те, що дитина засвоїла в батьківській родині, відбивається на всьому подальшому розвитку її внутрішнього світу. Проте не варто зменшувати вплив засобів масової інформації (ЗМІ) на соціалізацію особистості, а в подальшому, й на формування шлюбно-сімейних відносин.

Т.М. Яблонська зазначає, що ЗМІ стали не тільки невід'ємною частиною культури, але й важливим інститутом соціалізації особистості. Одне з них, а саме телебачення, забезпечує можливість наочно-образного сприймання, а тому й більшість потужного впливу на індивіда [6,

82]. За впливовістю на свідомість підростаючого покоління, за охопленням населення і можливостями впливу на свідомість користувачів відзначаємо разом з телебаченням Всесвітню Мережу Інтернет, що стало одним із впливових засобів комунікації. Ці види засобів масової інформації руйнують у свідомості молоді розуміння правильності на необхідності шлюбу. Поняття сім'я, дитина нівелюються, пропагуються полігамні стосунки, не говорячи вже про небезпеку та негативні наслідки таких зв'язків.

ЗМІ мають великий вплив на молодь в сучасному суспільстві. Вони повинні забезпечувати позитивну соціалізацію в інтересах особистості і суспільства, уникаючи небезпеки засвоєння негативних зразків. Але, як свідчить практика, ЗМІ поряд з позитивним впливом, мають доволі негативний вплив, у тому числі і на формування поглядів підростаючого покоління стосовно сім'ї та своєї ролі у суспільстві.

Отже, не дивно, що у сучасному суспільстві молода сім'я зазнала певних трансформацій під впливом різноманітних чинників, які супроводжують людину щодня, формують погляди та впливають на стиль поведінки, взаємини з партнером, подружнє життя. Соціалізуючі фактори, що впливають на формування та розвиток стосунків молодого подружжя, у сучасному суспільстві відіграють надзвичайно важливу роль, а в окремих випадках, є домінуючими.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильковский В. Некоторые проблемы взаимоотношения между поколениями в семье / В. Васильковский // Актуальные проблемы начальной школы. Международный сборник научно-методических статей. – Полтава, 1994. – С. 57 – 65.
2. Гаспорян Ю.А. Семья на пороге 21 века: социологические проблемы / Ю. Гаспорян. – СПб., 1999. – С. 5 – 16.
3. Кравченко А.И. Общая социология: Учебное пособие для ВУЗов. / А.И. Кравченко. – М.: ЮНИТИ, 2001. – 479 с.
4. Новікова Л.С. Вплив морально-психологічного клімату сім'ї на виховання дітей / Л.С. Новікова. – К., 1990. – 164 с.
5. Харчев А.Г. Брак и семья. / А. Г. Харчев. – М.: Просвещение, 1979. – 157 с.
6. Яблонська Т.М. Актуальні проблеми досліджень сучасної сім'ї в Україні / Т.М. Яблонська // Український соціум. – 2004. – №2 (4). – С.80 – 84.

SUMMARY

In this article explores socialization factors, determining attitudes towards marriage and family life of young people, causing some type of relationship between spouses, influence the formation of young families.

Keywords: *young family, marriage, family life, relationship between spouses.*

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ, ЩО УСКЛАДНЮЮТЬ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ІЗ ЗАЙКАННЯМ

У статті узагальнено характеристику особистісних чинників та особливості їх проявів у спілкуванні підлітків із зайканням.

Ключові слова: діти підліткового віку, зайкання, особистісні чинники, спілкування.

Актуальність дослідження. В Україні з кожним роком спостерігається суттєве збільшення кількості дітей зі складними порушеннями мовленнєвого розвитку. Зайкання – один з найпоширеніших розладів мовлення, що зазвичай виникає в ранньому дитинстві і за відсутності необхідної допомоги може зберігатися довгі роки. Мовлення забезпечує взаємодію людини з оточуючим соціальним середовищем, у зв'язку з чим порушення мовленнєвої діяльності можуть мати негативні наслідки. Одним з гострих питань, що потребує глибокого системного аналізу та компетентного втручання є проблема ускладненого спілкування підлітків із зайканням.

Мета статті: розглянути характеристику особистісних чинників, що сприяють ускладненню спілкування дітей підліткового віку із зайканням.

Виклад основного матеріалу. Проблему порушень темпо-ритмічної організації мовлення можна вважати однією із найдавніших в історії розвитку вчення про розлади мовлення. Різне розуміння його сутності зумовлено рівнем розвитку науки і позицій, з яких автори підходили і підходять до вивчення цього мовленнєвого розладу. Зайкання характеризується розладом темпу, ритму, плавності експресивного мовлення, що зумовлено судомним станом м'язів артикуляційного, голосового та дихального апарату (М.Хватцев, Р.Левіна), із переважаючим порушенням комунікативної функції (Л.Белякова, О. Д'якова, І.Поварова) [4,с.58].

Л.Белякова, Н.Власова, О.Д'якова вважають, що вплив зайкання на розвиток дитини залежить від ступеня дефекту, а також від того, як дитина ставиться до свого дефекту [2,с.42].

Дослідження провідних вчених (М.Хватцев, Ю.Флоренська, Н. Власова, В.Селіверстов) свідчать про те, що з віком дитини зростає ступінь фіксованості на власному мовленнєвому дефекті.

Окремо варто зазначити, що різні дослідники в понятті фіксації на дефекті розглядали різний зміст: особлива властивість уваги (стійкість, концентрація), усвідомлення дефекту, уявлення про нього, різної сили емоційне ставлення до нього (переживання, страх, замкнутість).

Найбільш яскраво це проявляється в підлітковому віці у вигляді певних відхилень в емоційно-вольовій сфері, а саме: у підвищеній емоційній чутливості, збудженні й лабільності, схильності до афективних спалахів, пригніченому настрою, завищеній або заниженій самооцінці, логофобії, відчуженості, страху, тривожності, сором'язливості, роздратуванні, песимізмі тощо [4, с.80].

Спираючись на дослідження Р.Левіної, С.Леонової, В.Селіверстова, Н.Чевельової, А.Ястребової, можна зазначити, що труднощі спілкування підлітків, які займаються, з однолітками та дорослими нерідко стають причиною затримки їх особистісного розвитку, низького статусу в шкільному колективі, дезадаптації, тривожності, сором'язливості, агресивності [2,с.42-43].

На думку Р.Левіної, мовленнєвого порушення самого по собі немає, воно завжди передбачає особистість і психіку конкретного індивідуума з усіма його особливостями. Розуміння своєї мовленнєвої вади породжує певні психологічні особливості: сором'язливість, уразливість, беззахисність, бажання бути на одинці із собою, відчуття пригніченості і постійне переживання за своє мовлення, дитина боїться висловити свою думку в присутності незнайомих [1,с.75-76].

Відомо, що частота мовленнєвих судом у підлітків із зайканням може відрізнятися та залежить від місця та кола спілкування. На цій підставі сформувалося сучасне уявлення про тісну залежність ступеня та характеру темпо-ритмічного порушення від стану особистості та емоційно-вольової сфери у підлітків. Вони проявляють нерішучість, замкнутість або навпаки поводять себе розкуто, стають запальними, часто дратуються чи затамовують злобу, помсту. Спільними для всіх підлітків вважаються прояви образливості на сторонніх, часта відмова від усного спілкування. Такі прояви призводять до того, що підліток вважає себе неповноцінною особистістю. І в такому випадку формування життєвої позиції можейти патологічним шляхом [2,с.43].

У підлітків емоційні порушення проявляються частіше за все такими негативними емоціями, як горе, страх, гнів, сором, відраза, високий рівень тривожності. Ситуації неуспіху, які підлітки часто створюють самі й при чому свідомо, може викликати бажання втечі «в себе» і супроводжуватися емоцією сорому чи страху. Емоції підлітків часто пов'язані зі спілкуванням. Тому особистісно-значуще ставлення до інших людей визначають як зміст, так і характер емоційних реакцій.

Інша особливість підлітків проявляється в тому, що в них спостерігається підвищена готовність до очікування страху, а проявляється це у формі тривожності. У підлітків добре розвинене почуття приналежності до групи, тому вони хворобливіше переживають несхвалення товаришів, ніж несхвалення дорослих чи вчителів; часто з'являється страх того, що група може поставитись з осудом чи зневажливо [2,с.44].

Висновки. Отже, результати теоретичного аналізу свідчать про тісну залежність ступеня та характеру темпо-ритмічного порушення від стану особистості та емоційно-вольової сфери у дітей підліткового віку. Для підлітків із заїканням характерні такі особистісні чинники, як емоційна збудливість, тривожність, страх, сором'язливість, роздратування, песимізм, відчуженість, що сприяють ускладненню їхнього спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буянов М.И. Заикание у подростков. Кн.для логопеда. Из опыта работы /Е.В. Богданова, М.И. Буянов,Т.В. Калoshiна и др.; под ред. М. И. Буянов. – М.:Просвещение, 1989. – 175с.
2. Белякова Л.І. Заїкання. Навчальний посібник :[для студентів педагогічних університетів по спеціальності “Логопедія”] /Л.І.Белякова,Є.А Дьякова – М.: В. Секачев, 1998. – С.58-60.
3. Варій М. Й. Загальна психологія. Навчальний посібник./ М.Й. Варій – 2-ге видан., випр. і доп. – К.: «Центр учбової літератури», 2007. –968с.
4. О.В.Козинець Психологічна характеристика підлітків із заїканням/ О.В.Козинець // Логопедія. – 2013. – №3. – С42-45.
5. Куршев В.А. Заикание / В.А. Куршев – М.:Медицина. 1973. – 155с.

SUMMARY

In the article generalization characteristics and personality factors as manifested in dealing with stuttering adolescents.

Keywords: *adolescent children, stuttering, personal factors, communicat.*

УДК 37.015.31:364 – 212 – 053.6

Омельченко Вікторія (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Котломанітова Г.О.

ПРЕВЕНТИВНЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЗА МЕТОДОМ «РІВНИЙ - РІВНОМУ»

У статті обґрунтовується доцільність, значущість і переваги методу «рівний – рівному» у процесі превентивного виховання учнівської молоді.

Ключові слова: *превентивне виховання, соціально-педагогічна профілактика, метод «рівний – рівному», однолітки.*

У сучасних умовах нестабільного соціально-економічного розвитку українського суспільства, девальвації моральних цінностей значної частини населення, зниження ролі інституту батьківства, особливе занепокоєння викликає тенденція до збільшення кількості підліткових правопорушень, негативних проявів у поведінці учнівської молоді, «помолодшання» дитячої злочинності. Розв'язання цієї проблеми вимагає нового підходу до здійснення виховного впливу на підростаюче покоління, пріоритетність превентивного виховання молоді, пошук дієвих технологій профілактики девіантної поведінки. Такий підхід ґрунтується на засадах гуманістичної, особистісно зорієнтованої педагогіки. в основі якої лежать завдання попередження негативних проявів у поведінці дітей та підлітків, збереження й зміцнення їх здоров'я, надання кожній дитині соціально-педагогічної допомоги й підтримки у подоланні життєвих труднощів, формування її готовності до власного життєтворення. Актуальність проблеми превентивного виховання учнів за

допомогою методу «рівний – рівному», з одного боку, зумовлена суспільною потребою профілактики відхилень у поведінці дітей, а, з іншого, – реальними можливостями її успішного здійснення.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що вивчення різних аспектів превентивного виховання здійснювалася багатьма науковцями. Проблема профілактики девіантної поведінки неповнолітніх розроблялася у дослідженнях І. Козубовської, В. Оржеховської, В. Татенка, В. Терещенко, Т. Титаренко, Т. Федорченко; формування здорового способу життя – у наукових працях С. Громбах, О. Дубогай. С. Кондратюк, С. Свириденко. Формуванню життєвої компетентності учнів присвячені дослідження І. Єрмакова, О. Кононко, Д. Пузікова, Л. Сохань. Соціально-педагогічний аспект роботи з дітьми з неблагополучних сімей вивчався Т. Алексеенко. О. Гуляр. О. Максимович, В. Приходько; педагогічні проблеми перевиховання – М. Рожковим. М. Фіцулою. Дані наукових досліджень Л. Дзюбка, Н. Онищенко, Г. Товканець, Б. Чередерецької доводять необхідність здійснення превенції негативних проявів у поведінці дітей та молоді. Однак, аналіз педагогічної теорії й практики свідчить про те, що зміст, форми, методи виховання учнів не завжди відповідають життєвим потребам і суспільним запитам щодо ранньої профілактики негативних проявів у поведінці неповнолітніх, виявлено недостатню розробленість технологій превентивного виховання або їх неефективність. Одним із нових методів профілактичної та перевиховної роботи з учнівською молоддю є метод «рівний – рівному».

Мета нашої статті полягає у теоретичному обґрунтуванні доцільності й значущості методу «рівний – рівному» у процесі превентивного виховання учнівської молоді.

Превентивна робота – це комплексний соціально-виховний вплив, спрямований на фізичний, психічний, духовний, соціальний розвиток особистості, вироблення в неї імунітету до негативних впливів соціального оточення, профілактику і корекцію асоціальних проявів, на допомогу і захист дітей та молоді.

Превентивна діяльність є цілеспрямованою системою заходів освітнього, правового, психолого-педагогічного, соціально-медичного, економічного, інформаційно-освітнього та організаційного характеру, спрямованих на формування позитивних соціальних установок, запобігання вживанню наркотичних, психоактивних речовин, запобігання суїцидів, попередження ВІЛ-інфікування та інших соціальних небезпек. Превентивна робота є пріоритетним напрямом усіх виховних інституцій і здійснюється в інтересах кожної особистості та всього суспільства.

Превентивне виховання здійснюється на трьох рівнях: раннє превентивне виховання (соціально-педагогічна профілактика); превентивна допомога й корекція; адаптація, реабілітація й ресоціалізація.

Система превентивного виховання в превентивній педагогіці побудована з урахуванням принципів комплексності, системності, інтегративності, мобільності, наступності, конкретності, реалістичності та етичності [1, 24].

Превентивна діяльність має свою мету, принципи, зміст, форми і методи педагогічного впливу на особистість і використовує елементи правозахисної, правової, медико-оздоровчої, соціально-психологічної роботи [1, 48].

Метод «рівний – рівному» є засобом передачі достовірної, соціально значущої інформації під час неформального або особливим способом організованого спілкування в соціальній групі людей, рівних за якоюсь певною ознакою (вік, інтереси, цінності, потреби, проблеми тощо) [2, 494]. Зазначений метод у підлітковому середовищі передбачає об'єднання людей у групи за якимись спільними ознаками з метою забезпечення їх точною інформацією й спростування розповсюджених помилкових поглядів, стереотипів, а також для того, щоб допомогти їм розвинути навички, які необхідні для ефективною адаптації та інтеграції в соціумі.

Суть методу «рівний – рівному» полягає в тому, що головну участь у поширенні певної інформації, своєрідну тренерську роботу з формування певних соціально корисних навичок учнів, які потребують превентивних виховних підходів, бере на себе сама учнівська молодь. Тож це спосіб навчання однолітків однолітками, спосіб навчання рівних рівними.

Навчання однолітків однолітками відомо з другої половини ХІХ ст., коли набула поширення ланкастерська система навчання, суть якої в тому, що в умовах відсутності достатньої кількості вчителів забезпечити знаннями усіх учнів. Особливого значення набув цей метод на Заході в 80-90-ті рр. ХХ ст. у роботі з підлітками та молоддю. В Україні метод «рівний – рівному» почали впроваджувати в діяльність спеціалісти соціальної сфери наприкінці ХХ ст. Розповсюдження цього методу в навчально-виховних закладах країни відбулося завдяки Національній програмі МНО / ПРООН/ ЮНЕЙДС «Сприяння просвітницькій роботі «рівний –

рівному» серед молоді України щодо здорового способу життя», яка реалізовувалася в 2000-2002 рр. [4, 5].

Нині цей метод широко застосовують у діяльності соціальних педагогів і соціальних працівників, які працюють з молоддю, зокрема, під час первинної профілактики та пропаганди здорового способу життя. Водночас метод «рівний – рівному» активно використовують недержавні, громадські організації, соціальні служби, що мають своїми клієнтами споживачів ін'єкційних наркотиків, ВІЛ-інфікованих, людей з особливим статусом тощо. Для вказаних установ це метод вторинної або третинної профілактики осіб, що виявляється у рівності не за віком, а за проблемою [2, 495].

Зазначений метод має ряд переваг, які виявляються у наступному. Повне уявлення й достовірне знання цінностей і вимог групи дітей та підлітків, з якими здійснюється спілкування; високий ступінь довіри до тих, хто навчає; рівність у взаєминах, схожий внутрішній світ, досвід, схоже ставлення до проблеми, однаковий рівень (освітній, культурний, соціальний); молоді люди розуміють один одного, використовуючи невербальні та вербальні засоби спілкування (наприклад, сленг), а дорослому необхідно досконало знати й природньо використовувати мову молодіжного спілкування; підвищена самооцінка та впевненість у собі; почуття власної гідності та віри в себе не тільки в підлітків-інструкторів, які виступають у ролі вихователів, а й тих, з ким вони працюють [2, 495-496].

Для здійснення ефективного превентивного виховання неповнолітніх за методом «рівний – рівному» слід передбачити такі етапи роботи. Перший етап - попередня робота з групами волонтерів із метою забезпечення їх точною інформацією й спростування розповсюджених помилкових поглядів, певних стереотипів, відпрацювання навичок, які необхідні для ефективного спілкування з однолітками. Наступний етап – організація внесення знань у середовище рівних підготовленими волонтерами на основі існуючого тут обміну інформацією [3, 63].

Отже, доходимо висновку, що метод «рівний – рівному» є однією з ефективних технологій превентивної роботи з дітьми та молоддю, схильними до девіантних проявів, дієвим соціально-педагогічним профілактичним методом, методом популяризації здорового способу життя, гідної поведінки. Водночас це метод формування особистості учня, здатного досягати успіхів у різних видах діяльності, встановлювати позитивну взаємодію з ровесниками, дбати про власне здоров'я, протидіяти негативним впливам соціального оточення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні аспекти соціальної роботи з девіантною молоддю: Методичний посібник. – Донецьк, 1996. – 112 с.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
3. Зимівець Н.В. Особливості технології «рівний – рівному» у профілактичній роботі з учнівською молоддю / Н.В. Зимівець. // Науковий вісник Чернівецького університету. – Чернівці, 2005. – С.60-64.
4. Оржеховська В.М., Пилипенко О.І., Андрущак Л.І. Концепція освіти «рівний – рівному» щодо здорового способу життя серед молоді України. / В.М. Оржеховська, О.І. Пилипенко, Л.І. Андрущак. – К.: Міленіум, 2002. – 20 с.

SUMMARY

In this article necessity, importance and advantages of the method «equal – equal» in the preventive education students.

Keywords: preventive education, social and pedagogical prevention, method «equal – equal», coevals (children of the same age).

МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Стаття присвячена проблемі міжособистісної взаємодії дітей старшого дошкільного віку із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення.

Ключові слова: старший дошкільний вік, міжособистісна взаємодія, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення.

Актуальність дослідження. Внаслідок зміни суспільних орієнтирів та відносин актуалізується проблема пошуку нових підходів до побудови освітнього процесу з метою формування в дитини сталих тенденцій у поведінці, здатності до взаємодії, соціальної зрілості, розвитку та становлення особистості в колективі однолітків. Особливої допомоги у встановленні міжособистісних контактів потребують діти із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення.

Аналіз наукових праць з проблеми досліджень особистості і колективу показав, що найбільш вивченими є такі аспекти: соціальний розвиток особистості в колективі (С.Русова, В.Сухомлинський, К.Ушинський), структура колективу (Г.Селевко), організація життєдіяльності в колективі (Л.Новикова), онтологія колективної дії (Д.Белл), виховання особистості через колектив (К.Юдіна, С.Якшина), дитина в колективі однолітків (соціальний аспект підготовки до школи) (Л.Якименко), соціалізація особистості через колектив (І.Бех), соціалізація дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу (Т.Прищепа) тощо. Констатуємо суттєвий внесок вітчизняних та зарубіжних вчених у дослідженні ідей виховання особистості в колективі однолітків, зазначимо, що питання визначальної ролі колективу в розвитку старшого дошкільника та формування умінь колективної взаємодії потребує більш ґрунтовного наукового аналізу, тим паче формування умінь колективної взаємодії у дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення.

Мета нашої статті – визначити особливості міжособистісної взаємодії дітей старшого дошкільного віку із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу. Колективні взаємини в дитячому середовищі, засновані на моральній вихованості дітей, можуть виступати однією з умов самореалізації дитини в групі однолітків, у спільній цікавій діяльності, в якій виявляються нахили будь-якого дошкільника, які надалі можуть розвиватися в здібності. Дуже важливо, щоб особистісні переживання дитини були спрямовані на іншого, так як саме процес емоційної спрямованості на іншого полегшує входження дошкільника в колектив однолітків, забезпечує відносно сприятливе перебування в ньому.

Різноманітні схильності, які дитина проявляє в діяльності, можуть бути можливістю реалізації її своєрідності в групі дитячого садка. Помічаючи захопленого товариша, інтерес якого помітний до якої-небудь справи, незвичністю в чому-небудь, дитина дивується, вдивляється в однолітка більш уважно і поступово починає співчувати і співпереживати йому. Вона тішиться успіхам іншої дитини або засмучується її невдачам. Спеціальна організація спільної колективної діяльності в умовах педагогічного супроводу може виступати можливістю розкриття своєрідності кожної дитини і виховання у неї найважливіших моральних якостей з опорою на індивідуальні нахили.

В умовах суспільного виховання кожній дитині потрібно увійти в суспільство дітей, знайти своє місце, визнати інших. Для цього потрібна особлива група якостей, за допомогою яких дитина могла б встановлювати різноманітні зв'язки з однолітками. Серед таких якостей, на думку А.П. Усової, виступають організованість, дисциплінованість, інтерес, які позитивно характеризують дитину, але які самі по собі ще не вводять її в світ однолітків. Необхідні інші якості особистості, які допоможуть спілкуватися з дітьми, будувати взаємини. Якщо індивідуальна поведінка дошкільника може визначатися специфічними, притаманними тільки їй рисами, то суспільна поведінка характеризується особливими якостями, що дозволяють дитині вільно входити в дитячий колектив і жити в радісній атмосфері дитинства [1].

Щодо дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення, то в них виникають певні труднощі щодо встановлення міжособистісних контактів.

Фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення – порушення процесів формування

звуковимовної системи рідної мови у дітей із різними мовленнєвими розладами (дислалія, дизартрія, ринологія) внаслідок дефектів сприймання та вимови фонем [2, С. 14].

Проблемі навчання та виховання дошкільників із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення присвячені численні науково-методичні дослідження, в яких розглядаються методи діагностики та корекції фонетико-фонематичних відхилень у дітей (М. Б. Ейдінова, Г. А. Каше, С. В. Коноваленко, Л. В. Лопатіна, О. М. Мастюкова, Л. В. Мелехова, Ю. В. Рібцун, Н. В. Серебрякова, Т. Б. Філічева, Г. В. Чіркїна та ін.) [2].

Діти з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення відчують певні комунікативні труднощі, що проявляються в інактивності, сором'язливості, мовленнєвому негативізмі. Завдання педагогів логопедичної групи – вселити віру у власні сили та можливості кожного вихованця, розвинути у них синтаксично-інформативну компетентність. Таким чином, при фонетико-фонематичному недорозвитку мовлення спостерігаються вибіркові порушення як у ланках моторного програмування і реалізації мовлення при його породженні, так і в сенсорній ланці під час його сприймання. В цілому недоліки сприймання і продукування мовлення характеризуються акустико-фонематичними і артикуляторно-фонематичними порушеннями, що потребує від педагогів проведення комплексної роботи з формування мовленнєвої полікомпетентності у дошкільників [3].

Дошкільний вік – це вік творчої гри як провідного виду діяльності, де найбільш успішно розвиваються схильності, зокрема, соціальні схильності. Дослідники вказують, що значний вплив на збагачення змісту дитячих ігор надають організовані і продумані дорослими спостереження навколишнього життя[4].

Неправильна мова дітей і особливості їх поведінки вільно чи мимоволі відбиваються і на їх участі в іграх. Усвідомлення свого недоліку, можливий страх перед промовою утрудняє включення таких дітей у гру. За спостереженнями діти, які мають відхилення у мовленнєвому розвитку, боязкі, не вміють поставити перед собою мету в грі. Вони частіше виступають в іграх глядачами або беруть на себе підлеглі ролі. У випадках важких мовних порушень діти просто відмовляються від ігор з однолітками. Іноді спостерігаються випадки, коли такі дошкільнята в іграх відрізняються, навпаки, невиправдано підвищеною фантазією, некритичністю до своєї поведінки.

Недостатньо розвинена мова, можливі порушення рухів (некоординованість, нерозмірність зусиль, рухові виверти, незібраність, незграбність) – все це, з одного боку, ускладнює повноправну участь дітей з недорозвиненням мовлення в іграх, а з іншого боку, сприяє фіксації дитини на своєму дефекті. За спостереженнями Г.В. Косової, діти в процесі гри нерідко втрачають можливість спільної діяльності з однолітками через невміння виразити свою думку, боязні здатися смішними, хоча правила і зміст гри їм доступні. Порушення загальної і мовної моторики викликає у дітей швидке стомлення в грі. Неврівноваженість, рухове занепокоєння, метушливість у поведінці, мовна стомлюваність ускладнюють включення в колективну гру.

Все це вказує на необхідність і своєрідність використання ігор у логопедичних заняттях з дошкільниками з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення, що сприяє вихованню у дітей впевненості у собі, своїх силах, приборкання сором'язливості при встановленні контактів з однолітками.

Висновки. Отже, аналіз науково-педагогічної і психологічної літератури та періодичних видань свідчить про те, що за останній час відсоток дітей, які мають труднощі у встановленні міжособистісних взаємовідносин з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення і потребують ефективної допомоги кваліфікованих фахівців з кожним роком постійно зростає, тому що такі діти відчують певні комунікативні труднощі, що проявляються в інактивності, сором'язливості, мовленнєвому негативізмі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Якименко Л.М. Дитина в колективі однолітків /Л. Якименко// Дошкільне виховання. – 2012. – С. 8-10.
2. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ [текст] / Ю. В. Рібцун // Український логопедичний вісник [зб. наук. пр.]. – Вип. 2. – К. : ПП „Актуальна освіта”, 2011. – С. 35–52.
3. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення [програмно-метод. комплекс] / Ю. В. Рібцун. – К. : Кафедра, 2013. – 284 с.

4. Буяиовер А.И. Творческие игры как средство воспитания коллектива. //Психологические вопросы игры и обучения в дошкольном возрасте. //Д.Б. Эльконин. -М., 1957. -С. 21-34.

SUMMARY

The article describes the features of interpersonal interaction preschool children with phonetic-phonemic speech underdevelopment.

Keywords: *interpersonal interaction, phonetic and phonemic speech underdevelopment.*

УДК 37.015.31:316.42-053.6:[616.89-008.441.44]

Приймак Любов (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Сайко Н.О

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА СУЇЦИДАЛЬНИХ НАМІРІВ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ

У статті розкрито тему профілактики суїцидальних намірів серед підлітків. Визначенні основні напрями соціально-педагогічної профілактики. Розкрито найпоширеніший метод соціально-педагогічної діяльності.

Ключові слова: *суїцидальний намір, суїцид, профілактика суїциду.*

Однією з **актуальних** проблем, які стоять перед сучасним українським суспільством є подолання і профілактика будь-яких проявів суїцидальної поведінки серед дітей. Кількість випадків самогубств серед підлітків у всьому світі зростає, і Україна – не виняток. Профілактика суїцидальних намірів і запобігання спроб самогубства завжди була однією з серйозних проблем у будь-якому суспільстві.

Суїцид (завершене самогубство) – навмисне самоушкодження зі смертельним результатом, позбавлення себе життя. Але суїцид передують суїцидальні наміри. Суїцидальні наміри утворені із задумів і вольового рішення, що безпосередньо спонукає до дії. **Суїцидальний намір** – мотиваційний феномен, який пов’язує внутрішньо-психічну й зовнішньо-дієву складові вчинку.

Згідно з ВООЗ, майже мільйон осіб щорічно вкорочують собі віку. Тобто кожні 40 секунд у світі хтось вбиває себе. І хоч як це жахливо, серед підлітків суїцид – третя за частотою причина смерті. [6].

За даними досліджень суїцидальний пік припадає на підлітковий вік. На сьогоднішній день вчені не можуть визначити основну причину самогубств, ми можемо тільки говорити про сукупності певних факторів та їх сприйняття індивідом.

Серйозну увагу до підліткового самогубства почали виявляти на межі ХІХ-ХХ ст. Відомий український психіатр І.Сікорський пов’язував суїциди дітей з морально-етичними чинниками. В Україні суїцид вивчали такі вчені: А. Бачеріков, Н. Бровина, Е. Матузок, М. Снурніков, Є. Харіна, В. Кузьмінов, А. Хімчан, Т. Гуржій, П. Петрюк, М. Суслов, М. Попова, Л. Ситенко, Л. Доценко, Л. Горбунов, А. Кісь[4, С.23].

Найбільш дієвою формою соціально-педагогічного втручання у суїцидальний процес є профілактична робота. **Профілактика суїциду** – це науково обґрунтовані дії, направлені на: запобігання різноманітних колізій; збереження, підтримання і захист нормального рівня та здоров’я людей[1, С. 78].

Профілактика самогубств полягає не в уникненні конфліктних ситуацій, на думку І.С. Кона, це просто неможливо, а у створенні такого психологічного клімату, щоб людина не відчувала себе самотньою, невизнаною і неповноцінною. У дев’яти випадках з десяти замах на самогубство - не бажання покінчити рахунки з життям, а крик про допомогу (Г. Отто).

Як часто буває, дорослі несерйозно сприймають суїцидальні наміри підлітків, вважаючи, що дитина таким чином хоче привернути до себе увагу. Проте більшість підлітків діє дуже серйозно, і потрібно зробити все для запобігання такому вчинку, зрештою це є обов’язком професіонала у сфері соціально-педагогічної роботи. Цей феномен виникає, розгортається у внутрішній сфері особистості, а тому важко піддається виявленню без застосування спеціальних методик.

Так як спроби самогубства у підлітковому віці можуть бути викликані різними причинами

та обставинами, можна виділити декілька типів профілактичних заходів: нейтралізуючі, компенсуючі, попереджуючі виникнення обставин; контролюючі профілактичну роботу та її результати.

Також дуже важливим в профілактиці самогубств серед підлітків є контроль психологічного стану осіб, робота з середовищем, яке оточує підлітка, індивідуальна психологічна робота, робота з сім'єю. Профілактична робота своїм змістом і організацією має об'єднувати засоби соціального, педагогічного, психологічного, медичного, правового характеру і бути безперервною, послідовною[5, С. 35].

У кожній конкретній ситуації соціально-педагогічної діяльності перед соціальним педагогом стоїть не лише проблема вибору оптимальних та ефективних технологій, методик, методів розв'язання проблеми, але і запобігання або обмеження негативних соціальних явищ та їх наслідків.

Метою соціально-педагогічної профілактики є не лише попередження проблем і негативних явищ, а й створення умов для повноцінного функціонування суспільства та життєдіяльності окремих осіб.

Основними напрямками профілактики є:

- Попередження можливих соціальних проблем в окремих осіб або групах ризику;
- збереження, підтримку і захист нормального рівня життя і здоров'я людей;
- сприяння у досягненні мети і розкритті внутрішніх потенціалів, ресурсних можливостей людей.

Виконуючи профілактичну функцію соціально-педагогічної діяльності, фахівець:

- організовує систему профілактичних заходів щодо попередження відхилень у поведінці;
- впливає на формування морально-правової стійкості особистості;
- організовує систему заходів соціально-педагогічного оздоровлення дітей, молоді та неблагополучних сімей [6].

Недоліком профілактики є те, що вона не усуває індивідуальних проблем особистості та не допомагає захистити її від негативного впливу соціальних чинників. Використовуючи різноманітні методи профілактичної роботи, соціальний педагог виконує просвітницьку роль, навчає позитивного досвіду формування здорового способу життя, виховує ті цінності у людини, які допоможуть задовольнити свої потреби нешкідливим чином. Залежно від стадії розвитку проблеми, профілактичні заходи можна розділити на три типи: первинну, вторинну, третинну.

Первинна профілактика спрямовується на збереження і розвиток умов, які забезпечують здоров'я, на збереження життя людей, на попередження несприятливого впливу на нього факторів соціального і природного середовища. Первинна профілактика є масовою і найбільш ефективною.

Завданням **вторинної (ранньої) профілактики** є діяльність, спрямована на запобігання можливих порушень моральної регуляції. Показником необхідності профілактичних заходів є характер поведінки, який завдає шкоди суспільству чи інтересам окремих осіб (агресивність, грубість, брехливість, лінощі, забіякуватість та ін.). Порушення поведінки засвідчує про спотворення ціннісних орієнтацій і недоліки внутрішніх регуляторів поведінки людини.

Третинна, або цілеспрямована профілактика - це сукупність заходів, спрямованих на корекцію поведінки, її переорієнтацію, а також реабілітацію.

Найпоширенішими методами профілактики виступають: профілактично-консультативна бесіда; диспути, постійне спостереження; теоретичні конференції, вечори запитань та відповідей, усні журнали, профілактичні тренінги стимулювання розвитку нових навичок, моделей поведінки; метод нейтралізації конфліктної ситуації, телефонії довіри і анонімні консультації, допомога психіатра, волонтерська робота та ін.[3, С.78-88].

Профілактичні бесіди є найпоширенішим методом соціально-педагогічної діяльності. Індивідуальна вербалізація проблеми є дуже важливою тому, що людина починає слухати не всіх навколо себе, а себе. Ефективність бесіди залежить від дотримання наступних етапів:

Перший етап (початковий) – встановлення емоційних контактів із співбесідником, толерантність у спілкуванні.

Другий етап – встановлення умови і причини проблеми.

Третій етап – формування нової моделі поведінки, яка б дозволила попередити негативний розвиток події.

Четвертий етап (завершальний) – внутрішнє прийняття клієнтом нової моделі поведінки і налаштування на успіх.

Під час бесіди просять охарактеризувати проблему, розповісти про відносини з близькими,

про плани на майбутнє, про поведінку під час конфлікту і в стресових ситуаціях, які якості характеру цінуються в інших людях. Соціальний педагог повинен проявляти делікатність та переконливість, аби залучити підлітка у процес розвитку позитивних якостей.

Соціально-педагогічна профілактика суїцидальної поведінки підлітків виступає у вигляді педагогічного феномена, заснованого на взаємодії органів і установ, що володіють превентивним ресурсом. Вона вбирає в себе передові досягнення цілого комплексу наук, будується як превентивна система, яка ґрунтується на принципах комплексного підходу, координатором якої виступає комісія у справах неповнолітніх і захисту їх прав, центром є школа, а компоненти інтегровані, взаємозалежні і взаємообумовлені. Профілактика суїцидальних тенденцій підлітків буде можлива лише при новому мисленні педагогів, усвідомленні ними відповідальності за життя дитини, своєї доленосної ролі в самоукріпленні його особистості. Все перераховане виступає факторами суїцидальної превенції[2].

Отже, для створення системи соціально-педагогічної профілактики суїцидів у дітей і підлітків необхідний комплекс організаційно-педагогічних заходів, який би на ділі забезпечив реалізацію проголошуваних принципів гуманізації у вихованні та освіті.

Таким чином, робота всіх соціальних інститутів повинна бути спрямована на запобігання проявів суїцидальної поведінки серед підлітків. Профілактика суїциду потребує підвищення рівня згуртованості дитячих та педагогічних колективів; виховання комунікативної компетентності у дитячих колективах; заходів для оптимізації психологічного клімату в підлітковому середовищі; раннє виявлення контингенту ризику з метою динамічного спостереження та своєчасної психолого-педагогічної корекційної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Долгорукова Г. В. Суїцид як соціально-педагогічна проблема [Текст] / Г. В. Долгорукова // Науковий пошук молодих дослідників. – 2007. – № 4. – С. 78 – 82.
2. Жезлова Л.Я. Порівняльно-вікові аспекти суїцидальної поведінки дітей та підлітків [Текст] / Л. Я. Жезлова // Актуальні проблеми суїцидології. – М., 1981.
3. Курганский С.М. Коли страх перед життям сильніше страху смерті [Текст] / С. М. Курганский // Соціальна педагогіка. – 2011. – №4. – С. 78-88.
4. Полегешко О. Психологія суїциду [Текст] / О. Полегешко // Психолог: Додаток до газ. "Шкільн. світ". – 2006. – №47. – С. 23-30.
5. Сабат Н. Профілактика суїцидальної поведінки серед підлітків [Текст] / Н. Сабат // Соціальний педагог. – 2007. – № 11. – С. 35-37.
6. Шавровська Н., Гончаренко О., Мельникова І., Суїцидчиосоціально-психологічний феномен[Текст]/ Н. Шавровська, О.Гончаренко, І. Мельникова// Психолог. – М.: 2002.

SUMMARY

The article revealed the theme of prevention of suicidal intent among adolescents. Identified key napravlennyaner-pedagogical prevention .Revealed the most common method of socio-pedagogical work.

Keywords: *suicidalintent, suicide, preventionof suicide.*

УДК 376-056.264-053.4

Різун Яна (м. Полтава)

Науковий керівник: ст. викл. Олефір О.І.

ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглядаються особливості зв'язного мовлення у дітей, які мають порушення мовлення, висвітлюється роль дошкільних установ у формуванні мовлення у дітей.

Ключові слова: *зв'язне мовлення, ЗНМ, звукова культура мови.*

На сучасному етапі розвитку новітніх технологій та, паралельно до цього, дефіциті реального спілкування, відмічається зростання рівня мовленнєвих порушень у дітей. Механізм мовленнєвої здатності, як зазначає О.О.Леонт'єв, формується на основі вроджених психофізіологічних особливостей людини та під впливом мовленнєвого спілкування.

Провідну роль у формуванні мовлення дитини відіграє атмосфера в сім'ї та рівень мовленнєвого спілкування в родині. Чим багатше і правильніше у дитини мовлення, тим легше їй висловлювати свої думки, тим ширше її можливості, змістовніші та повноцінніші стосунки з однолітками і дорослими, тим активніше здійснюється її психічний розвиток.

В опануванні мовленням дитина йде від частини до цілого: від слова до поєднання двох-трьох слів, далі до простої фрази, а пізніше – до складних речень. Наслідком стає зв'язне мовлення, що складається з низки розгорнутих речень.

Зв'язне мовлення – це процес, мовленнєва діяльність і певний продукт мовленнєвої діяльності. Дослідженням даної проблеми займалися вітчизняні та зарубіжні вчені, а саме: М.С. Вашуленко, Л. О. Варзацька, Н. О. Хорошковська, Т. О. Ладигенська, Н. П. Орланова, С.Ф. Русова, В. О. Сухомлинський, Є. І. Тихеева, Л. П. Федоренко та ін.. С.Рубінштейн трактував зв'язне мовлення, як таке, що може бути зрозумілим на основі його власного предметного змісту. А.М.Богущ, Л.С.Виготський, М.І.Жинкін, І.О.Зимня, О.О.Леонтьєв вказують на те, що зв'язне мовлення визначається як єдине смислове та структурне ціле, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків і відбиває всі суттєві сторони свого предметного змісту. Р.Є.Левіна, Г.В.Чиркіна, Н.С.Жукова працювали над розробкою основ корекційного навчання зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ.

Метою нашого дослідження є здійснення науково-методологічного аналізу поглядів різних науковців на особливості та розвиток зв'язного мовлення у дітей із мовленнєвими порушеннями. Для досягнення мети ми ставимо перед собою такі завдання: виявити особливості зв'язного мовлення у дітей з мовленнєвими порушеннями; визначити специфіку роботи педагогів-дефектологів, спрямованої на формування зв'язного мовлення у таких дітей.

Завдання розвитку зв'язного мовлення посідають центральне місце в загальній системі роботи з розвитку мовлення в дошкільному закладі. Воно має надзвичайно велике значення для розвитку інтелекту та самосвідомості дитини, позитивно впливає на формування таких особистісних якостей, як комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, креативність, компетентність.

За мірою зростання дитини збільшується її потреба у спілкуванні, що у свою чергу, стимулює накопичення і розвиток у неї мовленнєвих умінь і навичок (зростає їх кількісний склад, ускладнюється структура, удосконалюється якість). До кінця дошкільного віку дитина досягає такого рівня удосконалення мовленнєвих умінь і навичок, який забезпечує їй необхідне структурне і смислове оформлення висловлювань у різних формах - у відповідності із задумом, умовами і метою спілкування.

Для оперування зв'язним мовленням потрібні більш складні уміння, які формуються на основі усвідомлення в умовах цілеспрямованої діяльності, як це відбувається у школі.

У дослідженнях психологів та методистів показано, що при цілеспрямовано створених умовах діяльності дошкільників можна добитися значних успіхів у формуванні умінь, необхідних для організації зв'язного мовлення.

У дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, відмічають Б.М.Гріншпун, В.І.Селіверстов, внаслідок порушення тих чи тих ланцюгів мовленнєвої системи (у тяжких випадках - усієї мовленнєвої системи) спонтанне поетапне формування мовленнєвих умінь і навичок зустрічає певні труднощі, які посилюються дефіцитом засобів спілкування, відсутністю повноцінних умов для накопичення необхідного мовленнєвого досвіду. Утворені таким чином елементарні мовленнєві уміння виявляються недостатніми для здійснення повноцінної діяльності спілкування і наступного навчання у школі. Тому з часу виявлення дефекту мовлення діти повинні бути включені у спеціально організований педагогічний процес логопедичного впливу.

Сформованість зв'язного мовлення – кінцевий результат роботи вчителів – логопедів. Робота по розвитку зв'язного мовлення та ознайомлення з навколишнім світом займає більшу частину у системі виховання та навчання дітей. Основа для становлення зв'язного мовлення – вільне володіння словником, граматичною будовою мовлення, уміння встановлювати логічні зв'язки між частинами тексту, дотримуватися плану розповіді та опису. Зв'язне мовлення потребує повного розкриття змісту теми, дотримання необхідної лексичної точності, уміння виділяти головне в темі, порівнювати, співвідносити, аналізувати (Т.І.Богатирчук).

Дослідження показують: для того, щоб дитина раннього віку успішно оволоділа словом, вона має почути його багато разів, а щоб почала активно використовувати – ще більше. Дітям з мовленнєвими порушеннями треба повторювати нові слова набагато частіше. Оскільки мовлення таких дітей вирізняється значною недосконалістю, навчання розповіданню посідає важливе місце в

загальній системі логопедичних занять для старших дошкільників і його проводять відповідно до індивідуальних, вікових і психологічних особливостей дітей. Так, наприклад, на 5-6 роках життя діти опановують ситуативне мовлення. Формуванню такого мовлення сприяють завдання на описування предметів. У дітей із ЗНМ відмічаються значні труднощі під час опису іграшки чи предмета.

Важливість оволодіння навиками опису предметів в плані підготовки до шкільного навчання, труднощі у засвоєнні цього виду висловлювань визначили необхідність пошуку найбільш адекватних шляхів і способів формування у дітей із ЗНМ навиків зв'язної описової мови. Тож перед логопедами стоїть завдання навчити дитину з вадами мовлення користуватись усною мовою як засобом спілкування, зняряддя мислення. Розвиваючи мову і усне мовлення, логопед працює над удосконаленням звукової культури мови.

Процес формування мовленнєвої діяльності проходить подовжений і складний шлях розвитку. Становлення зв'язного мовлення відбувається поступово з розвитком мислення і пов'язане з ускладненням дитячої діяльності і формами спілкування з оточуючими людьми.

Розвиток соціальної функції мови починається з того часу, коли вона стає засобом спілкування, тобто тоді, коли дитина починає розуміти звернене до неї мовлення і використовує його для вираження своїх думок, почуттів, волевиявлень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богатирчук Т.І. Формування зв'язного мовлення в дітей із ЗНМ /Т.І.Богатирчук//Логопед – березень 2013. - № 3 – С. 10-13
2. Тарасун В. Формування мовної особистості - новий напрям логопедичної роботи / В.Тарасун // Дефектологія. – 2007. № 4 – С.3-11.
3. Калмикова Л. Розвиток описового мовлення/ Л.Калмикова// Дошкільне виховання. – 2003. № 4 – С.19-21

SUMMARY

The article discusses the features of connected speech in children with deficiencies in speech; highlights the role of preschool institutions in the formations of children's speech.

Key words: *connected speech, speech delay, sound speech.*

УДК 376-056.24:37.091.12:[36-051]

Рубашка Наталія (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Сайко Н.О

ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ-ІНВАЛІДІВ

Стаття присвячена проблемі діяльності соціального педагога у процесі соціалізації дітей-інвалідів на сучасному етапі розвитку суспільства. Автор окреслює сутність організації соціальної підтримки дітей та розкриває зміст діяльності соціальних педагогів.

Ключові слова: *інвалідність, діти-інваліди, соціальний педагог, права дітей, державна підтримка дітей-інвалідів.*

Демократичні зміни в українському суспільстві зумовили нові соціальні процеси, що торкнулися уваги й відношення держави до дітей з обмеженими фізичними і психічними можливостями, зокрема дітей-інвалідів, передбачають забезпечення їм гідного життя як повноправних членів суспільства відповідно до їх можливостей, індивідуальних здібностей.

Чисельність інвалідів в Україні з кожним роком зростає, як і в усьому світі та країнах ближнього зарубіжжя, і на даний час їх чисельність складає близько 2,7 млн., в тому числі 165 тис. дітей-інвалідів. За останнє десятиріччя частка громадян цієї категорії в загальній структурі населення України збільшилась з 4 до 6 відсотків.

Погіршення екологічної ситуації, високий рівень захворюваності батьків, відсутність культури здорового способу життя, ряд соціальних, педагогічних, психологічних і медичних проблем сприяють збільшенню числа дітей-інвалідів.

Визначення поняття інвалідності дається в Декларації про права інвалідів, прийнятій Генеральною Асамблеєю ООН в 1997 році: "Інвалід" –це особа, яка не може самостійно

забезпечити повністю або частково потреби нормального особистого чи соціального життя через вади, вроджені або набуті, його чи її фізичні або розумові можливості. [2, с. 15]

У Конвенції про права дитини та Декларації про права інвалідів пріоритетними для дітей з вадами психофізичного розвитку зазначаються права на освіту, медичне обслуговування, професійну підготовку та трудову діяльність. [6, с. 16-22]

Організація соціальної підтримки дітей - інвалідів – одне з важливих і важких завдань держави. Неухильне збільшення кількості дітей-інвалідів, посилення уваги до кожного з них – незалежно від фізичних, психічних та інтелектуальних здібностей, уявлення про підвищення цінності особистості й про необхідність захищати права, характерне для демократичного, громадянського суспільства – усе це зумовлює важливість організації та вдосконалення соціально-педагогічної роботи з дітьми-інвалідами саме сьогодні.

Мета статті полягає в аналізі організації соціально-педагогічної роботи з дітьми-інвалідами; визначенні конкретних умов реалізації рівних прав і можливостей таких дітей у процесі навчання й виховання; розкритті змісту роботи соціального педагога.

Одним із напрямів діяльності соціального педагога на сучасному етапі розвитку суспільства є соціалізація дітей-інвалідів, застосування засобів первинної профілактики за для усунення несприятливих явищ у розвитку та функціонуванні психіки дитини, виявлення й розвиток потенційних можливостей самореалізації дітей-інвалідів, розповсюдження психолого-педагогічних знань серед батьків.

Рівень підтримки, гуманізм та терпимість у ставленні до дітей з особливими потребами, можливість надати їм доступну та якісну освіту – показники ступеня розвитку суспільства, в якому вони живуть. Проблема життєдіяльності дітей з обмеженими функціональними можливостями є предметом дослідження фахівців багатьох галузей науки: соціології, психології, педагогіки, медицини, соціальної педагогіки і соціальної роботи.

Численні науково-теоретичні дослідження свідчать про інтерес науковців до різних аспектів діяльності соціального педагога. Структура та функції соціально-педагогічної діяльності як особливого виду професійної діяльності проаналізовані у дослідженнях Т.Василькової, А.Капської, М.Галагузової, Р.Овчарової, А.Мудрика, Л.Коваль, Л.Міщик; методика та технології роботи з різними категоріями населення висвітлені у працях А.Капської, Л.Коваль, І.Звереві, М.Шакурової, П.Шептенко та ін.

Багато років наша держава вважала, що діти-інваліди потребують не повноцінного життя в громаді, освіти та розвитку, а утримання та догляду. Тому такою поширеною була система інтернатних закладів для дітей-інвалідів. Змінюються часи, повільно змінюється законодавча база, але найскладніше змінити менталітет суспільства щодо ставлення до дітей-інвалідів.

Інвалідів у нашому суспільстві сприймають по-різному: одні до них абсолютно байдужі, інші жалісливі, треті, їх менше, активно допомагають їм. Крім того, існуюче стереотипне уявлення про інтелектуальну і психічну неповноцінність людини із серйозними фізичними вадами прирікає інвалідів на повну ізоляцію: їх не побачиш на підприємствах, у культурних закладах, інформації про них дуже мало на сторінках періодики.

Реалізації прав і можливостей для кожного члена соціуму, рівний доступ до здобуття якісної освіти, створення «суспільства для всіх» - головна мета соціального розвитку держави.

Одним з головних чинників соціалізації дітей-інвалідів є корекційно-реабілітаційний простір, завданнями якого є корекційний розвиток та соціалізація дитини. Організація соціальної підтримки дітей і є змістом діяльності соціальних педагогів.

Для забезпечення роботи соціальних педагогів у навчальних закладах Міністерством освіти і науки України видано наказ № 864 від 26.12.2006 р «Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами системи Міністерства освіти і науки України». [3, с. 28-32]

Соціальні педагоги готують методичні матеріали (програми, сценарії заходів, тематику бесід, консультацій, банк корекційно-розвивальних ігор та вправ тощо) для соціально-педагогічного супроводження дітей з обмеженими можливостями в умовах школи.

Фахівець соціально-педагогічної діяльності повинен: засвоїти теоретико-методологічні, нормативно-правові засади освіти; уміти використовувати ефективні технології, методики та прийоми як у роботі з дітьми з особливими потребами, так і з батьками та різнопрофільними фахівцями; вміти планувати діяльність з дітьми, молоддю даної соціальної групи відповідно до їх потреб і можливостей; реалізовувати різні підходи до оцінювання досягнень у соціальному зростанні дітей з особливими освітніми потребами [2, с. 66].

Особливість роботи соціального педагога з інвалідами полягає у створенні таких соціально-педагогічних умов, які сприятимуть внутрішньому управлінню індивіда, досягненню ним своїх цілей, реалізації різних типів поведінки, гнучкої адаптації. Треба створити атмосферу безпеки, в якій відсутнє зовнішнє оцінювання. Але соціальний педагог не може вирішувати за інваліда його проблеми, він повинен допомогти особистості визначити особисту позицію, сформуванню незалежності від зовнішнього впливу, навчити спиратися на себе, тобто допомогти самоактуалізуватись у подоланні перешкод. Інвалід, що адекватно оцінює своє становище і усвідомлює свою самоактуалізацію, досягає душевного і психічного здоров'я, стає соціально повноцінною особистістю.

Тільки за таких умов людина може виявити себе нестандартно, по-новому, тобто творчо. Завдяки творчій адаптивній поведінці вона діє продумано, прагне до самостійності, гармонійності, а коли спрямовує свої зусилля на досягнення власних цілей, то діє продумано. Разом з тим самоактуалізація не може бути реалізована без емпатійного розуміння і прийняття іншої людини, тобто взаємодії з нею [8, с. 28-32]

Відстоюючи права окремої людини, соціальний педагог допомагає їй адаптуватися в складних умовах життя. Перебуваючи здебільшого у замкненому просторі, діти-інваліди переживають великий дефіцит соціальних контактів або, опинившись у змішаному колективі, зустрічаються із труднощами міжособистісних відносин. У їхній мові домінують слова: самотність, нездатність, неспроможність, марність життя. Багато інвалідів втрачають впевненість у собі, в можливостях самореалізації, зокрема в особистісній сфері, створенні власної сім'ї і вихованні дітей. Основна закономірність, характерна для всіх категорій інвалідів — це обмеження комунікативних можливостей внаслідок сенсорної, моторної і соматичної депривації.

Соціальний педагог повинен залучати дітей – інвалідів до суспільного життя, розвивати в них високу духовність, прищеплювати впевненість, що інвалід так само потрібний суспільству, як суспільство інвалідові. Важить і етична сторона питання – дитині від початку навчання необхідно пояснювати, хоч вона і хвора, але проявляючи старанність та наполегливість зможе чимало перешкод подолати, стати повноправним членом суспільства, вона повинна прагнути бути, як усі, долати ніяковість перед фізично здоровими людьми. Дитина не повинна відчувати себе неповноцінною через те, що вона хвора. Вона має бути впевненою, що в разі наполегливої праці буде не тягарем для суспільства, а його повноцінним громадянином.

Система соціального захисту інвалідів передбачає пенсійне обслуговування; соціальні допомоги; реабілітаційні програми та заходи щодо активізації життєдіяльності інвалідів (можливості працевлаштування, соціально-побутові та медичні заходи, інші програми). Види і обсяги необхідного соціального захисту інваліда надаються у вигляді індивідуальної програми медичної, соціально-трудова реабілітації і адаптації.

Одне з головних завдань соціального педагога — розробка індивідуальної програми реабілітації. Індивідуальна програма реабілітації є обов'язковою для виконання державними органами, підприємствами (об'єднаннями), установами та організаціями [7, с. 16-22].

Кінцевою метою індивідуальної допомоги соціального педагога є формування у дитини – інваліда позитивної “Я” — концепції, соціальне самоствердження, повнокровна участь у життєдіяльності суспільства.

Отже, інвалідність призводить до обмеження життєдіяльності людини, її соціальної дезадаптації. Провідним компонентом роботи соціального педагога з даною категорією дітей є формування індивідуальності, соціалізація з урахуванням потенційних можливостей і потреб кожної дитини. Побудова взаємозв'язків дитини з мікро- і макросередовищем, розвиток її збережених психофізичних можливостей здійснюється шляхом розширення сфери спілкування, організації дозвілля, творчої та ігрової діяльності, допомоги у самообслуговуванні і пересуванні, забезпечення ліками і продуктами харчування, організації оздоровлення.

Забезпечення толерантного ставлення до дітей-інвалідів як до повноцінних членів суспільства з рівними правами та можливостями щодо навчання, виховання і розвитку – умови, що сприятимуть вирішенню соціально значущої, складної, комплексної проблеми освіти й соціального становлення дітей з особливими потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді : теоретико-методичні основи / О. В. Безпалько. – Монографія. – К.: Наук. світ, 2006. – 363 с.

2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
3. Євтух М. Б. Соціальна педагогіка : підручник / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк. – 2-ге вид., стереотип. – К. : МАУП, 2003. – 232 с.
4. Зверева І. Д. Концептуальні основи соціального захисту людей з функціональними обмеженнями / І. Д. Зверева, І. Б. Іванова // Інвалід і суспільство : проблеми інтеграції. – К., 1995. – С. 4–10.
5. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні : теорія і практика / І. Д. Зверева. – Монографія. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 393 с.
6. Іванова І. Б. Діти з особливими потребами : проблема термінологічного визначення / І. Б. Іванова // Дефектологія. – 1999. – №1 – С. 2–7.
7. Іванова І. Б. Соціальна допомога інвалідам у клубах за місцем проживання : методичні рекомендації для спеціалістів соціальних служб для молоді / І. Б. Іванова // Соціальна допомога інвалідам : Інформаційний методичний бюлетень «Довіра і надія», 1995. – №5 – С. 15–20.
8. Іванова І. Б. Соціальні проблеми дітей і батьків у контексті їхнього ставлення до ситуації / І. Б. Іванова // Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів. – К. : Логос, 2000. – С. 58–74.

SUMMARY

The article deals with the problem of social teacher activity in the socialization of disabled children in modern society. Author marks the essence of social support for children and reveals the content of social workers.

Key words: : *disability, disabled children, social pedagogue, children's rights, state support for children with disabilities.*

УДК 373.3.015.31:316.42:[778.534.6]

Середа Яна (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Кононенко Л.В.

ВПЛИВ СУЧАСНИХ МУЛЬТФІЛЬМІВ НА ФОРМУВАННЯ СВИТОГЛЯДНИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті висвітлено проблему функціонування телебачення як ефективного засобу маніпулювання свідомістю молодших школярів. Визначено особливості сприйняття молодшими школярами сучасних мультфільмів. Установлено причинно-наслідкові зв'язки у формуванні в дітей девіацій. Окреслено шляхи запобігання проблемам, які пов'язані з переглядом мультфільмів.

Ключові слова: *телебачення, маніпулювання, сприйняття, мультфільми, молодший школяр, самоідентифікація.*

Постановка проблеми. Телебачення сьогодні впливає на життя кожної людини, адже за масштабами споживання його продукції – це найбільш запитувана підструктура системи мас-медіа. Крім того, це дуже ефективний засіб маніпулювання поведінкою людини. Особливо велике значення цей засіб маніпулювання має для дітей, адже вони є найбільш незахищеною групою, бо лише починають засвоювати моральні норми, у них тільки формується статева ідентифікація і вони активно поглинають усю інформацію, яку сприймають.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Такий аспект проблеми був висвітлений у працях В. Абраменкової, М. Аромаштам та А. Богатирьова, які досліджували технологію створення мультфільмів та їхній вплив на дітей молодшого шкільного віку. У контексті маніпуляції суспільною свідомістю проблему розглядав С. Г. Кара-Мурза, феноменології дитинства – В. С. Мухіна. Наслідки від перегляду неякісної мультиплікаційної продукції висвітлено у роботах Д. В. Андрющенко, А. О. Бандури, Н. Є. Маркової, І. Я. Медведєвої, Т. Л. Шишовоїх та ін.

Усе частіше в дітей молодшого шкільного віку зустрічаються девіації, які з'являються (формується) внаслідок перегляду не досить якісної мультиплікаційної продукції. Безумовно, мультфільми бувають якісними, тобто такими, які можна використовувати як ефективний засіб

виховання, а можуть бути й сумнівного походження. Проблема «зомбування» дітей неякісними мультфільмами набула досить великих масштабів, тому нині вона є надзвичайно актуальною. **Метою** нашої статті є з'ясування ролі сучасних мультфільмів у формуванні світоглядних уявлень дитини молодшого шкільного віку.

На переконання багатьох учених, діти є найбільш незахищеною демографічною групою. Так, на думку російського вченого С. Г. Кара-Мурзи, вони пасивно поглинають все, що бачать на екрані телевізора і, на відміну від дорослих, не можуть захистити себе: ігнорувати інформацію, яка потрапляє до них, критично до неї ставитись, відмовитися від перегляду сумнівних програм і мультфільмів тощо [2, с. 127].

При сприйнятті телепередачі молодший школяр є не лише глядачем, але й слухачем. Розглядаючи процес взаємодії юного глядача з телеекраном, необхідно враховувати не лише психофізіологічні особливості цього віку, але й характер дитячого сприйняття, основними властивостями якого є: емпіричність, пов'язана з недостатністю особистісного досвіду та незасвоєнням критеріїв аналізу й оцінки поведінки, підвищена нецілеспрямована активність сприймання, зосередження основної уваги на дієвому початку в поведінці героя, результативність сприймання тощо.

Психологи розрізняють кілька типів сприйняття: емоційне, аналітичне та образне. Дітям молодшого шкільного віку властивий емоційний тип сприйняття. Сприйняття дітей цього віку носить некритичний характер. Свій внутрішній стан вони легко ототожнюють з «Я» персонажу, тобто відбувається ідентифікація з героєм телепередачі [3, ст. 139].

Нині багатьох батьків та педагогів цікавить питання безпеки сучасних мультфільмів для психіки дитини. Наскільки корисними є сучасні мультфільми (й несучасні також)? Які мультфільми є першочерговими для перегляду? Чи варто взагалі дозволяти дітям дивитися мультфільми? – такі й багато інших запитань є нагальними для дбайливих батьків.

Хороший мультфільм – це хороший матеріал для розвитку ігрових сюжетів, для малювання та ліплення, він як прочитана книга чи відвіданий зоопарк. [1, с. 10].

Мультфільми не випадково подобаються дітям з раннього віку. Яскраві, видовищні, образні, з одного боку, і прості, ненав'язливі, доступні з іншого, мультики, близькі за своїми розвивальними, виховними можливостями до казки, гри, живого людського спілкування. Персонажі мультфільмів демонструють дитині різні способи взаємодії з навколишнім середовищем. Вони формують у неї первинні уявлення про добро і зло, поняття позитивної та негативної поведінки. Порівнюючи себе з улюбленими героями, дитина має можливість навчитися позитивно сприймати себе, справлятися зі своїми страхами і труднощами, шанобливо ставитися до інших. Події, що відбуваються в мультфільмі, дозволяють підвищувати обізнаність, розвивати мислення й уяву, формувати світогляд дитини. Таким чином, мультфільм – це ефективний засіб виховання дитини.

Нажаль, сьогодні багато мультфільмів створені (сконструйовані) психологічно, педагогічно або етично безграмотно, а тому можуть мати небезпечні для дитини наслідки. Спираючись на думку вчених Д.В. Андрищенко, Н.Є. Маркової, І.Я. Медведєвої, перерахуємо кілька ознак «шкідливого мультику», від перегляду якого варто захистити дитину:

1. *Мультфільми як засіб маніпулювання свідомістю.* Головні герої мультфільму агресивні, вони прагнуть завдати шкоди оточуючим, нерідко калічать або вбивають інших персонажів, причому подробиці жорстокого, агресивного ставлення багаторазово повторюються, детально розкриваються, «смакуються». Наслідком перегляду такого мультфільму може стати прояв жорстокості, безжалісності, агресії дитиною в реальному житті. Дослідження психолога А. Бандури, проведені ним і його колегами ще в 60-х роках ХХ століття, довели, що сцени телевізійного насильства, побачені дітьми, збільшують їх агресивність і формують не найкращі риси характеру. Більше того, регулярний перегляд агресивних телепередач, наприклад, 8-річними дітьми є передвісником скоєння ними серйозних кримінальних злочинів до 30-річного віку;

2. *Девіантна поведінка героїв мультфільму ніким не карається.* Персонажа, що порушує загальноприйняті правила, ніхто не карає, не говорить, що так робити не можна. У результаті, в дитини закріплюється уявлення про допустимість подібних форм поведінки, зникають еталони хорошого і поганого вчинку, допустимої і неприйнятної поведінки;

3. *Демонструються небезпечні для життя дитини форми поведінки, повторювати які в реальному житті недоцільно, нерозумно і просто небезпечно.* Перегляд таких прикладів для наслідування може обернутися для дитини зниженням порогу чутливості до небезпеки, а значить – потенційними травмами;

4. Транслюються форми нестандартної статево-рольової поведінки: істоти чоловічої статі поведуться як представниці жіночої статі і навпаки, надягають невідповідний одяг, виявляють особливу цікавість до подібних собі за статтю персонажів;

5. Сцени нешанобливого ставлення до людей, тварин, рослин. Показано безкарне знущання, наприклад, над старістю, немічністю, безпорадністю, слабкістю. «Виховний» ефект систематичного перегляду подібних мультфільмів не змусить себе чекати;

6. Зображуються несимпатичні чи негарні герої мультфільму. На думку психолога В.С. Мухіної, для дитини зовнішність героя мультфільму має особливе значення. Позитивні персонажі мають бути симпатичними або навіть красивими, а негативні – навпаки. У тому випадку, коли усі персонажі негарні, незалежно від їх ролі, у дитини немає чітких орієнтирів для оцінки їх вчинків. Крім того, коли дитина вимушена наслідувати, ідентифікувати себе з несимпатичним головним героєм – це неминуче відображається на самооцінці дитини [4, с. 69].

Отже, підбиваючи підсумки, треба сказати, що медіа-простір може бути технологією маніпулювання свідомістю. А найбільшу загрозу він несе саме для дітей. Вони є найбільш уразливою групою споживачів інформації, адже поглинають інформацію з телевізора, далеко не завжди критично ставлячись до неї, тому їй не можуть захистити себе. Мультфільми мають велике значення в житті дитини, бо вони розважають, інформують, є яскравою картинкою, можуть бути популярними в певному колі спілкування, тобто діти їх обговорюють з однолітками. Вони демонструють дитині різні способи взаємодії з навколишнім світом, формують первинні уявлення про добро, зло, правила поведінки, підвищують обізнаність, розвивають мислення, формують світогляд. На наш погляд, мультфільм – це ефективний засіб виховання дитини, якщо відповідально поставитися до його вибору, і маніпулювання нею, якщо знехтувати критичним ставленням до нього. Сцени мультиплікаційного насильства, побачені дітьми, збільшують їх агресивність і формують девіантну поведінку. Тому батькам потрібно свідомо та з розумінням підходити до вибору мультфільмів для своєї дитини, адже, не проявляючи інтересу до цього питання, можна отримати жахливі наслідки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аромаштам М. Дети смотрят мультфильмы: психолого-педагогические заметки. Практика «производства мультфильмов в детском саду / М. Аромаштам. – М. : Чистые пруды. – 2006. – 32 с.
2. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием / С. Г. Кара-Мурза. – М. : ЮНИКИ, 2010. – 375 с.
3. Мухина В. С. Возрастная психология: детство, отрочество : хрестоматия / В. С. Мухина, А. А. Хвостов. – М. : Академия, 2003. – 624 с.
4. Мультфильмы: их влияние на психику ребёнка / «Здоровье и Экология». – [Електронний ресурс]. – 2007 г. – 143 с. – Режим доступу: <http://www.volgograd.ru/> (дата звернення 03.11.2014)

SUMMARY

The article is highlighted the problems of functioning of television as an effective means of manipulating the consciousness of the younger students. The features of the perception of the younger students of modern cartoons are described in the article. The reasons of the formation childrens' deviation is established. In the article are identified the ways of preventing problems, which are caused of watching cartoons .

Key words: *television, manipulation, perception, cartoons, junior pupil, identity.*

РОЗВИТОК МНЕСТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті узагальнено особливості проявів мнестичних процесів у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Акцентовано увагу на необхідності психокорекції мнестичної діяльності представленої категорії дітей.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку, затримка психічного розвитку, мнестичні процеси, психокорекція.

Постановка проблеми. З огляду на підвищені вимоги до суспільного виховання проблема навчання дошкільників із затримкою психічного розвитку (далі – ЗПР) дуже актуальна. Вона спонукає по-новому розглядати організацію корекційних занять в освітньому закладі, одним із основних завдань яких є розвиток мнестичних процесів цієї категорії дітей. Тому **метою статті** є теоретичне вивчення особливостей мнестичних процесів дітей старшого дошкільного віку із ЗПР та висвітлення психокорекційних можливостей з даної проблематики.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що проблема мнестичної діяльності у дітей із ЗПР – одна з провідних у працях видатних учених Л.С. Виготського, В.І. Лубовського, О.Н. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейн, В.І. Бондаря, М.С. Певзнер, Т.А. Власової, Т.В. Єгорової, В.С. Мухіної, Т.Д. Ілляшенко та ін.

Серед зарубіжних дослідників питання підвищення продуктивності процесу становлення мнестичної діяльності вивчали такі вчені як Р. Мюллер, А. Пильцекер, Д. Готшалд, У. Келер, А. Біне, Д. Бродбент, П. Линдслей. До актуальних, але все ще недостатньо досліджених проблем слід віднести вивчення питань з розвитку мимовільного і довільного запам'ятовування у старших дошкільнят із ЗПР.

Пам'ять – одна з найважливіших психічних функцій, що лежить в основі формування індивідуального досвіду людини, її мови, мислення, емоцій, рухових навичок. Пам'ять забезпечує накопичення знань, необхідних для успішної та продуктивної роботи, є неодмінною умовою навчання і розвитку індивіда, становлення його особистості. Особливо великі вимоги до пам'яті дитини пред'являє шкільне навчання. Систематичне, цілеспрямоване оволодіння знаннями і навичками, передбаченими шкільною програмою, включає в себе певний рівень розвитку пам'яті дітей, в тому числі і довільної, логічної пам'яті дитини, заснованої на розумінні, на спеціальній розумовій обробці матеріалу з метою його запам'ятовування і відтворення [1].

В умовах ЗПР утруднений процес формування вищих психічних функцій, страждає особистісний розвиток дитини, не повною мірою реалізуються вікові можливості. Категорія дітей із ЗПР поліморфна. Психологічна структура затримки у психічному розвитку в дошкільному віці складна. На перший план виступають симптоми вікового недорозвинення, несформованості тих чи інших психічних функцій, слабкість довільної регуляції поведінки.

Протягом дошкільного віку відбувається поступовий перехід від мимовільної пам'яті до довільної. На думку В.С. Мухіної, спочатку дитина усвідомлює мету «пригадати», а потім і мету «запам'ятати», навчається виділяти і засвоювати мнемічні засоби і прийоми (наприклад, прийом логічного угруповання матеріалу). У старшому дошкільному віці формулюються передумови для здійснення самоконтролю в процесі запам'ятовування, під яким розуміється вміння співвідносити одержувані результати діяльності із заданим зразком [2].

Проведений Т.Д.Марцинковською, Г.А.Урунтаєвою порівняльний аналіз довільної і мимовільної пам'яті в старшому дошкільному віці у дітей з нормальним рівнем розвитку і у дітей із затримкою психічного розвитку, дозволив виділити відмінності, що знаходять своє вираження як у кількісних показниках продуктивності мнестичних процесів, так в якісних характеристиках – характері самого процесу запам'ятовування і відтворення (по-різному протікають при різних способах запам'ятовування) [5].

Представлені результати дослідження свідчать про те, що рівень сформованості мимовільної, а особливо довільної пам'яті у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку знижений порівняно з даними показниками у однолітків, які нормально розвиваються. Для дітей із ЗПР виявилися характерними такі особливості: в першу чергу обмежений обсяг

пам'яті, знижена міцність запам'ятовування, неточність відтворення і швидка втрата інформації (забування). Результати дослідження свідчать про те, що спостерігається значне відставання шестирічних дітей з ЗПР у формуванні та становленні довільного запам'ятовування, що збігається з їх загальним психічним недорозвиненням.

Однією з головних причин зниження ефективності мнестичної діяльності у дітей із ЗПР, на що звертає свою увагу дослідниця Т.В. Єгорова, є їхнє невміння раціонально організувати і контролювати свою роботу, і навіть застосовувати раціональні прийоми запам'ятовування та смислового групування предметів за родовими ознаками [4].

Попри наявність значного кола порушень, на думку Т.А. Власової, діти із ЗПР мають досить високі потенційні можливості інтелектуального розвитку. При цілеспрямованій корекції вони можуть оволодіти необхідними навичками мнестичної діяльності, що дозволяє у значній мірі компенсувати недорозвинення процесів пам'яті, що спостерігаються у них.

Одним із основних корекційних заходів є формування у дітей спеціальних прийомів запам'ятовування, тобто розвиток логічної пам'яті. До іншого важливого напрямку цієї роботи Т.А. Власова і М.С. Певзнер відносять навчання дітей правильної організації повсякденної діяльності, формування в них старанності і акуратності, що дозволяє долати притаманні їм імпульсивність і невміння зосередити своє увагу

Висновки. Період дошкільного дитинства є найсприятливішим для інтенсивного інтелектуального, емоційного, соціального розвитку. За умов ранньої діагностики і надання своєчасної корекційно-педагогічної та психологічної допомоги діти із ЗПР здатні подолати психічне недорозвинення на початок систематичного навчання. Тому нами було розглянуто науково-теоретичні основи розвитку мнестичної діяльності у дітей із затримкою психічного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жукова Н.С. Преодоление задержки психического развития у дошкольников / Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. М.: Просвещение, 1973. – 288 с.
2. Гайштут О.Г. По сходах до розвитку уваги, пам'яті, логіки / Гайштут О.Г., – Вид .: «Початкова школа», 2005.
3. Затримка психічного розвитку в дітей: методичні рекомендації / уклад. : Т.Д. Ілляшенко, М.В. Рождественська. – К. : ІЗМН, 1996.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика та корекция в детском возрасте . – / М. : Изд.центр. «Академія», 2002.
5. Дмитриева Е.Е. Коррекция коммуникативной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития / Е. Е. Дмитриева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. – №1.

SUMMARY

The article summarizes the features of mental processes in preschool children with delayed development psihichnoho. Focused on the necessity of correction mnestic The categories of children.

Keywords: *children under school age, mental retardation, mnestic processes, psychological correction.*

ЛОГОРИТМІКА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПСИХОМОТОРНОГО І МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ

У статті розглянуто особливості психомоторного і мовленнєвого розвитку дошкільників за допомогою застосування засобів логоритміки.

Ключові слова: логоритміка, ритм, загальний недорозвиток мовлення, порушення мовлення, психомоторика.

Постановка проблеми. В даний час дошкільники з вадами мовленнєвого розвитку складають найчисленнішу групу дітей, які потребують кваліфікованої логопедичної допомоги. Про зростання кількості дітей, що мають вади мовлення свідчать статистичні дані науковців та експертів ПМПК Г. Чірка, Л. Волкова, Р. Левіна, Т. Філічева, В. Юртайкіна, О. Усанова, Ю. Гаркуша та інших. В працях цих дослідників представлено всебічний теоретичний аналіз видів мовленнєвих порушень у дітей та їх механізмів.

Серед великої кількості мовленнєвих порушень найбільш частою мовленнєвою патологією є загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ). Висвітленню сучасних методів та засобів колекційного впливу в логопедичній роботі з цією категорією дітей присвячена ця стаття.

Мета статті та завдань роботи. Розкрити необхідність використання логоритмічних засобів у корекції психомоторного та мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. В системі розвитку особистості дитини особливе місце займає розвиток мовлення і психомоторних функцій. Мовленнєвий розвиток дитини тісно пов'язано з інтелектуальним і психічним розвитком. Спираючись на дані досліджень Г. Волкова, Д. Ельконіна, Л. Венгера, Л. Виготського, Н. Жукової, О. Леонтьєва, О. Лурії, О. Мاستюкової, П. Гальперіна, та інших авторів, слід зазначити, у дітей із ЗНМ порушується не лише мовлення, але й інші психічні функції, провідним завданням логопедичної практики є виявлення ЗНМ в дошкільному віці, щоб вчасно почати корекційну роботу з усунення недоліків [2].

ЗНМ в дітей із нормальним слухом і збереженим інтелектом являє собою специфічний прояв мовленнєвої аномалії, при якій порушено або відстає від норми формування основних компонентів мовленнєвої системи: лексики, граматики, фонетики. Відповідно до принципу розгляду мовленнєвих порушень у взаємозв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку можна проаналізувати і ті особливості, які накладає неповноцінна мовленнєва діяльність на формування сенсорної, інтелектуальної та емоційно-вольової сфери (В. Тищенко, Г. Жаренкова, Г. Каше, Д. Шульженко, Л. Спірова, Н. Нікашина, М. Шеремет). Усне мовлення дітей із ЗНМ аграматичне, недостатньо фонетично оформлене, малозрозуміле, спостерігається недостатня мовленнєва активність. Відстає експресивне мовлення при відносно благополучному розумінні зверненого мовлення. Неповноцінна мовленнєва діяльність накладає відбиток на формування у дітей сенсорної, інтелектуальної і афективно-вольової сфери. Спостерігається недостатня стійкість уваги, обмежені можливості її розподілу. При відносно збереженій смисловій та логічній пам'яті у дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування. Вони забувають складні інструкції, елементи і послідовність завдань. Без спеціального навчання діти із ЗНМ з труднощами опановують навичками аналізу і синтезу, порівняння і узагальнення.

Поряд з перерахованими особливостями дітям із загальним недорозвиненням мовлення притаманне і деяке відставання в розвитку рухової сфери: загальної та дрібної моторики. Загальна моторика найтіснішим чином пов'язана з розвитком і формуванням дрібної моторики і розвитком мовлення. У значній частині дітей має місце рухова недостатність, яка виражається у поганій координації складних рухів, невпевненості в відтворенні точно дозованих рухів, зниженні швидкості та спритності їх виконання (Г. Волкова, С. Конопляста, З. Ленів, Л. Лопатіна, Н. Манько). Найбільші труднощі представляє для дітей виконання рухів по словесній інструкції і особливо серії рухових актів [4].

У деяких дітей із ЗНМ при порушенні загальної моторики зустрічається протилежний процес, - підвищена рухова активність. Так само помітна виражена залежність моторики від

емоційних переживань. У таких дітей присутня моторна напруженість, скутість, ніяковість, пасивність, залежність зазначених порушень від ступеня переживання дефекту. Однак, у відсотковому співвідношенні при загальному недорозвитку мовлення переважають порушення загальної моторики у вигляді рухової недостатності [3].

У дітей із ЗНМ спостерігаються особливості у формуванні дрібної моторики пальців рук. У значній більшості дітей пальці малорухливі, рухи їх відрізняються неточністю або неузгодженістю.

Наявність особливостей моторного розвитку у дітей із ЗНМ, значимість рухової системи в нервово-психічному, зокрема у мовленнєвому розвитку дитини, переконують в необхідності спеціальної виховно-освітньої роботи з розвитку всіх компонентів рухової сфери (загальна моторика, дрібна моторика рук) [1]. Ця робота, включена органічним елементом в щоденні різноманітні заняття з дітьми, в усі режимні моменти спеціального дитячого закладу, повинна стати складовою частиною системи корекційно-педагогічної дії, орієнтованої на соціальну реабілітацію та особистісний розвиток кожної дитини з мовленнєвою патологією.

Ідея використання музичної ритміки в системі корекційно-педагогічного навчання і виховання дітей виникла на початку 50-х р.р. ХХ ст.

На значення логоритміки вказували такі вчені як Е. Жак-Далькроз, Н. Александрова, Н. Збруєва, М. Румер і багато інших авторів, які відзначали велику ефективність музичної ритміки для всебічного розвитку дитини, для формування та корекції порушених функцій, мовленнєвих порушень. Завдяки заняттям музичної ритміки діти розвиваються як психічно, так і фізично, емоційно, естетично. Однак, сьогодні методики застосування логоритміки з дітьми дошкільного віку з ЗНМ ще потребують удосконалення [2].

Логоритмічна спрямованість корекції загального недорозвинення мовлення висвітлена в роботах зарубіжних вчених-дослідників: Г. Волкової, В. Гринер, Е. Оганесян, Н. Ричкової, а так само в методичних посібниках сучасних авторів Е. Кузнецової, М. Картушин.

Логоритміка - це система музично-рухових, мовнорухових, музично-мовних ігор та вправ, спрямована на корекцію мовленнєвих порушень допомогою рухів, як правило входить в систему комплексної корекції різних мовленнєвих порушень [5].

Мета логоритміки - розвиток мовлення, за допомогою руху. Ритм - основа правильного формування мовлення, в тому числі її правильного сприйняття. Уміння відтворювати ритм сприяє сприйняттю ритмічного малюнка слів, складової структури і розвитку лінгвістичних здібностей. Завдяки розвитку рухової функції, стимулюється розвиток рухових центрів, загальної диференційованої моторики пальців рук і артикуляції [6].

В роботах Г. Волкової, В. Гринер, Е. Оганесян визначаються наступні засоби логоритміки: а) музично-рухові; б) рухо-мовленнєві засоби.

Музично-рухові засоби логопедичної ритміки: ходьба, вправи на регуляцію м'язового тону, розвиток дихання, дрібної моторики, вправи на розвиток відчуття темпу, вправи з елементами танців.

Рухо-мовленнєві засоби логопедичної ритміки: вправи на розвиток фонаційного дихання, голосу, вправи на розвиток артикуляції та дикції, вправи на розвиток координації рухів і мовлення, спів, дрібної моторики, вправи з предметами, розучування рухів разом з мовленням, мовленнєві вправи.

Таким чином, логопедична ритміка - це корекційна методика навчання і виховання осіб з різними аномаліями розвитку, в тому числі і з мовною патологією, засобами руху, музики і слова. Логопедична ритміка, будучи складовою частиною корекційної ритміки, впливає на психомоторику і мовлення. Аналіз літератури показує, що у вітчизняній логопедії накопичений досить великий теоретичний, практичний і методичний матеріал, що стосується питань вивчення і розвитку дошкільнят, як при нормальному розвитку, так і при дизонтогенезі.

Висновки. Отже, рухова сфера дошкільників із ЗНМ характеризується своєрідністю розвитку, що виявляється в диспропорції всіх компонентів моторики і різних параметрів кожного з компонентів. Розвиток мовлення дітей із ЗНМ відбувається значно повільніше, ніж у дітей з нормальним мовленням, і має особливості, тому розвиток психомоторних функцій у дітей є необхідною умовою для формування основних немовленнєвих процесів і мовленнєвих функцій. Динаміка у розвитку психомоторики дозволяє адекватно оцінювати зону найближчого розвитку, аналіз і оцінка мовленнєвої діяльності дитини дають можливість відібрати найбільш ефективні методи корекційної роботи, включаючи логопедичну ритміку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабушкина. Р. Л. Логопедическая ритмика. Методика работы с детьми страдающими общим недоразвитием речи / Р. Л. Бабушкина, О. М. Кислякова.- СПб, 2005. – 344 с.
2. Лизунова С. В. Веселая логоритмика / С. В. Лизунова // Музыкальная палитра. 2005. - №2. - 103 с.
3. Тютюнникова Т. Э. Речевые игры / Т. Э. Тютюнникова // Музыкальная палитра. 2004г. №2. - 204с.
4. Щербакова Н. В. Музыкальное воспитание детей с нарушениями речи / Н. В. Щербакова // Музыкальный руководитель. 2005г. №2. – 108 с.
5. Щербакова Н. В. Музыкальное воспитание детей с нарушениями речи / Н. В. Щербакова // Музыкальный руководитель. 2005г. №3. – 102 с.
6. Щербакова. Н. В. Музыкальное воспитание детей с нарушениями речи / Н. В. Щербакова // Музыкальный руководитель. 2005г. №4. – 105 с.

SUMMARY

The article deals with the features of psychomotor and verbal development of preschool children through the use of lohorhythmic tools.

Keywords: lohorhythmika, rhythm and general underdevelopment of speech, speech disorders, psychomotor.

УДК 616.89-008.434-056.264-053.6

Степаниця Дар'я (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Кононова М.М.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАХИСНОЇ СИСТЕМИ ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕВРОТИЧНОЮ ФОРМОЮ ЗАЙКАННЯ

У статті описано поняття захисної системи. Розглянуті особливості захисних механізмів психіки у підлітків з невротичною формою зайкання.

Ключові слова: зайкання, захисні механізми, корекція, підлітковий вік, психіка, психологічний захист.

Постановка проблеми. Інтерес до такого темпо-ритмічного порушення мовлення як зайкання на сьогодні достатньо високий, оскільки враховує багато компонентів. Підходи до лікування та корекції зайкання і в нашій країні, і за кордоном змінюється швидко й часто, що пов'язується ще й з тим, що досі чітко не виявлено той фактор, який є єдиною і безумовною причиною зайкання.

Останнім часом в спеціальній літературі активно розглядаються питання щодо комплексного підходу до подолання зайкуватості, впровадження нових методик корекції та засобів лікування даного порушення (Л. Белякова, Л.Власова, Т. Іванова, С. Новикова, Т. Литвиненко, В. Селіверстов, Ю.Філатова, Н. Юдін та ін.). Не зважаючи на велику кількість досліджень, присвячених даній проблемі, поза увагою залишається роль та особливості захисної системи у підлітків із невротичною формою зайкання.

Метою статті є теоретичний розгляд захисних механізмів психіки та їх ролі при невротичній формі зайкання у підлітків.

Виклад основного матеріалу. Зайкання – це порушення темпу, ритму та плавності усного мовлення, зумовлене судомним станом м'язів артикуляційного апарату [1].

Традиційно найпоширенішим залишається поділ зайкання на невротичне, неврозоподібне та змішане, зумовлені різними патогенетичними механізмами (М. Асатіані, М. Буянов, Б. Драпкін та ін.).

В контексті нашого дослідження розглянемо невротичну форму зайкання. *Невротична форма зайкання* загострюється у віці від 2 до 6 років, коли фразове мовлення вже сформоване. Переважає психогенний початок мовленнєвої патології. З анамнестичних даних випливає, що у дітей з цією формою зайкання відсутня патологія внутрішньоутробного розвитку та пологів. У мовленнєвому онтогенезі спостерігається ранній розвиток мовлення. В короткий період часу діти починають розмовляти розгорнутою фразою, словниковий запас швидко поповнюється, темп

мовлення прискорений. Артикуляційні механізми в них несформовані, але лексико-граматичний аспект випереджає норму [1].

У дітей з невротичною формою заїкання часто спостерігається рецидив у 7 років, у зв'язку зі збільшенням емоційного й фізичного навантаження, зумовленого вступом до школи.

У 10-12 років діти починають усвідомлювати свій дефект. Виникають передумови формування логофобічного синдрому. Логофобія може поєднуватися з невротичними тиками та сінкінезіями. Іноді виявляють й істеричний мутизм. При цьому, внаслідок психічної травми шокуючого характеру, паралізуються центральні механізми мовлення, хворий мовчить не тільки під час психотравмуючої ситуації, але й за будь-яких обставин. Після зникнення істеричного мутизму нерідко спостерігаються істерики заїкання (під впливом психотравмуючих хвилювань знову паралізується мовленнєва функція, але у менш вираженому ступені).

При невротичній формі заїкання динаміка порушення має рецидивуючий характер. Тимчасово мовлення стає плавним, судовні зупинки можуть бути відсутніми, але при емоційному напруженні, соматичному захворюванні, перевтомі заїкування з'являється знову [1].

Більшість підлітків із невротичною формою заїкання не мають проблем з мовою наодинці чи при розмові з тваринами. Це свідчить про те, що заїкання являється *невротичним захисним механізмом* у процесі психологічного контакту. І кожен подібний захисний механізм має свій власний *невротичний захист*, який спрямований проти вирішення проблеми.

Багато людей із заїканням у своїй проблемі бачать тільки верхівку айсберга, абсолютно ігноруючи підводну, підсвідому частину. Психологи описують, що більшість людей із заїканням на сеансах психотерапії говорять, що у них проблема тільки з заїканням, а психологічно вони прекрасно себе відчують. При цьому об'єктивно можна спостерігати симптоми сильної тривоги: напруженість, нерівність дихання, прискореність пульсу, зажатість тіла. Це означає, що стан хронічного стресу при спілкуванні став для людини нормою, і пацієнт навіть не може уявити собі, як це – відчувати спокійно і розслаблено в момент бесіди, контакту з іншою людиною.

Звідси можна зробити припущення, що вплив на емоційний стан підлітків із невротичною формою заїкання ускладнюється, адже доводиться, в першу чергу, долати психологічні захисти, порушення поведінки, а вже потім безпосередньо впливати на емоційний стан. Судовні запинки в мовленні таких підлітків обумовлюють сильні негативні емоційні реакції, підсилюючи мовленнєві порушення. Тут варто говорити про більш широкий психологічний напрямок вивчення осіб із заїканням. В контексті нашого дослідження, про особливості захисної системи підлітків із невротичною формою заїкання.

Поняття „захисту” у психологічній енциклопедії розглядається як „системи регуляторних механізмів, яку особистість використовує для усунення психологічного дискомфорту, зведення до мінімуму негативних переживань, пов'язаних із зовнішніми і внутрішніми конфліктами, і збереження образу „Я” на бажаному чи можливому рівні за даних умов”. Через несвідому дію захистів особистість не розпізнає їх механізмів. Проте дія останніх „здатна руйнувати і викривлювати різні аспекти реальності” [5].

Дослідженню проблеми психологічного захисту присвячені роботи зарубіжних і вітчизняних вчених: Ф. Бассіна, Ф. Березіна, Р. Грановської, Л. Гребеннікова, Ю. Захарова, Г. Келлерман, М. Кляйн, І. Нікольської, Р. Плутчика, А. Реана, В. Ташликова, А. Фрейд, З. Фрейда та ін. Вивченню механізмів психологічного захисту в осіб із заїканням присвячені окремі публікації В. Калягіна, Н. Карпової, Ю. Некрасової, О. Михайлової, І. Омельченко, І. Поварової, Н. Терентьєвої.

Захисні механізми психіки розвиваються, починаючи з раннього дитинства і впродовж усього життя. На ранніх етапах розвитку дитини психологічні захисти виконують адаптивну функцію (Г.Блюм). Та згодом вони можуть порушувати в суб'єкта відчуття об'єктивної реальності, змушуючи його дедалі більше заглиблюватися у психічну реальність. Це хоч і знімає внутрішнє напруження, але дезадаптує людину в соціумі [3].

На основі зробленого нами теоретичного аналізу, охарактеризуємо види психологічних захистів у підлітків із невротичною формою заїкання.

Захисну функцію збереження свідомості від психотравмуючої інформації, що пов'язана з пережитими неприємними життєвими подіями та від бажань, які розходяться з моральними цінностями, виконує психологічний захисний механізм – *витіснення*. У підлітків із заїканням витіснення може проявлятися у вигляді імпульсивності, дратівливості, вимогливості до оточення, реакціях протесту у відповідь на критику.

Компенсація у підлітків із заїканням проявляється в тому, що замість розвитку відсутньої

якості вони починають інтенсивно розвивати ті риси, які у них й так добре розвинені, компенсуючи тим самим свій недолік, а невдачі в одній галузі компенсують успіхами в іншій.

Заперечення, як захисний механізм проявляється у прагненні уникнути нової інформації, що не співпадає з позитивними уявленнями про себе, в ігноруванні потенційно тривожної інформації, ухилянні від неї [4]. У підлітків із заїканням це характеризується тим, що увага блокується на стадії сприйняття інформації, що суперечить установкам, а сама інформація не приймається.

Для пояснення захисного механізму *інтелектуалізації* у дітей із заїканням можна представити такі характерні риси: зосередженість на конкретних об'єктах, реальних речах на протигагу об'єктам фантазій; підвищена увага до процесу міркування, роздумів; практична відсутність зв'язку міркувань і реальної поведінки. Деякі форми пов'язані з відчуженням заїкуватих підлітків у групі однолітків, що негативно впливає на формування їхньої особистості.

В основі проявів *проекції* у підлітків із заїканням проявляється механізм відчуження власного „Я” (дисиміляції), що дозволяє „бачити” і сприймати свої небажані особисті якості в інших людях, але не зауважувати їх у собі, приписуючи лише іншим [2]. Підлітки із заїканням, не усвідомлюючи власні риси характеру, несвідомо проєктують їх на інших людей, звинувачуючи їх у своїх невдачах.

У підлітків із заїканням *регресія* проявляється в сумнівах, що не вдасться реалізувати власні очікування або очікування близьких людей, що провокує виникнення напруження, яке перетворюється в мрії про незвичайні успіхи, яких насправді досягти неможливо [4].

Механізм захисту *заміщення* пов'язаний з переадресацією реакції з „недоступного” об'єкту на „доступний” чи заміни неприйнятної дії на прийнятну. Найбільше задоволення від дії, що заміщує бажане у підлітків та юнаків виникає тоді, коли їх мотиви розміщені на сусідніх рівнях мотиваційної системи особистості. У дітей із заїканням заміщення дає можливість впоратися з гнівом, який не може бути виражений безпосередньо.

Висновки. Захисні механізми дітей, на відміну від дорослих, є спонтанними і неорганізованими. Враховуючи, що у підлітків із заїканням присутні стійкі порушення у застосуванні засобів спілкування та вторинні зміни на рівні особистості, що проявляються у вигляді соціально-комунікативних труднощів у процесі сприймання і взаємодії з іншими людьми (Ю. Некрасова, Н. Карпова, І. Поварова, В. Селіверстов, В. Шкловський), очевидним є те, що в основі цих труднощів у них знаходиться використання психологічних захистів, які з віком, під впливом повторювання фруструючих ситуацій, організовуються в захисно-адаптивні комплекси.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белякова Л.И. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия». / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – М.: В. Секачев, 1998. – с. 32.
2. Грановская Р.М. Психологическая защита у детей / Р.М. Грановская, И. М. Никольская. – СПб. : Речь, 2000. – 507 с.
3. Кононова М.М. Роль психологічних захистів у дезадаптивних проявах поведінки. / М.М. Кононова. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12. «Психологічні науки» : зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – № 45 (69). – С. 52-56.
4. Омельченко І.М. Передумови дослідження механізмів психологічного захисту в підлітків і юнаків із заїканням. / І.М. Омельченко, Л.В. Лисенко. // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія» : зб. наук. пр. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – № 16. – С. 301 – 304.
5. Психологічна енциклопедія. / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

SUMMARY

The article describes the basic features of the protective system in adolescents with eurotechno form of stuttering. The paper describes the concept of defensive system. Features of Defence mechanisms in adolescents with neurotic form of stuttering.

Key words: *stuttering, defense mechanisms, correction, adolescence, psyche, psychological defense.*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

У статті розкриваються особливості психофізичного розвитку дітей із аутизмом. Розкрито основні вимоги до організації занять, спрямованих на формування психологічної готовності до навчання в школі дітей із аутизмом.

Ключові слова: діти дошкільного віку, аутизм, психологічна готовність, заняття.

На сьогоднішній день питання вивчення дітей з аутизмом постає особливо гостро, оскільки за останніми сучасними статистичними даними українських вчених на 10000 дітей діагностується від 4 до 26 аутистів. За останні роки поширеність раннього дитячого аутизму збільшилась майже в триста разів. Остаточного погляду на етіологію порушення не існує, однак доведено, що його поява та розвиток може бути пов'язано з важкими стресами і погіршенням екологічних умов. Однак залишається вкрай важливим питання не визначення причини зростання захворюваності на аутизм, а створення умов адаптації хворих до нормальних умов співіснування у суспільстві.

Навчанням дітей з аутистичним спектром, їх адаптацією та вивченням психологічних особливостей займалися А. Аршатський, О. Аршатська, Е. Баєнська, М. Веденіна, А. Колупаєва, І. Костін, М. Ліблінг, М. Ніколаєв, О. Нікольська, М. Сварник, Т. Скрипник та дане питання не втрачає своєї актуальності і потребує постійного вивчення та вдосконалення.

У сучасному суспільстві велика увага приділяється проблемі ефективного навчання дітей цієї категорії, при цьому особлива увага надається організації навчально-виховної роботи ще до початку шкільного навчання. Відзначено, що особливо важливу роль відіграє рівень сформованості психологічної готовності дитини з аутизмом до навчання у школі.

У найзагальнішому вигляді готовність до шкільного навчання визначається як комплекс психічних якостей, необхідних дитині для успішного початку навчання у школі. За Л. Божович, готовність до навчання в школі складається з певного рівня розвитку розумової діяльності, пізнавальних процесів, готовності до довільної регуляції своєї пізнавальної діяльності і до соціальної позиції школяра.

Діти старшого дошкільного віку з аутизмом мають ряд психологічних особливостей, які необхідно враховувати для забезпечення ефективності навчання. Своєрідність психічного розвитку аутичної дитини впливає на всі сфери її розвитку. Основною характерною рисою аутизму є порушення міжособистісної взаємодії дитини і оточуючих її людей, відокремлення дитини від суспільства, небажання вступати в контакт. Тобто *специфіка раннього дитячого аутизму* проявляється в першу чергу в *дефіциті спілкування*. В залежності від ступеня важкості раннього дитячого аутизму розрізняють різні форми порушення цієї потреби: *від повного відчуження – до заміщення потреби і підвищеної вразливості* при контактах. Аутичні діти з самого народження відгороджені від батьків, не мають з ними близьких емоційних контактів.

Неповноцінність стосунків дитини та батьків є перешкодою для подальшого розкриття особливостей між особистісної взаємодії між дитиною і її батьками, і формує у неї різні форми поведінки. Сукупність чинників, які впливають на дитину в період встановлення її взаємодії із соціальною системою, що складається з 2-3 осіб, є надзвичайно важливими для подальшого формування психологічної готовності до навчання в школі аутичної дитини.

За даними Т. Скрипник [4], до таких особливостей слід віднести невміння без сторонньої допомоги, підказки і контролю дорослого виконувати ту чи іншу послідовність дій і операцій; дотримання власного порядку під час виконання завдання; вибір випадкового варіанту відповідей; тривале зосередження на привабливих деталях певного об'єкта; невміння брати повноцінну участь у спільній діяльності з дітьми та дорослими, що пов'язано з порушеннями її комунікації; невміння організувати спілкування, слухати співбесідника, емоційно співпереживати; відсутність здатності до планування і контролю дій; складнощі в адекватному сприйманні і старанному виконанні навчальних завдань; розгальмованість, незграбність, схильність до відволікань; нездатність сконцентрувати увагу на головному та виділяти навчальне завдання серед своїх миттєвих інтересів, що не допускається при навчанні у школі.

Слабкий розвиток довільності зазвичай супроводжується відсутністю навчальної

мотивації, а такі особливості психічної організації як низький рівень саморегуляції та нездатність використовувати мовлення з комунікативною метою, унеможлиблює спілкування з однолітками та дорослими [2].

Безперечно, без спрямованої спеціальної підготовки велика частина аутистів виявляється поза освітнім процесом або здобуває освіту нижче своїх можливостей. Відтак, у процесі навчання дітей з аутизмом необхідно використовувати спеціальні методи, які б враховували ці особливості і дозволяли забезпечити максимально ефективний результат.

Перед фахівцями завжди постає питання про можливість підготувати до школи дитину з аутизмом. Формування навчального поведінки аутичної дитини залежить від успішності роботи з її емоційним розвитком, вирішення поведінкових проблем, освоєнню нею навичок соціальної взаємодії. Тому індивідуальна психологічна робота передує організації аутичної дитини в більш формальній навчальній ситуації [1].

У підготовці аутистів до школи необхідно вирішити наступні завдання:

1. Сформувати позитивну емоційну установку дитини по відношенню до занять. Якщо ми відразу ж почнемо ставити питання і вимагати організованих довільних дій, то швидше за все (як це часто і буває) сформуємо стійкий негативізм у ставленні до навчання;

2. Зафіксувати, відзначити час і місце заняття, що послужить основою майбутнього стереотипу навчального поведінки;

3. Поступово закріпити певну послідовність дій з підготовки до заняття (дістати необхідні матеріали з полиці або з рюкзака, розкласти їх певним чином) і дій, пов'язаних із завершенням заняття (наприклад, просушити малюнок, помити пензлики, прибрати олівці в коробку);

4. Заняття може тривати кілька хвилин, причому в кінці педагог обов'язково говорить про те, що дитина «добре попрацювала» і «виконала завдання», що вона поводитися як «хороший, розумний учень». Цим ми домагаємося поступового освоєння дитиною ролі учня, школяра.

Аналіз спеціальної методичної літератури [1,2,3,4] засвідчив, що на початковій стадії формування стереотипу навчальної поведінки не треба намагатися робити заняття різноманітними за змістом. Потрібно починати з того, що подобається робити дитині. Згодом, для підготовки до навчання аутичної дитини, необхідні заняття спрямовані на розвиток загальної та дрібної моторики, довільної уваги і пам'яті, сприймання, формування мовленнєвих умінь та навичок.

Труднощі аутичної дитини багато в чому обумовлені дефіцитом або неправильним розподілом психофізичного тону. Такій дитині необхідні спеціальні заняття по моторному розвитку або хоча б включення епізодів таких занять в гру. Тому в ігровій кімнаті завжди повинен бути присутнім спортивний комплекс, гірка, м'ячі різних розмірів, можуть бути і спеціальні спортивні снаряди. Метою занять є розвиток здатності дитини до наслідування і до довільної організації рухів власного тіла. Ця мета досягається шляхом використання чотирьох основних вимог:

- чітке планування і поступове формування стереотипу заняття;

- кожна вправа виконується, прив'язується, по можливості, до інтересів дитини. Так, наприклад, потяг до темряви можна використовувати, щоб змусити її проповзти через спеціальний матерчатий тунель; пристрасть до лічби, цифр реалізується в нарахуванні балів за кожне завдання за спеціальною шкалою, яку може придумати сама дитина;

- заняття легше проводити, коли всі його елементи пов'язані єдиним сюжетом, наприклад, розігрується «подорож» або «спортивне змагання»;

- правильно вибране позитивне підкріплення: «чесно зароблене» яблуко або печиво, бали або очки, «перемога» над уявним суперником (роль якого може зіграти іграшка) і нарешті просто емоційне заохочення тренера, мами. З цього набору ми вибираємо найбільш значуще для дитини.

У дітей з аутизмом спостерігається незвичайна спритність мимовільних рухів, коли, наприклад, 2-3-річна дитина швидко й акуратно перегортає сторінки книжки, старша дитина легко збирає складні пазли або візерунки з мозаїки. Але та ж дитина стає незграбною, коли їй треба зробити щось на прохання дорослого. Тому основна допомога полягає в передачі їй моторного стереотипу дії, рухів, у формуванні вміння маніпулювати руками: вкладати пензлик або олівець в її руку і нею малювати або писати; підтримувати і направляти обидві її руки на занятті ліпленням, аплікацією.

На кожному занятті, ігровому або навчальному, спортивному або музичному, слід «працювати на увагу» аутичної дитини, розвивати її здатність до довільного зосередження і все більш тривалого утримання уваги на спільній з дорослим діяльності. Цю роботу на «об'єднання уваги» з дорослим починають, використовуючи будь-які моменти мимовільної уваги. Вдаються до

приємної для дитини сенсорної стимуляції або ж «підключення» до її аутоstimуляції, емоційно коментують спільні дії. Коли ми емоційно коментуємо всі дії дитини, включаючи аутоstimуляції, то сприяємо зосередженню уваги дитини на тому, що вона робить. Прагнучи представити її дії осмисленими, надати їм мету, необхідно сприяти руйнуванню сформованого стереотипу бездумної аутоstimуляції.

Досягнувши утворення «спільної уваги» на одній і тій же діяльності, педагог намагається «розтягнути» час спільного заняття. У цьому допомагають: а) організація стереотипу навчального заняття; б) введення сюжету, ігрового сюжетного коментаря, що сприяє продовженню часу, протягом якого увага дитини зосереджена на занятті.

На наступних заняттях, коли дитина вимагає розпочати вже знайому спільну з дорослим діяльність або починає її сама, вона робить це абсолютно усвідомлено. Так поступово відпрацьовується довільна увага дитини, що дозволяє формувати її довільну поведінку в цілому.

При підготовці дитини до навчання в школі необхідно приділити увагу розвитку довільності її сприйняття і пам'яті. У дітей цієї категорії добре розвинені мимовільні процеси і наявні складнощі довільної організації сприйняття і запам'ятовування. Тому педагогу, що працює з дитиною з аутизмом, доводиться враховувати, що навіть найпростіша інформація часто не сприймається і не запам'ятовується, якщо вона не обіграна, не прив'язана за змістом до того, чим дитина цікавиться [3].

Головне завдання корекційної роботи полягає у допомозі аутичній дитині навчитися сприймати і запам'ятовувати не тільки окремі властивості об'єктів, схеми, категорії, але і тимчасові послідовності подій, їх смисловий зв'язок.

Таким чином, можна з впевненістю сказати, що своєчасно правильно організована психолого-педагогічна корекція негативних особливостей дітей із аутизмом сприяє формуванню у них психологічної готовності до навчання у школі та запобіганню шкільній дезадаптації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Башина В. М. Ранний детский аутизм / В. М. Башина - Исцеление: Альманах. — М: Медицина, 1993.
2. Кравцов Е. Е. Психологические проблемы, готовности детей к обучению в школе. / Е.Е. Кравцова - М., 1991 - 145 с.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. / О.С. Никольская – М.:Теревинф, 2005. – 114с.
4. Скрипник Т.В. Моделювання шкільної ситуації як засіб підготовки до навчання дітей з аутизмом [Текст]: науково-метод. посіб. / Т.В. Скрипник; Ін-т спец. педагогіки АПН України, лабораторія діагностики і психічного розвитку. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 104 с.

SUMMARY

The article reveals the special needs of children with autism. The basic requirements for the organization of classes aimed at the formation of psychological readiness for school children with autism.

Key words: *preschool children, autism, psychological readiness, classes.*

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СЛАБКЗОРИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядаються особливості навчання слабкозорих дітей молодшого шкільного віку та індивідуальні особливості людей з вадами зору дитини. Пояснюються особливості навчальної діяльності слабкозорих дітей та її організацію в спеціальних навчальних закладах. Досліджується створення умов для навчання дітей зі зниженим зором та основні вимоги до спеціальних наочних посібників.

Ключові слова: зір, молодші школярі, готовність до навчання, урок, гра.

На сьогоднішній день проблема навчання дітей із значними порушеннями зору є дуже актуальною. Найбільш поширеними формами порушення зору у дітей є спазм акомодатції, короткозорість, далекозорість, астигматизм і косоокість.

Порушення діяльності зорового аналізатора викликають труднощі у дитини у пізнавальній діяльності, що в свою чергу значно обмежують її можливості. Це стає перешкодою для засвоєння інформації про довкілля (як в кількісному, так і в якісному відношенні), у дітей. Зрозуміло, що діти з порушеннями зору потребують особливих умов для повноцінного всебічного розвитку.

Питанням організації навчальної діяльності дітей з порушеннями зору займається Є.П.Синьова, І.С.Моргулін, Л.І.Солнцева, М.І.Земцова, Л.С.Виготський, Т.М.Головіна, Н.С.Царик, О.Г.Литвак, М.Б.Лур'є, О.І.Зотов.

Навчання та виховання слабкозорих дітей у спеціальних навчальних закладах здійснюється на основі загальних принципів навчання. Слід відзначити, що специфіка навчання і виховання таких дітей проявляється в урахуванні загальних закономірностей й специфічних особливостей розвитку дітей, опорі на здорові сили і їх збереженні, можливості використання спеціальних форм і методів роботи, перерозподілі навчального матеріалу й заміні темпу його проходження, використанні спеціальних посібників та приладів. Особлива увага звертається на створення санітарно - гігієнічних умов, поєднання корекційно-виховної роботи з лікувально-відновлювальною. Тому **метою** даної роботи є теоретичне вивчення особливостей навчання слабкозорих дітей молодшого шкільного віку, адже необхідним компонентом успішності навчання виступають зорові образи та уявлення, які займають суттєве місце в дефіцитарному розвитку. У слабкозорих дітей зорові уявлення, зорові образи менш чіткі та яскраві, а іноді й спотворені. Ось чому в них виникають проблеми із просторовою орієнтацією. Під час виконання завдань, пов'язаних із значним залученням зорової функції ці діти швидко розумово і фізично втомлюються [5].

Дослідженням Л.І. Солнцевої доведено, що для дітей, які мають високий ступінь короткозорості та прогресуючі захворювання очей, необхідно обмежувати (згідно з рекомендаціями офтальмолога) фізичні навантаження й участь у іграх, які передбачають активну рухову діяльність та різноманітність рухів [6].

У дослідженні, проведеному М.І. Земцовою при вивченні процесів впізнавання у слабкозорих і нормально зрячих учнів молодших класів, було встановлено, що в умовах короткочасної експозиції предметних зображень 66,6% дітей з порушеннями зору не встигають впізнати їх. Особливі труднощі мали діти з частковою атрофією зорового нерву [1].

Слабкозорість накладає відбиток на характер роботи дитини. Такі учні працюють значно повільніше, ніж учні масової школи, довго розпізнають букви або цифри, ще довше пишуть і перевіряють виконану роботу.

Отже, навчання, суттєво відрізняючись від гри, наближається до праці за загальною установкою: в навчанні, як і в праці, треба виконувати завдання - готувати уроки, дотримуватись дисципліни, виконувати обов'язки. Відмітимо, що формування навчальної діяльності у слабкозорих молодших школярів є тривалим і складним процесом. Основа цього процесу - формування готовності свідомо оволодівати знаннями [4].

Слабкозорі учні в навчанні широко користуються системою наочно-умовних позначень (готовими формулами, схемами і малюнками, кресленнями, математичною, фізичною і хімічною символікою). На наступних етапах навчання безпосередньо чуттєві форми пізнання звужуються за

рахунок розвитку мисленневих операцій: логічної інтерпретації фактів, аналізу і синтезу, порівняння, систематизації, розвитку прийомів абстрагування і мисленнєвої конкретизації суджень, висновків.

Зважаючи на вищезазначене слабкозорі діти потребують створення спеціальних умов для навчання. Крім того існують певні вимоги до спеціальних наочних посібників.

Формування навчальної діяльності у слабкозорих молодших школярів є тривалим і складним процесом. Основа цього процесу - формування готовності свідомо оволодівати знаннями. Особливості розвитку попередніх видів діяльності, зниження пізнавальної активності в дошкільному віці значно впливають на формування у дитини готовності до навчання в школі, обумовлюючи тим самим її початок [4].

Розглядаючи особливості навчальної діяльності дітей з порушеннями зору, аналіз авторитетних психолого – педагогічних досліджень засвідчив значну увагу щодо вивчення даного питання. Так було встановлено такі компоненти: організаційно-вольовий, мотиваційний, когнітивний. Організаційно-вольовий компонент навчальної діяльності є найважливішим у корекції такого відхилення при порушеннях зору, як зниження пізнавальної активності. Саме активність слобкозорої дитини в пізнанні, вміння добиватися результатів, не зважаючи на значні труднощі практичного виконання діяльності, забезпечують її успішність.

Навчальна мотивація при виконанні завдання має місце у всіх дітей, але її стійкість у слабкозорих дітей нижча. При труднощах у виконанні діяльності вона часто замінюється на іншу. При цьому поставлену вчителем мету - розв'язати послідовний ряд завдань - діти не завжди спроможні долати. Виконавши лише одне із завдань, вони можуть вважати, що мету досягнуто. Спостерігається складне підкорення мотивів від більш загального - добре вчитись, до конкретного - виконати завдання.

У самому процесі навчання слабкозорі діти відчувають ускладнення, пов'язані із протіканням когнітивних процесів:

- низькою продуктивністю навчання внаслідок відволікання, незібраності;
- ускладненнями із довготривалим запам'ятовуванням, абстрактним мисленням, структуруванням власних знань;
- недостатньою результативністю практичної мануальної діяльності (ліплення, конструювання, малювання, аплікація) [3].

Плануючи урок, вчитель повинен продумати його від першої до останньої хвилини, чітко будувати його, чітко ставити запитання, змінювати прийоми роботи, підтримувати в дітях зацікавленість в роботі, зосереджуючи їх увагу і обов'язково враховувати спеціальні вимоги до організації процесу навчання, а саме: уповільнений темп роботи, необхідність збереження залишкового зору (дані лікаря-офтальмолога про діагноз, гостроту зору, протипоказання, поради щодо використання оптичних засобів корекції зорового сприймання, місце в класі по відношенню до розташування вчителя та класної дошки), робота з формування та розвитку уявлень) [2].

ЛІТЕРАТУРА

1. Григорович Л. А. Педагогіка і психологія - [Текст] М.: «Академія» 2004. – 287 с.
2. Панок В. Спеціальна педагогіка: підручник / В. Панок, Т. Титаренко та ін. – К.: Либідь, 2003. – 536 с.
3. Плаксіна Л. І. Психолого-педагогічна характеристика дітей з порушенням зору: Навчальний посібник. - [Текст] М.: РАОІКП, 1999. – 276 с.
4. Семенова А. В. Спеціальна педагогіка: навч. посібник / А. В. Семенова, Р. С. Гурін, Т. Ю. Осипова. – К.: Знання, 2006. – 319 с.
5. Сластьонін В. А. Спеціальна педагогіка. Навч. посібник для студентів педвузів. [Текст] / В. А. Сластьонін І. Ф., Ісаєв А.І., Міщенко Є. Н., Шиянов - Х.: Школа-прес, 1998. – 217 с.
6. Солнцева Л.І. Виховання і навчання слабкозорого дошкільника. [Текст] / Під ред. Л.І. Солнцевої. – М.: Просвітництво, 1967. – 157 с.

SUMMARY

The article discusses the features of teaching visually impaired children of primary school age and individual characteristics of visually impaired children. Explains the features of educational activity of visually impaired children and their organization in special education. We study the creation of conditions for the education of children with low vision and basic requirements for specific aids.

Key words: *vision, junior high school students, a willingness to study the lesson, game.*

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОВІДНОСИН У СІМ'ЯХ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У даній статті проаналізовані особливості взаємовідносин в сім'ях з дітьми старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: *затримка психічного розвитку, взаємовідносини, корекція.*

Постановка проблеми. До виникнення проблем в особистісному розвитку, труднощів у спілкуванні і поведінці призводить цілий ряд причин соціального характеру. Найважливішою з них прийнято вважати несприятливі умови сімейного виховання, які здатні чинити негативний вплив на формування особистості дитини, особливо якщо воно впливає протягом тривалого періоду життя, починаючи з моменту народження. Виникаючі як наслідок дисгармонійних відносин з батьками відхилення в поведінці, емоційні порушення, обмеження в контактах з однолітками в структурі затримки психічного розвитку носять вторинний характер.

Проблемою взаємовідносин у сім'ях займалися вчені: К.С.Лебединська, А.О. Бодалев, Л.І. Божовіч, І. В. Дубровіна, А. С. Співаковський, Н.В. Мазурова, В.В. Ткачева, І.І. Мамайчук, Є.М. Мастюкова.

Однак в змістовному плані деякі питання є маловивченими і безсумнівно представляють науковий і практичний інтерес.

Особливе значення в даний час набуло міжособистісне спілкування та взаєморозуміння в сім'ях, які мають дітей з особливими потребами, що змушує родину виробляти нові моделі взаємодії. У родинях, які мають дітей з особливими потребами основний тягар турботи за дитиною лягає на членів сім'ї, що суттєво позначається на усіх сферах їх життєдіяльності.

Мета статті - визначити особливості взаємовідносин у сім'ях, які виховують дитину із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Сім'я, в якій живе хвора дитина, виявляється особливою групою, якій відповідає притаманна тільки їй атмосфера міжособистісних стосунків. Ці стосунки по-різному проявляються і в різному ступені впливають на розвиток дитини, протікання її відхилення, а також загальний психічний стан самих батьків.

Психогенна затримка виникає як результат соціальної депривації дитини, або застосування батьками неадекватних моделей виховання, що надає деформуєчий вплив на дитячу особистість. Результати такого впливу близьких проявляються негайно у вигляді спотворення комунікативної взаємодії з соціальним оточенням, в першу чергу із самими батьками. У зв'язку з цим особливий вплив на батьків цієї групи мають різні форми порушення поведінки їхніх дітей, які проявляються в безглуздії впертості, невмотивованій брутальності, злостивості і агресивності, в наявності постійного бажання бути в центрі уваги, яскраво вираженому егоїзмі. Патологічний розвиток особистості, що виявляється в постійних конфліктах, соціальній неадекватності і соціально неприйнятних формах поведінки дітей, викликає у батьків почуття безвиході та повної втрати зв'язку з дитиною [5, с. 31-32].

До групи дітей з ЗПР відносять і дітей, що мають проблеми в розвитку через важкі тривалі соматичні захворювання (вади внутрішніх органів, рак, ВІЛ-інфекція та ін.). Їх батьки важко переживають через стан здоров'я дітей. Соматична ослабленість дітей вимагає від батьків особливих зусиль з догляду, дотримання режимних моментів, профілактики інфекційних захворювань [5, с. 28-30].

Труднощі сімей, в яких виховуються діти з затримкою психічного розвитку, істотно відрізняються від тих турбот, які хвилюють звичайну сім'ю. Дана дитина потребує незрівнянно більше, ніж здорова, матеріальних, духовних і фізичних витрат. Люди з родин цієї категорії стають виборчими в спілкуванні. Вони звужують коло своїх знайомих і обмежують спілкування з родичами. Це пов'язано зі станом дитини, а також з особистісними установками батьків.

Батьки і родичі дітей з порушеннями психофізичного розвитку у своєму ставленні до світу, як правило, переходять від почуття образи на всіх за власні переживання страху й безпорадності до активних дій — пошуку будь-яких форм допомоги. Спочатку вони ставлять риторичні запитання: «За що мені ця кара?»; «Чим я (наша родина) завинив?»; «Невже (і чим) погана моя

сім'я, наша дитина?» та інші. З часом, залежно від багатьох складових, вирізняються батьки, що продовжують вважати себе знедоленими, скривдженими, не проявляють активності. Інші прагнуть жити повноцінно, знаходять радість, професійно творять і зростають [3, с. 47].

Важливими є економічна стабільність сім'ї, наявність роботи для батьків або одного з них, хоча б середній рівень заробітної плати або пенсії, спроможність вдовольняти потреби дитини. Певне значення має успішність оволодіння дитиною культурними навичками та життєво-необхідними знаннями; надії та реальні перспективи її розвитку і соціалізації; виховна спроможність усієї родини та зокрема батьків; соціальне визнання їхньої професійної і батьківської роботи з виховання, піклування, догляду.

Є сім'ї, в яких виховується ще одна або дві дитини з нормальним розвитком. У більшості з них дитина з затримкою розвитку є останньою з народжених. Проте в таких сім'ях є більше сприятливих можливостей для нормалізації психологічного стану батьків в порівнянні з об'єктивними можливостями батьків, які виховують єдину дитину з особливими потребами. Батьки, у яких здорові діти народилися після хворих чи є однією дитиною з двійні, складають нечисленну групу.

Особистісне прийняття або неприйняття батьками дефекту дитини також лежить в основі виховного впливу батьків і впливає на визначення батьками моделі виховання [4, с. 48-49].

Важливою особливістю, що характеризує соціальну позицію значної частини батьків щодо виховання, розвитку та подолання проблем дитини, є позиція, яку можна назвати утриманською або безініціативною. Батьки вважають, що подоланням проблем їх дитини повинні займатися фахівці та співробітники установ, в яких їхні діти виховуються, навчаються або тривало лікуються і живуть [3, с. 47].

З кожним роком дедалі актуальніше звучить тема про потребу батьків дітей з затримками у розвитку в наданні їм психокорекційної допомоги. У зв'язку з цим фахівцями підкреслюється необхідність включення батьків в корекційно-виховний процес їх дітей, розробляються прийоми та методи психокорекційної допомоги (В.В. Ткачова). Вважається, що критеріями готовності батьків до корекційно-орієнтованого виховання дітей з порушенням інтелекту є: педагогічна грамотність, активна участь у виховному процесі, ціннісне ставлення до дитини (В.В. Сабуров) [6, с. 33].

Висновки. Отже, у сім'ях, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку, формуються неадекватні міжособистісні стосунки в силу різних причин. Ставлення батьків до дітей із затримкою розвитку відіграє першорядну роль подальшого становлення таких дітей у суспільстві. Тут важливе значення має такий фактор, як ставлення батьків до дітей з порушенням у розвитку, а також прийняття або неприйняття батьками дитини. Під особистісним прийняттям ми розуміємо цілісну систему різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються по відношенню до неї, особливостей сприйняття та розуміння характеру дитини, її вчинків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алешина Ю.Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы / Ю.Е. Алешина // Вестник МГУ. Сер.14. Психология. - 1987. - №2.
2. Волковская Т.Н. Особенности работы с родителями в условиях коррекционного дошкольного учреждения для детей с нарушениями развития / Т.Н. Волковская // Коррекционная педагогика. – 2003. – № 2. – С. 62-70.
3. Гордеева Т.В. Роль близкого взрослого в становлении образа «Я» у ребёнка с задержкой психического развития / Т.В. Гордеева, Г.А. Мишина. – С. 47-52.
4. Григор'єв А. Проблема взаємин у родинах, де є діти з аномаліями розвитку / А. Григор'єв // Дефектологія. – 2004. – №1. – С.48-49.
5. Тур О. Як допомогти дитині із затримкою психічного розвитку / О. Тур // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2011. – № 7. – С. 28-38.
6. Шпак В. Специфіка педагогічної реабілітації сімей із дітьми з психофізичними вадами / В. Шпак // Імідж сучасного педагога. – 2004. – №8-9. – С.33-35.

SUMMARY

The purpose of the article - to define the features of relationships in families raising a child with mental retardation.

Keywords: *mental retardation, relationships, correction.*

ОСОБЛИВОСТІ МНЕСТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті розкрито поняття розумової відсталості. Визначені особливості порушень розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку із розумовою відсталістю.

Ключові слова: розумова відсталість, мнестичні процеси, допоміжна школа.

Увага до проблеми розумової відсталості викликана тим, що кількість дітей з цією вадою, як зазначає статистика, зростає з кожним роком. Ця обставина ставить важливе питання – забезпечення допоміжних освітніх закладів максимально ефективними технологіями розвитку та корекції порушень дітей з розумовою недостатністю. Одним із провідних завдань у спеціальній психології є вивчення особливостей мнестичних процесів у дітей молодшого шкільного віку із розумовою відсталістю.

Мета статті – розглянути особливості мнестичних процесів у дітей молодшого шкільного віку із розумовою відсталістю.

Питання недорозвинення пізнавальної діяльності, у тому числі й мнестичних процесів відображені у ряді робіт вітчизняних дослідників: А. Н. Леонтева, Б. М. Пінського, І. П. Павлова, Л. С. Виготського, С.Я. Рубінштейн, Х. С. Замського та ін.

З педагогічного погляду, розумово відстала дитина — це дитина, яка ні за яких умов не зможе засвоїти програму масової школи. Цим вона відрізняється від дітей з іншими видами аномалій, які для навчання за програмою масової школи потребують спеціальних умов. Одразу привертає увагу відносність поняття розумової відсталості: адже ускладнення програми навчання призводить до розширення кола осіб, які неспроможні її засвоїти, і навпаки, — спрощення програми звужує це коло. Здебільшого спеціальна психологія і корекційна педагогіка ґрунтуються на такому визначенні розумової відсталості.

Розумова відсталість — це виразне, незворотне системне порушення пізнавальної діяльності, яке виникає внаслідок дифузного органічного пошкодження кори головного мозку. Органічна пошкодженість мозку розумово відсталих дітей не може не мати негативного впливу на розвиток пам'яті цих дітей.

Вітчизняні та зарубіжні науковці Л.В. Занков та В.Г. Петрова вказують, що пам'ять розумово відсталих дітей за своєю якістю значно відрізняється від пам'яті дітей, які нормально розвиваються [5, с. 35].

Результати дослідження доводять своєрідність пам'яті розумово відсталих дітей порівняно з нормою, що полягає в зменшеній кількості матеріалу, що запам'ятовується. Розумово відсталі діти, відтворюючи слова відразу ж після запам'ятовування, називали на 20% менше слів, ніж діти, що розвиваються нормально. При віддаленому відтворенні заучених слів (через добу) ця різниця між розумово відсталими і нормальними дітьми була ще помітнішою. Своєрідність пам'яті розумово відсталих дітей виявляється також у темпі запам'ятовування, його якості, міцності зберігання, а також швидкості забування.

Тимчасові нервові зв'язки розумово відсталих дітей недостатньо міцні. Вони згасають значно швидше, ніж у дітей з нормальним психічним розвитком, тому учні допоміжної школи дуже швидко забувають вивчене. Крім того, забування у розумово відсталих дітей нерідко спостерігається як явище тимчасового характеру [1, с. 128].

Залежно від того, яку роль запам'ятовування відіграє у діяльності, його поділяють на мимовільне та довільне. Як зазначає П.І.Зінченко, однією з істотних умов продуктивності мимовільного запам'ятання є дієве ставлення людини до матеріалу, що запам'ятовується. Успіх запам'ятовування залежить від того, яке місце займає матеріал в діяльності людини. Другою істотною умовою продуктивності мимовільного запам'ятовування є мислинцева активність людини у процесі діяльності. А.А.Смірнов підкреслює, що матеріал, над яким людина активно працює, запам'ятовується краще, ніж той, який дається в готовому вигляді.

У дітей, які розвиваються нормально, довільне запам'ятовування продуктивніше, ніж мимовільне. Дослідженням Б.І.Пінського доведено, що у розумово відсталих дітей не спостерігається цієї закономірності.

В учнів допоміжної школи немає істотної різниці в довільному та мимовільному запам'ятовуванні. Кількість матеріалу, який вони запам'ятали мимовільно, не відрізнялася від обсягу того, що вони запам'ятали навмисно.

Інша картина спостерігалась у розумово відсталих. Незалежно від задачі, вони сприймають текст однаково. Читаючи оповідання, діти не виділяють в ньому основної думки, не абстрагуються від другорядного. Читаючи текст, вони однаково уважні до кожного фрагмента. Оскільки ж усе запам'ятати дуже важко, діти часто запам'ятовують неістотні деталі.

З цієї причини довільне запам'ятовування розумово відсталих не покращується в тих випадках, коли їм дають замість окремих розрізнених речень ціле оповідання. Недостатня осмисленість матеріалу є причиною того, що довільне запам'ятовування у розумово відсталих не є більш продуктивним порівняно з мимовільним [6, с. 135].

Задача запам'ятати часто негативно позначається на якості запам'ятовування у цих дітей. Не вміючи виділяти основне в матеріалі, діти всю увагу зосереджують на окремих словах, фразах і зовсім гублять цілісний зміст. Недостатня сформованість інтересу до матеріалу, що запам'ятовується, також позначається на продуктивності запам'ятовування.

Дослідники зазначають, що розумово відсталі діти неспроможні зрозуміти важливість знань, і тому найчастіше довільне запам'ятовування спонукається необхідністю виконувати вимоги педагога. Дієвість такої мотивації значно менша, ніж тоді, коли дитина сама розуміє важливість знань. Отже, недостатня мотивація запам'ятовування у розумово відсталих школярів є однією з причин зниженої продуктивності довільного запам'ятовування. Причиною зниження її є також те, що учні допоміжної школи дуже недосконало користуються засобами довільного запам'ятовування, зокрема переказуванням самому собі.

Проте неправильно було б вважати, що у розумово відсталих дітей зовсім не розвивається логічне запам'ятовування.

У процесах відтворення виявляється тенденція розумово відсталих замінювати текст своїми словами. В цьому виявляється стереотипність, властива розумово відсталим. Їм важко переключатись з уже відомого на нове. Крім заміни окремих слів тексту, розумово відсталі діти часто додають додатковий матеріал із свого досвіду, що ґрунтується на зовнішній схожості відомого з актуально сприйнятим [4, с. 71].

Відтворення у розумово відсталих дітей має якісні відмінності залежно від того, як запам'ятовувався матеріал, довільно або мимовільно. Відтворюючи текст, який запам'ятовувався ненавмисно, учні допоміжної школи змінюють його, передаючи в більш доступній для них самих формі. Відтворення матеріалу, що запам'ятовувався навмисно, має безсистемний, безплановий характер. Розумово відсталі, відтворюючи, не дотримуються логічних зв'язків, які є у тексті, а щоразу говорять про той фрагмент, який пригадують, тому слухачеві неможливо уявити зміст тексту. Це пояснюється тим, що ці діти на відміну від нормальних не систематизують матеріал у процесі самого відтворення [4, с. 67].

Отже, пам'ять є дуже чутливим індикатором при різних мозкових порушеннях. Особливості пам'яті розумово відсталих дітей наступні: вони засвоюють все нове дуже повільно, лише після багатьох повторень, швидко забувають сприйняте і не вміють вчасно скористатися набутими знаннями і вміннями на практиці. У них спостерігається неміцність збереження матеріалу і неточність його відтворення. Розумово відсталі дітям малодоступні опосередковані прийоми запам'ятовування. Учні молодших класів не вміють користуватися прийомами опосередкованого, тобто осмисленого, запам'ятовування і запам'ятовують логічно пов'язаний матеріал гірше, ніж окремі слова або числа.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виноградова А.Д. Практикум з психології розумово відсталої дитини / А.Д. Виноградова. – М. : 1985. – С. 144 с.
2. Виготський Л. С. Зібрання творів: У 6-ти т. Т.3 Проблеми розвитку психіки / Під ред. А.М. Матюшкіна. – М. : Педагогіка, 1983. – 368 с.
3. Єгорова Т.В. Особливості пам'яті і мислення молодших школярів, які відстають у розвитку / Т.В. Єгорова. – М. : 1973. – 152 с.
4. Міхеєва Є.А. Формування мотиваційної готовності до навчання у школі розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку / Є.А. Міхеєва // Дефектологія. – 1994. – № 5. – С.67-74.

5. Петрова В.Г. Психологія розумово відсталих школярів/В. Г. Петрова, І.В. Беякова. – М., 2002. – 160 с
6. Рубінштейн, С.Я. Психологія розумово відсталого школяра / С.Я. Рубінштейн. – М. : 1986. – 192 с.
7. Смирнов А.А. Проблеми психології пам'яті /А.А. Смирнов. – М. : 1966. – 375 с.

SUMMARY

The article summarizes the series concept of mental retardation and developmental disabilities memory features in primary school children with mental retardation.

Keywords: *mental retardation, secondary school, correction.*

УДК 159.922.923.2:575.822

Бердник Анна (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Атаманчук Н.М.

ПРОБЛЕМА БІОЛОГІЧНОГО В ОСОБИСТОСТІ

У статті на основі аналізу наукових джерел з'ясовані особливості розвитку людської психіки під впливом біологічного фактора. Описано вплив спадковості на формування людини як особистості. Виділено якості, які утворюються внаслідок дії біологічного фактора.

Ключові слова: біологічний фактор, розвиток, людська психіка, спадковість, особистість.

Постановка проблеми. З часів античності, епохи Відродження і до наших днів не вщухають наукові суперечки про основні чинники формування особистості людини, та поведінки. Прихильники тієї чи іншої точки зору схильні бачити в людині продовження "дикої природи", знаходячи аналогії поведінки в тваринному світі, то підносять сутність людини до вищих проявів духовності. Зміст дискусії про співвідношення біологічних і соціальних факторів у детермінації психіки людини відображає різні варіанти вирішення психосоціальної проблеми. Людську психіку вивчають уже багато десятиліть, але вона ще й досі є найзагадковішим механізмом організму. Визначальними чинниками розвитку досліджуваного явища, тобто психіки людини, є біологічні і соціальні фактори. Розуміння ролі кожного з факторів залежить від самого вченого-дослідника та безпосередньо пов'язане з його поглядами на генезис психіки. Тому метою нашого дослідження є вивчення процесу формування людської особистості під впливом біологічних факторів на основі аналізу наукових джерел.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Протягом останніх років вплив біологічних факторів на розвиток психіки досліджували такі науковці як: М.І. Вавілов, Е.Г.Геккель, Г.С. Костюк, І.В. Сиром'ятніков, Л.В. Соколова, М.В.Станякіна, Д.А. Малишев, І.П. Павлов, С. Штерн та інші.

У біологічному напрямку людина розглядається як істота біологічна, наділена від природи певними здібностями, рисами характеру, формами поведінки. Спадковість визначає весь хід її розвитку – його темп, швидкий чи сповільнений, його межі – буде людина обдарованою, багато досягне або виявиться посередньою. Середовище, у якому виховується дитина, стає лише умовою спочатку зумовленого розвитку, ніби виявляє те, що дано дитині від народження. Прихильники біологічного спрямування стверджують, що свідомість, інтереси і здібності людини, її моральні та професійні якості незмінно передаються у спадок (від музиканта народжується музикант, від інженера-інженері т.д.) [3].

Одним із найбільш спірних питань є розуміння спадковості та її значення в психічному розвитку людини. Доводячи спадкову обумовленість психічного розвитку дитини, представники крайніх реакційних напрямів у педагогічній та психологічній науках стверджують, що здібності, специфіка і ступінь їх розвитку передаються предками нащадкам у готовому вигляді через кров, через зародкову речовину – гени; з віком ці здібності мимовільно дозрівають, не перевершуючи, однак, рівня розвитку їх батьків [1].

Е. Геккелем у ХІХ ст. був сформульований закон: онтогенез (індивідуальний розвиток) є скороченим повторенням філогенезу (історичного розвитку виду).

Перенесений у вікову психологію біогенетичний закон дозволив представити розвиток психіки як повторення основних стадій біологічної еволюції й етапів культурно-історичного розвитку людства. Ось як описує розвиток дитини С. Штерн: дитина в перші місяці свого життя знаходиться на стадії ссавця; у другому півріччі досягає стадії вищого ссавця – мавпи; потім початкових ступенів людини; розвитку первісних народів; починаючи з вступом до школи, засвоює людську культуру – спочатку у дусі античного і старозавітного світу, пізніше (у підлітковому віці) у дусі середньовічного фанатизму і лише до зрілості піднімається до рівня культури Нового часу [3].

Біологізаторська концепція є односторонньою, часто використовується як ширма тими, хто

не хоче або не вміє виховувати інших і себе, намагається всі недоліки пояснити негативною спадковістю, проти якої людина безсила. Вона відкриває простір для обґрунтування природної нерівності здібностей людей різних рас і національностей. Расисти, наприклад, вважають, що представники білої раси переважають за спадковістю чорношкірих людей, а тому повинні панувати над ними. Життя й педагогічний досвід переконливо спростовують ці твердження, оскільки кожна дитина, до якої б раси або національності вона не належала, може за відповідних умов досягти високого рівня розвитку[2].

Висновок. Отже, людина – істота природна, але біологічне у процесі історичного розвитку під впливом соціальних умов змінилося, набуло своєрідних специфічно людських особливостей. Природні аспекти та риси існують у структурі особистості як соціально зумовлені її елементи. Біологічне й соціальне в особистості утворюють єдність і взаємодіють.

ЛІТЕРАТУРА

1. Денисюк Н.Г. Традиції і формування особистості / Н. Г. Денисюк. – Мн., 1979. – 320 с.
2. Рубінштейн С.Л. Основи загальної психології / С.Л. Рубінштейн. – С.-Пб.: Питер, 2000
3. Сиромятніков І.В. Введення в професію: від соціальної ролі до професійної суб'єктності / І. В. Сиромятніков. –К., 2003 – 180 с.

SUMMARY

In the article on the basis of the analysis of scientific sources to clarify the peculiarities of development of the human psyche under the influence of biological factors.

Describe the influence of heredity on human development as a person. Selected quality, which are formed as a result of biological factors.

Keywords: *biological factor, development, human psyche, heredity, personality.*

УДК159.942 – 053.6

Білокінь Анастасія (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Калюжна Ю.І.

АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Стаття присвячена висвітленню змісту та структури саморегуляції у підлітковому віці як осередку формування самостійної діяльності школярів. Вказується взаємозв'язок саморегуляції з емоційно-вольовими проявами, характерними для учнів цієї вікової категорії.

Ключові слова: *воля, емоції, саморегуляція, самоорганізація, внутрішня стимуляція поведінки.*

Актуальність дослідження. Оволодіння особистістю морально-духовними якостями знаменує процес її становлення як суб'єкта саморегуляції поведінки, який буде здатний приймати довільні рішення, самостійно встановлювати пріоритетність суспільно-значущих цінностей, ставити цілі і опановувати засоби їх досягнення.

Особливо складною саморегуляція поведінки виявляється у період дорослішання. Саме підлітки вирізняються неадекватними психогенними реакціями, дезадаптивними вчинками, нескоординованими формами поведінки, що визначає необхідність вивчення феномену саморегулювання в перехідному віці. Разом з тим у підлітків спостерігається становлення ціннісних орієнтацій, естетичних смаків та моральних переконань, на основі яких вони починають управляти своєю поведінкою. Крім того, особистість у період підлітковості є сензитивною щодо розвитку в неї психологічних механізмів саморегуляції поведінки, у зв'язку з чим акцент у вихованні підлітків треба ставити на особливостях формування даних механізмів.

Мета статті: Визначення психологічних особливостей саморегуляції у підлітковому віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема саморегуляції поведінки особистості досліджувалася і постійно актуалізується вченими різних галузей психологічної науки. Питання активності людини як суб'єкта власної діяльності та поведінки знаходять висвітлення у працях І.Д. Беха, М.Й. Боришевського, Л.В. Долинської, В.К. Каліна, В.К. Котирло. Індивідуально-типологічні особливості регуляторних процесів особистості знайшли відображення у дослідженнях О.А. Конопкіна. Формування системи саморегуляції на різних вікових етапах

розглядається Ю.А. Миславським. Психологічні механізми процесу саморегуляції у підлітковому віці детально аналізуються у роботах Т.В. Кириченко.

Виклад основного матеріалу дослідження. Саморегуляція поведінки є інтегративною властивістю особистості, яка об'єднує в собі інтелектуальні, мотиваційні, вольові, емоційні сфери людини.

Саморегуляція у психологічній літературі розглядається як системно-організований процес внутрішньої психічної активності людини щодо ініціації, побудови, управління, підтримування різними видами і формами довільної активності безпосередньо прийнятими людиною цілями. [4]

У функціональному плані в саморегуляції поведінки можна виділити часові межі або часові фактори, які визначають два основних типи саморегуляції поведінки:

- Перший тип (тактичний) – це саморегуляція, яка має чіткі часові межі свого здійснення: передбачає управління поведінкою протягом короткого проміжку часу в конкретних ситуаціях діяльності або спілкування і обумовлена конкретним поведінковим актом, дією або вербальними проявами.

- Другий тип (стратегічний) – це саморегуляція поведінки протягом довготривалого часу; вона пов'язана з плануванням особистістю ціленаправлених змін в самій собі. Ця форма базується на досвіді самопізнання механізмів оволодіння своїми внутрішніми резервами, які направлені на найбільш повну реалізацію себе, а також забезпечує підпорядкування мотивів протягом всього життя, побудову ієрархії мотивів і вирішення конфліктів між індивідуальними і соціальними мотивами. [4]

Механізми саморегуляції можуть базуватися на таких структурних компонентах як:

- самооцінка – це результат розумових операцій (порівняння, аналізу та синтезу), в якому постійно присутній емоційний компонент (суб'єктивне переживання); домагання особистості – їх основна функція полягає у корекції прийнятих цілей, задач; соціально-психологічне очікування (очікувана оцінка), яка виконує функцію посередника між самосвідомістю особистості і її соціальним оточенням в процесі саморегуляції поведінки;

- образ "Я" – як результат самопізнання; як головна мета життєдіяльності особистості; як психологічне утворення, яке забезпечує головну функцію саморегуляції – функцію цілепокладання; як узагальнений, глобальний механізм саморегуляції на особистісному рівні. [3]

Особливості становлення процесу саморегуляції підлітків пов'язані, насамперед, з тим, що саме у цей віковий період розпочинається активність вольового самоствердження. Для підлітків виховання сильної волі часто виступає як самоціль. Цілеспрямованість, самостійність, рішучість, з якими підліток долає труднощі на шляху до здійснення мети, свідчать про те, що він з об'єкта волі інших людей поступово перетворюється на суб'єкт власної волі. [2]

У підлітковому віці відбувається докорінна перебудова структури вольової активності. На відміну від школярів молодших класів підлітки значно частіше регулюють свою поведінку на основі внутрішньої стимуляції (самостимуляції). [3] Водночас вольова сфера підлітків дуже суперечлива. Це пов'язано з тим, що при значній загальній активності підлітка механізми його вольової активності ще недостатньо сформовані. Зовнішні ж стимулятори (виховні дії і пр.) в силу критичності підлітків, їх прагнення до незалежності сприймаються інакше, ніж у молодшому шкільному віці, і тому не завжди викликають відповідну вольову активність. Знижується дисциплінованість, посилюється прояв упертості; частково це пов'язано з тим, що внаслідок ствердження свого Я, права на власну думку, на свою точку зору поради дорослих сприймаються критично. Наполегливість виявляється тільки в цікавій роботі. Підлітки оволодівають прийомами самостійного планування і контролю своєї діяльності. При виконанні складних навчальних завдань чи доручень вони здатні підпорядковувати свої дії прийнятому плану, здатні вносити корективи у свій постійний режим, розподіляти свої сили відповідно до розміру і термінів завдання. [1]

Висновки. Підводячи підсумки, хочеться зазначити, що розвиток свідомої вольової регуляції поведінки у підлітковому віці є осередком формування самостійної діяльності та активності особистості. Саморегуляція забезпечує здатність оцінювати себе з метою регулювання власної поведінки в системі засвоєних і прийнятих морально-духовних правил і норм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
2. Боришевский М.Й. Развитие саморегуляции поведения школьников: Дис... д-ра психол. наук: 19.00 07. / М.Й. Боришевский / КГПИ им. М.П. Драгоманова. – К., 1992. – 77 с.

3. Кириченко Т.В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: Дис... канд. психол. наук: 19.00. 07 Т.В. Кириченко / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 249 с.
4. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека. Структурно- функциональный аспект / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12.

SUMMARY

The article is devoted to the content and structure of self-regulation in adolescence as a center of formation of independent students. Indicate the relationship of emotional self-regulation will display specific to students in this age group.

Key words: will, emotions, self-regulation, self-organization, internal stimulation behavior.

УДК 159.922-053.6:376.823

Білявська Марина (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Атаманчук Н.М.

ВПЛИВ ТЕЛЕБАЧЕННЯ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

У даній статті на основі аналізу наукових джерел з'ясовано вплив телебачення на дітей та молодь. Виявлено позитивні та негативні наслідки такого впливу на дітей та молодь.

Ключові слова: телебачення, агресія, діти, молодь, психічний розвиток.

Постановка проблеми. У наш час усе більше уваги громадськість та науковці приділяють актуальній і болючій для українського суспільства проблемі негативного впливу засобів масової інформації (і в першу чергу Інтернету та телебачення) на підростаюче покоління. Особливо потужний вплив на дітей та учнівську молодь здійснює телебачення. Телевізор стає для них основним джерелом інформації.

Телевізор розповідає чи показує дитині більше "оповідок", ніж батьки, друзі чи вчителі. Досить часто діти довіряють цим оповідкам не менше, а іноді навіть більше, ніж рідним і близьким. А сучасне вітчизняне телебачення для привернення уваги широкої публіки та отримання більших прибутків від реклами схильне транслювати насильницькі чи еротичні сюжети, пробуджуючи найнижчі інстинкти людини.

Метою статті є на основі аналізу наукових джерел з'ясувати негативний вплив телебачення на психічний розвиток дітей та молоді.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Аналіз літератури з даної проблеми показав, що ставлення до впливу телебачення на людину завжди було неоднозначним. Поряд із науковою і пізнавальною інформацією домінує обсяг подачі примітивної і розважальної, що веде до негативних наслідків. Телебачення створило такий тип образів, які легко споживаються. Це величезний потік штампів, який має гіпнотичну дію та формує сурогат мислення, хибні стереотипи поведінки, гальмує творчу активність.

Сучасне телебачення провокує агресію в поведінці дітей та молоді. Зазвичай глядачі імітують екранні моделі поведінки в повсякденному міжособистісному спілкуванні. І якщо ці моделі соціально схвалені у суспільстві, то можна вести мову про позитивний освітньо-виховний аспект масової культури, якщо ж ні, то про негативний контекст телебачення та інших засобів масової комунікації, розвиток яких розширив можливості культурного обміну, що в свою чергу викликало появу соціально-психологічного феномену масової культури.

Соціально-психологічні наслідки впливу телебачення досліджували М. Андрющенко, Н. Богомоллова, А. Допіра, В. Моляко, Д. Райгородський, Н. Темех, Г. Черненко та інші. Зокрема, вплив телебачення на розвиток духовності молоді вивчала Н. Темех. Дослідниця упевнена, що духовний розвиток особистості - це багаторічний процес, зміст і форми якого залежать від закономірностей вікового розвитку, динаміки умов життя і діяльності, від впливу сім'ї, навчального чи виробничого колективу, телебачення та інших засобів масової інформації тощо. Телебачення в цьому процесі посідає неабияке місце. На жаль, інформаційний простір України заповнений безнаціональною, переважно чужомовною, агресивною, насильницькою, порнографічною „масовою культурою”[1].

Жоден із сучасних ЗМІ не зрівняється із телебаченням щодо впливу на психічний розвиток людини. Якщо впливати на підсвідомість людини та зняти табу з деяких морально заборонених тем, то це матиме ефект. Еротика, жахи, монстри, насилля, усілякі вади заповнили екран. Під впливом таких сцен емоційна сфера людини розгойдується, ставлення до дійсності стає менш раціональним, росте навіюваність, психічне зараження населення, людина стає легковірною, слухняною, нею легко маніпулювати та керувати.

Так, на підліткову психіку негативно впливають авантюрні новації сучасних шоуменів і режисерів, підлітки починають приймати їх за норму поведінки. Криваві сцени, у достатку присутні на екрані, виробляють у дітей неадекватні погляди на смерть, і потім це може вилитися не тільки в суїцид, але і в навмисне вбивство. Реаліті-шоу навчають підростаюче покоління, як потрібно ставитися до протилежної статі. Ці аспекти здатні настільки втілитися в дитячу підсвідомість, що дитина сприймає взаємини героїв як еталон і прагне сліпо їм наслідувати [3].

Сильний вплив на увагу дітей та молоді має телереклама. Її розробники можуть використовувати спеціальні психологічні методи, котрі посилюють у дітей тривогу, актуалізують потребу бути в безпеці, викликають емоційне напруження, відчуття власної самотності та потребу зняти це відчуття. Часто в рекламі задіяні значущі для особистості афіліативні потреби – тобто потреби бути у групі людей, у тісній і дружній компанії, а також гендерні стереотипи [2].

Отже, реклама володіє широким спектром методів психологічного впливу на глядачів-споживачів. Ясна річ, що молода людина жваво відгукується на такий спрямований вплив. Реклама підштовхує молодь робити передчасні висновки та робити необдумані вчинки.

М. Андрущенко стверджувала, що Україні потрібне прогресивне і якісне національне телебачення. Вона впевнена, слід створювати позитивний імідж українського телебачення – не провінційного, вторинного, а справжнього мистецького явища європейського рівня, здатного відображати складні реалії державостановлення та загалом сучасного світу. Телевізійні програми і передачі мають активно включати функцію виховання, без якої телебачення втрачає свою соціальну і стратегічну роль у національному інформаційному просторі [1].

Висновок. Щоб протидіяти негативному впливу телебачення на дітей, слід об'єднати зусилля батьків, громадських організацій, відповідних державних структур. Можливо, варто створювати певні просвітницькі програми, зокрема здійснювати навчання дітей вмінно аналізувати побачене на екрані, зіставляти його з реальним життям, оцінити побачене якомога різноманітніше, дати кілька прочитань одного кадру. Варто також вивчати і використовувати досвід зарубіжних країн. Зокрема у США в шкільну програму введені уроки кінокритики. Над їх розроблянням працювали педколективи провідних університетів, представники релігійних організацій та приватних компаній за сприянням ЮНЕСКО.

Не має сенсу сперечатися про користь і шкоду телебачення. Якщо ми не можемо відмовитися від нього, то хоча б спробуємо не перетворювати його на основну життєву цінність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Допира А.И. Воздействие экранного насилия на подростящее поколение: история социально-психологических исследований / А. И. Допира // Практична психологія та соціальна робота: Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. – №8.– 2000.– С. 7-9.
2. Ролінський В.І. Агресивність на телеекрані та проблеми неповнолітніх / В. І. Ролінський // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць.– Київ-Житомир: Ви-во ЖДУ, 2004.– Кн.1.– 363с.
3. Пенчук І. Вікові особливості сприйняття дитячих програм на ТБ: європейський досвід [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mediakrytyka.info>.

SUMMARY

In this article on the basis of analysis of scientific sources influence of television is found out on children and young people. The positive and negative consequences of such influence were educed on children and young people.

Keywords: television, aggression, to put, young people, psychical development.

ТАНОК ЯК ЗАСІБ РЕЛАКСАЦІЇ

Стаття відображає теоретичний огляд питання про вплив танцювального мистецтва на психологічний та фізіологічний стан людини в контексті релаксації та естетичний розвиток особистості. Також встановлюються перспективи подальшого емпіричного дослідження даного питання.

Ключові поняття: психологічна релаксація, емоційне напруження, танок, танцювальне мистецтво, естетичне задоволення.

Постановка наукової проблеми. Характерною рисою сучасної техногенної цивілізації стає гіподинамія, сидячий спосіб життя і пов'язані з ним хвороби. Людина стає «заручником» комп'ютера і телевізора, втрачає контакт з власним тілом, втрачаючи велику частину себе, і на певному етапі життя можна виявити, що ми фрагментарні, часткові, що не є цілісними. Така пасивність, блокування процесу самовираження діє на організм дуже згубно. Також можна спостерігати байдужість до розвитку своєї естетичної сфери особистості, формування естетичного смаку серед багатьох сучасних людей.

Ми висуваємо танці на перший план серед безлічі засобів індивідуального і масового оздоровлення, фізичного і психічного відпочинку, гармонійного та естетичного розвитку людини.

Аналіз сучасної літератури з психотерапевтичної та психокорекційної тематики дозволяє говорити про недостатню розробленість теорії танцювально-рухових методів як методів психологічного впливу. За визначенням Б. Д. Карвасарського, методи психологічного впливу на особистість і групу допомогою танцю і рухів розглядаються як особлива форма поведінки людини, визначають взаємовідносини з навколишнім середовищем.

Танок і рухи використовувалися протягом всієї історії людства як спосіб встановлення контакту, позбавлення від напруги, що накопичилася, досягнення змінених станів свідомості та особистісної трансформації в культурах різних народів. Було відмічено, що танець сприяє розкриттю аутичних пацієнтів, що значно підвищує ефективність психіатричного лікування (Чейз М. по: Раупе, 1992), веде до емоційної і чуттєвої розкритості особистості (Дункан А., 1992).

Отже, позитивна роль танцю в гармонійному розвитку, вдосконаленні та структуруванні особистості є беззаперечною. Що стосується окремо взятого аспекту його впливу на людину, а саме як засобу релаксації, це є **предметом** нашого на разі теоретичного, а згодом і практичного, дослідження.

Мета статті – проаналізувати, систематизувати та узагальнити інформацію щодо впливу танцю як засобу релаксації та визначити роль танцювального мистецтва в житті та відпочинку людини.

Виклад основного матеріалу. Танець - це мова спілкування. Люди ще не знали слів, а жести і рухи вже існували. Це засіб спілкування з природою, що дійшов до наших днів з незапам'ятних часів. У минулому танець відігравав велику роль у житті людини, використовувався в магічних ритуалах, обрядах: для збору врожаю, вдалого полювання, виграшу в бою, лікування хворого.

З плином часу ставлення до танцю змінилося, він став виконувати не тільки ритуально-обрядову функцію, усвідомлені і інші його функції:

- розвиток і самовдосконалення особистості;
- пізнання себе;
- розвиток спонтанності, вміння приймати нестандартні рішення;
- вирішення психологічних проблем;
- зняття стресу;
- вивільнення пригнічених емоцій;
- підвищення рівня самооцінки;
- позитивне сприйняття себе і відчуття особистісної свободи;
- усвідомлення і прийняття свого тіла.

Розробкою та впровадженням методик психологічного впливу на особистість через танцювальне мистецтво займається ТДГ.

Танцювально-рухова терапія (ТДТ) - це метод психотерапії, в якому тіло є інструментом, а рух процесом, що допомагає клієнтам пережити, розпізнати та виразити свої почуття та конфлікти. Тілесні рухи людини розглядаються як відображення його внутрішнього психічного життя та взаємовідносин з оточуючим світом. Танцювальна терапія базується на передумові, що тіло та психіка взаємопов'язані. Танц-терапевти переконані, що ментальні та емоційні проблеми представлені в тілі у вигляді м'язових затискачів і обмежуючих рухових патернів. Людині, яка звертається до танц-терапевту, не обов'язково мати досвід руху і танцю. Тут акцент ставиться на тому, як людина відчуває своє тіло і рух, а не на тому, наскільки добре він володіє танцювальною технікою і як він виглядає під час танцю.

Танцювально-рухова терапія призначена:

- для тих, чий проблеми пов'язані з тілесністю: проблеми, пов'язані з образом тіла, із загальним відчуттям скутості, напруги і м'язовими зажимами в різних частинах тіла, або тривогою з приводу близькості, фізичного контакту і довіри.

- для всіх, хто відчуває емоційні труднощі, конфлікти, перебуває в стресі.

- для тих, для кого деякі почуття чи переживання виявляються занадто сильними, або ж поглинаючими настільки, що важко підібрати слова, щоб сказати про них, або для тих, хто уникає власних почуттів і не може підібрати точних слів, щоб вербалізувати свої почуття, бажання, потреби.

- для людей, котрі переживають стресовий або кризовий період у своєму житті, який пов'язаний з різного роду втратами (смерть близьких, розлучення і т. д.) або кардинальною зміною свого життя.

- для людей, які стурбовані тим, що їх проблеми не вирішуються занадто довго, що життя ніби ходить по колу, або ж вони відчувають загальний стан, що в житті "все йде не так".

Отже, переважною більшістю людей, котрим рекомендується зайнятися ТДТ, є люди з проблемами в психічній сфері (перенапруження, стреси, психічна втома, підвищена тривожність або сензитивність, комплекси, тощо).

Метою ТДТ є досягнення психологічної релаксації шляхом тілесного розслаблення. Останнє ж досягається за рахунок правильно підібраних рухових технік, що базуються на хореографічному мистецтві.

Релаксація дозволяє знизити рівень напруження у тілі, особливо в серці і мозку, що приводить до поліпшення загального стану, накопичення енергії і кращої концентрації.

В процесі виконання танцювальних рухів під керівництвом психотерапевта чи в умовах проведення заняття з хореографії людина відновлює взаємозв'язок між своїми тілом, розумом та почуттями, знаходить баланс. Це відбувається тому, що вона отримує спосіб осмислити свої емоції та виразити їх за допомогою рухів під час терапії або танцювального класу. Якщо з дитинства надати людині цей унікальний спосіб здобуття гармонії між трьома компонентами її індивідуальності та навчити правильно його використовувати, то одразу вирішуються деякі важливі та складні проблеми, з якими стикається майже кожний з нас:

- ✓ проблема гіподинамії та пов'язаних з нею хвороб;
- ✓ проблема фізичного перенавантаження;
- ✓ проблема емоційного збудження та виникнення стресових станів;
- ✓ проблема відсутності способів позбавлення від негативних переживань та комплексів;
- ✓ проблема неусвідомлюваності власних емоцій та переживань, і т.д.

Якщо з дитинства людина навчиться використовувати танок і рух як засіб релаксації та саморефлексії, то на все життя виникне здорова потреба у активному самовираженні, самоактуалізації через тілесну динаміку.

Ще одним аспектом танцювального мистецтва як засобу релаксації є його естетичний вплив на свідомість та формування особистості людини. Як відомо, танець є сукупністю рухів, підкорених загальному ритму (музиці) і втілених в завершену художню форму. Тобто, танець включає в себе пластичне, музичне та, певним чином, театральне, сценічне мистецтво. Отже, навіть споглядаючи танцювальну постановку, людина пасивно отримує велику кількість точно підібраних та вивірених сигналів – візуальних та аудіальних, метою яких є формування єдиного завершеного образу та його розкриття в танцювальній динаміці (зав'язці, розвитку, кульмінації та розв'язці). А тому естетичне виховання та релаксація за допомогою танцювального мистецтва є дійсно можливими та рекомендованими, але за певних умов:

- якщо окремо взятий танець відповідає всім морально-етичним та естетичним суспільним нормам і виконаний за найкращими зразками танцювального мистецтва;

- якщо людина емоційно налаштована отримати певні враження та впливи від танцювальної постановки та усвідомлює її ідею, сюжет та розвиток дій (тобто, аналізує танець, робить певні висновки і має власну його оцінку).

Висновки. Значення танцю в житті та побуті людства було різним на протязі історії. Але в наш час, в умовах техногенного суспільства та його значного негативного впливу на здоров'я людини, танок набуває нового унікального значення: він стає засобом релаксації. Його позитивний вплив на психіку вже доведено психологічними та фізіологічними дослідженнями. методи танцювальної терапії широко використовуються в Європі та Америці й набувають популярності в Україні. В результаті проведеного теоретичного аналізу даного питання, встановлено, що танець знімає фізіологічне перенавантаження та скутість, емоційне збудження та стреси, запобігає появі депресії внаслідок фрустрації власних почуттів та їх неусвідомлення. Також заслуговує уваги і естетична релаксація, яку отримує людина від пасивного перегляду продукту хореографічного мистецтва.

Практичне дослідження даного питання буде здійснено в аспекті релаксаційного впливу танцю на психологічний та емоційний стан людини в процесі виконання танцювальних рухів та хореографії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии. – СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 400 с.
2. Некрасова, Ю. Б. Лечение творчеством / Ю. Б. Некрасова ; под ред. Н. Л. Карповой. – М. : Смысл, 2006. - 222 с.
3. Карамаликова Н. В. Сущность танцетерапии как средства творческого самовыражения личности [Електронний ресурс] : науч. статья / Н. В. Карамаликова. – 2011. – Режим доступу: <http://nvkpsiholog.ucoz.com>

SUMMARY

The article reflects the theoretical review on the impact of dance on the psychological and physiological state of rights in relaxation and aesthetic development of the individual. Also set the prospects for further empirical research the issue.

Key words: *psychological relaxation, emotional stress, dance, dancing art, esthetic pleasure.*

УДК 612.821.3-026.15

Борулько Оксана (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Тітов І.Г.

ОСОБЛИВОСТІ КРЕАТИВНОСТІ ОСІБ ІЗ РІЗНОЮ ФУНКЦІОНАЛЬНОЮ АСИМЕТРІЄЮ МОЗКУ

У статті висвітлено поняття «креативність» і «функціональна асиметрія мозку», розглянуто результати емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення їх взаємозв'язку.

Ключові слова: *креативність, функціональна асиметрія мозку, правша, шульга, амбидекстр.*

Постановка проблеми. Встановлення погляду на головний мозок як на орган психічної діяльності можна зарахувати до найбільших наукових відкриттів людства. За останні двадцять років вивчення організації і діяльності мозку просувалося прискореними темпами. У минуле десятиліття вдалося знайти методи, за допомогою яких можна виявляти взаємини між різними частинами цього органу. Така взаємодія виявляється у функціональній асиметрії і спеціалізації півкуль, а також у їх інтегральній взаємодії, яка визначає інтелектуальний і творчий потенціал особистості.

У сучасному суспільстві, яке стрімко змінюється в різних сферах життя: політичній, економічній, науковій і культурно-мистецькій, — поряд з вихованням освіченої особистості особливого значення набуває формування вмінь людини самостійно мислити, здобувати знання, працювати з різними джерелами інформації, висувати нестандартні ідеї та прогнозувати, виявляти творчий підхід у будь-якій діяльності. Область креативності складна для досліджень та викликає

чималу кількість суперечок, оскільки накопичено достатньо емпіричних фактів щодо даної проблематики. Вже на початку 60-х років минулого століття було описано більше ніж шістьдесят визначень креативності, а та кількість, що існує сьогодні, потребує ґрунтовного аналізу. Саме розгляду цього явища присвячена дана робота.

Мета роботи виявлення творчих здібностей школярів із різними типами функціональної асиметрії мозку.

Аналіз джерел і публікацій. В історії досліджень людського мозку вчені не раз зверталися до питань з'ясування функцій різних його ділянок. Особливо значуще це виявилось у спробах поділу психічних функцій людини відповідно до анатомічного розмежування мозку на праву та ліву півкулі. Як відомо, асиметрія у функціях півкуль уперше виявлена в XI столітті, коли була звернена увага на різні наслідки ушкодження різних півкуль. Німецький анатом Ф. Галь висловив припущення про те, що мозок не є однорідною масою, а центри відмінних функцій можуть бути локалізовані у різних його ділянках.

У вітчизняній науці питанням функціональної асиметрії мозку присвячені дослідження Б.Г. Ананьєва, В.В. Аршавського, А.Я. Кожевнікова, В.Ф. Коновалова, В.М. Соболева, В.Я. Кляйна, В.В. Клименка, О.П. Макаровича, В.А. Москвіної, А.П. Чуприкової.

Про зв'язок творчої обдарованості і функціональної асиметрії мозку вказується у працях О.Р. Лурія, Є.Д. Хомської, В.О. Москвіна, В.С. Ротенберга, Т.В. Черніговської, В.Л. Дегліна, О.О. Леонтєва та інших дослідників [2].

Вважається, що ліва півкуля забезпечує такі функції, як вербальна комунікація, діяльність, логічне мислення, аналітичні здібності, а права «відповідає» за цілісність зорового сприймання, породження емоцій, невербальну комунікацію [1].

З правою півкулею пов'язані безпосередньо-чуттєве сприйняття, орієнтація в просторі, художнє мислення, творчість. Ця обставина дозволяє пояснити різноманіття проявів правопівкульної активності. Так, висока координація рухів, властива спортсменам, може бути єдиним проявом їх правопівкульності і не обов'язково поєднуватися з високим творчим потенціалом в інших видах діяльності. Точно так само обдарований поет далеко не завжди здатний досягти висот у спорті або проявити чудеса орієнтації на місцевості [4].

На сьогоднішній день проведена велика робота в галузі дослідження творчості, творчого мислення, методів розвитку творчого потенціалу особистості. Але ще досі немає єдиної точки зору на проблему розуміння сутності творчості, її механізмів, особливостей прояву, на розмежування чи ототожнення творчості та креативності, на взаємозв'язок інтелекту та творчих здібностей. Одні психологи ототожнюють поняття «творчі здібності» і «креативність» і вважають, що креативність є самостійним фактором, що не залежить від інтелекту (Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Е.П. Торренс та інші), інші вважають, що високий рівень розвитку інтелекту передбачає високий рівень розвитку творчих здібностей і навпаки (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стенберг та інші), на думку третіх, творчих здібностей, як таких, не існує, головну роль у детермінації творчості грають мотивація, цінності, емоційний стан, особистісні риси і т.і. (А. Танненбаум, А. Блох, А. Маслоу та інші) [3].

Організація дослідження. Для виявлення взаємозв'язку між типом функціональної асиметрії мозку та творчими здібностями особистості нами було обрано такі методики: методика визначення домінуючого ока і руки, опитувальник М. Аннет для визначення домінантної руки, а також тест дивергентного (творчого) мислення Ф. Вільямса (САР).

Дослідження проводилося на базі Полтавської ЗОШ I-III ступенів №9. Частиною вибірки стали учні з восьмого по одинадцятий класи віком від 13 до 16 років. У ньому взяли участь 122 особи, з яких 26 правопівкульних, 34 лівопівкульні та 62 амбідекстри.

За допомогою тесту дивергентного мислення Ф. Вільямса було виявлено, що 20% учнів мають високий рівень розвитку творчих здібностей. Це свідчить про збільшення самостійності досліджуваних при оперуванні знаннями в нових умовах, тобто в умовах незвичного формулювання завдання, застосування нового мовного матеріалу, їм не складно зробити самостійний висновок, узагальнення.

Більшість досліджуваних (77%) мають середній рівень, що характеризується тим, що учні можуть знайти одне чи два рішення там, де людина з високим рівнем творчих здібностей запропонувала б багато.

Та 8 осіб, тобто 7% мають низький рівень розвитку творчого мислення, що свідчить про його ригідність у досліджуваних, малорухливість, їм складно перейти від одного аспекту

проблеми до іншого, зазвичай обмежуються однією точкою зору. Не здатні породжувати несподівані, незвичні рішення.

Дані проведеного дослідження, спрямованого на виявлення типу функціональної асиметрії, свідчать, що учнів з правопівкульною асиметрією налічується 26 осіб, тобто 21% з усієї вибірки, амбідекстри складають більшу половину вибірки, а саме 51% і лівопівкульних 28% школярів.

Ці дані підтверджуються результатами проведених раніше подібних досліджень. За даними різних авторів, доля правопівкульних, тобто лівшій коливається від 1 до 30 %.

Для кращого розуміння зв'язку особливостей творчого мислення з латеральною організацією учнів беремо до уваги лише дані школярів з правим та лівим типом асиметрії мозку (таблиця 1).

Таблиця 1. Співставлення результатів тесту дивергентного мислення Ф. Вільямса з результатами методики на латеральні вподобання учнів (n=60, у %)

Домінуюча півкуля	Правопівкульні		Лівопівкульні		Разом	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Рівень розвитку креативності						
Низький	0	0	2	3.33	2	3.33
Середній	18	30	26	43.33	44	73.33
Високий	8	13.33	6	10	14	23.33
Разом	26	43.33	34	56.66	60	100

Отримані дані можуть свідчити про те, що все-таки існує певна залежність між типом асиметрії мозку і рівнем креативності. Учні з високим рівнем розвитку творчого мислення серед правопівкульних дещо більше, ніж серед лівопівкульних. У вибірці є декілька учнів з низьким рівнем розвитку творчих здібностей, всі вони мають лівопівкульний тип асиметрії мозку. Але з впевненістю стверджувати про різницю також не можна, адже відмінність становить всього кілька відсотків.

З метою отримання більш точної інформації про суттєвість залежності творчих здібностей від типу функціональної асиметрії мозку було використано бісеріальний коефіцієнт кореляції. Його обчислення виявило статистично значущий зв'язок між рівнем розвитку творчого мислення та домінуючою півкулею мозку ($r_{pb}=0,14$; $<0,01$). Тобто правий тип асиметрії мозку є задатком для розвитку творчого мислення.

Висновки. За допомогою емпіричного дослідження було виявлено, що осіб з високим рівнем розвитку креативного мислення дещо більше серед учнів з домінуючою правою півкулею. В той час як серед школярів з лівим типом асиметрії мозку зустрічаються учні з низьким рівнем розвитку творчих здібностей.

Тобто серед учнів з домінуючою правою півкулею частіше трапляються школярі з розвинутим творчим мисленням, що свідчить про їх більшу самостійність при оперуванні знаннями в нових умовах, тобто в умовах незвичного формулювання завдання, застосування нового мовного матеріалу, їм не складно зробити самостійний висновок, узагальнення.

Отримані результати можуть бути використані у практичній роботі шкільного психолога, класних керівників, вчителів з приводу організації уроків, особливостей викладу нового матеріалу, формулювання завдань для школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горошко Е.И. Функциональная асимметрия мозга, язык, пол: Аналитический обзор: Монография / Елена Игоревна Горошко. – М.:ИНЖЭК, 2005. - 280 с.
2. Деглин В.Л. Функциональная асимметрия - уникальная особенность мозга человека. [Электронный ресурс]. / В.Л. Деглин // Режим доступа: <http://www.socionics.org/theory/Default.aspx?load=mental3.html>
3. Пивоварова О.В. Методи розвитку творчого мислення / О.В. Пивоварова // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. - №2. – С. 52-54.
4. Шубин А.В. Асимметрия мозга и особенности вербальной креативности / А.В. Шубин, Е.И. Серпионова // Вопросы психологии. – 2007. - №4. – С. 89-98.

SUMMARY

The article deals with the concepts of a creativity and functional brain asymmetry. The results of empirical research aimed at identifying their relationships are reviewed.

Key words: *creativity, functional brain asymmetry, right-handed person, left-hander, ambidexter.*

УДК 614.254:159.942:[614.88]

Буланый Віктор (м. Полтава)

Науковий керівник: проф. Седих К.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПРАЦІВНИКІВ ЕКСТРЕНОЇ МЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ТА МЕДИЦИНИ КАТАСТРОФ

У статті розглядаються психологічні особливості професійного вигорання у працівників екстреної медичної допомоги та медицини катастроф, аналізується синдром емоційного виснаження в залежності від спеціалізації працівників та, покращення психологічної стійкості.

Ключові слова: *емоційне виснаження, синдром вигорання, феномен професійного вигорання, психологічна стійкість.*

Постановка і обґрунтування актуальності проблеми. Актуальність дослідження полягає в тому, що синдром емоційного вигорання є однією з найвагоміших проблем серед працівників охорони здоров'я. В наш час істотно розширилося коло професій, де існує небезпека професійного вигорання, так особливої уваги заслуговують працівники спеціалізованих бригад швидкої допомоги. Недостатня обізнаність спеціалістів щодо збереження свого психологічного здоров'я, відсутність умінь ефективно долати стресові ситуації призводять до ускладнень у професійній діяльності, в сім'ї, у взаємодії з оточуючими, сприяючи зниженню працездатності, виникненню депресивних станів. В наслідок впливу цих та інших факторів, формується синдром «емоційного вигорання». Емоційного вигорання - це реакція організму, що виявляється наростаючим емоційним виснаженням з розвитком поступово прогресуючого процесу втрати когнітивної, емоційної і фізичної енергії. На сьогоднішній день, синдром професійного вигорання перетворився на «хворобу» яка вражає всіх медичних працівників екстреної допомоги не залежно від стажу, напряму та специфіки їх роботи.

Об'єктом дослідження в роботі виступає синдром професійного вигорання. Предметом дослідження є психологічні особливості прояву професійного вигорання у працівників екстреної медичної допомоги та медицини катастроф. Мета даної роботи є теоретичне дослідження і висвітлення актуальності проблеми особливостей психологічного прояву професійного вигорання особистості між працівниками лінійних бригад та спеціалізованих бригад екстреної медичної допомоги.

Аналіз основних досліджень і публікацій. На важливість питання звернули увагу на початку 70-х рр. американський психолог Х. Дж. Фрейденбергер вперше застосував словосполучення "психічне вигорання". З'явився термін "burnout", який в психологічній літературі переводиться як "вигорання"[9].

Вивчення змісту, структури та методів діагностики синдрому «емоційного вигорання» проводилось у роботах зарубіжних і вітчизняних вчених М. Буріш, С. Джексон, К. Маслач [2], Х. Дж. Фрейденбергер [9], У. Б. Л. М. Карамушка, М. П. Лейтер, С. Д. Максименко, В. Є. Орел [6], Т. В. Форманюк, В. В. Бойко [2], Н. Є. Водоп'янова [3], Т. І. Ронгинська [161], О. С. Старченкова, В. Дудяк та ін.). Прояви синдрому «емоційного вигорання» вивчалися у представників різних професій: працівників медичних закладів (Д. С. Фелтон, Л. М. Юр'єва [8], В. В. Горачук О. О. Кокотова, Б. С. Федак, Г. Б. Леонова, М. А. Багрій, К. О. Малишева [5], С. М. Симоненко, С. В. Лазоренко та ін.),

Розробляються методики та проводяться дослідження, наприклад: за допомогою спеціально розробленої Maslach&Jackson (1981) методики Maslach Burnout Inventory, опитувальник на «вигорання» К. Маслач і С. Джексон в модифікації Н. Е. Водоп'янової [3], методика діагностики рівня «емоційного вигорання» В. В. Бойко [2, с.54-67].

Виклад основного матеріалу дослідження. Історія терміну «синдром емоційного вигорання» (staffburn out syndrome) починається з 1974 року, коли американський психіатр Н.І. Freudenberger вперше звернув увагу на цей феномен у працівників психіатричної сфери і описав

його як «поразку, виснаження або зношення, що відбувається з людиною внаслідок різко завищених вимог до власних ресурсів і сил» [9, с. 159-166].

Це дослідження привело до думки про те, що існує ще одна стресова хвороба. Це емоційне порушення виникає в результаті зайвого емоційного напруження в процесі професійної діяльності людини. Цю проблему довго досліджували і вивчали. В результаті вченими був зроблений висновок, що «вигорання особистості» характерно для людей тих професій, які в процесі своєї роботи регулярно взаємодіють з людьми, повинні допомагати їм і ділитись душевним теплом.

У 1977 році на щорічній конференції Американської психологічної асоціації термін «синдром емоційного вигорання» увійшов до наукового лексикону. З'явилося багато публікацій і досліджень стосовно проблеми емоційного вигорання серед медичних працівників. Дослідження в різних країнах світу доводять, що синдром емоційного вигорання починає формуватися вже у студентів-медиків старших курсів. Робота в медичній сфері ставить перед людиною багато різних і незвичних вимог [8, с.16].

Для повсякденної діяльності медичних працівників характерним є високий рівень стресу, який вони відчувають майже постійно. Актуальність проблеми емоційного вигорання видно з наукових публікацій і досліджень, які значно зросли за останнє десятиріччя [7, с. 187-191].

Нами було проведено дослідження на прикладі медичних працівників центру екстреної медичної допомоги та медицини катастроф м. Полтави. Використовуючи методики опитувальника на «вигорання» К. Маслач і С. Джексона в модифікації Н. Е. Водопьянкової, опитувальник діагностики рівня «емоційного вигорання» В. В. Бойко, та Торонтської алекситимічної шкали, були отримані такі результати: 80% працівників мають синдром емоційного вигорання, який починає проявлятися вже після чотирьох років роботи в центрі екстреної медичної допомоги.

Однак при порівнянні з зарубіжними публікаціями і дослідженнями стан наукової проблеми в нашому суспільстві вимагає нових теоретичних і емпіричних досліджень, зважаючи на весь спектр культурно-історичних умов і індивідуальні особливості професіоналів.

При сучасному навантаженні медичних працівників, та недавно введених в їх роботу євростандартів надання допомоги, проблемною являється не тільки те, що працівник емоційно вигорає, оскільки це є природний процес, але й в тому, що він не вміє це вчасно помічати, а профілактики на державному рівні як такої взагалі не існує. Тому є дуже важливим визначення психодіагностичних прийомів оцінки рівня емоційного вигорання та запровадження розроблених методів профілактики.

Таким чином це надасть можливість людині своєчасно звернути увагу на глибину емоційного вигорання й мобілізувати внутрішні ресурси, а також вчасно застосувати профілактичні прийоми.

Висновок. Отже, дуже важливо діагностувати та оцінити рівень емоційного вигорання, це дає можливість своєчасно вжити профілактичні заходи. Допомагати потрібно не лише всім, але й один одному, адже можливість отримати допомогу і підтримку від своїх колег приносить відчуття впевненості та емоційної стабільності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанова М.В. Изучени епсихологического содержания синдрома выгорания /М.В. Барабанова // Вестник Московского университета. Серия 14. "Психология". - М.: ИздательствоМГУ, 1995. - № 1. - С.54 - 67.
2. Бойко В. В. Энергияэмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Филлин, 1996. – 472 с.
3. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
4. Доценко О.Н. Эмоциональная направленность как фактор «выгорания» у представите лей социномических профессий // Психологический журнал. — 2008. — Т. 29, № 5. — С. 91-100.
5. Малишева К.О. Синдром емоційного вигорання психолога-консультанта: психологічні чинники, профілактика та корекція: Автореф. дис. канд. психол. наук. — К., 2003. — 16 с.
6. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 90-101.
7. Троникрофт Г., Танселла М. Матрица охраны психического здоровья. — К.: Сфера, 2000. — С. 187-191.

8. Юрьева Л.Н. Профессиональное выгорание у медицинских работников. — К., 2004. — С. 9-263.
9. Freundberger H.J. Staffburnout // SocialScienes. 1974. — с. 159-166.

SUMMARY

The article deals with the psychological characteristics of burnout in staff emergency medical care and disaster medicine, analyzes syndrome of emotional exhaustion, depending on the specialization of workers and and improve psychological resilience.

Key words: *Emotional exhaustion, burnout syndrome, the phenomenon of burnout, psychological stability.*

УДК 159.923-057.875-044.332

Бутко Ірина (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Калюжна Ю.І.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ВНЗ

Стаття присвячена огляду особливостей адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ, основних її компонентів та факторів, які зумовлюють успішність пристосування студентів до умов професійного навчання.

Ключові слова: *студенти, адаптація, дидактична, професійна та соціально-психологічна адаптація, труднощі адаптації.*

Актуальність дослідження. Сучасний період, який переживає суспільство України, є в усіх відношеннях кризовим. Швидкі зміни, які відбуваються в економічній, політичній, соціальній та інших сферах життя, часто являються хаотичними, несподіваними і вимагають від кожного повсякденних незвичних дій та рішень. Такі умови життєдіяльності висувають підвищені вимоги до адаптивних механізмів людини.

Вступ до вищого навчального закладу – значна подія в житті молоді людини. Успішність та ефективність навчання у вищому навчальному закладі залежить від багатьох чинників, коло яких складають як інтра, так і інтерпсихологічні процеси та явища. Саме від особливостей адаптування студентів на початку навчання залежить ставлення до майбутньої професійної діяльності, до фахового оточення та його цінностей. Отже, актуальність дослідження проблеми адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ обумовлена як об'єктивними умовами функціонування вищої школи, так і необхідністю психолого-педагогічного забезпечення ефективної адаптації студентів першого курсу до нової професійно-зорієнтованої системи навчання.

Мета статті – розглянути особливості адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній літературі проблема адаптації вивчалась на різних рівнях – від розкриття змісту поняття (Ю. Александровський, Ф. Березін, В. Казначеев), до виявлення особливостей її прояву в різних видах діяльності (В. Мерлін, В. Рождественський, Я. Стреляу, В. Суворова) та чинників, які детермінують цей процес в тих чи інших умовах (О. Мороз, М. Раттер та ін.).

Досліджуючи особливості адаптації першокурсників нами приймалися до уваги результати досліджень, в яких соціальну адаптацію розглядають як процес освоєння та засвоєння індивідом суспільних відносин, норм поведінки та системи цінностей (Г. Андреева, М. Мірошникова, Н. Сорджевеладзе), та як процес засвоєння особистістю соціального досвіду суспільства в цілому та макросередовища, до якого вона належить (Ю. Альошина, Б. Рубін).

Виклад основного матеріалу. Студентство являє собою значну за чисельністю і швидко зростаючу соціально-демографічну групу, головна функція якої – накопичення знань, вироблення вмій і навичок для використання соціально-професійних функцій в різних сферах суспільного життя [4].

Проблема адаптації першокурсників широко обговорюється в сучасній психологічній літературі. При чому, дослідниками встановлено, що ефективність даного процесу визначає в

подальшому успішність у професійній діяльності, кар'єрному і особистісному розвитку майбутнього спеціаліста [2].

Вступ до вищого навчального закладу пов'язаний у студента-першокурсника зі зміною соціального середовища, переходом до нової соціальної ролі. Дослідження фіксують, що у людини, яка потрапила в нове середовище і починає нову діяльність, відбувається фізіологічна перебудова організму на новий трудовий процес: змінюється ритм праці, психічні навантаження, кров'яний тиск, з'являються нові емоційні переживання (Ф.Б. Березін [1]).

Процес навчання у ВНЗ передбачає включення студентів у систему нових суспільних відносин і засвоєння ними соціальних цінностей суспільства через оволодіння змістом майбутньої професійної діяльності. Активна взаємодія з різними соціальними утвореннями, а також сама специфіка навчання у виші сприяють формуванню у студентства активної життєвої позиції, зміцненню його зв'язків з іншими соціальними групами суспільства.

Адаптацію студентів до умов ВНЗ можна розглядати як процес оптимального і активного пристосування студентів до нових умов навчання і виховання в результаті спеціальної цілеспрямованої організації та самоорганізації діяльності студентів, спрямованої на здійснення даного процесу (А.М. Дохоян [3]).

Навчання у ВНЗ потребує умінь студентів самостійно організувати навчальну діяльність. Необхідною умовою успішності студента є засвоєння нових для нього особливостей навчального процесу, що пов'язано як з активністю студентів, так і з особливостями організації навчання у ВНЗ [3].

Адаптація студентів-першокурсників передбачає такі компоненти: а) дидактичну адаптацію – як пристосування студентів до нової системи навчання, процес входження в нову педагогічну систему; б) соціально-психологічну адаптацію як таку, що визначає активне (чи пасивне) пристосування особистості до нового соціального оточення через побудову стосунків і взаємин у студентських групах; в) професійно-фахову адаптацію, яка зумовлює пристосування до змісту, умов та вимог професійної діяльності, формування навичок та професійної спрямованості у навчальній та науковій роботі; г) особистісно-психологічну, яка пов'язана з прийняттям студентом нової соціальної ролі, відповідно до розвитку внутрішніх потреб самовдосконалення особистості та її прагнення до професійного зростання [2].

Основними сферами діяльності студентів, що визначають характер їх адаптації, є:

- 1) навчально-пізнавальна – охоплює увесь період навчання у вузі. В її основі покладені принципи побудови окремих циклів навчальних дисциплін (гуманітарні, соціально-економічні, природничі, загально професійного, спеціального тощо), методологічні концепції та інструментарії;
- 2) науково-творча сфера – специфічна діяльність, в ході якої реалізуються можливості найбільш повного розвитку інтелектуального потенціалу студента. Основними формами науково-творчої сфери учбової діяльності студентів виступає: виконання науково-дослідницьких робіт; підготовка тез, статей, наукових доповідей, повідомлень за публікаціями;
- 3) практико-пізнавальна сфера діяльності – характеризується первинною реалізацією теоретичних знань в професійній області, що спрямовані на опрацювання необхідних знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного оволодіння професійною майстерністю [2].

Параметрами соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників виступають:

- 1) готовність та пристосування до організації особистого життя в студентському середовищі;
- 2) включеність в інтеграційні процеси студентської групи;
- 3) ідентифікація зі студентськими традиціями, нормами поведінки [4].

Вимірювальними змінами адаптованості першокурсників, як показників, що свідчать про її успішність, постають: а) статусна визначеність і рівень домагань у комунікаціях; б) задоволеність кліматом; в) адекватність групової самооцінки; г) навички поведінки в середовищі; д) інтегрованість у студентське оточення; е) афіліативність, мотивація прагнення до собі подібних тощо [1].

Основними структурними елементами організації процесу адаптації студентів до умов вузу є: врахування специфіки першого року навчання у вузі та багатофакторності виховних дій в адаптаційному періоді; врахування наявного рівня адаптованості студентів до вузу; органічне поєднання можливостей навчально-виховного процесу вузу, особистісних можливостей першокурсника та виховних можливостей колективу академічних груп; створення в групах системи взаємодопомоги, взаємоконтролю в навчальній діяльності, які б сприяли формуванню відповідального ставлення першокурсника до навчання [1].

Практика вузівського навчання та наукові дослідження свідчать, що найбільш сильний

вплив на ціннісне відношення до майбутньої професійної діяльності має раціональна організація навчально-виховного процесу, зміст і мотиви діяльності, у якій беруть участь студенти. Але тільки знання системи цінностей недостатньо для того, щоб особистість усвідомлювала свої професійні орієнтири. Необхідна перебудова усіх практичних форм життєдіяльності та ставлень людини. Основними засобами підготовки фахівця є види діяльності, що пов'язані з його майбутньою професією.

Висновки. Адаптація студентів до вищого навчального закладу визначається як процес оптимального і активного їх пристосування до нових умов навчання і виховання в результаті спеціальної цілеспрямованої організації та самоорганізації діяльності молоді, спрямованої на здійснення даного процесу.

Адаптація студентів-першокрусників до ВНЗ включає такі компоненти: дидактичний (пристосування до системи навчання), соціально-психологічний (пристосування до соціального оточення та нової системи контактів), професійно-фаховий (пристосування до змісту, умов та вимог професійної діяльності, розвиток професійної спрямованості) та особистісно-психологічний (прийняття нової ролі студента і майбутнього фахівця).

Труднощі адаптації студентів до ВНЗ полягають у зміні соціальної позиції при переході зі шкільного соціуму, зміні способів навчальної діяльності, відносин і стереотипів поведінки. В цей період формуються навички та уміння організації розумової діяльності, усвідомлюється покликання до обраної професії, виробляється оптимальний режим праці, встановлюється система роботи із самоосвіти та самовиховання професійно значимих якостей особистості.

При цьому, професійна адаптація розглядається у зв'язку з формуванням соціально активної, творчої самосійної особистості спеціаліста.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б.Березин. – Л., 1988. – 314 с.
2. Гордеева Т.О. Мотивы учебной деятельности студентов / Т.О. Гордеева // Психология обучения (Журнал). – 2010. – №6. – С. 17-32.
3. Дохоян А.М. Психологическая поддержка студентов / А.М. Дохоян // Психология и школа. – 2004. – №2. – С.53-57.
4. Практическая психология образования / Под.ред. И.В. Дубровиной. М., 1997. – 416 с.

SUMMARY

The article provides an overview of adaptation features of the first-year students to study at universities, major components and factors that determine the success of the students adapted to the conditions of training.

Keywords: *students, adaptation, didactic, professional, social-psychological adaptation, adaptation difficulties.*

УДК 159. 923.2 – 053.67 : 331. Б48

Вітів Тетяна (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Яновська Т.А.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У даній статті обґрунтовано актуальність вивчення проблеми професійного самовизначення в старшому шкільному віці, а також висвітлено роль статевих відмінностей при здійсненні вибору професії юнаками та дівчатами. Визначені психічні особливості та фактори, що впливають на професійне самовизначення.

Ключові слова: *професія, професійний вибір, професійне самовизначення, типи професійної діяльності, професійна спрямованість.*

Актуальність дослідження. Центральним і досить складним завданням сучасної школи є формування в учнівській молоді здатності до свідомого та самостійного вибору професії і подальшого оволодіння нею. Вирішення цього завдання багато в чому залежить від активної

позиції самих учнів, від усвідомленості себе суб'єктом власного життя, прагнення до особистісної самореалізації, вміння виважено і самостійно приймати відповідальні рішення. Тому вивчення професійного самовизначення старшокласників, розгляд основних відмінностей при виборі професії хлопцями та дівчатами може відкрити нові шляхи його оптимізації.

Об'єктом дослідження виступає процес професійного самовизначення учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів, а предметом є психологічні особливості прояву компонентів професійного самовизначення особистості у старшому шкільному віці, а також вплив статевої відмінності на функціонування і розвиток цих компонентів.

Мета нашого дослідження полягає у вивченні особливостей процесу професійного самовизначення школярів з врахуванням статевого аспекту.

Аналіз джерел і публікацій. Теоретичні передумови розробки цієї проблеми вивчалися у психолого-педагогічних дослідженнях психічного розвитку особистості таких вчених, як Г.О.Балл, І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, І.А.Зязюн, Г.С.Костюк, Н.Г.Ничкало, П.С.Перепелиця, В.В.Рибалка, В.А.Семиченко, О.В.Скрипченко та ін. Проблема психічної регуляції професійного самовизначення поступово вичленовувалась у розробках таких вітчизняних психологів, як Б.Г.Ананьєв, О.Ю.Голомшток, Ф.М.Гоноболін, Є.О.Клімов, В.О.Моляко, В.Ф.Моргун, О.Г.Мороз, Д.Ф.Ніколенко, Н.А.Побірченко, В.В.Синявський, В.О.Сластьонін, М.Л.Смульсон, Б.О.Федоришин та ін.

Аналіз психологічної літератури з проблеми професійного самовизначення дозволяє свідчити про те, що у дослідженнях акцент ставиться на необхідності вивчення ролі суб'єкта у цьому процесі. Це, в свою чергу, вимагає більш глибокого вивчення тих механізмів, що забезпечують процес формування професійного самовизначення в школярів.

Основний виклад матеріалу. Вибір професії чи професійне самовизначення — основа самоствердження людини в суспільстві, одне з головних рішень в житті. Вибір професії впливає на дуже багато життєвих рішень, а саме: ким бути, до якої соціальної групи належати, де і з ким працювати, який стиль життя обрати.

Існують різноманітні варіанти визначення поняття «вибір професії», однак всі вони дотримуються ідеї, що професійне самовизначення являє собою вибір, що здійснюється кожною людиною в результаті аналізу внутрішніх ресурсів суб'єкта і співвіднесення їх з вимогами професії. Зміст визначення виявляє, що вибір професії є двостороннім явищем: з одного боку, той, хто вибирає (суб'єкт вибору), а з іншого — те, що вибирають (об'єкт вибору). І суб'єкт, і об'єкт характеризуються великою кількістю характеристик, чим пояснюється недвозначність явища вибору професії [3,241].

Вибір професії — це не миттєвий акт, а процес, що складається з ряду етапів, тривалість яких залежить від зовнішніх умов та індивідуальних характеристик суб'єкта вибору професії.

Є.О.Клімовим запропонована оглядова класифікація професій по ознаках предмета, цілей, засобів і умов праці. Відповідно до цього він визначає п'ять типів професійної діяльності: "Людина-природа", "Людина-людина", "Людина-техніка", "Людина-знакова система", "Людина-художній образ"

Для дослідження психічних особливостей професійного самовизначення в старшому шкільному віці нами були обрані наступні методики: методика «Карта інтересів» (за О.Ю. Голомштоком), методика «Мотиви вибору професії» (за Р.В. Овчаровою), опитувальник професійної спрямованості за Голландом та диференціальний діагностичний опитувальник за Є.О. Клімовим.

При підборі методів дослідження ми виходили з вимог вивчення психіки в діяльності та дослідження психічних явищ в розвитку, особливостей професійного самовизначення в старшому шкільному віці. При підборі конкретних методик дослідження, ми, перш за все, намагалися, щоб вони були близькими за змістом і відмінними за формою, що забезпечило різнобічність дослідження, підвищило достовірність і надійність експериментальних даних.

Результати емпіричного дослідження свідчать, що юнаки найбільш спрямовані на сферу «Людина-людина». Для цих учнів може бути характерним уміння легко вступати в контакт із незнайомими людьми, доброзичливість, чуйність, витримка, уміння стримувати емоції, здатність аналізувати поведінку оточуючих і свою власну, розуміти наміри і настрої інших людей, здатність розбиратися у взаєминах людей, уміння налагоджувати конфлікти між ними, організовувати їхню взаємодію, здатність ставити себе на місце іншої людини, уміння слухати, враховувати думку інших, здатність знаходити спільну мову з різними людьми.

Спрямованість на сферу діяльності «Людина - техніка» у хлопців вище, ніж у дівчат. А спрямованість на сферу діяльності «Людина - людина» у дівчат вище, ніж у хлопців. Тобто для хлопців найбільш характерними є професії, праця яких спрямована на технічні об'єкти (машини, механізми, матеріали, види енергії), а для дівчат — професії пов'язані з навчанням, вихованням, побутовим, торговим, медичним обслуговуванням, інформуванням людей, а також із управлінням та керівництвом людей чи колективів.

Провідними мотивами при виборі професії у дівчат виступають внутрішні індивідуально-значущі мотиви, а також зовнішні позитивні мотиви, тобто у дівчат вибір професії пов'язаний з внутрішніми потребами, і як наслідок, з внутрішніми індивідуальними мотивами, які носять особистісно значущий характер, обумовлені пізнавальною потребою досліджуваних, задоволенням, яке вони держують від процесу пізнання і реалізації свого особистісного потенціалу. Домінування внутрішньої мотивації характеризується проявом високої пізнавальної активності учня в процесі навчальної діяльності.

Дівчата виявляють найбільший інтерес до громадської сфери діяльності. Характерним для них може бути вміння легко вступати в контакт із незнайомими людьми, стійке гарне самопочуття при роботі з людьми, доброзичливість, чуйність, витримка, здатність розбиратися у взаєминах людей, вміння налагоджувати конфлікти між ними, організувати їхню взаємодію, вміння слухати, враховувати думку інших, здатність знаходити спільну мову з різними людьми, також дбайливість і далекоглядність.

Для хлопців найбільш притаманним є і інтерес до сфери обслуговування та транспорту. Для них може бути властивою гарна координація рухів, розвинуте технічне і творче мислення й уява, вміння переключати і концентрувати увагу та спостережливість, цікавість до технічних об'єктів (машини, механізми, матеріали, види енергії).

Отже, проведене дослідження все таки підтверджує вплив статевих відмінностей на вибір професії, а значить виступає одним з основних системо утворюючих чинників процесу вибору професії.

Висновок. Таким чином, ранній юнацький вік має вирішальне значення в процесі розвитку особистості, накладаючи відбиток на подальший життєвий шлях. Адже здійснений у юнацтві життєвий вибір буде визначати в подальшому успішність життєвого шляху особистості в цілому. Гендерний аспект широко впливає на психологічні особливості прояву компонентів професійного самовизначення особистості у старшому шкільному віці, а значить є необхідною умовою, яку потрібно враховувати під час дослідження особливостей професійного самовизначення в старшому шкільному віці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воротникова Е.В. Формирование старшкласника в качестве субъекта профессионального самоопределения / Е.В. Воротникова. – Воронеж, 2001. – 307 с.
2. Захарова А.В. Психологічне навчання старшокласників / А.В.Захарова - М.: Знання, 1976. – 228 с.
3. Костюк Г.С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості // Проф. орієнтація учнів/ Г.С. Костюк, Упор. З.С. Нечипорук. – Київ, 1971. – С.348
4. Помаз Л. Л. Вибір професії або задача з багатьма невідомими / Л. Л. Помаз // Позакласний час. – 2009. – №3-4. – С.53–56.
5. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников – М.: Воронеж, 1996. – 267с.
6. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения / В.Ф.Сафин // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С. 65-74

SUMMARY

The relevance of studying the problem of profession identity in the high school age is justified in this article, and the part of sexual differences while the realization of professional choice by boys and girls is explained too. Psychological factors, which affect the profession identity are determined.

Key words: *profession, professional choice, professional identity, types of professional activities, professional orientation.*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КРИЗОВИХ СІМЕЙ

У статті розглянуті психологічні особливості кризових сімей та специфічні ознаки ускладненої рольової взаємодії подружжя у кризових сім'ях.

Ключові слова: кризова сім'я, рольова взаємодія подружжя, стосунки у сім'ї.

Актуальність дослідження. У сучасному суспільстві, яке характеризується плюралізмом думок, культурних поглядів і швидкими змінами економічних, політичних та соціальних орієнтирів, спостерігається значне ускладнення стосунків між членами сімей та збільшення кількості конфліктів у сімейному житті.

Кризові сім'ї – розповсюджене явище в Україні у теперішній час. Стосунки у них характеризуються протистоянням інтересів і потреб членів сім'ї, яке носить особливо різкий характер і захоплює важливі сфери життєдіяльності родинного союзу. У таких сім'ях партнери займають непримиренні і навіть ворожі позиції по відношенню один до одного, не погоджуючись ні на які поступки або компромісні рішення. Кризові шлюби розпадаються або знаходяться на грані розпаду, що доводить необхідність проведення досліджень особливостей стосунків у таких сім'ях та вимагає практичної психологічної роботи з ними.

Погіршення атмосфери сімейного життя залежить від сучасних суспільних тенденцій, які відображаються у психологічній системі стосунків сім'ї. Дослідники визначають деякі стресові фактори, що впливають на сім'ю у наші дні і є актуальними для України. Перший вплив на сучасну сім'ю – це зміна соціально-економічного устрою в нашій країні, інтелектуальні та соціальні «революції». Вони змушують людей сумніватися у традиційних абсолютах, нормах та цінностях. Це змінило погляди на рольові позиції української сім'ї, ustaleni ролі чоловіка та дружини у бік їх модернізації, що особливо помітно виражається у кризових сім'ях.

Другий вплив – це кількість психологічної інформації та її якість, під дією якої люди стали переоцінювати свою позицію стосовно всіх аспектів життя, прийомів правильного виховання дітей і побудови подружніх стосунків. Такі тенденції призводять до погіршення психологічного клімату сім'ї. Але головним виступає те, що його створюють члени сім'ї, і саме від їх зусиль залежить, яким він буде. Вміння і бажання розуміти один одного, задовольняти потребу партнера в рівноправ'ї, підтримувати уявлення членів родини про сімейні ролі є складовими психологічного клімату.

Мета статті – розглянути особливості рольової взаємодії у кризових сім'ях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. При вивченні психологічних особливостей кризових сімей враховувались результати останніх емпіричних досліджень сімейної взаємодії, висвітлені у працях В.М.Сатир, С.В.Ковальова, К. Бейкер, А.Н. Волкової, В.Н. Дружиніна, Е.Г. Ейдемільер, А.І. Захарова, І.С. Кона, О.С. Кочаряна, В.П. Левкович, О.Е. Зуськової.

При цьому, специфіка сімейних стосунків реалізується її членами через систему рольової взаємодії, описану у дослідженнях таких авторів, як І.В. Головнава, П.П. Горностай, К.О. Дорошенко, А.А. Денисенко, О.С. Кочарян, М.Е. Жидко, К.В. Седих, А.М. Швець, Е.Л. Могильовкін, Е.Ю. Каргаполова. Проте остаточно не вирішеним залишається питання рольової взаємодії у кризових сім'ях, що і стало предметом даного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Сім'я – одна з найважливіших форм організації особистого життя, яка заснована на шлюбному союзі і родинних зв'язках. Сімейне життя реалізується у подружніх відносинах, ефективність яких залежить від взаємних розуміння, допомоги, поваги гідності, направленості на особистість іншого члена подружжя та наявності атмосфери психологічного комфорту і безпеки.

Відповідно до умов, які забезпечують ефективні та довірливі відносини подружжя належать: уміння дивитись на події з позиції іншого, висока культура спілкування, врахування поглядів іншого, прояви любові, щира взаємна довіра, високий ступінь взаєморозуміння і взаємного уступання. Взаємодія у сім'ї може функціонувати за різними типами (кооперування, змагання, паритет, конкуренція та антагонізм) [4].

Усі кризові сім'ї характеризуються такими особливостями міжособистісної взаємодії, як протистояння інтересів і потреб членів сім'ї і носить особливо різкий характер і захоплює важливі

сфери життєдіяльності родинного союзу. Члени сім'ї займають непримиренні і навіть ворожі позиції по відношенню один до одного, не погоджуючись ні на які поступки або компромісні рішення [2].

Кризові сім'ї поділяються на дві підгрупи: 1) сім'ї, в яких виникли психологічні проблеми: при розлученні батьків або повторному шлюбі одного з батьків, з приводу труднощів перехідного віку дитини, при конфліктній емоційно-напруженій атмосфері у сім'ї, насильства з боку одного з членів родини, бездоглядності дитини або якщо це стосується дітей, які є під опікою; 2) сім'ї, у яких виникли проблеми через матеріальні труднощі, а саме внаслідок безробіття батьків, відсутність житла, необхідність проведення лікування членів родини, інше.

Емоційні, побутові та соціальні зв'язки у сім'ї реалізуються через особливий тип взаємодії – рольовий. Дослідники зазначають, що уся система стосунків між членами подружжя повинна розглядатись через призму співвідношення їх ролей (В.Н. Дружинін, С.В. Ковальов, К.В. Седих [4]). Саме особливості співвідношення рольових позицій подружжя визначається як важливий фактор, що призводить або до появи сімейних конфліктів і протиріч, або до укріплення психологічної атмосфери і взаємодопомоги у родині.

Важливими для сімейної взаємодії є рольові очікування членів подружжя, які можуть відповідати дійсним особливостям партнера чи бути побудованими на основі ідеальних або викривлених уявлень. Кожен член сім'ї поводить себе відповідно до визначеної системою ролі і може одночасно грати декілька ролей. Ролі можуть обмежувати людину або сприяти її особистісному зростанню і розвитку.

Рольова комунікація між членами подружжя значною мірою залежить від уявлень особистості про те, яким чином можливо та необхідно чинити, займаючи певну соціальну позицію. У кризових сім'ях такі погляди часто розходяться, внаслідок чого виникає «конфлікт уявлень». Він внутрішній, глибинний, протікає у неосяжній сфері співіснування психологічних світів членів сім'ї. Такий конфлікт знаходить своє вираження через сімейні суперечки, які виникають через те, що члени сім'ї усвідомлюють свої ролі по-різному, діють відповідно до своїх уявлень, очікують поведінки іншої людини, відповідної цим уявленням і відверто дратуються, коли інша сторона чинить «не за правилами» (не виправдовує очікування). Саме такі особливості уявлень про сімейні ролі в період криз у подружньому житті призводять до ускладнень міжособистісної взаємодії.

У кризових сім'ях часто проявляються такі ознаки негативної подружньої взаємодії: члени подружжя не думають однаково з приводу багатьох питань і проблем; погано розуміють почуття іншого; висловлюють вирази, які дратують іншого; часто відчують себе нелюбимими; не звертають уваги на іншого; відчують незадоволену потребу у довірі; рідко висловлюють компліменти один одному; вимушені часто поступатись думкою своєму партнеру; прагнуть іншого кохання [1].

У період криз у сімейному житті у подружній взаємодії спостерігається наступні ознаки: впродовж шлюбного життя у них тривалий час зберігається занадто висока автономія потреб, інтересів, намірів, бажань, основних поглядів та життєвих настанов; процес їхнього ототожнення й сумісності через певні причини ускладнюється; автономні потреби подружжя, що є конфліктним, надто часто конфронтують, призводячи до стресових ситуацій; любов між чоловіком та жінкою поступово згасає, не переходить у стійку подружню дружбу; не встановлюються взаєморозуміння, обопільна психічна підтримка, зростає замкнутість і відчуженість; часто втрачається взаємоповага; відбувається накопичення негативних почуттів та емоцій, які значно перевищують позитивні емоції.

Як зазначає Н.І. Олифірович [3], одним із головних джерел конфліктів у сім'ї, особливо коли вона характеризується вираженими кризовими ознаками, виступає перекручена, видозмінена рольова структура відносин між членами подружжя. Це виражається у тому, що жінка стає більш «мужня», переймає все більше рольових характеристик чоловіка. Вона недостатньо чутлива та емпатійна, натомість вимоглива та категорична. При цьому, чоловік може бути орієнтований на уявлення про роль жінки у сім'ї, як емоційної, чутливої та схильної до сентиментальності особистості.

Міжособистісні стосунки у кризових сім'ях набувають ознак однієї із форм патологічної взаємодії – суперництва, ізоляції, псевдоспівробітництва. При вираженому суперництві члени подружжя активно протидіють один одному. Коли стосунки членів кризової сім'ї характеризуються ізоляцією, вони дистанціюються один від одного, уникають спілкування.

Псевдоспівробітництво виражається в удаванні ефективної комунікації, при відсутності психологічного контакту насправді.

Внаслідок наявності виражених проблем у подружній взаємодії у кризових сім'ях важливим є питання своєчасної та ефективної діагностики системи рольової взаємодії та психологічного комфорту подружжя з метою надання психологічної допомоги.

Висновки. Сімейне життя реалізується у подружніх відносинах, ефективність яких залежить від взаємного розуміння, допомоги, поваги гідності, направленості на особистість іншого члена подружжя та наявності атмосфери психологічного комфорту і безпеки.

У кризових сім'ях стосунки партнерів характеризуються протистоянням інтересів і потреб, яке носить особливо різкий характер і захоплює важливі сфери життєдіяльності сім'ї.

Уся система стосунків кризового подружжя розглядається через співвідношення їх рольових позицій. Важливими для сімейної взаємодії є ролі очікування членів подружжя, які можуть відповідати дійсним особливостям партнера чи бути побудованими на основі ідеальних або викривлених уявлень. У випадку, коли уявлення про подружжя про сімейну роль викривлені, виникають конфлікти, протистояння.

Специфіка рольової взаємодії між членами подружжя у кризових сім'ях полягає у тому, що вони мають різнобічно спрямовані інтереси та орієнтації, виражають байдуже ставлення один до одного, схильні до емоційного дистанціювання, тощо. У кризових сім'ях емоційні стосунки партнерів не стійкі, характеризуються «емоційною прохолодою» та автономізацією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гозман Л.Я. Психологические проблемы семьи / Л.Я.Гозман, Е.И.Шлягина // Вопросы психологии. – 1985. – №2. – С.186 – 189.
2. Мушинський Б. Неблагополучна сім'я як фактор дисгармонійного розвитку дитини / Б. Мушинський // Психолог. – 2005. – № 10. – С. 3-5.
3. Олифирович Н. И. Психология семейных кризисов / Н.И.Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – СПб.: Речь, 2006. — 360 с.
4. Седих К.В. Психология сім'ї. Навчальний посібник / К.В. Седих. – Полтава, 2013. – 197 с.

SUMMARY

The article deals with the psychological characteristics of families in crisis and specific features of complicated role interaction of a couple families in crisis.

Keywords: family crisis, role interaction marriage, relationships in the family.

УДК 159.99

Галицька Марія (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Харченко А.С.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ЗДОРОВ'Я

У статті охарактеризовані психологічні особливості ставлення студентів до здоров'я. Проаналізовані результати дослідження ставлення студентів I і IV курсів з напрямку підготовки «Туризм» Полтавського університету економіки і торгівлі до здоров'я.

Ключові слова: особистість, студент, здоров'я, ставлення до здоров'я.

Постановка проблеми. Проблема психологічного здоров'я особистості є однією з фундаментальних в психології, тому інтерес до неї зберігається протягом усієї історії психологічної науки.

Правильне розуміння здоров'я людини дає уявлення про соціально-біологічну суть людини. Здоров'я потрібно розглядати не в статично, а в динаміці змін зовнішнього середовища й онтогенезі [3].

Потреба в здоров'ї властива як окремим індивідам, так і суспільству в цілому. Але вибірковість самозбережної поведінки та дотримання здорового способу життя значною мірою залежать від внутрішнього спонукання, опосередкованого характером людини, її моральними принципами, освітою, світоглядом, внутрішньою картиною здоров'я [2].

Як свідчать результати досліджень психологів, у період навчання молоді людини у вищій особистісні ресурси здаються невичерпними, а оптимізм у ставленні до власного здоров'я переважає над турботою про нього. Сильна орієнтація на переживання теперішнього, висока мотивація досягнення витісняють із свідомості студента можливі побоювання, пов'язані зі станом його здоров'я.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні психологічного ставлення студентів до здоров'я.

Аналіз джерел і публікацій. «Психологія ставлення» як концепція зародилася на початку ХХ століття в школі В. М. Бехтерева. Її підґрунтя було закладене О. Ф. Лазурським і С. П. Франком в опублікованій ними у 1912 році «Програмі досліджень особистості та її ставлення до середовища». Розглядаючи особистість як біосоціальний організм, О. Ф. Лазурський підкреслював у якості її головної основи нервово-психічну організацію. Іншою важливою стороною він вважав ставлення особистості до зовнішнього середовища (природи, людей, соціальних груп, духовних цінностей тощо).

Психологи розглядають поняття «ставлення» не тільки з точки зору зовнішніх проявів, через призму діяльності і поведінки особистості (згідно з теорією В. М. М'ясищева) – діяльнісний підхід; а й поглиблюють його зміст, зокрема: вивчають процеси, що сприяють формуванню ставлення (пізнання предметів, об'єктів оточуючого світу), механізми його утворення, взаємозв'язок з іншими психічними утвореннями особистості (Л. І. Божович, С. Д. Максименко та інші) – пізнавальний підхід; звертають особливу увагу на зумовленість формування ставлення особистісними цінностями (С. Д. Дерябо, С. Л. Рубінштейн та інші) – аксіологічний підхід.

Ставлення до здоров'я є системою індивідуальних, вибіркових зв'язків особистості з різними явищами навколишньої дійсності, що сприяють або, навпаки, загрожують здоров'ю людей, а також певна оцінка індивідом свого фізичного і психічного стану [6]. У працях Т. В. Белинської та Т. А. Финашиної [1], Р. А. Березовської [5], О. О. Єжової [4], Г. С. Нікіфорова [6] та інших психологів ставлення до здоров'я розглядається як важливий компонент самозбережної поведінки особистості і складається з ціннісно-мотиваційного, когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів.

Когнітивний компонент ставлення до здоров'я характеризує знання про власне здоров'я, розуміння його ролі в життєдіяльності, знання основних факторів, що впливають на здоров'я суб'єкта. Емоційний компонент відображає переживання і почуття людини, пов'язані із станом її здоров'я, а також особливості емоційного стану, зумовлені погіршенням фізичного або психічного самопочуття. Ціннісно-мотиваційний компонент ставлення до здоров'я визначає місце здоров'я в індивідуальній ієрархії цінностей суб'єкта, особливості мотивації здорового способу життя. Поведінковий компонент характеризує ступінь відповідності дій і вчинків людини вимогам здорового способу життя.

Проте аналіз наукової літератури дозволив дійти висновку про те, що віковим аспектам ставлення до здоров'я (особливо у студентські роки) приділяється недостатня увага.

Організація дослідження. Під час дослідження ставлення студентів до здоров'я були використані такі психодіагностичні методики, як «Ставлення до здоров'я» (за Р. А. Березовською), «Ціннісні орієнтації» (за М. Рокічем), «Копінг-тест» (за Р. Лазарусом і С. Фолкманом, адаптація Т. Л. Крюкової, О. В. Куфтяк, М. С. Замишляєвої).

У результаті нашого дослідження було виявлено, що у студентів IV курсу мотивація стосовно ставлення до здоров'я слабша, ніж у студентів I курсу.

У студентів I курсу показники когнітивного, емоційного, ціннісно-мотиваційного та поведінкового компонентів ставлення до здоров'я знаходяться на вищому рівні, ніж у студентів IV курсу. Внаслідок цього можна припустити, що у студентів IV курсу існують більш важливі пріоритети, ніж здоров'я, хоча відмінність порівняно з I курсом незначна.

Вивчення копінг-механізмів, тобто способів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності, показали, що студенти IV курсу намагаються вирішувати труднощі відразу, як тільки вони з'являються. А студенти I курсу, навпаки, відкладають все на потім.

Висновки. Отже, здоров'я відіграє важливу роль у розвитку і подальшого життя кожної людини, оскільки без правильного ставлення до нього і його збереження людині важко буде досягти чогось у власному житті. Можна вважати ставлення до здоров'я одним з центральних, проте, слабо досліджених питань психології. Перспективами вивчення проблеми ставлення студентів до здоров'я може бути розробка концепції підтримки та розвитку здорового способу життя студентів у вищій, яка передбачає створення здоров'ятворного освітнього середовища.

Причому формування відповідального ставлення студентів до здоров'я передбачає розвиток його компонентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белинская Т. В. Исследование процесса развития ценностного отношения к здоровью у студентов педагогического ВУЗа / Т. В. Белинская, Т. А. Финашина // Известия КОИП: Сб. научных трудов. – Вып. №6. – Калуга: Издательство “Эйдос”, 2004. – С. 130-137.
2. Васильев В. Н. Здоровье и стресс / В. Н. Васильев. – М.: Знание, 1991. – 160 с.
3. Васильева О. С. Психология здоровья человека / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. – М.: Академия, 2001. – 352 с.
4. Єжова О. О. Ціннісне ставлення до здоров'я як психолого-педагогічна проблема / О. О. Єжова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – № 1 (3). – С. 45-55.
5. Практикум по психологии здоровья / [ред. Г. С. Никифоров]. – СПб.: Питер, 2005. – 351 с.
6. Психология здоровья : [учебник для вузов] / [ред. Г. С. Никифоров]. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.

SUMMARY

The article describes the features of the attitude of students to their health. To analyze the components and attitude of students and fourth year in the direction of "Tourism" Poltava universitetu economy i torgivli to health. The author analyses the components of responsible attitude of the students to their health.

Keywords: *personality, student, health, attitude to health.*

УДК № 159.942:316.472.4 — 053.6

Гамалій Тетяна (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Перетятко Л.Г.

МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті розглянуто теоретичні аспекти міжособистісної взаємодії у підлітковому віці: погляди різних вчених, особливості міжособистісної взаємодії у підлітковому віці, атракція як головний компонент емоційної міжособистісної взаємодії.

Ключові слова: *емоції, атракція, перцепція, рефлексія, емпатія, підліток, взаємодія, спілкування.*

Актуальність дослідження обумовлена, перш за все, необхідністю подальшої теоретичної та практичної розробки проблеми міжособистісної взаємодії в підлітковому віці. Підлітковий період розглядається як такий, під час якого суперечності розвитку набирають особливої гостроти. Це зумовлено специфічними явищами, які свідчать про перехід від дитинства до дорослості, що супроводжується якісною перебудовою усіх сторін розвитку особистості. Саме у цей період відбувається усвідомлення своєї індивідуальності, змінюється ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших людей, відбувається перебудова потреб та мотивів, поведінки. Водночас змінюються вимоги суспільства до підлітків. Однією з найважливіших для підлітка у сфері життєдіяльності є проблема міжособистісної взаємодії. Провідною діяльністю в цей період і стає інтимно-особистісне спілкування з ровесниками.

Мета полягає у вивченні психологічних особливостей міжособистісної взаємодії у підлітковому віці, провідних мотивів та чинників її виникнення.

Аналіз останніх публікацій. Широкий спектр особливостей взаємодії висвітлений у відповідних теоретичних конструкціях: Вебера М. та Парсонса Т. — теорія соціальної дії (обґрунтовано мотиви міжособистісної взаємодії), Тібо Дж. і Келлі Г. обґрунтували модель діадичної взаємодії (будь-які міжособистісні взаємини є взаємодією, реальним обміном поведінковими реакціями в межах певної ситуації), Мід Дж.-Г. — концепція символічного інтеракціонізму («Я — соціальна ситуація — символічна інтерпретація ситуації — інша людина»). Не менш значним є внесок таких зарубіжних психологів, як: Бершайд Є., Гутьєррес С., Генрік Д., Морено Д.

Серед психологів, які досліджували психологічні особливості міжособистісної взаємодії у

підлітковому віці можна виділити таких: Альошина Ю.Е., Ананьєв Б.Г., Абалакіна М.А., Бодальов О.О., Вілюнас В.К., Гозман Л.Я., Коломийський Я.Л., Кон І.С., Кронік О.О., Табунська В.А., Лосенков В.О.

Виклад основного матеріалу. Відносини з товаришами знаходяться в центрі життя підлітка, значною мірою визначаючи всі інші сторони його поведінки. Всі сторони розвитку піддаються якісній перебудові, виникають і формуються нові психологічні новоутворення, закладаються основи свідомої поведінки, формуються соціальні установки.

Усі дослідники так чи інакше сходяться у визнанні того, що відносини з товаришами знаходяться в центрі життя підлітка, багато в чому визначаючи всі інші сторони його поведінки і діяльності. Однією з головних тенденцій підліткового віку є переорієнтація спілкування з батьками, вчителями і взагалі зі старших на ровесників. Критерії ставлення до себе значною мірою залежить від критеріїв, що прийняті в кожній конкретній групі, до якої належить той чи інший підліток і яка для нього є референтною [5].

У 8-9 класах головним стає прагнення підлітка до автономії у колективі ровесників і пошук визнання цінності власної особистості в очах однолітків. У багатьох підлітків виявляється фрустрована потреба «бути значущими в очах ровесників», що призводить до переживань. У підлітків починається інтенсивно розвиватися особистісна та міжособистісна рефлексія, унаслідок чого вони починають бачити причини своїх конфліктів, труднощів або, навпаки, успіхів у спілкуванні з ровесниками. Серед різноманітних поведінкових форм у міжособистісній взаємодії найбільшу увагу соціальних психологів привертають деструктивні форми взаємодії, конфліктна взаємодія, взаємодія на основі дружби і любові, альтруїстична поведінка у взаємодії [3].

Провідний мотив міжособистісної взаємодії з однолітками — потреба бути ними визнаним. Через товаришування засвоюються риси високої взаємодії людей: взаємодопомога, співробітництво, виручка. У колі друзів особистість кожного підлітка перевіряється на оригінальність, глибину думок, на міцність моральних якостей, на самостійність у поглядах та вміння приймати рішення, твердість, силу волі тощо. Зовнішні прояви міжособистісної взаємодії підлітків дуже суперечливі. З одного боку, прагнення бути таки, як всі, з іншого боку — бажання виділитися, відрізнитися за будь-яку ціну; з одного боку, прагнення заслужити повагу й авторитет товаришів, з іншого боку — бравування власними недоліками [1].

Характер міжособистісної взаємодії у підлітковому віці виявляється багатоаспектно. У підлітка можуть бути виражені доброзичливість і жорстокість, чуйність і зарозумілість, вимогливість і потурання, принциповість і безпринципність, колективізм та індивідуалізм, відповідальність і безвідповідальність, скромність і зарозумілість. Своєрідність характеру в підлітковому віці звичайно виявляється в його загостренні, що обумовлена біологічними зрушеннями, що лежать в основі статевого дозрівання та соціальними факторами — ускладненням взаємин з навколишніми, виникненню „бар'єрів” у спілкуванні не лише з дорослими, а й з однолітками протилежної статі. З часом взаємодія з товаришами усе більше виходить за межі навчання і школи, включає нові інтереси, заняття, захоплення і перетворюється в самостійну і дуже важливу для підлітків сферу життя [2].

В реальних міжособистісних контактах у підлітковому віці розкривається весь спектр якостей особистості, її комунікативний потенціал, соціальна значущість, виявляються людські симпатії та антипатії, любов і дружба, сумісність і несумісність, привабливість і ворожнеча. У зв'язку з цим надзвичайно важливо знати про ті взаємини, які склалися між підлітками, адже від них, зрештою, залежить уся система спілкування окремої особистості підлітка, розвиток її комунікативного потенціалу, засоби, що використовуються у процесі взаємодії.

У даному випадку питання полягає в механізмі формування уподобань, дружби, або навпаки — почуття неприязні до людини і в той же час можна говорити про роль цього явища у процесі взаємодії підлітків, у розвитку спілкування, у збиранні та обміну відповідною інформацією, встановлення взаєморозуміння. Весь процес міжособистісної перцепції у підлітковому віці не може бути розглянутий окремо від відносин. Процес атракції — це виникнення позитивного сприйняття однієї людини іншою. Привабливість особистості можна розглядати як особливий феномен емоційних відносин, який включає в себе симпатію, прихильність та інші елементи.

Емпатія, як феномен міжособистісного контакту безпосередньо регулює поведінку людей і визначає етичні якості людини. В процесі емпатичної взаємодії формується система цінностей, яка у подальшому визначає поведінку людини по відношенню до інших людей. Емпатія у підлітків виникає і формується у взаємодії, у спілкуванні. В основі цього процесу лежить механізм

усвідомленої чи неусвідомленої ідентифікації. Емоційна форма емпатії, як правило, виникає у підлітків при безпосередньому сприйманні переживань іншої людини. Природно припустити, що за наявності міжособистісної привабливості можна очікувати і більшу величину емпатії у всіх її формах [4].

Формування міжособистісних стосунків у підлітковому віці пов'язане з рядом проблем. Одна з них полягає у визначенні умов та особистих якостей, які роблять одну людину привабливішою за іншу. Наступною проблемою виступає дослідження емоційних уподобань та симпатій на різних рівнях взаємодії. Види інтерперсонального уподобання можуть бути поділені відносно того, чи є міжособистісні відносини в цілому оціночними (захоплення або популярність), чи взаємодіють одне з одним (дружба). Перший вид уподобання є односпрямованим, а другий обов'язково передбачає взаємність міжособистісних уподобань [3].

Саме в цьому віці виявляються такі рівні міжособистісної взаємодії як симпатія, дружба та романтичне кохання, об'єднані цілісним поняттям — атракція. Виникнення симпатії в підлітковому віці є цілком зрозумілим, адже саме підлітки прагнуть знайти схожу на себе людину, яка б підтримувала їх. В основному, це їхні однолітки, бо саме вони відповідають тим критеріями, що складають основу підліткової симпатії, якщо вона взаємна. Така симпатія з часом переростає в дружбу. А дружба, як відомо, є одним з основних почуттів для підліткового віку, оскільки саме це почуття має в собі цілу гаму позитивних емоцій. Саме емоції, які можуть бути як позитивними, так і негативними, мають великий вплив на подальше життя підлітка, адже від них залежить, як буде будувати свої стосунки вже доросла особистість [4].

При вивченні особливостей міжособистісної взаємодії можливі два шляхи дослідження. Перший — ретельний аналіз і співставлення змісту понять, які використовуються у науці для визначення цього феномену або близьких йому явищ. В список цих понять увійдуть перш за все симпатія, емпатія, привабливість, закоханість, любов і таке інше. Поняттями більш високого рівня є міжособистісне сприймання, соціальні установки, спілкування, міжособистісні стосунки та інше. Другий шлях — від реальності до конструктів — припускає орієнтацію не на складаний понятійний апарат, а на зміст самого досліджуваного явища, у даному випадку — емоційних відносин [2].

Отже, кардинальні зміни в структурі особистості підлітка зумовлюють його особливу здатність до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, визначають домінуючі категорії міжособистісної взаємодії.

Висновки. В підлітковому віці відбувається переорієнтація з норм і цінностей на дорослі, вироблення особистісних новоутворень, які відіграють особливу й вирішальну роль в оволодінні дитиною соціальною ситуацією дорослого. У підлітковому віці найбільш значимими є відносини з однолітками. Провідний мотив взаємодії з однолітками — потреба бути ними визнаним. Атракція займає важливу роль у розвитку підлітка. Саме в цьому віці виявляються такі рівні атракції як симпатія, дружба та романтичне кохання. До таких структурних компонентів атракції ми віднесли: когнітивний, що базується на уявленнях, знаннях про вияв атракції до однолітків у підлітковому віці, досвід стосунків з однолітками; емоційний, який містить у собі образи, емоції, почуття, що формуються при появі атракції до однолітків; поведінковий — виявляється в мотивах, установках і реальній поведінці, що відображає емоційну забарвленість міжособистісних стосунків підлітків з однолітками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г.М. Андреева. — М.: Изд-во «АСТ-Пресс», 2001. — 376 с.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. / Л.И. Божович // Вопросы психологии, 1979, №4. — С. 23-24.
3. Бодалев А.А. О некоторых особенностях формирования у подростков симпатии к другим людям / А.А. Бодалев, Л. И. Криволап // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. — Л.: Изд-во ЛГУ им. А. И. Герцена, 1973. — С. 16-17.
4. Максименко С. Емоційний розвиток дитини / Максименко С. — К.: Освіта, 2004 — 112с.
5. Петровский А.В. К проблеме самоопределения личности в группе./ Петровский А.В. — М., 1972., С. 149-154.

SUMMARY

The article deals with theoretical aspects of adolescence: the views of various scholars on instruction personality of adolescents, especially interpersonal interaction during adolescence, attraction as a key component of emotional interpersonal interaction.

Keywords: *emotions, attraction, perception, reflection, empathy, teen, interaction and communication.*

УДК 159.99

Голяко Анастасія (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Харченко А.С.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається проблема психологічного благополуччя особистості, зокрема у студентському віці. Проаналізовано психологічне благополуччя студентів I і IV курсів напряму підготовки “Соціальна педагогіка” Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Ключові слова: *особистість, студент, благополуччя, психологічне благополуччя.*

Постановка проблеми. Значення відчуття благополуччя для психічного здоров'я дуже велике, оскільки воно виступає базовим феноменом здоров'я людини [1].

Також проблема психологічного благополуччя особистості є однією з фундаментальних у психології; інтерес до неї зберігається протягом усієї історії психологічної науки.

Сьогодні запит на вивчення проблеми психологічного благополуччя у вітчизняній психології здебільшого пов'язаний із зростанням кількості стресових ситуацій, ускладненням побудови людиною власного життя, вибору певних життєвих орієнтирів. Нестабільність у суспільстві і процеси, які її супроводжують, відбиваються на самопочутті, настрої, суб'єктивному благополуччі юнацтва також. Особливо важливим є виявлення тих факторів благополуччя, які можуть вплинути на подальше життєвизначення юнацтва. Проте на сьогодні існує дефіцит досліджень, які спрямовані на виявлення, профілактику і корекцію порушень психологічного благополуччя студентів.

Тому проблема психологічного благополуччя студентів визначається її високою значущістю для вирішення найважливіших питань функціонування особистості з однієї сторони, і недостатністю теоретичних та емпіричних досліджень в даній науковій галузі – з іншої.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному виявленні особливостей психологічного благополуччя у студентів.

Аналіз джерел і публікацій. У вивченні проблеми благополуччя здійснено дослідження позитивного психологічного функціонування (Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, М. Чікентміхалі, К. Г. Юнг, М. Яхода), психологічного здоров'я (Б. С. Братусь, А. В. Вороніна, Л. Е. Кузнецова), щастя (М. Аргайл, І. Бонівелл, І. А. Джидарьян, О. Л. Кроник, М. Селегман), психологічного благополуччя (Н. Бретбурн, М. В. Бучацька, А. В. Вороніна, Е. Десі, С. Кейс і С. Лопез, Р. Райан, К. Ріфф, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова, М. Яхода), суб'єктивного благополуччя (І. Бонівелл, Є. Дінер, Л. В. Куликов, М. В. Соколова, Р. М. Шаміонов), психоемоційного благополуччя (О. А. Ідобаєва, О. А. Карабанова, А. І. Подольський), сімейного благополуччя (О. А. Тарадонов, Л. Б. Шнейдер).

У сучасній психології благополуччя розуміється по-різному, але ці тлумачення можна звести до двох підходів (гедоністичного та евдемоністичного), які взаємодоповнюють одне одного [3].

Гедоністичний підхід визначає психологічне благополуччя через досягнення задоволення й уникнення незадоволення, при цьому задоволення трактується в широкому сенсі – як не лише тілесне задоволення, але й задоволення від досягнення значущої мети, результатів.

У межах евдемоністичного підходу психологічне благополуччя розкривається як повнота самореалізації людини в конкретних життєвих умовах і обставинах, знаходження творчого синтезу між відповідністю запитам соціального середовища і розвитком власної індивідуальності.

Як показано в працях О. С. Машарської [2], Н. Ю. Григоренко [1], О. Ф. Ященко [4] та інших психологів, студентські роки – це період професійного становлення, що зумовлює

виникнення різних криз, здатних знизити рівень психологічного благополуччя студентів.

Результати психологічної діагностики. Під час дослідження психологічного благополуччя студентів нами були використані такі методики: “Експрес-діагностика рівня психоемоційної напруги та її джерел” (за О. С. Копіною, О. О. Суською, Є. В. Заїкіним), “Шкала суб’єктивного благополуччя” (за Perrudet-Badoux, Mendelsohn и Chiche, адаптація М. В. Соколової), “Шкала психологічного благополуччя” (за К. Ріфф, адаптація Т. Д. Шевеленкової, П. П. Фесенко).

Аналіз результатів тестування студентів дозволив встановити фактори, які впливають на їх психологічне благополуччя. До цих факторів відносяться такі: самооцінка здоров’я; психосоціальний стрес; задоволеність життям, його умовами та життєвими потребами; суб’єктивне благополуччя, автономія; особистісне зростання; самоприйняття; керування середовищем; цілі в житті; позитивні відносини з оточуючими.

Також було виявлено, що існують певні відмінності щодо особливостей психологічного благополуччя у студентів I і IV курсів. Так, студенти I курсу схильні до психосоціального стресу більше, ніж студенти IV курсу. Рівень задоволеності умовами життя студентів I курсу вищий, ніж студентів IV курсу. Для студентів I курсу характерний вищий рівень особистісного зростання, ніж студентів IV курсу. Такі результати дослідження можуть пояснюватися почуттям постійного саморозвитку, прагненням реалізувати власний потенціал, що притаманні студентам I курсу. Для студентів IV курсу характерне прагнення до самовдосконалення, проте, вони не завжди відчують задоволеність оточуючим середовищем.

Крім цього, студенти I і IV курсів мають середній рівень самооцінки здоров’я, високий рівень задоволеності життєвими потребами, високий рівень позитивних відносин з оточуючими. Внаслідок цього можна припустити, що вони психологічно благополучні, їхні основні життєві потреби задоволені, у них виявляється наявність близьких, приємних, довірливих відносин з іншими, бажання виявляти турботу про інших людей.

Висновки. Отже, психологічне благополуччя – це узгодженість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги. Психологічне благополуччя більш стійке у разі гармонії особистості і залежить від наявності цілей, успішності реалізації планів діяльності, наявності ресурсів і умов для досягнення цілей. Перспективи подальшої роботи у контексті обраної проблеми полягають у розробці корекційної програми для кола студентів, які мають низький рівень психологічного благополуччя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Григоренко Н. Ю. Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы / Н. Ю. Григоренко // Проблемы развития территории. – 2009. – Вып. 2 (48). – С. 98-105.
2. Машарская О. С. Представления студентов о благополучии / О.С. Машарская // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2011. – № 21. – С. 70-71.
3. Созонтов А. Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия/ А. Е. Созонтов // Вопросы психологии.– 2006. – №4. – С. 105-114.
4. Яценко Е. Ф. Самоактуализация и субъективное благополучие как социально-психологические проблемы профессионального образования: студенты и преподаватели университета / Е. Ф. Яценко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия : Психология. – 2012. – Вып. № 31. – С. 56-63.

SUMMARY

The article addresses to the problem of psychological well-being of the individual, particularly in the student's age. Were analyzed psychological well-being of students of first and fourth year of the training in direction "social pedagogy" of Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko.

Keywords: *personality, student, well-being , psychological well-being.*

ФЕНОМЕН ЕМПАТІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Стаття присвячена впливу емпатії на діяльність педагога. Розглядаються шляхи і методи досліджень проблем емпатії вченими різних напрямків. У роботі досліджується феномен емпатії в діяльності вчителя. На основі аналізу попередніх досліджень педагогічної емпатії показано, що необхідно вдосконалювати професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя з психолого-педагогічних дисциплін у науково-дослідній і навчально-практичній роботі.

Ключові слова: емпатійне приєднання, педагогічна емпатія, емпатійна педагогічна дія, емпатійна причетність

Постановка проблеми. Проблема емпатії – одна з найскладніших у психологічній науці. Невловимість цього феномена для дослідників підтверджує розмаїття у визначеннях його суті, механізмів, функцій, ролі емпатії в моральному розвитку особистості, просоціальної поведінці, альтруїзмі тощо. Накопичений матеріал вимагає певної систематизації, узагальнень і доповнень. Без теорії емпатії неможливо розвивати теорії особистості, міжособистісних відносин, зрозуміти сутність людини як суспільної істоти. Теорія емпатії допоможе у вирішенні складного завдання вчителя виховати гармонійну особистість. Різні аспекти розвитку особистості висвітлювалися в роботах відомих вітчизняних психологів та педагогів (М.Й. Боришевський, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.А. Сухомлинський та інші), які стали методологічним та теоретичним підґрунтям багатьох досліджень цієї проблеми. Серед них значне місце посідають дослідження емоційного розвитку, чутливості, сприяння та співпереживання (А.Д. Кошелева, Я.З. Неверович, Л.П. Стрелкова).

Завдяки емпатії, яка характеризується здатністю до співпереживання, вчування, співчуття і забезпечується можливість чуттєвого усвідомлення стану вихованця вчителем, його соціального досвіду та емоційно-почуттєвої сфери. Тому роль емпатії в діяльності вчителя потребує особливого вивчення. Враховуючи актуальність проблеми у рамках соціальної та педагогічної психології, її недостатнє вивчення зумовило вибір теми роботи: «Феномен емпатії в діяльності вчителя».

Аналіз останніх джерел і публікацій В останні десятиліття дослідженням проблеми емпатії приділяється велика увага (Т.П. Гаврилова, П.Я. Гозман, А.А. Меграбян, Н.Н. Обозов, М.В. Удовенко), оскільки вивчення цього феномену має велике теоретичне і практичне значення. Останнім часом емпатія активно вивчається у професійному контексті як «педагогічна емпатія» (Ю.Б. Гіппенрейтер, Т.В. Василюшина, Л.П. Виговська, В.І. Кротенко, С.Д. Максименко, С.М. Максимець, Л.Б. Малицька, Т.С. Яценко). У психологічній науці багато вчених у структурі професійно важливих якостей особистості педагога провідну роль відводять, насамперед, емпатії (Т.П. Гаврилова, Л.П. Журавльова, Р. Мей, К. Роджерс, І.М. Юсупов, та ін.). Низка вчених підкреслюють її комунікативний аспект (Д. Даймонд, Р. Мей, Л.В. Скрипко, К. Роджерс, І.М. Юсупов), але усі поділяють спільну думку про те, що емпатія – це необхідна умова успішної професійної діяльності вчителя (М.В. Барна, Л.В. Веденеєва, Л.П. Виговська, В.І. Кротенко, Л.Б. Малицька, Т.М. Павлюк, Т.І. Пашукова, О.Б. Полякова, Т.А. Рябовол, О.П. Саннікова, І.М. Юсупов та ін.). У вітчизняній психології зроблено досить ґрунтовний історичний огляд зарубіжних досліджень емпатії Т.П. Гавриловою [5]. У продовж останніх років він був доповнений оглядом досліджень емпатії в рамках особистісно центрованого підходу, в контексті дослідження соціально-психологічної емпатії та визначення основних положень у вивченні цього явища. Після класичної роботи Т.П. Гаврилової з'явилася низка нових досліджень емпатійних явищ не тільки в зарубіжній, але й у вітчизняній психології. Л.П. Журавльова спробувала доповнити згадані погляди, систематизувала різні підходи до розв'язання проблеми емпатії і намітила деякі перспективи їх подальшого дослідження «Перед дослідниками стоїть завдання, – наголошує Т.П. Гаврилова, – створення теорії емпатії, проникнення у її природу, аналізу функції емпатії в житті людини, вивчення генезису емпатії і умов її формування» [5, с. 156]. Емпатія, як усвідомлене співпереживання емоційному станові іншої людини, є проблемою дещо новою для педагогіки. Однак потреби гуманізації міжлюдських відносин, особливо в парах «вчитель-учень», «учень-учень», «учень-вчитель» тощо вимагають ширше вводити це поняття в педагогіку,

використовувати теорію і практику його застосування в процесі підготовки майбутніх учителів [10, с. 51].

У своєму дисертаційному дослідженні В.П. Кузьміна робить висновок про те, що «емпатія є сполучною ланкою у відносинах між дорослими і дітьми, що визначають входження останніх в співтовариство однолітків».

Важливість емпатійності у професійній діяльності вчителя висвітлювалася у багатьох працях, статтях, джерелах, але спеціально не вивчалася. Велика кількість вітчизняних та зарубіжних психологів та педагогів не залишили феномен емпатії поза увагою, її дослідженню було присвячено велику кількість наукових праць – (А.А. Валантинаса, Н. Л. Бенеша, Т.В. Василюшиної, О.Д. Кайріс, І.М. Когана, І.В. Кузнецової, Я. В. Сухенко) та інші [2; 8; 7].

Ця тема достатньо складна і включає дослідження ряду аспектів: психологічні особливості феномену емпатії та дослідження основних аспектів дослідження емпатії у психології, вивчення педагогічної емпатії та особливості вияву емпатії у діяльності вчителя.

Метою роботи виступає аналіз ролі емпатії у діяльності вчителя.

Організація досліджень. Визначаючи місце емпатії в системі педагогічної дії, важливо уявити її функціональну структуру. Педагогічна дія передбачає встановлення інтелектуального та емоційного контакту між вчителем і учнем. В науковій психології прийнято, що педагогічне спілкування є найголовнішим інструментом педагогічної діяльності. Як стверджують П.В. Симонов, І.В. Зимня, В.К. Василюк та ін., ефективності педагогічного спілкування сприяє одночасна дія двох каналів активності особистості: співроздумування та співпереживання. Оскільки педагогічна діяльність відбувається у руслі спілкування, воно може бути сповненим тим, як вчитель бачить світ очима дитини, а це неможливо без емпатії. Саме тому педагогічне спілкування повинне складатись із двох каналів, емпатійність при цьому має пов'язуватись з інтелектуальними почуттями [6; 17; 19].

Як відомо, дія має інваріантну структуру, в якій виокремлюються орієнтувальний, виконавчий та контрольний компоненти.

На стадії емпатійного приєднання в структурі емпатії буде активізуватися її емоційна складова. За логікою розвитку будь-якого психологічного акту, на зміну емоційному компоненту має приходити наступний – раціональний. В контексті педагогічної дії це означає, що емпатійні прояви є базою для розуміння вчителем особливостей, прагнень, мотивів учня, що є необхідною умовою успішного прогнозування та керування активністю дитини в кожній конкретній ситуації

Перехід емпатії до раціональної складової орієнтувального компонента структури педагогічної дії супроводжується активізацією в структурі емпатії когнітивної складової.

На стадії орієнтування залежно від переважаючого мотиву визначається форма емпатії – співчуття чи співпереживання, яка, в свою чергу, визначатиме подальші дії вчителя.

Далі емпатійна педагогічна дія припускає перехід від співчуття і розуміння до співдії зі школярем з метою сприяння повнішій реалізації індивідуальних можливостей психіки дитини та підтримки високого рівня її активності. В структурі емпатії тоді буде активізуватися конативна складова.

Таким чином, в структурі педагогічної дії до емпатійної складової долучається раціональна, тобто емпатійне приєднання доповнюється раціональним осмисленням навчальної ситуації, а потім – ще й сприянням такому розвитку ситуації, що краще забезпечує індивідуальний розвиток учня (рис. 1.3.1.).



Рис. 1.3.1. Функціональна модель емпатійної педагогічної дії

Емпатія пронизує кожен компонент педагогічної дії, підвищуючи її ефективність. Залежно від змісту актуалізованого компонента педагогічної дії, в структурі емпатії переважатиме, активізуватиметься відповідна складова: спочатку емоційна, потім когнітивна, і, нарешті, дієва (конативна) [7].

Проходження емпатії від початкового моменту емпатійного приєднання вчителя до учня через всі компоненти педагогічної О.Д. Кайріс назвала емпатійною причетністю (виділено нами), тобто емпатія повинна бути присутньою на всіх стадіях педагогічної дії. Досягаючи відчутних, особисто значущих результатів у виконанні завдань, що позитивно (емпатійно) оцінюються вчителем, дитина переживає задоволення. Наслідком цього процесу й результатом є зсув мотиву на мету: дитина вже сама прагне до дії, намагається бути емпатійною і самостійною. Так досягається взаємопов'язаність навчання і виховання [8, с. 9].

Таким чином, педагогічна дія є феноменом інтегральним і включає в себе динамічну суб'єкту позицію вчителя, адресовану учневі як суб'єкту педагогічної взаємодії.

На підставі викладеного О.Д. Кайріс сформулювала визначення емпатійної педагогічної дії [8].

Емпатійна педагогічна дія – це специфічна активність вчителя, яка проявляється у формі емпатійного контакту вчителя з учнем і являє собою структуру, кожен компонент якої містить емпатійну складову. Такий контакт дозволяє учневі розкриватися повніше як партнеру по спілкуванню і, завдяки цьому, сприяє його індивідуальному розвитку.

Педагогічна емпатія визначається нами як здатність вчителя до реалізації емпатійної педагогічної дії.

Для дослідження емпатії та її психологічних особливостей у діяльності вчителя використовуються наступні психодіагностичні методики: методика експрес-діагностики рівня емпатії та провідних емпатичних тенденцій І.М. Юсупова, методика діагностики рівня емпатичних здібностей та каналів емпатії В.В. Бойко та методика діагностики здатності до емпатії А. Мехрабієна і Н. Епштейна, що визначає рівень емпатійних тенденцій у педагогів. Усі методики відповідають провідним вимогам та принципам емпіричного дослідження (валідності, надійності, достовірності, комплексності, об'єктивності). Дані методики дають змогу більш детально дослідити рівень розвитку та тенденції розвитку емпатії у педагогічній діяльності та зробити висновки про значення емпатії у професії вчителя, впливу наявності емпатії на виховання та навчання школярів.

Висновки. У ході теоретичного аналізу дослідження психологічної ролі феномену емпатії у діяльності вчителя, ми з'ясували, що:

1. Зміст педагогічної емпатії, на наше переконання і складається з різних характеристик, емоційних та вольових властивостей, моральних якостей, потреб, звичок, здібностей, знань та вмінь, що відображають професійно-моральний склад особистості сучасного вчителя. Успішна педагогічна діяльність фахівця неможлива за відсутності або зниженні у нього рівня емпатії.

2. При використанні будь-яких методів та методик у психологічному дослідженні потрібно брати до уваги певні вимоги, що до них висуваються та організовувати дослідження за певними принципами: об'єктивності психологічного дослідження; багатомірного та багаторівневого дослідження предмета; розвитку; творчої самодіяльності; організації формуючих та розвиваючих психологічних впливів. Провідними методами емпіричного дослідження є анкетування, опитування, тести, спостереження та бесіда. Зробивши огляд та обґрунтувавши вибір методичного інструментарію для дослідження проблеми дослідження феномену емпатії та ролі її у діяльності педагога, ми зробили висновок, що найдоцільнішим методом дослідження даної проблеми є метод опитування.

Тож, вивчивши феномен емпатії у діяльності вчителя, в цілому підкреслюючи значення розвитку емпатії у педагога відмітимо, що розвинена емпатія є ключовим фактором успіху у тих видах діяльності, які вимагають проникнення у внутрішній світ партнера з спілкування, насамперед – у навчанні та вихованні. З цією метою необхідно вдосконалювати професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя з психолого-педагогічних дисциплін у науково-дослідній і навчально-практичній роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисенко С.Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: автореф. дис. канд. пед. наук / С.Б. Борисенко: 13.00.01. – Л., 1988. – 14 с.
2. Василишина Т. В. Емпатійні здібності вчителів. Психологічний аспект / Т.В. Василишина

- // Практична психологія і соціальна робота. – 1999. – № 4. – С. 37-39.
3. Виговська Л.П. Емпатійність як механізм реалізації суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми / Л.П. Виговська // Психологія: зб. наук. праць. – 1999. – Вип. 4 (7). – С. 61-67.
 4. Выговская Л.П. Проблема эмпатии в психологии / Л.П. Выговская // Социально-психологическая природа эмпатии: [проблемы и перспективы исследования]. – Одесса, 1996. – С. 171-186.
 5. Гаврилова Т.П. Поняття емпатії у закордонній психології. Історичний огляд і сучасний стан проблеми / Т.П. Гаврилова // Питання психології. – 2005. – №2. – С. 147-156.
 6. Кайрис Е.Д. Эмпатия как фактор педагогической профпригодности / Практична психологія тасоціальна робота / Е.Д. Кайрис. – 2001. – №8. – С.42-46.
 7. Кайріс О.Д. Емпатія як професійна властивість педагога // Професійна та естетична підготовка вчителя / О.Д. Кайріс. – К., 1995. – С. 9-11.
 8. Кротенко В.І. Виховання емпатії як умова творчої діяльності вчителя / В.І. Кротенко // Освітнянин. – №2. – Тернопіль, 1998. – С. 51-52.
 9. Сакалюк О. Емпатійна культура майбутніх учителів початкових класів як передумова реалізації успішного навчання та виховання молодших школярів / Олена Сакалюк // Гігрська школа українських карпат. – №8-9. – 2013. – С. 313-314.
 10. Санникова О.П. Индивидуальные особенности эмпатии у лиц с разным уровнем социальной адаптивности / О.П. Санникова, О.В. Кузнецова, О.А. Орищенко // Матеріали VI Костюківських читань «Психологія у XXI столітті: перспективи розвитку» (28-29 січня 2003 р.); Т. 2. – К.: Міленіум, 2003. – С. 164-169.

SUMMARY

The article is devoted to the impact of empathy on the activities of the teacher; the ways and methods of empathy studies. The paper examines the phenomenon of empathy in the work of the teacher. On the basis of previous studies teaching empathy shown the need to improve vocational and educational training of the future teacher of psycho- pedagogical disciplines in research and practice.

Keywords: *Empatia accession, teaching empathy, empathic pedagogical action, empathic attitude*

УДК 316.472.4-053.6-055.51

Дахно Михайло (м. Полтава)

Науковий керівник: доцент Атаманчук Н.М.

ОСОБЛИВОСТІ СТОСУНКІВ БАТЬКІВ ТА ПІДЛІТКІВ

У статті на основі аналізу наукових джерел з'ясовано проблеми стосунків батьків та підлітків. Відображено соціально-психологічні фактори які впливають на взаємовідносини батьків та підлітків.

Ключові слова: *батьки, підлітки, соціально-психологічні фактори.*

Постановка проблеми. Однією з важливих проблем у сучасному світі є проблема відносин батьків та підлітків. Підлітковий вік характеризується такими новоутвореннями, як почуття дорослості, потреба в самоствердженні. Ці новоутворення виражають нову життєву позицію підлітка щодо людей і світу, визначають зміст і специфічну спрямованість його соціальної активності, систему нових прагнень, переконань. Підліток усіяко намагається реалізувати свою потребу в утвердженні позиції дорослої людини, але відсутність психічних можливостей заважає досягненню цієї мети. Це і є однією з основних суперечностей згаданого віку.

Родина — перший інститут соціалізації дитини. Саме сімейне виховання є найбільш природним і відіграє визначальну роль у розвитку й формуванні особистості.

За мету ми поставили: з'ясувати на основі аналізу наукових джерел та власних спостережень особливості стосунків батьків та підлітків.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Вітчизняними та зарубіжними науковцями проблему взаємин батьків та підлітків досліджували: Б.С.Братусь, Л.С. Виготський, А.Я. Варга, П.Б.Ганнушкін, В.Е.Чудновский та інші.

Так, на думку Л.С. Виготського, у вивченні підліткового віку важливо з'ясувати соціальну ситуацію розвитку. Її своєрідність полягає у включенні підлітка в нову систему стосунків, спілкуванні з дорослими та ровесниками, в опануванні нових соціальних функцій. Соціальна ситуація розвитку дитини цього віку особливо залежна від сім'ї, стосунків із батьками [2].

На думку А. Я. Варги, батьківське ставлення визначає цілісну систему різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються в спілкуванні з нею. Дослідниця зазначає, що батьківське ставлення є багатомірним утворенням, у структурі якого виділяються три складові:

- 1) інтегральне емоційне прийняття або неприйняття дитини;
- 2) міжособистісна дистанція в спілкуванні з дитиною;
- 3) форма й спрямованість контролю за поведінкою дитини [1].

Батьківські позиції вивчаються також у декількох планах: реальна взаємодія батьків та підлітків; відрефлексоване батьками ставлення до дитини та взаємодія з нею; ставлення батьків до підлітка, підпорядковане впливу неусвідомлюваної мотивації батьків [3].

Підлітки вважають, що саме батьки заважають їм самореалізуватися, стати дорослішими. На їх думку, близькі, рідні, вважають, що їм ще рано ставати самостійними. Підліток учиться бути дорослим, він починає приймати власні рішення. Це природний процес, якому не слід заважати. Так, дитина напевно буде робити помилки, але без цього підліток ніколи не навчиться бути самостійним.

Надмірна опіка та контроль із боку батьків, також нерідко приносять негативні наслідки: підліток виявляється позбавленим можливості бути самостійним, навчитися користуватися свободою. У цьому випадку в нього активізується прагнення до самостійності. Дорослі ж нерідко реагують на це посиленням контролю, ізоляцією свого чада від однолітків. У результаті протистояння підлітка й батьків лише зростає.

Надмірне заступництво, прагнення звільнити підлітка від труднощів і неприємних обов'язків призводять до дезорієнтації, нездатності до об'єктивної рефлексії. Дитина, яка звикла до загальної уваги, рано чи пізно потрапляє в кризову ситуацію. Неадекватно високий рівень домагань і жадання уваги не поєднуються з малим досвідом подолання складних ситуацій.

Разом із тим багато підлітків прагнуть уникати конфліктів, намагаючись приховати недозволені вчинки. Явні конфлікти з батьками проявляються порівняно рідко. Швидше використовуються зовнішні форми відстоювання власної незалежності, такі, наприклад, як зухвалість у спілкуванні. Підлітка може охопити ореол зухвалості, як символ його особистої свободи. Проте підліток насправді сензитивний до культурних очікувань своєї поведінки в стосунках з батьками.

Висновки. Отже, вплив батьків на дітей підліткового віку обмежений – вони не охоплюють усі сфери життя. Але ціннісні орієнтації підлітка, розуміння ним соціальних проблем, моральні оцінки подій і вчинків залежать передовсім від позиції батьків.

Для підлітків характерна емансипація від близьких дорослих. Потреба в батьках, їхній любові та турботі, в їхній думці, поєднується з великим бажанням бути самостійними, рівними з дорослими в правах. Те, як ускладнюються стосунки в цей непростий для обох сторін період, залежить від стилю виховання в сім'ї та можливостей батьків перебудуватися – усвідомити дорослість своєї дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варга А. Системная семейная психотерапия / А. Варга. – М., 2010. – 248 с.
2. Виготський Л. С. Педологія підлітка / Л. С. Виготський. – М., 1986. – С. 124.
3. <http://naub.oa.edu.ua/2013/osoblyvosti-deviantnoji-povedinky-pidlitkiv-v-konteksti-riznyh-styliv-simejnogo-vyhovannya>.

SUMMARY

The article is devoted to the problems in the relationship of parents and teens. The problems and socio- psychological factors that arise in the relationship of parents and adolescents are described.

Keywords : *parents, teenagers, social and psychological factors, affect the relationship.*

ВПЛИВ САМООЦІНКИ НА ЕМОЦІЙНУ ПОВЕДІНКУ ПІДЛІТКІВ

Стаття присвячена висвітленню значення самооцінки в реалізації емоційної поведінки у підлітковому віці. Розглядається проблема взаємозв'язку самооціночного аспекту поведінки та перешкод у встановленні емоційних контактів підлітків з однолітками.

Ключові слова: самооцінка, емоції, переживання, підлітковий вік, перешкоди в емоційних контактах.

Актуальність дослідження. Однією з основних педагогічних проблем сучасності є всебічний розвиток особистості школяра, який передбачає не лише становлення його пізнавальної сфери, а і здатність ефективно взаємодіяти на основі адекватної емоційної поведінки. Проте підліток зазвичай стикається із труднощами у сфері міжособистісної комунікації. Насамперед, ці ускладнення стосуються досить тривалого та болісного для школяра процесу формування уявлення про власні фізичні та особистісні якості. Вочевидь, не зовсім стала самооцінка впливає не лише на навчальні успіхи та досягнення, але й на широкий спектр емоційних проявів, які можуть перешкоджати взаєморозумінню підлітка з оточуючими.

Мета статті – висвітлення теоретичних та практичних основ взаємодії самооцінки та емоційних проявів підлітка.

Аналіз останніх досліджень. Самооціночний аспект поведінки людини вивчається у психолого-педагогічних дослідженнях відчизняних психологів та педагогів. Так, Ананьєв Б.Г., Божович Л.І., Рубінштейн С.Л. та ін. розглядають самооцінку як складову самосвідомості особистості та як продукт її розвитку, породжуваний усією життєдіяльністю людини. Вплив емоційно-почуттєвої сфери на духовну культуру особистості досліджували О. Рудницька, В. Федотова, Г. Шевченко та ін. Такі вчені як К. Еріксон, Г. Айзенк, Ч. Спілбергер, Н. Махоні, Е.Г. Ейдемільлер, А.І. Захаров багато років досліджували явище підліткової тривожності як емоційного стану та її вплив на соціалізацію молоді особистості. Незважаючи на те, що у психології є чимало робіт, у яких розглядаються ті чи інші аспекти емоційної сфери юнаків (Т.П. Гаврилова, І.В. Дубровіна, А.Є. Личко, А.М. Прихожан, А.О. Реан та ін.), недостатньо розробленою є проблема саморегуляції емоційно-вольових станів у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося на базі загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №25 м. Полтава. Щоб прослідкувати взаємозв'язок самооціночного аспекту поведінки та перешкод у встановленні емоційних контактів, ми використовували методику діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів за В. В. Бойко та методику дослідження самооцінки («Я-ідеальне», «Я-реальне») запропоновану С. Будасі, (інтегрована Ю.Я. Кисельовим).

Дослідження ми почали з визначення особливостей самооцінки у нашій вибірці. Як свідчать отриманні дані високий рівень особистісної самооцінки було виявлено у 49% досліджуваних підлітків. Це говорить про переважну орієнтацію підлітків на свої позитивні якості, схильні до їх перебільшення, що може реалізуватися у самовпевненості та завищеному рівні домагань. Серед опитуваних 28% дітей із середнім рівнем особистісної самооцінки. Це може говорити про здатність підлітків реально співставляти свої особистісні якості з ідеальними. Ці підлітки можуть здійснювати як досить впевнені самостійні дії, так і залежати від зовнішніх. І на сам кінець 23% підлітків має низький рівень самооцінки. Зазвичай вони демонструють певну, тривожність невпевненість, нездатність у повній мірі організувати власні вчинки. Серед позитивних рис цих дітей можна назвати самокритичність та слухняність.

Так серед дітей з високим рівнем самооцінки 14% вважають, що емоції не заважають у спілкуванні. Це відбувається внаслідок неглибокого аналізу емоційного стану як співбесідника, так і власного. Майже кожен третій підліток вважає, що у повсякденному спілкуванні існують проблеми непорозуміння, нездатність прийти до компромісу, які перешкоджають цьому процесу. Майже половина учнів скаржаться на власну підвищену імпульсивність та подразливість при побудові взаємодії з однолітками, що говорить про те, що емоції їм заважають. 5% дітей з високим рівнем самооцінки говорять про наявність значущої перешкоди у спілкуванні. Серед цієї невеликої частини підлітків зустрічаються прояви невпевненості, дискомфорту у спілкуванні.

15% підлітків із середньою самооцінкою вважають, що емоції не спричиняють особливого впливу на їх міжособистісне спілкування. Це свідчить про адекватну оцінку ситуації взаємодії, особистісної ролі у спілкуванні та ролі опонента. Майже кожен четвертий з досліджуваних підлітків цієї групи стверджує, що у повсякденному житті існують деякі проблеми при спілкуванні. Зазвичай це проблема непорозуміння з батьками. 38% підлітків цієї групи говорять про негативний вплив своїх емоцій на комунікацію. Причиною може бути те, що підлітку притаманне прагнення говорити те, що здається більш доцільним у конкретній ситуації. Решта підлітків із середнім рівнем особистісної самооцінки емоції заважають встановлювати контакти. Можна припустити, що цим дітям складно знаходити спільну мову з опонентами, підґрунтям чого може бути невпевненість та інертність.

Із групи підлітків з низькою самооцінкою можна говорити, що лише 6% вміють контролювати та дозувати свої емоційні прояви при спілкуванні. У цій групі 18% підлітків вважає, що існують деякі проблеми у повсякденному спілкуванні, а саме із дорослими, їм складно довіритися. Значній кількості підлітків із низькою самооцінкою емоції можуть ускладнювати процес спілкування. Таким підліткам притаманно почуття провини, у них існує страх осуду, непорозуміння, тому вони закриваються. Майже кожна четверта дитина вважає, що емоції заважають у спілкуванні. Ці підлітки можуть бути критичними до себе, тривожними, закритими від зовнішнього світу, в силу відсутності навички ефективного спілкування.

Висновки. Отже, емоційні прояви у поведінці підлітків потребують тривалого становлення та розвитку. Далеко не завжди школяр усвідомлює можливості регулювання цим процесом. Тому зростає значущість цілеспрямованих педагогічних впливів, які б допомогли розумінню та розвитку практичних навичок саморегуляції емоцій. Особливо це стосується подолання ускладнень у підлітковому віці, які в свою чергу є передумовою виникнення стресових та фрустраційних станів у поведінці учнів.

Як свідчать дані емпіричного дослідження, такий вплив можна здійснити через сприяння формуванню адекватної самооцінки у підлітків. При цьому доцільно поєднувати роз'яснювальну роботу з включенням підлітків у групові форми взаємодії з метою корекції їх емоційної поведінки (тренінги, семінари, корекційні заходи).

Комплексне використання цих засобів може стати запорукою формування оптимізації емоційної поведінки в підлітковому віці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. — М., 1996. — 472 с.
2. Практичні знання з психології / [С.Будассі, інтегрована Ю.Я.Кисельовим] за редакцією А.Ц. Пуни. — М., 1977. - С.11-19.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб., 1998.
4. Савчин М.В. Загальна психологія: Навч. посіб./ М.В. Савчин. — К.: Академ.видав., 2011. — 464 с.

SUMMARY

The article is devoted to the coverage of the value of self-assessment in the implementation of emotional behavior in adolescence. The problem of relation between the self-assessment aspect of behavior and obstacles in establishing emotional contact is considered.

Key words: *self-esteem, emotions, experiences, adolescence, obstacles in emotional contact.*

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Стаття присвячена проблемі вивчення ідентичності в психології. В ній розглянуто погляди психологів з даної тематики. На основі емпіричного дослідження було виокремлено змістовні аспекти ідентичності.

Ключові слова: ідентичність, самооцінка, рівень домагань, рефлексія.

Постановка проблеми. Актуальності на сьогоднішній день набуває питання формування та розвитку особистості, становлення її ідентичності, адже, в умовах сучасного українського суспільства питання про формування особистості, становлення її ціннісно-сміслової сфери, навичок цілепокладання та діяльного становлення до свого життя є важливим.

Аналіз джерел та публікацій. Вагомий внесок у розробку проблеми ідентичності, визначення сутності цього поняття зробили Б. Г. Ананьєв, Н. В. Антонова, Л. І. Анциферова, О. П. Белінська, Л.В. Виготський. Дослідники зосереджували увагу на виокремленні основних характеристик і складових у континуумі можливого простору індивідуальної ідентичності, а саме на біологічному й соціальному; на захисті навколишнього середовища, на самозбереженні – прагненні бути в суспільстві, завойовувати новий простір; на довірі, прагненні гармонійних стосунків, самозаспокоєнні та ін. Серед зарубжних дослідників цим питанням займалися Е.Еріксон, Дж. Марсія, Е. Гоффман, Чед, С. Дюркгейм, Л.Шнейдер, Е. Фромм, А.Бандура та ін. [1,2,4].

Мета дослідження – аналіз аспектів формування ідентичності у підлітковому віці.

Організація дослідження. Дослідження проводилося на базі Полтавської ЗОШ №25. У дослідженні брали участь 30 підлітків.

Дослідження змістовних характеристик ідентичності підлітків проводилося за допомогою теста «Хто я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модифікація Т.В.Румянцевой). У ході проведеного дослідження було виявлено, що 93 % підліткам властивий емоційно-полярний тип міри урівноваженості, 7 % – урівноважений і зовсім не властивий сумнівний тип. Це пояснюється тим, що для більшості підлітків (93%) характерний максималізм в оцінках, перепади в емоційному стані.

Більшість підлітків (43 %) мають адекватну самооцінку ідентичності і найменш виражена (6 %) занижена самооцінка ідентичності. Це свідчить про те, що велика кількість підлітків реалістично усвідомлюють своїх позитивні та негативні сторони, ставлять перед собою реалістичні завдання.

При прямому позначенні статі переважає нейтральна форма (100 %), тобто підлітки проявляють рефлексивну позицію. Це пояснюється тим, що в цей період інтенсивно засвоюються стереотипи поведінки, пов'язані з усвідомленням своєї статевої приналежності.[3]

Більшості підлітків (73 %) притаманний середній рівень рефлексії. Це тому, що новоутворенням підліткового віку є розвиток рефлексії.

Згідно результатів для більшості досліджуваних (43 %) притаманна нейтральна валентність ідентичності. Це свідчить про те, що у них може спостерігатися рівновага між позитивними і негативними самоідентифікаціями, або в самописі яскраво не виявляється ніякий емоційний тон. Найменш виражена (7 %) негативна валентність. Тобто у цих підлітків переважають негативні категорії при описі власної ідентичності.

Дослідження самооцінки та домагань підлітків проводилося за допомогою методики дослідження самооцінки особистості (за Т. Дембо і С. Рубінштейн).

У ході дослідження було виявлено, що для підлітків властивий високий рівень самооцінки, 47 % – середній і 20% – низький рівень самооцінки. Це пояснюється тим, що підлітки оцінюють не тільки окремі риси характеру, а й свою особистість загалом.

Для 50% підлітків характерний адекватний рівень домагань, для 17% – низький рівень і для 33% – високий рівень. Тобто більшість підлітків (50 %) ставлять до себе та оточуючих реальні вимоги, які ґрунтуються на аналізі та потребах, а не на емоційних потребах.

Дослідження рівня домагань підлітків також проводилося за допомогою методики Хоппе.

В результаті дослідження було виявлено, що для 73% підлітків характерний помірний

рівень домагань, для 3% – низький рівень і для 17% – високий рівень. Це свідчить про те, що більшість підлітків (73 %) впевнені в собі, товариські, які не шукають самоствердження, налаштовані на успіх, тобто такі, що розраховують міру своїх зусиль та здатність зіставити міру своїх зусиль з цінністю досягнутого.

Висновок. Отже, було проаналізовано аспекти формування ідентичності у підлітковому віці. У ході проведеного дослідження виявлено, що для підлітків характерний емоційно-полярний тип урівноваженості, адекватна самооцінка ідентичності, нейтральна валентність ідентичності, середній рівень рефлексії та адекватний рівень домагань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева А.В. Идентичность: особенности становления в подростковомвозрасте / А.В. Алексеева // Журнал практического психолога. – 1999. – № 1. – С. 6-10
2. Мачинський О.В. До проблеми ідентифікації особистості /О.В. Мачинський // Практична психологія та соціальна робота – 2000. – №7. – С.28-30
3. Потапчук Т. В. Ідентичність: основні підходи до визначення сутності поняття / Т. В. Потапчук // Педагогіка і психологія. – 2009. – №3. – С. 14–21.
4. Хімеон Н. Становлення самосвідомості підлітка: почуття дорослості, самоствердження, самооцінка / Н. Хімеон // Психолог: Додаток до газ. «Шкільн. Світ». – 2007. – №25-27. – С.7–11.

SUMMARY

The article deals with the problem of identity in the study of psychology. It discusses the views of psychologists on the subject. Based on empirical research some aspects of identity were researched.

Key words: *identity, self-esteem, level of aspiration.*

УДК 167.82.33-183.4

Дзюба Сергій (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Гончарова Н.О.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ З НИЗЬКИМ РІВНЕМ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ

У статті розглядаються психологічні особливості, що впливають на формування тривожності підлітків з низьким рівнем навчальних досягнень.

Ключові слова: *підліток, тривожність, навчальні досягнення, соціальна ситуація розвитку, внутрішня позиція дитини підліткового віку.*

Постановка проблеми. Підлітковий вік багатий на переживання, труднощі та кризи. У цей період закладаються стійкі форми поведінки, риси характеру, способи емоційного реагування; це пора досягнень, стрімкого нарощування знань, умінь; становлення «Я», набуття нової соціальної позиції. Разом з тим, це втрата дитячого світовідчуття, поява почуття тривожності і психологічного дискомфорту. Навчання у школі є важливим етапом у житті підлітка, оскільки воно розвиває пізнавальні потреби, що виступає основою набуття нових знань та позитивного життєвого досвіду. Шкільна тривожність, стримуючи пізнавальні потреби дитини, може виступати серйозною перешкодою у гармонійному розвитку, заважати повноцінній соціалізації і виступати передумовою невротизації.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Дослідження феномена тривожності безпосередньо пов'язане з вивченням проблеми емоцій. Деякі аспекти емоційних проявів особистості, що так чи інакше пов'язані з виникненням тривожності, досліджувалися у працях Л.Н.Аболіна, П.К.Анохіна, А.М.Ананьєва, Г.М.Бреслава, В.К.Вілюнаса, Б.І.Додонова, О.В.Запорожця, К.Ізарда, Є.Шльїна та ін. Вивченню проблеми тривожності присвячено велику кількість досліджень зарубіжних психологів (Д.Бретт, О.Кондаш, Д.Лейн, Р.Мей, Е.Міллер, Б.Філліпс.). Переважна кількість психологічних досліджень, що присвячені проблемі тривожності, зосереджені на вивченні їх вікових особливостей у дітей, та незначна кількість праць певною мірою спрямована на дослідження шкільної тривожності (О.І.Захаров, Н.В.Карпенко, Н.Ю.Максимова).

Навчання вимагає від підлітків нових психологічних якостей та емоційної стійкості. Саме у

підлітковому віці повинно розпочатися формування нового рівня шкільної мотивації, пов'язаного вже, певною мірою, з усвідомленням і можливостями свідомого самоуправління. У той же час Н.М. Дорошенко, В.М. Кушнірюк вказують на взаємовплив тривожності і навчальної успішності підлітків [1; 2].

Виклад основного матеріалу. Поняття тривожності посідає важливе місце в психологічних теоріях і дослідженнях. У науковій літературі інтерпретація тривоги як емоційного стану є домінуючою, в працях багатьох авторів визначення цього стану пов'язується частіше за все з емоцією страху [5].

Стан тривожності – це наслідок підліткової кризи, що протікає по-різному й дезорганізує особистість підлітка, впливає на всі сторони його життя. Ці кризи можуть стати причиною тривожності. Підліткова тривожність пов'язана, насамперед, з диспропорціями в розвитку, з передчасним розвитком і його затримкою [3; 4].

Тривожність як один зі стрижневих параметрів індивідуальних розбіжностей є невід'ємним фактором розвитку особистості, що визначає характер її адаптаційної активності. Фіксує в структурі особистісних властивостей наприкінці підліткового періоду, тривожність стабілізується на індивідуальному рівні інтенсивності. Вона має власну спонукальну силу і константні форми реалізації в поведінці з переважанням в останніх компенсаторних і захисних проявах. Існують різні види і форми тривожності: ситуативна і характерна; відкрита і прихована. Підвищена тривожність не сприяє повноцінному життю, душевному комфорту та внутрішній гармонії людини, вона є підґрунтям для формування патогенних форм мисленнєвої діяльності, а тому потребує вчасної корекції [2].

Підлітковий вік називають перехідним і тому, що у цей період відбувається перехід від дитинства до юності, від незрілості до зрілості. Ця особливість проявляється в фізичному, розумовому, моральному, соціальному та духовному розвитку особистості. Підлітковий вік характеризується швидким, нерівномірним ростом і розвитком організму. Відбувається ствердіння скелета, вдосконалюється м'язова система. Однак нерівномірність розвитку серця і кровоносних судин, а також посилена діяльність залоз внутрішньої секреції часто спричиняють тимчасові розлади кровообігу, підвищення тиску, напруження серцевої діяльності, посилення збудливості дітей, що виражається у нервозності, швидкій втомі, запамороченнях і підвищеному серцебитті. Нервова система підлітка ще не зовсім готова витримати сильні, тривалі подразники, часто перебуває під їх впливом у стані загальмованості або сильного збудження [1; 5].

Тому підлітковий вік є важливим етапом соціального розвитку, у межах якого відбувається становлення спрямованості на придбання знань, мотиваційної сфери навчання, формування нової внутрішньої позиції, намагання подолати у своїй самореалізації межі школи та прилучитися до життя і діяльності дорослих. У середньому шкільному віці до позитивних якостей мотивів відносять: загальну активність підлітка, готовність включитися у різні види діяльності тощо. До негативних відносять незрілість оцінки підлітка самим собою, байдужість до думки вчителя тощо. Знання вікової динаміки мотивів полегшує правильну організацію процесу навчання.

Висновок. Отже, для підлітків характерні такі особливості навчальної діяльності: зміст навчальної програми значно ускладнюється, що вимагає від учнів досконаліших способів здобуття знань; відбувається перехід зовнішніх дій у внутрішній, мисленнєвий план; спостерігається зниження успішності, інтересу до учіння; учіння для підлітка набуває особистісного змісту, перетворюється на самоосвіту. Молодші підлітки оцінюють навчальні предмети по відношенню до вчителя і успіху в їх засвоєнні (за оцінками). З віком їх все більше приваблює зміст, який вимагає самостійності, ерудиції. З'являється поділ предметів на цікаві і нецікаві, потрібні і непотрібні, що визначається якістю викладання і формуванням професійних намірів. Саме в підлітковому віці з'являються нові мотиви навчання, пов'язані з формуванням життєвої перспективи і професійних намірів, ідеалів і самосвідомості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гелюк О. Тривожні підлітки / О. Гелюк // Психолог. – 2009. – №24. – С. 3-15.
2. Громская Ж. В. Школьная тревожность / Ж.В. Громская // Школа и производство. – 2005. – №8. – С.4-7.
3. Казаннікова О. Тривожність у підлітковому віці / О. Казаннікова // Психологічна газета. – 2007. – №3. – С.9-10.
4. Малкова Е.Е. Возрастная динамика проявлений тревожности у школьников / Е.Е. Малкова // Вопросы психологии. – 2010. – № 4. – С. 24-32.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1997. – 358 с.

SUMMARY

The article deals with the psychological characteristics that influence the formation of anxiety of adolescents with low levels of educational achievement.

Key words: *teen, anxiety, academic achievement, social situation of development, the internal position of the child adolescence.*

УДК 37.016-027.561-053.67:305

Захарченко Богдана (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Мирошник О.Г.

ГЕНДЕР ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті розглянуто роль гендерних орієнтацій у здійсненні професійного вибору в ранньому юнацькому віці. Проаналізовано результати емпіричного дослідження професійного вибору юнаків з різною гендерно-рольовою поведінкою.

Ключові слова: *гендер, маскуліність, фемінність, андрогінність, гендерно-рольова поведінка, професійне самовизначення.*

Постановка проблеми. Проблема професійного самовизначення учнівської молоді посідає важливе місце у психології, оскільки стосується вирішального моменту у життєвому становленні особистості. Особливої актуальності вона набуває у ранньому юнацькому віці. У зв'язку з цим, центральним і досить складним завданням сучасної школи є формування в учнівської молоді здатності до свідомого та самостійного вибору професії і подальшого оволодіння нею.

Становлення професійного образу «Я» старшокласника, з одного боку, є результатом дії багатьох взаємопов'язаних зовнішніх і внутрішніх чинників, в систему яких входить і гендер. З іншого боку, вибір професії і подальша професійна діяльність можуть впливати на гендерні ідентифікаційні моделі, гендерну орієнтацію і відповідно на соціальні моделі поведінки особистості. Гендерні дослідження Т.В. Бендас, Ш. Берн, І.С. Клещині, В.А. Лабунської, Л.М. Ожигової підтверджують, що соціально-психологічна стать особистості є найважливішим чинником, що впливає на розвиток професійного образу «Я». Н.О. Бондаренко, Г.Б. Гориста відзначають, що досягнення взаємозв'язку гендерної і професійної орієнтації – це складний і поетапний процес, що включає взаємодію різних компонентів, змістовних характеристик і властивостей особистості. В той же час, вплив гендерної орієнтації на професійне становлення юнаків не був предметом комплексного дослідження.

Мета дослідження виявити вплив гендерної орієнтації на професійний вибір в ранньому юнацькому віці.

Аналіз джерел і публікацій. Гендерна орієнтація, будучи однією з базових структур самосвідомості, грає важливу роль в процесах побудови життєвого плану, самовизначення, формування образу професійного майбутнього у юнаків.

Уявлення про чоловічі і жіночі професії – один з яскравих проявів існування гендерних стереотипів. З одного боку, відмінність чоловіків і жінок є найфундаментальнішою відмінністю між індивідуумами, з іншого боку, зараз відбувається процес зміни і зближення гендерних ролей. Зазвичай, більшої уваги приділяють зміні гендерних ролей жінок, які все частіше реалізують себе в традиційно чоловічих сферах соціальної активності, хоча одночасно йде не менш, на нашу думку, важливий процес зміни гендерних ролей чоловіків, які все частіше беруть участь в традиційно жіночих сферах соціальної активності (виховання дітей, домашнє господарство). Крім того спостерігається тенденція андрогінії – прояву у жінок «чоловічих» рис поведінки, а у чоловіків – «жіночих». Причому, якщо раніше ця тенденція викликала і у психологів, і в суспільстві в цілому неспокій, то останніми роками ця тенденція розглядається як нормальна і позитивна. Поміж тим, гендерна роль, як зазначає Т.В. Бендас, моделює комбінацію рис чоловіка і жінки, формує гендерні якості індивіда, розкриває в певному напрямку його здібності, направляє на здійснення тих чи інших видів діяльності. Отже, засвоєння людиною тієї чи іншої гендерної ролі детермінує всі інші її особистісні якості [2].

У контексті гендерної психології аналізуються особливості гендерного образу «Я». Виявлено, що гендерна самосвідомість особистості формується на ранніх етапах соціалізації особи і визначає особливості формування інших образів «Я», зокрема, професійного образу «Я», який

також є найважливішим впродовж більшої частини активного соціального життя особистості. Професійний образ «Я» – це усвідомлення і оцінка себе як представника певної професії [1]. Чинниками, що впливають на зміну гендерного і професійного образів «Я», є вік, фаза життя, сам етап і зміст професійного становлення та ін. У процесі становлення професійного образу «Я» відбуваються істотні зміни самосвідомості особи, які примушують людину переживати різні негативні стани, що впливають на суб'єктивне благополуччя особистості, що знижують рівень самоактуалізації [5].

Результати досліджень показали певні відмінності між юнаками і дівчатами в процесі професійного самовизначення, а також подальшого становлення професійного образу «Я», в їх динамічних і особистісних характеристиках: С. Сингер, Б. Штефлер, І.Н. Вакулова, С.П. Крягжде, Д.П. Барама, Л.А. Головей, Б. Розен, приходять до висновку, що більшість юнаків обирають професії, відповідні їх гендерній ідентичності, в професійному самовизначенні дівчата займають активнішу позицію щодо вибору професії, усвідомленості і визначеності шляхів її отримання (Ю.П. Вавілова і Н.В. Андрєєнкова, Л.А. Головей). Професійне самовизначення у юнаків формується в руслі загальної життєвої перспективи й органічно входить в нього [3].

Таким чином, відзначаємо, що в свідомості юнаків переважають традиційні образи жінки та чоловіка, але стереотипи маскулітності і фемінності на сьогодні стають менш жорсткими і не всі людські якості чітко диференціюються за статтю. У той же час С. Кнорг підкреслює, що гендерні стереотипи, в яких відбувається ототожнення жінки і чоловіка з традиційно-фемінінними і традиційно-маскулітними рисами, абсолютизують маскулітність або фемінітність, заважають індивідуальному самовираженню юнака, а також ефективному включенню жінок в різні сфери життєдіяльності. Якщо ж залишається нереалізованим жіночий потенціал в будь-якій сфері діяльності, то це є втратою не тільки окремої особистості, але і суспільства в цілому [4].

Аналіз результатів дослідження. Нами була розроблена програма емпіричного дослідження особливостей зв'язку між гендерно-рольовою поведінкою юнаків та їх орієнтаціями щодо вибору професії, яка містить методики, які є найбільш розповсюдженими для діагностики параметрів професійної спрямованості, а також методика, яка дозволяє визначити гендерну ідентичність особистості. Це методики «Диференціально-діагностичний опитувальник» (ДДО) Є.О.Клімова, «Карта інтересів» О.Є.Голомштока, «Маскулітність-фемінітність» Сандри Бем.

Відбір осіб для проведення дослідження здійснювався за допомогою типового відбору. Емпіричною базою дослідження стала Червонозаводська загальноосвітня школа I - III ступенів №1. У дослідженні взяли участь 75 юнаків віком від 15 до 17 років, з них 36 хлопців і 39 дівчат.

Програма емпіричного дослідження включала такі етапи роботи: на першому етапі здійснювалася діагностика гендерних орієнтацій за допомогою методики «Маскулітність-фемінітність» Сандри Бем. На другому етапі діагностувалася професійна готовність до вибору професії за допомогою методик «Диференціально-діагностичний опитувальник» (ДДО) Є.О.Клімова, «Карта інтересів» О.Є.Голомштока. Третій етап передбачав порівняльний аналіз професійного вибору юнаків з різними типами гендерної орієнтації.

Порівняльний аналіз показав, що більшість юнаків з фемінінним типом гендерної орієнтації (2 хлопці, 15 дівчат) обирають професії типу «людина-художній образ» і «людина – знакова система», з маскулітним типом (14 хлопців, 4 дівчини) – «людина-техніка» і «людина – знакова система». Щодо юнаків з андрогінним типом гендерної орієнтації (20 хлопців і 20 дівчат), то серед них більшість обирає професії типу «людина - людина» і «людина – знакова система».

При перевірці статистичних відмінностей отриманих результатів за допомогою критерію χ^2 Пірсона було встановлено, що юнаки з андрогінною гендерно-рольовою орієнтацією більш налаштовані на вибір професії типу «людина – знакова система» порівняно з маскулітною і фемінною. Отримані результати свідчать про те, що існує певний зв'язок між вибором типу професії і гендерною орієнтацією юнаків.

Висновки. Результати дослідження засвідчили вплив гендерної орієнтації на вибір професії. Значна частка юнаків мають андрогінний тип особистості, причому у хлопців і дівчат ця частка однакова. І найменша кількість хлопців і дівчат має у своїй поведінці ознаки протилежної статі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учеб. пособ. / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
2. Берн Ш.М. Гендерная психология / Шон Берн. - СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 318 с.

3. Григорович С.С. Особенности профессионального самоопределения в ранней юности [Текст] / С. С. Григорович // Психология обучения (Журнал). – 2008. – №9. – С. 49–55.
4. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. - М.: Педлогика. 1981. – 96 с.
5. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность : Монография / Л.Б. Шнейдер. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.

SUMMARY

The article examines the role of gender orientations in professional choice making at the early adolescent age. The empiric research results of professional choice of the teenagers with different gender role behavior are analyzed as well.

Key words: *gender, masculinity, femininity, androgenity, gender-role behavior, professional self-determination.*

УДК 159.9.07.-057.87:316.22-026.39

Здоровець Ольга (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Горбенко Ю.Л.

ДОСЛІДЖЕННЯ ХАРАКТЕРОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ, СХИЛЬНОЇ ДО МАНІПУЛЯЦІЇ

У статті проаналізовано результати емпіричного дослідження схильності студентів до маніпуляції, а також описано характер зв'язку даної схильності із особистісними якостями у студентському віці.

Ключові слова: *маніпуляція, схильність до маніпуляції, особистість, характер.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство зіткнулося з новою проблемою: відбуваються соціально-психологічні деформації в стосунках суб'єктів спілкування, коли людина перестає бути цінністю, а перетворюється на об'єкт, яким можна маніпулювати. Маніпуляція перетворюється на зброю нового покоління яка почала використовуватись на всіх рівнях спілкування та взаємодії, починаючи від засобів масової комунікації і закінчуючи безпосереднім спілкуванням.

У таких умовах людина має навчитися розрізняти даний вид впливу і протидіяти йому, щоб не перетворитися на об'єкт у чужій грі. Це зумовлює необхідність більш ґрунтовного вивчення феноменів, пов'язаних зі схильністю до маніпуляції, а також дослідження характеру зв'язку даної схильності із особистісними якостями особистості. Особливої актуальності вивчення маніпуляції набуває при формуванні у нашому сучасному суспільстві особистості нового покоління, до якого у першу чергу належить студентство.

Незважаючи на велику кількість досліджень даної проблеми аспект зв'язку схильності до маніпулювання з характерологічними особливостями людини у наукових працях розглянуто недостатньо. Саме актуальність та недостатнє висвітлення даної проблематики і зумовили вибір теми даної статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти феномена маніпуляції, серед яких механізми, технології, критерії та чинники маніпулятивної поведінки, розглядали С. Братченко, Є. Доценко, А. Елліс, О. Коннор, Д. Мартін, І. Мельник, О. Сидоренко, В. Татенко, Е. Фромм, Г. Шиллер, Е. Шостром та інші. У роботах С. Богомаза, М. Еймс, В. Знакова, Р. Крісті досліджувалися питання схильності до маніпулятивної поведінки. Проблематика психологічного впливу розробляється у дослідженнях багатьох вчених, серед яких Е. Аронсон, Г. Балл, Ф. Зімбардо, Б. Паригін, Б. Поршнев, М. Снайдер, Р. Чалдіні, В. Шейнов та інші.

Мета статті — провести аналіз результатів емпіричного дослідження схильності студентів до маніпуляції.

Виклад основного матеріалу дослідження. У наукових працях наявна значна кількість різних визначень того, що розуміють під терміном “маніпуляція”, зокрема такі:

- штучний процес створення суб'єктом ілюзій щодо дійсності (або щодо себе), які сприймаються іншими суб'єктами (або й самим творцем ілюзій) [1, с. 26];
- особливий вплив на підсвідомість людини (переважно на її емоції, почуття і переживання) з

- метою програмування мотиву партнера до співпраці [4, с. 145];
- психологічний вплив на людину, який не завжди нею усвідомлюється і змушує її діяти відповідно до цілей маніпулятора [3, с. 52];
- приховане управління людиною всупереч її волі, яке приносить ініціаторові односторонні переваги [6, с. 518];
- вид психологічного впливу, майстерне виконання якого викликає приховане пробудження у іншої людини намірів, які не співпадають з її актуальними бажаннями [2, с. 82].

Всі явища, стани і процеси психіки людини маніпулятор намагається використати у своїх цілях. Потреби, стереотипи, установки, страхи, тривоги і цінності людини – це те, на що маніпулятор може вплинути, готуючи ґрунт чи таким чином здійснюючи маніпуляцію. Маніпуляторські технології відволікають особистість від дійсно неупередженого прийняття цінностей, їх ідентифікації з власними інтересами, вибору цінностей та їх активного впровадження шляхом практичної діяльності [5].

Організація дослідження. Ми вважаємо актуальним емпіричне вивчення схильності студентів до маніпулювання психікою інших. Для досягнення цієї мети необхідне використання комплексної програми, до складу якої були включені методики “Діагностика маніпулятивного ставлення (за шкалою Банта)” та “Багатофакторний особистісний опитувальник FPI (модифікована форма В) за О.О. Криловим, Т.І. Ронгінською”. Дослідження проводилось на базі ПНПУ імені В.Г. Короленка. Опитуванням були охоплені студентів психолого-педагогічного факультету.

У результаті проведеного дослідження встановлено, що макіавеллізм не корелює з інтелектом, раціональними установками і такими особистісними рисами, як потреба в досягненні і рівень тривожності (для встановлення зв'язку між змінними були використані методи статистичної обробки даних, а саме r_s критерій Спірмена) .

Люди, що демонструють високі показники за Мак-шкалою, при вступі в контакт з іншими схильні триматися емоційно відчужено, відособлено, орієнтуватися на проблему, а не на співрозмовника, переживати недовіру до оточення.

У спілкуванні макіавеллісти, як правило, предметно орієнтовані: в соціальних взаємодіях вони більш цілеспрямовані, конкурентоспроможні, але спрямовані, передусім, на досягнення мети, а не на взаємодію з партнерами.

Людам з низькими показниками за Мак-шкалою властиві позитивні риси, на зразок чесності і надійності, зате яскраво виражені макіавеллісти мають уміння і поведінкові навички приховування недоліків подібних якостей особистості.

Дослідження показало, що характерними особливостями, які притаманні більшості представників досліджуваної групи, є товариськість, урівноваженість та відкритість. Це дозволяє говорити про наявність у більшості студентів вираженої потреби у спілкуванні, про їх добру захищеність від стрес-факторів звичайних життєвих ситуацій, що ґрунтується на впевненості в собі, оптимістичності та активності, та про їх прагнення до щирого спілкування з оточуючими при високому рівні самокритичності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, аналіз емпіричного дослідження схильності студентів до маніпуляції дозволяє нам зробити такі висновки:

- під маніпуляцією розуміють психологічний вплив на людину, який не завжди нею усвідомлюється і змушує її діяти відповідно до цілей маніпулятора;
- чим вищим є рівень схильності до маніпуляції досліджуваних, тим вищим є рівень розвитку їх потреби у спілкуванні;
- студенти, що демонструють високі показники за Мак-шкалою, при вступі в контакт з іншими схильні триматися емоційно відчужено, відособлено, орієнтуватися на проблему, а не на співрозмовника, переживати недовіру до оточення.

Перспективи подальших досліджень у контексті обраної проблематики можуть бути пов'язані з визначенням характеру зв'язку між схильністю до маніпуляції та іншими психологічними якостями студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гарифуллин Р.Р. Иллюзионизм психолога. Иллюзии и манипуляции психолога [Текст] / Р.Р. Гарифуллин. – Казань – Йошкар-ола: Марийский полиграф.-издат. комбинат, 2000. – 44 с.
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита [Текст] / Е.Л. Доценко. – СПб.: Речь, 2003. – 304 с.

3. Знаков В.В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении [Текст] / В.В. Знаков // Вопросы психологии. – 2002. – №6. – С. 45 – 54.
4. Панкратов В. Н. Психотехнология управления людьми: практ. руководство / В.Н. Панкратов. – М.: Изд-во Инст. Психотерапии, 2001. – 336 с.
5. Филатов А.В., Филатова В.Н. Основы распознавания и противодействия манипуляции сознанием [Текст] / А.В. Филатов, В.Н. Филатова. – М.: Сенте, 2004. – 200 с.
6. Человек и его работа [Текст] / Под ред. А.Г. Здравомыслова, В.П. Рожина, В.А. Ядова. – М.: Мысль, 1967. – 452 с.

SUMMARY

The article analyzes the results of empirical psychological research of students' tendency to manipulation of psychics and describes the features of the correlation of this tendency with personality features in the student's age.

Keywords: *manipulation, tendency to manipulation of psychics, personality, character.*

УДК 316.613.434-053.6

Ігнат'єва Наталія (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Юдіна Н.О.

СТАТЕВІ ВІДМІННОСТІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Стаття присвячена висвітленню особливостей підліткової агресивності, чинників, що визначають її формування та специфіки прояву агресивності на різних етапах підліткового періоду та статевих відмінностей у її проявах.

Ключові слова: *агресивність, фізична та вербальна агресія, підлітковий вік, чинники формування агресивності, статеві відмінності агресивної поведінки.*

Актуальність дослідження. Сьогодні найгостріше постає проблема агресивної поведінки у підлітковому віці, коли відбувається перехід до нового щабля розвитку особистості. У цей період часто можна помітити нічим не вмотивовані реакції підлітків на, здавалося б, незначні, але справедливі зауваження тих, хто їх оточує. Криза соціальної системи, зростання екологічної та економічної нестабільності, зміни у політичній ситуації – все це відбилося на свідомості, почуттях та поведінці дітей, підлітків, молоді.

За результатами досліджень визначено, що загалом у дітей зросла асоціальна спрямованість, вони стали більш агресивними, вразливими, швидко виходячи зі стану рівноваги. Значно зросла кількість психічних захворювань, безпосередньо пов'язаних із соціальними умовами. В окремих дітей розвиваються хибні якості: жорстокість, брехливість, лють; у значної частини підлітків порушуються ціннісні орієнтації. Можна сказати, підлітки відтворюють у своєму характері всі ненормальності сучасності суспільства.

Мета статті – провести теоретичний аналіз особливостей агресивної поведінки підлітків різної статі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Переважна більшість праць із досліджуваної проблематики присвячена вивченню різноманітних форм агресивної поведінки дітей та підлітків (О.Б. Бовть, Р.У. Благута, Б.М. Ткач, С.В. Харченко, Л.В. Чаговець). Проблема агресії та агресивної поведінки досліджувалась також багатьма зарубіжними психологами (З. Фрейд, А. Басс, А. Бандура, С. Берковітц, К. Лоренц та ін.). Проте аналіз цих робіт показує, що на сьогоднішній день не повністю вирішеним постає питання про статеві відмінності в агресивних проявах підлітків та їх врахування в існуючій системі профілактики агресивності молоді, де є ряд невідкладних завдань, що вимагають свого рішення.

Виклад основного матеріалу. Підлітковий вік є складним періодом у розвитку особистості, що найбільшою мірою відображається на системі стосунків із оточенням. Цей період становлення особистості характеризується низкою особливостей. Перш за все, вони проявляються через виникнення почуття дорослості – основного новоутворення підліткового віку. Це виявляється у прагненні молодої людини бути визнаним дорослою самостійною людиною представниками соціального оточення. Через таку вимогу підлітка виникає конфлікт. З одного боку, підліток є

дитиною, у нього ще формуються когнітивна та емоційна сфери, відбувається становлення ціннісних орієнтацій та адекватної самооцінки. З іншого боку – підліток прагне, щоб до нього ставилися як до самостійної людини, оскільки він дійсно входить у доросле життя [1].

До особливостей психічного життя підлітка можна також віднести: залежність самовідношення від зовнішнього оцінювання та значні зміни у структурі цінностей та відношення до життя, орієнтування на отримання нового соціального досвіду. Ці особливості психіки підлітка з'являються і проявляються у їх провідній діяльності – інтимно-особистісному спілкуванні, яке виступає процесом пізнання оточуючого світу, розвитку та прояву особистості молодого людини.

Міжособистісні стосунки є виявом соціальної активності підлітків, що виступає як прагнення займати активну життєву позицію. Важливим при цьому є встановлення дружніх стосунків, у яких молодь знаходить спільні інтереси та засвоює важливі моральні та етичні норми, що проявляються у довірливих відносинах, здатності тримати таємницю друга. Це сприяє формуванню у них відповідальності за власні вчинки.

Розмови, які супроводжують спілкування підлітків, поділяються на два типи. Перший – розмови, в процесі яких повідомляються нові факти і відомості з різних областей, починаючи з науки і техніки, закінчуючи цікавими випадками з життя. До другого типу слід віднести розмови про стосунки, вчинки і якості однолітків, про взаємовідносини між ними, про власні відносини, в тому числі з дівчатами та хлопцями, про плани, мрії, майбутнє. Розмови другого типу – про своє особисте відношення до когось чи до чогось, про вчинки один одного – займають значне місце у спілкуванні підлітків.

Часто підлітковий вік супроводжується агресивними проявами. Під агресією розуміється будь-яка форма поведінки, націленою на образу чи заподіяння шкоди іншій живій істоті, яка не бажає подібного поводження [2]. Агресивність проявляється у різних формах: фізичній, прямій, непрямій, вербальній, схильності до роздратування та негативізму.

Основними факторами, що визначають формування підліткової агресивності, за А.І. Подольським [4], є: сім'я, однолітки, те середовище, в якому вони перебувають, засоби масової інформації та ін. Діти навчаються агресивної поведінки, за дослідженнями А. Бандури [2], за допомогою прямих підкріплень так само, як і шляхом спостереження за агресивними діями. На становлення агресивної поведінки впливають ступінь згуртованості сім'ї, близькості між батьками і дитиною, характер взаємин між братами і сестрами, а також стиль сімейного керівництва.

Механізмами, що забезпечують засвоєння агресивної поведінки впродовж онтогенезу, є: наслідування моделі через спостереження за агресивними діями інших; прямі підкріплення у вигляді заохочення батьками агресії через її схвалення; непрямі підкріплення, що відбуваються шляхом поблажливого ставлення батьків до агресивних проявів дитиною; фрустрація потреби в любові та визнанні з боку батьків як значущих дорослих та однолітків; прагнення дітей позбавитись почуття неповноцінності при надмірних вимогах батьків; особистий досвід дитини, який вона отримує в сім'ї шляхом жорстоких покарань з боку батьків тощо.

Як зазначає В.В. Іванова [3], прояви агресивності на різних вікових етапах підліткового періоду відрізняються. На першій стадії підліткового періоду (у 10-11 років) дитини вельми критичним є відношення до себе – у дітей цього віку переважає фізична агресія і найменше виражена агресія непряма.

Ситуативне негативне відношення до себе зберігається і на другій стадії підліткового віку (у 12-13 років), яке обумовлено, значною мірою, оцінками тих, що оточують, як дорослих, так і однолітків. У цьому віці найбільш вираженим стає негативізм, наголошується зростання фізичної і вербальної агресії, тоді як агресивність непряма, хоч і дає зрушення в порівнянні з молодшим підлітковим віком, все ж таки менш виражена.

На третій стадії підліткового віку (у 14-15 років) спостерігається зіставлення підлітком своїх особистісних особливостей, форм поведінки з певними нормами, прийнятими в референтних групах. Агресивність фізична і непряма підвищуються неістотно, також як і рівень негативізму.

Також, дослідниками відмічені відмінності у проявах агресивності серед хлопців та дівчат [2, 3, 4]. У середині підліткового віку, як у хлопчиків, так і у дівчаток, існують вікові періоди з більш високим і більш низьким рівнем прояви агресивної поведінки. У хлопчиків є два піки прояви агресії: 12 років і 14-15 років. У дівчаток також виявляються два піки: найбільший рівень прояви агресивної поведінки відзначається в 11 років і в 13 років.

У хлопчиків найбільш виражена схильність до прямої фізичної та прямої вербальної агресії, а у дівчаток – до прямої вербальної і до непрямой вербальної. Для хлопчиків найбільш характерно не стільки перевага агресії за критерієм "вербальна-фізична", скільки вираз її в прямій,

відкритій формі і безпосередньо з конфліктуючою особистістю. Для дівчаток же характерна перевага саме вербальної агресії в будь-яких її формах – прямій або непрямій.

Висновки. Підлітковий вік є складним періодом у розвитку особистості, що найбільшою мірою відображається на системі стосунків із оточенням. Цей період становлення особистості характеризується низкою особливостей. Перш за все, вони виявляються через виникнення почуття дорослості – основного новоутворення підліткового віку. Це виявляється у прагненні молодої людини бути визнаним дорослою самостійною людиною представниками соціального оточення. До особливостей психічного життя підлітка можна також віднести залежність самовідношення від зовнішнього оцінювання та значні зміни у структурі цінностей та відношення до життя, орієнтування на отримання нового соціального досвіду. Ці особливості психіки підлітка з'являються і проявляються у їх провідній діяльності – інтимно-особистісному спілкуванні, яке виступає процесом пізнання оточуючого світу.

У підлітковому віці часто проявляється агресивність, як будь-яка форма поведінки, націлена на образ чи заподіяння шкоди іншій живій істоті. Основними факторами, що визначають формування дитячої агресивності є: сім'я, однокласники, те середовище, в якій вони перебувають, засоби масової інформації та ін. Діти навчаються агресивної поведінки за допомогою прямих підкріплень так само, як і шляхом спостереження агресивних дій.

На першій стадії підліткового періоду (у 10-11 років) дитини характеризує вельми критичне відношення до себе – у дітей цього віку переважає фізична агресія і найменше виражена агресія непряма. Ситуативне негативне відношення до себе зберігається і на другій стадії підліткового віку (у 12-13 років), яке обумовлено, оцінками тих, що оточують, як дорослих, так і однокласників. У цьому віці найбільш вираженим стає негативізм, наголошується зростання фізичної і вербальної агресії, тоді як агресивність непряма, хоч і дає зрушення в порівнянні з молодшим підлітковим віком, все ж таки менш виражена.

На третій стадії підліткового віку (у 14-15 років) спостерігається зіставлення підлітком своїх особистісних особливостей, форм поведінки з певними нормами, прийнятими в референтних групах. Агресивність фізична і непряма підвищуються неістотно, також як і рівень негативізму.

У середині підліткового віку у підлітків існують вікові періоди з більш високим і більш низьким рівнем прояви агресивної поведінки. У хлопчиків є два піки прояви агресії: 12 років і 14-15 років. У дівчаток також виявляються два піки: найбільший рівень прояви агресивної поведінки відзначається в 11 років і в 13 років.

У хлопчиків найбільш виражена схильність до прямої фізичної та прямої вербальної агресії, а у дівчаток – до прямої вербальної і до непрямої вербальної. Для хлопчиків найбільш характерно не стільки перевага агресії за критерієм "вербальна-фізична", скільки вираз її в прямій, відкритій формі і безпосередньо з конфліктуючим. Для дівчаток же характерно перевага саме вербальної агресії в будь-яких її формах - прямій або непрямій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 624 с.
2. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений : [Пер. с англ. Ю. Брянцевой и Красовского Б.] / А.Бандура, Р.Уолтер. – М. : Апрель Пресс, Издательство ЭКСОМО-Пресс, 1999. – 512 с
3. Иванова В.В. Причины та форми агресивної поведінки підлітків / В.В. Иванова // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 5. – С. 14–16.
4. Подольский А.И. Психоемоциональное благополучие современных подростков: опыт международного исследования / А.И. Подольский, О.А. Карабанова, О.А.Идобаева, П. Хейманс // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 2011. – №2. – С. 9–20.

SUMMARY

The article is devoted to the peculiarities of teenage aggression, the factors that determine its formation, and the specifics of harassment at different stages of adolescence and sex differences in its manifestations.

Keywords: *aggression, physical and verbal aggression, adolescence, factors shaping aggressiveness, sexual differences of aggressive behavior.*

**ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ З РІЗНОЮ ЗМІСТОВОЮ
СКЛАДОВОЮ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

У статті наведено результати емпіричного дослідження особливостей структури ставлення до іншого підлітків з різним рівнем особистісної тривожності особистості.

Ключові слова: тривога, особистісна тривожність, міжособистісна взаємодія.

Постановка проблеми: Серед найбільш важливих проблем, що виникають у практичній діяльності людини, особливе місце займають проблеми, пов'язані з визначенням ролі психічних станів в системі соціально-психологічної взаємодії.

Поняття «взаємодія» надзвичайно багатозначне. З погляду філософії ця категорія являє собою одну із загальних форм взаємозв'язку між явищами [1]. Її суть полягає у зворотному впливі одного предмета чи явища на інше. Отож, взаємодія відтворює процеси впливу об'єктів один на одного, їх взаємну зумовленість і породження одним об'єктом іншого [3]. В соціології вживається дефініція «соціальна взаємодія» для визначення такої форми спілкування осіб, соціальних спільнот, угруповань, за якою систематично здійснюється їхній вплив один на одного, реалізується соціальна дія кожного з партнерів, досягається пристосування дій одного до дій іншого, спільність у розумінні ситуації, сенсу дій і певний ступінь солідарності або згоди між ними [4].

У соціальній психології явище взаємодії стало предметом дослідження представників соціального біхевіоризму (А. Бандура, Н. Міллер, Д. Доллард, Д. Тібо, Г. Келлі, Г. Хоманс), соціально-перцептивного когнітивізму (К. Левін, Ф. Хайдер, Н. Ньюком, Л. Фестінгер), теорії психоаналітичної орієнтації (Г. Салівен, Е. Берн, В. Шутц) та гуманістичної орієнтації й психотерапії (К. Роджерс, Д. Морено, В. Сатір, Д. Бьюдженталь) [2].

Особлива увага дослідників приділяється вивченню індивідуально-психологічних особливостей особистості, зокрема тривожності.

Тривожність — це широко розповсюджений психологічний феномен нашого часу. Теоретичні аспекти тривожності розглядаються в психологічній літературі, перш за все, з точки зору представлення її як переживання певної емоційної модальності, пов'язаного з мотивами поведінки і діяльності.

Мета: полягала у емпіричному дослідженні особистісної тривожності підлітків з різною змістовною складовою міжособистісної взаємодії.

Аналіз результатів дослідження. Програма емпіричного дослідження включала такі етапи:

На першому етапі відбулося формування виборчої сукупності, до складу якої ввійшли 45 осіб у віці 15-17 років. Базою емпіричного дослідження стала Решетилівська гімназія ім. І.Л. Олійника.

На другому етапі була здійснена діагностика рівня особистісної тривожності за допомогою методики «Дослідження тривожності» (опитувальник Спілбергера-Ханіна) та визначена структура міжособистісних відносин за методикою діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі. За результатами діагностики було встановлено високий рівень тривожності (76 %), середній (24%), низького рівня не виявлено.

Аналіз структури системи сформованих ставлень до іншого виявили домінуючим ставленням для виборчої сукупності є дружелюбність, авторитарність, альтруїзм. Визначена структура говорить про амбівалентність їх міжособистісних ставлень, що і може бути причиною тривожності.

На наступному етапі відбулася спроба здійснити кількісний і якісний аналіз визначених тенденцій. Для цього були відібрані групи респондентів з високим і середнім рівнем тривожності та проаналізовано їх структура ставлень до іншого (Таблиця 1).

У підгрупі з високим рівнем тривожності домінуючим типами ставлення до іншого були авторитарність та дружелюбність. У підгрупі з середнім рівнем тривожності – дружелюбність та альтруїзм.

Особливості тривожності підлітків з різним ставленням до іншої людини

Рівень тривожності у підлітків	Змістова складова міжособистісної взаємодії																
	Авторитарність		Егоїстичність		Агресивність		Підозрілість		Підкореність		Залежність		Дружелюбність		Альтруїстичність		Усього
	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%			
Середній	1	7	1	7	2	14	1	7	-	-	-	-	7	47	3	20	15
Високий	14	33	5	12	1	2	2	4	-	-	1	2	11	26	8	19	42

Отримані результати свідчать про те, що тривожність може розглядатися як похідна неконгруентної, розбалансованої системи ставлень до інших.

Виявлені дані можуть бути пояснені особливостями розвитку Я-концепції підлітка, мірою адекватних уявлень про реальні та можливі особливості власної особистості.

Висновки:

Здійснивши теоретичний аналіз тривожності в системі соціально – психологічної взаємодії можна сказати, що науково-теоретичний аналіз феномену взаємодії відкриває значні потенціали й перспективи розуміння й дослідження психології спілкування та взаємодії з точки зору різних концепцій та уявлень. Це переконує в тому, що подальший розвиток науково-психологічної сутності і природи міжособистісної взаємодії потребує створення нових теоретичних підходів і практичних методів дослідження даного феномену.

В результаті нашого дослідження було встановлено, що тривожність як особистісна властивість є чинником вибору підлітком стратегії у взаємодії з іншими, тобто тривожність в підлітковому віці виступає як фактор психологічної взаємодії.

Визначені тенденції потребують подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астапов В.М. Генезис тревоги и депрессии [Текст] / В.М. Остапов, А.Н. Гасилина// Мир психологии. - 2011. - №1. – с. 225-233
2. Ломов Б.Ф. Психические процессы и общение [Текст]/ Б.Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – с. 124-151.
3. Межличностное восприятие в группе. / [Под. ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова]. – М.: Изд-во МГУ. – 1981. - 321 с.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2-х кн. Кн.1: Соціальна психологія особистості і спілкування [Текст]/ Л.Е.Орбан-Лембрик. – К.: Либідь, 2004. – 574 с.

SUMMARY

The results of the empirical study of structure attitude to other adolescents with different levels of trait anxiety personality.

Key words: *anxiety, personal anxiety, interpersonal interaction.*

ЕМПАТІЯ ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМ ТИПОМ ЕМОЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ

У даній статті обґрунтовано актуальність вивчення проблеми емпатії підлітків, з різним типом емоційної спрямованості. Визначені психічні особливості та фактори, що впливають на емпатію.

Ключові слова: підліток, емоції, емпатія, емоційна спрямованість, емоційно-почуттєва сфера, емоційні переживання.

Актуальність дослідження. Підліток як особистість є складною системою, важливими складовими якої є емоційна і соціальна підсистеми, які перебувають у постійній взаємодії і взаємозалежності. Процес переходу від дитинства до дорослості відбувається гостро й часто досить драматично, і в ньому найвиразніше переплітаються суперечливі тенденції особистісного розвитку. Розвиток особистості тісно пов'язаний з розвитком емоційної сфери, із формуванням інтересів та мотивів поведінки. Оскільки життєвий досвід підлітків недостатній, то їм властиве прагнення до самоствердження, до показу своєї самостійності.

Проблема дослідження формування емоційної спрямованості та емпатії у підлітків є однією з найактуальніших як у теоретичному, так і в практичному аспекті.

Мета дослідження емпірично дослідити особливості емпатії підлітків з різним типом емоційної спрямованості.

Теоретичні передумови розробки цієї проблеми вивчались у психолого-педагогічних дослідженнях психічного розвитку особистості таких вчених, як Г.О.Балл, І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, І.А.Зязюн, Г.С.Костюк, Н.Г.Ничкало, П.С.Перепелиця, В.В.Рибалка, В.А.Семиченко, О.В.Скрипченко та ін.

Спираючись на дослідження, спрямовані на вивчення особливостей прояву емоцій (П.О.Жоров, Ю.Є.Зільберман, В.А.Іванніков, Є.П.Ільїн, В.К.Калін, О.П.Саннікова, В.І. Селіванов), особистості підлітків (Л.Г.Авдоніна, О.В.Биков, В.О. Кабачков, Г.В. Ложкін, О.А. Чернікова), прояву підлітків (В.С.Агапов, С.В. Малишева, Т.О. Ольхова, С.Г.Спевакова), можна відзначити, що емоційна спрямованість та рівень емпатії у підлітків неоднозначно розглядається фахівцями, що суттєво ускладнює їх пізнання. [1]

Основний виклад матеріалу. Підлітковий вік – це один з найважливіших етапів життя людини. В ньому багато джерел і починань всього подальшого становлення особистості. Вік цей не стабільний, ранимий, важкий і виявляється, що він більше ніж інші періоди життя, залежить від реальностей довкілля.

Емоційний фон у підлітків характеризується нестабільністю, що пов'язано з фізіологічними змінами. [5]

Для емоційної сфери підлітків характерні такі особливості:

- дуже велика емоційна збудливість, тому підлітки вирізняються запальністю, бурхливим виявом своїх почуттів, пристрасністю;
- більша стійкість емоційних переживань порівняно з молодшими школярами; зокрема, підлітки довго не забувають образи;
- підвищена готовність до очікування страху, що виявляється у тривожності; підвищення тривожності в старшому підлітковому віці, пов'язаної з появою інтимно-особистісних відносин з людиною, яка викликає різні емоції, у тому числі у зв'язку зі страхом видатися смішним;
- суперечливість почуттів: часто підлітки з запалом захищають свого товариша, хоча розуміють, що той гідний осуду;
- виникнення переживання не лише з приводу оцінки підлітків іншими, а й із приводу самооцінки, яка виникає в них у результаті росту їхньої самосвідомості;
- сильно розвинене почуття приналежності до групи, тому вони гостріше й хворобливіше переживають несхвалення товаришів, ніж несхвалення дорослих або вчителів; часто з'являється страх бути зневаженим групою;
- висування високих вимог до дружби, в основі якої лежить не спільна гра, як у молодших школярів, а спільність інтересів, моральних почуттів;
- вияв почуття патріотизму [3].

Емоційна сфера є одним з регуляторів поведінки людини та пізнання, вираженням складних відносин між людьми. Її компонентами виступають емоційний тон відчуттів, ситуативні емоції, емоційні стани. Спочатку суто функціональна потреба людини в емоційному насиченні, перетворюючись в прагнення суб'єкта до певних переживань свого ставлення до дійсності, стає одним з важливих чинників, що визначають спрямованість його особи. Емоційна спрямованість є потребою в емоційному насиченні емоціями конкретного типу. Тому види емоційної спрямованості виділяються в залежності від видів емоцій.[2]

Результати емпіричного дослідження свідчать про, те які рівні емпатії властиві підліткам, а саме дівчатам і хлопцям, для яких властиві два різних типів емоційної спрямованості.

У хлопців переважають емоції самоствердження та боротьби. Альтруїстичні емоції у них менш виражені, хоча і мають місце. Відповідно, у переважної більшості з них емпатія виражена на середньому рівні. Оскільки хлопці намагаються лідувати, то спрямовують увагу, сприйняття і мислення на стани, проблеми, поведінки іншої людини. Це спонтанний інтерес до іншого, що відкриває шляхи емоційного і інтуїтивного відображення партнера. Але вияв емпатійних переживань залежить від його значення для досягнення мети та типу стосунків з людиною.

У дівчат альтруїстичні емоції серед домінуючих, і дівчат більше, ніж хлопців, має середній і високий рівень емпатії. Дівчата створюють атмосферу відкритості, довірливості, задушевності. Вони швидко встановлюють контакти з оточуючими, намагаються не допускати конфліктів і знаходять компромісні рішення. У спілкуванні уважні, намагаються зрозуміти більше, ніж сказано словами.

Висновок. Таким чином, нами було встановлено, які рівні емпатії властиві підліткам, а саме дівчатам і хлопцям, для яких властиві два різних типів емоційної спрямованості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белкіна В.Н. Психологія підліткового віку / В.Н. Белкіна. – К.: Атіка, 1998. – 254 с.
2. Додонов Б.И. В мире эмоций / Б.И. Додонов. – М.: ПСИХО, 1997. – 294 с.
3. Кравчук Л. Розвиток емоційного компонента та соціальної сфери особистості / Л. Кравчук // Психолог. – 2008. – № 7. – С. 43-44.
4. Крутецький В.В. Емоційна сфера підлітків / В.В. Крутецький // Психолог. – 2006. – №1. – С. 5-9.
5. Романенко Т.Д. Розвиток емоційної сфери підлітка / Т.Д.Романенко // Психолог. – 2007. – №10. – С. 6-8

SUMMARY

In this article the relevance of studying the problem of empathy adolescents with different types of emotional orientation. Identified mental characteristics and factors affecting empathy.

Keywords: *teen, emotions, empathy, emotional orientation, emotional and sensual sphere, emotional distress.*

УДК 316.614+159.9

Качала Тетяна (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Перетяцько Л.Г.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Стаття присвячена аналізу феномену девіантної поведінки у психологічній науці, висвітленню специфіки становлення підлітків, опису чинників виникнення та форм вираження девіантної поведінки сучасних підлітків.

Ключові слова: *підлітковий вік, девіантна поведінка, делінквентна та агресивна поведінка, чинники формування девіантної поведінки.*

Актуальність дослідження. Вивчення проблеми девіантної поведінки є актуальним в умовах сучасного суспільства, що зумовлено рядом факторів. Процеси трансформації, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, супроводжуються глибокою кризою, яка охопила усі сфери суспільства. Фактично, український соціум знаходиться сьогодні у стані ціннісно-нормативної дезінтеграції. При цьому відбувається заповнення соціального простору

девіантними цінностями, порушення або ігнорування значною частиною індивідів існуючих норм права та моралі.

В умовах кризового стану суспільства особистість опинилася в складній ситуації вибору цінностей, пріоритетів, засобів адаптації, і найбільш гостро ця проблема проявляється у молодіжному середовищі. Підлітки є вразливими і схильними до виникнення різних девіацій, оскільки не мають усталеного світосприйняття та досвіду, і при цьому прагнуть до самоствердження й самостійності.

Забезпечення гармонійного особистісного розвитку у навчально-виховному процесі, формування молоді особистості, орієнтованої на соціально схвалювані форми активності – одне із актуальних та важливих завдань сучасної психологічної служби в системі освіти.

Мета статті – розглянути особливості формування та проявів девіантної поведінки підлітків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. При вивченні особливостей девіантної поведінки підлітків нами приймалися до уваги наукові погляди на особливості становлення особистості у підлітковому віці (Г.С. Абрамова, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Л.В. Долинська, Т.В. Драгунова, І.С. Кон, В.С. Мухіна, М.К. Павлова, Н.В. Соловійова, Д.Б. Ельконін).

Вивчення означеної проблеми проводилось з урахуванням сучасних досліджень психологічних особливостей девіантної поведінки, як дій особистості, що являють собою порушення соціальних норм (О.А. Атемасова, О.І. Бондарчук, Н.В. Винничук, Є.В. Змановська, В.Д. Менделевич, І.А. Рудакова); широко висвітленого емпіричного матеріалу про форми вираження девіацій (А.Є. Айвазова, Я.І. Гилянський, Ц.П. Короленко, Л.В. Туріщева).

Також, під час аналізу даної проблеми нами було враховано погляди зарубіжних та вітчизняних психологів на широкі соціальні (вплив суспільства), вузькосоціальні (вплив сім'ї та найближчого оточення) та інтрапсихічні чинники формування девіантної поведінки особистості, висвітлені у працях А.Є. Лічка, В.Д. Менделевича, В.Ф. Моргуна, К.В. Седих, Н.В. Острогляд

Виклад основного матеріалу. Підлітковий вік є складним періодом у розвитку особистості, що найбільшою мірою відображається на системі стосунків із оточенням. Цей період становлення особистості характеризується низкою особливостей [1]. Перш за все, вони виявляються через виникнення почуття дорослості – основного новоутворення підліткового віку. Це виявляється у прагненні молоді людини бути визнаною дорослою самостійною особистістю представниками соціального оточення. Через таку вимогу підлітка виникає конфлікт. З одного боку, він є дитиною, у нього ще формуються когнітивна та емоційна сфера, відбувається становлення ціннісних орієнтацій та адекватної самооцінки. З іншого боку – підліток прагне, щоб до нього ставилися як до самостійної людини, оскільки він дійсно входить у доросле життя.

До особливостей психічного життя підлітка можна віднести залежність самовідношення від зовнішнього оцінювання та значні зміни у структурі цінностей та відношення до життя, орієнтування на отримання нового соціального досвіду. Ці особливості психіки підлітка з'являються і проявляються у їх провідній діяльності – інтимно-особистісному спілкуванні, яке виступає процесом пізнання оточуючого світу, розвитку та прояву молоді особистості. При цьому молодь здійснює апробацію нового соціального досвіду, розширює уявлення про систему стосунків між людьми, збагачує власний життєвий досвід.

Девіантною вважається будь-яка за ступенем вираженості, спрямованості або мотивами поведінка, що відхиляється від критеріїв тієї чи іншої суспільної норми (В.Д. Менделевич [4]). Норма – це явище групової свідомості у вигляді поділюваних групою уявлень і найбільш конкретних суджень членів групи про вимоги до поведінки з урахуванням їх соціальних ролей, що створюють оптимальні умови буття, з якими ці норми взаємодіють (Н.В. Ківенко [2]).

Специфічними ознаками девіантної поведінки є: багаторазові, тривалі порушення норм, прийнятих суспільством; різноманітні прояви соціальної дезадаптації, які викликають негативну оцінку з боку інших людей; поведінка не ототожнюється з психічними захворюваннями чи патопсихологічними станами, хоча може за певних умов набувати патологічних форм (алкоголізм, наркоманія тощо); результатом поведінки є заподіяння реальної шкоди самій особистості чи оточуючим (Ц.П. Короленко, Т.А. Донських [3]).

Формування девіантної поведінки підлітків пояснюється як соціальними, так і індивідуально-психологічними факторами. До соціальних відносять: соціальну стигматизацію, специфічні впливи освітнього середовища та стосунків із педагогом, вплив референтних груп антисуспільного спрямування та культ насильства у засобах масової інформації. Особливу роль у

цій групі факторів виникнення девіацій мають ранні стосунки дитини з батьками, стиль сімейного виховання та наявність насильства у стосунках «батьки-діти» [2].

Серед іншої групи чинників виникнення девіантної поведінки підлітків дослідники визначають: фізіологічні особливості, екстравертованість, порушення спрямованості, ціннісної сфери, ієрархії мотивів, самосвідомості, емоційного розвитку, когнітивної сфери, і наявний негативний життєвий досвід.

Важливе значення у формуванні особистості підлітка-девіанта відіграє досвід спілкування з батьками в дитинстві. При цьому «Я-образ» і самооцінка, що навіюються дитині, можуть бути як позитивними, коли дитині навіюється, що вона є гарною, доброю, розумною та ін., так і негативними, коли дитині навіюється, що вона погана, зла, тощо. У результаті дитина або погоджується з точкою зору батьків, або, найчастіше, агресивно виступає проти неї [2].

Вітчизняними дослідниками проблеми відхилень докладно вивчалася роль у виникненні девіацій таких особистісних особливостей підлітків, як установка (Ігошев К.Є.); спрямованість особистості (Ковальов А.Г., Мінковський Г.М., Потанін Г.М., Яковлев А.М.); ціннісно-нормативна система особистості (Васильєва Ю.О., Долгова А.І.); система потреб (Фельдштейн Д.І.); акцентуації характеру (Ковальов В.В., Козюля В.Г., Личко А. Є., Моргун В.Ф., Реан О.О., Седих К.В.); самосвідомість (Кржечковський А.Ю., Чудновський В.Е.); дефектність саморегуляції (Енікеєв М.І., Кочетков О.Л.) [2,3,4].

Достатньо розповсюдженими формами девіантної поведінки сучасних підлітків є делінквентні прояви, які являють собою поведінку, що відхиляється, і в крайніх своїх проявах представляє кримінально каране діяння [4].

Також, серед сучасної молоді частими є прояви адиктивної поведінки, яка визначається як один з типів девіантної поведінки, що виражається у прагненні до відходу від реальності шляхом зміни свого психічного стану через вживання деяких речовин чи постійній фіксації уваги на окремих предметах чи активностях, що супроводжується розвитком інтенсивних позитивних емоцій.

Найбільш типовим проявом девіацій підлітків є агресивна поведінка – фізичні або вербальні дії, спрямовані на вчинення шкоди іншій людині. Підлітки проявляють агресію у різних формах. Це може бути фізична агресія, непрямая агресія, схильність до драгування, негативізм, образа, підозрілість у діапазоні від недовіри і обережності, до впевненості, що усі люди чинять шкоду або планують це зробити, вербальна агресія тощо. Останнім часом підлітки проявляють схильність до аутоагресивної поведінки, що проявляється у самогубстві (суїцидальній поведінці) та самоушкодженні (парасуїцидальній поведінці).

Висновки. Підлітковий вік – складний етап розвитку особистості, коли провідними стають соціальні інтереси і формуються такі особистісні новоутворення, як почуття дорослості, здатність до рефлексії, самооцінювання та прагнення до самостійності. Внаслідок цього психічного життя підлітків їх стосунки з батьками ускладнюються, набувають конфліктного характеру.

Підлітки є віковою категорією, найбільш схильною до формування девіантної поведінки, яка визначається як будь-яке поведіння людини, що відхиляється від суспільної норми. Формування девіантної поведінки у підлітків відбувається внаслідок поєднання їх індивідуально-типологічних особливостей (характеру, темпераменту, ієрархії мотивів, особливостей самооцінки тощо) із несприятливими соціальними впливами на тлі специфічних стосунків із батьками.

Найбільш розповсюдженими проявами девіантної поведінки сучасних підлітків є делінквентна (проступки та протиправні діяння), адиктивна (залежність підлітків від вживання психоактивних речовин тощо) та агресивна поведінка (прагнення вчинити шкоду іншій людині у різних формах).

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В.Огороднічук та ін.; [2-ге вид.]. – К. : Каравела, 2007. – 400 с.
2. Ківенко Н.В. Девіантна поведінка : сучасна парадигма : [монографія] / Н.В. Ківенко, І.І. Лановенко, П.В. Мельник. – Ірпінь : АДПС України, 2002. – 240 с.
3. Короленко Ц.П. Семь путей к катастрофе. Деструктивные формы поведения в современном мире / Ц.П. Короленко, Т.А. Донских. – Новосибирск : Наука, 1990. – 192 с.
4. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология : учеб. пособие / В.Д. Менделевич. – 5-е изд. – М. : МЕДпресс-информ, 2005. – 432 с.

SUMMARY

The paper analyzes the phenomenon of deviant behavior in psychological science, highlighting the specificity of personal formation in adolescence; factors of expression and formation of deviant behavior of modern teenagers are described.

Keywords: *adolescent's age, deviant behavior, delinquent and aggressive behavior, factors of the formation of deviant behavior.*

УДК 159.923.5

Коваленко Інна (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Горбенко Ю.Л.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ

Стаття присвячена аналізу особливостей та структури ціннісних орієнтацій; висвітленню специфіки взаємодії батьків з дітьми, впливу сімейних стосунків на становлення ціннісних орієнтацій підлітків із неповних сімей.

Ключові слова: *ціннісні орієнтації, цінності, підлітки, неповні сім'ї.*

Актуальність дослідження. Сім'я є одним із головних інститутів соціалізації особистості, адже в ній дитина перебуває протягом значної частини свого життя. У сім'ї закладаються основи особистості дитини.

Неповна сім'я – одна з найгостріших проблем сучасного суспільства. За останні роки різко збільшилось число підлітків, які виховуються в неповних сім'ях, де, переважно, вихованням займається мати. Життя й умови виховання дитини в неповній сім'ї мають певну специфіку й істотно відрізняються від життя дитини у повній сім'ї. Ці особливі умови життя дитини відбиваються на особливостях її розвитку, емоційному самопочутті, самооцінці, відношенні до інших людей, що узагальнюється у ціннісних орієнтаціях.

Особливо важливим питання формування ціннісних орієнтацій особистості постає у підлітковому віці, який характеризується кризовим характером. У неповних сім'ях, де дитина не отримує повноцінної психологічної підтримки з боку батьків, частими є нерозвинутість та специфічна направленість ціннісних орієнтацій підлітків, що і визначає актуальність даного дослідження.

Мета статті – дослідити особливості ціннісних орієнтацій підлітків із неповних сімей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у дослідження впливу взаємодії батьків та дітей у неповних сім'ях внесли такі вчені як Л.Я. Гозман, А.І. Захаров, І.С. Кон, В.С. Мухіна, О.С. Співаковська, М. Хофман, Р. Еванс. У працях А. Адлера, Дж. Боулбі, Д. Леонгарда, О. М. Леонтьєва, О.Є. Лічко, К.В. Седих, Е. О. Смирнової, Е. С. Шеффера аналізуються дитячо-батьківські відносини, виділяються і описуються типи сімейного виховання, його вплив на становлення ціннісних орієнтацій підлітків [1].

Провідні вектори ціннісного самовизначення сучасних підлітків висвітлені у дослідженнях К.О. Абульханової-Славської, О.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, Г.О. Вайзер, Б.В. Зейгарник, К.В. Карписнького, Д.О. Леонтьєва та інших [3].

Виклад основного матеріалу. Поняття «цінність» було введено у науку в середині XIX ст. Згодом, на основі його всебічної розробки, сформувалася спеціальна галузь філософського знання – теорія цінностей, або аксіологія. Поняття «цінність» дуже тісно пов'язане з категоріями «потреба» й «інтерес». Потреби людини, перетворені на інтереси, у свою чергу, перетворюються на цінності. Отже, у філософському розумінні цінність – є щось позитивне, з точки зору задоволення матеріальних та духовних потреб людини. Однак, якщо вважати феномен цінності як задоволення суб'єктивних потреб, то повністю нівелюється моральний аспект цінностей. А цінності не стільки задовольняють потреби людини, як значною мірою духовно відтворюють саму людину [1].

Болгарський дослідник В. Момов протиставляє цінності цільові (бажані, можливі) та існуючі (або актуальні). Він класифікує їх на власне цінності-цілі, цінності-ідеали, цінності-бажання і цінності належного (нормативні цінності) [3].

А. Маслоу виділяє дві групи цінностей: 1) Б-цінності (цінності буття) – вищі цінності,

властиві людям, що схильні до самоактуалізації (істина, добро, цілісність, життєвість, унікальність, справедливість, та ін.); 2) Д-цінності (дефіцитні цінності) – нижчі цінності, орієнтовані на задоволення певної фрустрованої потреби (мир, спокій, сон, відпочинок, безпека й т.п.). Займаючи підлегле становище «Д-цінності» вибираються людьми «заради виживання», досягнення гомеостазу. Їх реалізація є «абсолютною необхідністю» і виступає передумовою «відчуття і функціонування» вищих «Б-цінностей».

К.О. Абульханова-Славська та А. В. Брушлинський [1] виділяють такі функції ціннісних орієнтацій особистості: прийняття (або заперечення) та реалізація певних цінностей; посилення (або зниження) їх значимості; утримання (або втрата) цих цінностей в часі.

У свою чергу, Д.О. Леонт'єв [3] відзначає, що індивідуальна ієрархія ціннісно-сміслових орієнтацій, як правило, представляє собою послідовність розмежованих «блоків». Він наводить можливі угруповання цінностей, у вигляді полярних ціннісних систем, що об'єднані в блоки на різних підставах. Зокрема, серед термінальних цінностей протиставляються: 1) конкретні життєві цінності (здоров'я, робота, сімейне життя) – абстрактні цінності (пізнання, розвиток); 2) цінності професійної самореалізації (цікава робота, активне діяльне життя) – цінності особистого життя (здоров'я, любов, сімейне життя); 3) індивідуальні цінності (творчість, свобода, впевненість у собі) – цінності міжособистісних відносин (наявність друзів, щасливе сімейне життя); 4) активні цінності (свобода, активне діяльне життя, продуктивне життя, цікава робота) – пасивні цінності (краса природи і мистецтва, пізнання, життєва мудрість).

Серед інструментальних цінностей Д.О. Леонт'єв виділяє наступні дихотомії: 1) етичні цінності (чесність) – цінності міжособистісного спілкування (життєрадісність, чуйність) – цінності професійної самореалізації (відповідальність, ефективність у справах); 2) індивідуалістичні цінності (високі запити, незалежність) – конформістські цінності (старанність, відповідальність) – альтруїстичні цінності (терпимість, чуйність, широта поглядів); 3) цінності самоствердження (високі запити, незалежність, непримиренність, сміливість) – цінності прийняття інших (терпимість); 4) інтелектуальні цінності (освіченість, раціоналізм) – цінності безпосередньо-емоційного світовідчуття (чуйність).

Ціннісна сфера особистості формується в цілісному процесі її індивідуального розвитку. На формування ціннісної сфери особистості впливають цінності значущих для неї осіб та традиції, звичаї, заботи тощо [1].

У підлітковому віці взаємовідносини з дорослими будуються під впливом переживання нових почуттів, які пов'язані з прагненнями до самостійності, дорослості та самоствердження. Підлітки починають відмовлятися від підвищеного нормативного контролю з боку дорослих, активно відстоювати свої права на самостійність, висувують власні пропозиції у вирішенні значної частини життєвих питань. У неповних сім'ях стосунки батьків з підлітками є достатньо специфічними, що відображається на особливостях формування ціннісних орієнтацій молоді.

Неповною називається така сім'я, що складається з одного з батьків з одним або декількома неповнолітніми дітьми [2]. Стосунки батьків із дітьми у неповних сім'ях впливають на їх успішність, активність, життєву позицію та ціннісні орієнтації тощо. Виховні можливості в неповній сім'ї обмежені: неможливий постійний контроль і нагляд за дітьми, відсутність батька позбавляє дітей можливості знайомитися з різними варіантами сімейних відносин і тягне за собою односторонній характер психічного розвитку. За відсутності батька хлопчик не має можливості на прикладі спостерігати особливості чоловічої поведінки і мимоволі переймає жіночі риси.

За результатами досліджень [2], провідними цінностями дітей із неповних сімей є покірність, чутливість, тривожність, м'якосердність, включеність у соціальні стосунки. У неповній сім'ї підліток часто більше підпадає під вплив широкого соціального оточення, ніж у повній. Найчастіше в неповних сім'ях відсутня єдина тверда лінія виховання, що, зазвичай, породжує слабохарактерність, розпещеність підлітка, та відображається у дифузності його ціннісних орієнтацій.

Іноді у неповних сім'ях провідними ціннісними орієнтаціями підлітків стають примхливість, зверхність, негативізм та егоїзм, що формуються внаслідок нечіткої лінії поведінки з боку батьків. Часто серед підлітків із неповних сімей внаслідок переважання материнського виховання недостатньо вираженою є така цінність, як наполегливість. Також, наслідком надмірної опіки у неповних сім'ях часто є формування такої цінності, як егоїзм.

Особлива увага дослідників звертається до підвищеної вразливості хлопчиків у неповній сім'ї. У зв'язку з відсутністю чоловічого еталону ідентифікації самотня мати намагається компенсувати синові цей недолік зміною своєї ролі. Такі хлопчики частіше переживають почуття

самотності і труднощі в спілкуванні, водночас центруючись на переважанні цінностей любові, бережного ставлення до людей, толерантності тощо.

Висновки. У більшості сучасних досліджень цінності розглядаються під соціально-психологічним кутом зору, постають як соціальне явище, продукт життєдіяльності суспільства і соціальних груп.

Особливо активно ціннісні орієнтації формуються у підлітковому віці, що набуває специфічного вигляду у неповних сім'ях, яким властиві специфічні умови життєдіяльності, виховання й соціалізації дітей.

Неповна сім'я накладає відбиток на формування особистості, що особливо важливо в підлітковому віці. Підлітковий період відрізняється виходом підлітка на якісно нову соціальну позицію, у якій реально формується його свідоме відношення до себе як члена суспільства. При цьому, у неповних сім'ях часто набувають надмірного вираження такі ціннісні орієнтації підлітків, як чутливість, м'якість, залежність тощо. А такі цінності, як наполегливість, активність, відповідальність – переважно займають останні позиції у системі ціннісних орієнтацій підлітків із неповних сімей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В.Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – Т.5. – № 5. – С.63–70.
2. Дементьева И. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье / И. Дементьева // Социологические исследования. – 2001. – №11. – С. 108–118.
3. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентации / Д.А. Леонтьев. – М. : Владос, 1992. – 130 с.

SUMMARY

The paper analyzes the characteristics and structure of value orientations; highlighting the specificity of interaction between parents and children, the impact of family relationships on the development of value orientations of adolescents from single-parent families.

Keywords: value orientations, values, teenagers, single-parent family.

УДК 159.923.2-053.6-055.52

Коваль Олег (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Атаманчук Н.М.

ВПЛИВ БАТЬКІВ НА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

У статті розглядається спілкування підлітків з батьками та його вплив на становлення особистості. Розкрито етапи емансипації дітей підліткового віку від близьких дорослих.

Ключові слова: підліток, батьки, конфлікт.

Постановка проблеми. Традиційне особистісне і психоемоційне благополуччя підлітків пов'язується з їх відносинами в колі однолітків. Проте останнім часом все більш чітким і певним стає розуміння того, наскільки важливу роль відіграє в цьому батьківський фактор.

Від того, як батьки сприймають і розуміють підлітка, його потреби, інтереси, психологічні стани та переживання, а, отже, відповідно і взаємодіють з ним, залежить сприймання й оцінка підлітком себе, формування позитивного чи негативного образу "Я", прийняття чи неприйняття своєї особистості. Батьківські установки щодо дітей впливають на усвідомлення ними мотивів своєї поведінки й діяльності, формування цінностей та ідеалів, вироблення оцінок і самооцінок, за якими діти оцінюють себе і людей, що їх оточують. Усе це позначається на соціальній адаптації дітей.

Мета роботи. На основі аналізу наукових джерел з'ясувати вплив батьків на розвиток особистості підлітка.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Вітчизняними та зарубіжними науковцями проблему впливу сім'ї у формуванні особистості підлітка досліджували: Б.С. Братусь, А.Я. Варга, П.Б. Ганнушкін, І. С. Кон, Е. Кречмер, К. Леонгард, А.С. Личко, А. Лоуен, Н. Лук'янченко, Р. Мей, Е. Фром, В.Е. Чудновский, У. Шелдон, Е. Шостром, Я. Щепанський, К. Юнг та інші.

Так Н.В. Лук'янченко виявлено, що рівень тривожності підлітка пов'язаний з характеристиками його взаємин у родині: відсутністю позитивної зацікавленості з боку матері, ворожістю і непослідовністю батька щодо виховання дитини тощо. "Відсутність впевненості в наявності позитивних материнських почуттів і тривожне очікування непередбачуваних реакцій батька невротизує підлітків, перетворюючи їх на високо тривожних особистостей, що не може не позначитися на рівні соціальної і шкільної успішності" [1].

І.С. Кон вважає, що немає жодного соціального чи психологічного аспекту поведінки підлітків, який би не залежав від сімейних умов сьогодні чи в минулому [3].

Е.Г. Ейдемільер, В. Юстицкіс виділяли фактори батьківського виховання, найбільш важливі з точки зору формування порушень поведінки і відхилень особистості дітей та підлітків [2].

Щоб мати можливість надати ефективну допомогу підліткам, потрібно чітко уявляти собі, на якому етапі емансипації від близьких дорослих вони знаходяться. Опишемо ці етапи:

Перший етап – 11-12 років. Характеризується наявністю в підлітка конфлікту між потребою в залежності та прагненням до автономії. Підліток суперечливий у своїх очікуваннях щодо батьківської поведінки. Він, з одного боку, відштовхує прояви їх турботи, ніжності, а з іншого, – виявляє бажання, щоб його пестили, вихваляли. Таким чином, підліток перестає бути слухняним і чемним, яким він був раніше. Водночас у деяких підлітків можуть з'явитися зовсім дитячі бажання: прагнення полежати поруч з мамою, плаксивість, капризи.

Другий етап – когнітивна реакція відділення (тут складно вказати вік, оскільки перехід до цього етапу може затягнутися на все життя). Підліток доводить всім: світу, батькам і самому собі - власну незалежність. Найчастіше це відбувається через відхід в опозицію, критику всього того, що робиться і говориться батьками. Причому бурхливі реакції батьків тільки підсилюють прагнення до емансипації. У цей період підлітки насторожено ставляться до порад батьків. Вони сприймаються дітьми як спроби утиску їх самостійності і дорослості.

Третій етап – емоційні реакції на відокремлення. Тут можуть виникати відчуття провини, гніву, депресивні реакції, взаємний страх втрати любові. Батькам необхідно навчитися відчувати гордість і радість від досягнень дитини, яка дорослішає.

Четвертий етап – пошук зразків ідентифікації. Перебуваючи в новому для підлітка полі дорослого життя, він шукає людей, які могли б виступити для нього як зразок для наслідування, своєрідних орієнтирів для побудови власної ідентичності. Цей етап часто недооцінюється дорослими, так як зникає зовнішнє бунтарство і вразливість підлітка. Може здаватися, що він вже подорослішав і не вимагає підтримки [3].

Висновок. Отже, досвід сімейного спілкування підлітки переносять у нове середовище і залежно від характеру цього досвіду не мають складностей у спілкуванні з однолітками та дорослими або ж вони виникають.

Відсутність позитивного впливу батьків, пристосованість до норм моралі часто доповнюються в підлітковому віці найрізноманітнішими й чисто випадковими впливами, які хоч і короточасні, але, нагромаджуючись, можуть готувати основу для легкого сприйняття майбутніх негативних впливів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лук'янченко Н. В. Семья как фактор психоэмоционального благополучия подростка / Н. В. Лук'янченко // Воспитание школьников. – 2011. – № 5. – С. 50–57.
2. Нізельник Н. Вплив сім'ї на стосунки підлітків між собою / Наталія Нізельник // Психолог. – 2010. – № 9. – С. 8–12.
3. http://ua-referat.com/Вплив_середовища_на_розвиток_особистості_підлітка .

SUMMARY

The article deals with communication with parents of adolescents and its impact on identity formation. Solved stages of emancipation adolescents from close adult.

Keywords: *teenager, parents, conflict.*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розкривається сутність комунікативної компетентності та особливості її формування у студентів у процесі взаємодії з різними категоріями партнерів по спілкуванню.

Ключові слова: комунікативна компетентність, спілкування, студент, взаємодія, діяльність, взаєморозуміння.

Сучасний вищий навчальний заклад не лише дає студентам певний обсяг знань і вмінь, але й формує людину, здатну творчо мислити, приймати рішення, брати на себе відповідальність, швидко змінювати соціальні ролі, тобто бути людиною соціально компетентною. Чільне місце серед особистісних компетентностей майбутніх спеціалістів займає комунікативна компетентність, пов'язана з оволодінням певним досвідом рольової самоорганізації в ситуаціях спілкування. Комунікативну компетентність як особистісну характеристику студента вивчали А.А. Брудний, В.В. Рижов, як важливий засіб суб'єктивного включення в систему освіти її розглядали С.Ю. Ніколаєва, В. І. Панфьоров, на які зв'язок з рівнем задоволеності студентів навчанням, з успішністю взаємодії з одногрупниками, викладачами й співробітниками вузу вказували І.А. Воробйова, С.В. Козак. Т.Ф. Яценко досліджував феномен комунікативної компетентності та її впливу на розвиток особистості студентів, можливості підвищення комунікативної культури особистості в процесі активного соціально-психологічного навчання. Не зважаючи на наявність публікацій, присвячених розвитку комунікативної компетентності у студентів, багато аспектів цієї проблеми ще не набули належного обґрунтування й однозначного розв'язання, що і зумовило вибір теми публікації.

Мета статті – охарактеризувати особливості розвитку комунікативної компетентності студентів.

Комунікація є невід'ємним аспектом існування людини, важливою передумовою формування її як соціальної істоти, взаємодії з різноманітними спільнотами, а також необхідною умовою існування суспільства. Г.М. Андрєєва пов'язує комунікативну компетентність з результативністю спілкування і характеризує її як сукупність комунікативних здібностей, комунікативних умінь та комунікативних знань, адекватних комунікативним завданням і достатніх для їхнього розв'язання [1, 96]. Високий рівень комунікативної компетентності є успішною умовою адаптації людини в будь-якій ситуації спілкування, соціальному середовищі, стосовно різних видів діяльності та продуктивної взаємодії з іншими людьми.

Комунікативна компетентність студентів розвивається на основі комунікабельності, яка, закріплюючись в поведінці, є передумовою для розвитку таких якостей особистості, як спрямованість на спілкування, інтерес до людей, рефлексія та емпатія. Комунікативна компетентність студента виступає як його особистісна характеристика і є важливим засобом суб'єктивного включення в систему освіти. Вона тісно пов'язана з рівнем задоволеності студентів навчанням, з успішністю взаємодії з одногрупниками, викладачами й співробітниками вузу, при цьому значну роль грають емоційний стан і прояв навичок конструктивного реагування в конфліктних ситуаціях.

Походенко С.В. включив до складу комунікативної компетентності студентів такі компоненти: здатність до оптимізації особистісних відносин, здатність до досягнення власних комунікативних цілей, навички сприймання розуміння та оцінки інших людей, техніки спілкування і практичні навички спілкуватися. До складу комунікативної компетентності, на думку автора, також належать уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, обирати й реалізувати адекватні способи спілкування. Усі ці складові виступають у комплексі, що призводить до досягнення психологічного контакту з партнером, просування у розв'язанні проблеми, встановлення взаєморозуміння [5, 37].

Виникнення і успішний розвиток комунікативної компетентності можливі лише в тому випадку, якщо між його учасниками існує взаєморозуміння, наявність уваги й інтересу з боку партнера спілкування. Принципами комунікативної компетентності К.О.Шуманін називає уміння переносити знання, навички, варіанти вирішення, прийоми спілкування в умови нової комунікативної ситуації, трансформуючи їх у відповідності з конкретними умовами; знаходити

нові рішення для комунікативної ситуації з комбінації уже відомих ідей, знань, прийомів, навичок; створювати нові способи і прийоми для вирішення конкретної комунікативної ситуації [6, 5].

Зміст і характер спілкування старших юнаків зі всіма категоріями партнерів визначаються розв'язанням проблем, пов'язаних зі становленням і реалізацією їх як суб'єктів, стосунків у значущих сферах життєдіяльності. Спілкування студентів з батьками передбачає зростаючу демократизацію взаєностосунків поколінь, розв'язання проблеми автономії дітей і авторитету батьків, проблеми взаєморозуміння між ними. Зміст спілкування з дорослими включає в себе проблеми пошуку смислу життя, пізнання самого себе, життєвих планів і шляхів їх реалізації. Саме спілкування протікає нерівномірно, стрімка інтенсифікація спілкування, обговорення проблем і питань змінюється періодом спаду інтенсивності спілкування, доки не будуть накопичені нові нагальні проблеми [3, 6].

Становлення комунікативної компетентності студентів науковці також розглядають з позицій їх спілкування у студентській групі. Так, Л.Б. Зубанова обирає її як найбільш ефективне середовище формування комунікативної компетентності молодих людей [2, 54]. Науковець при цьому виходить з особливостей самого процесу спілкування і тих його властивостей, які детермінують результативність сумісної діяльності суб'єктів навчання в силу таких причин:

- забезпечується безпосередній контакт між всіма студентами, викликаний об'єктивною потребою сумісної діяльності і суб'єктивною необхідністю в спілкуванні;
- створюються умови для реалізації можливостей кожного студента, виникають додаткові стимули навчальної діяльності в спілкуванні;
- включаються в процес взаємонавчання через спілкування найбільша кількість студентів;
- утверджуються гуманні відносини [2, 54].

В груповій навчальній діяльності відбувається обмін думками, часто виникає дискусія. Працюючи в малих групах, студенти відчувають себе найбільш вільно, тому що їх відповідь контролюється не викладачем, а самими студентами, що дозволяє більш сміливо і впевнено висловлювати власну точку зору. Обмін думками між членами групи і сумісна діяльність дозволяють всебічно розглянути певне питання і дійти до обґрунтованого висновку. Способи подання вихідної інформації для обговорення сприяють актуалізації та організації досвіду студентів як визначального чинника комунікативно-діалогової діяльності, спрямованої на спільне розв'язання проблеми. У студентському віці відбувається збільшення потреби в спілкуванні, збільшення часу на спілкування і розширення його кола (не тільки у ВНЗ, сім'ї, по сусідству, але і в різних географічних, соціальних, віртуальних просторах). Паралельно з розширенням сфери спілкування відбувається і поглиблення, індивідуалізація спілкування [4, 72].

Отже, у студентському віці відбувається активне становлення комунікативної компетентності у процесі взаємодії з однолітками, викладачами і батьками. Вона стимулює навчальну діяльність, викликає радість пізнання, впевненість у власних силах, потребу у саморозвитку і самовихованні. Дослідження психологічних особливостей формування і розвитку комунікативної компетентності студентської молоді дасть змогу підвищити рівень комунікативної обізнаності особистості в юнацькому віці, набути вміння оптимально будувати свої відносини з оточенням, сприятиме розвитку моральних та комунікативних якостей, опануванню культурних зразків поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 376 с.
2. Зубанова Л.Б. Сущность общения и возможность формирования его потенциала / Л.Б. Зубанова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – №2. – С.53-57.
3. Іванова Т. Показники ефективного спілкування у студентському віці / Т. Іванова // Освіта України. – 2011. – № 94. – С. 6.
4. Марченко А.І. Проблеми успішного спілкування у різному віці / А.І. Марченко. – Львів: Просвіта, 2009. – 162 с.
5. Походенко С.В. Проблеми соціалізації сучасних студентів / С.В. Походенко. – Запоріжжя: Сфера, 2012. – 116 с.
6. Шуманін К. Принципи ефективного спілкування / К. Шуманін // Психолог. – 2013. – №4. – С. 4-7.

SUMMARY

The article reveals the essence of communicative competence and its students in the process of interaction with different categories of communication partners.

Key words: *communicative competence, communication, student interaction, activities, understanding.*

УДК 159.925:377.091

Коханевич Аліна (м. Полтава)

Науковий керівник: ст. викл. Кравченко О.Д.

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В РАННІЙ ЮНОСТІ

У статті аналізується феномен соціального інтелекту як вагомий чинник ефективної міжособистісної взаємодії та розкриваються психологічні умови його розвитку в ранній юності.

Ключові слова: *соціальний інтелект, міжособистісна взаємодія, соціальна адаптація, спілкування, соціально-психологічна компетентність.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження психологічних особливостей і умов розвитку соціального інтелекту особистості зумовлюється загостренням проблеми знеособлювання людини у взаємодії із соціальним середовищем, яка стає ознакою сучасного буття. Реалії сьогодення вимагають формування особистості, здатної до активної соціокультурної адаптації, пошуку нових знань, прийняття нестандартних рішень. Готовність людини до соціальної взаємодії і прийняття відповідальних рішень, досягнення гармонії із собою й навколишнім середовищем забезпечується проявом такої інтегрованої здібності як соціальний інтелект, який робить її менш піддатливою до маніпулювання зовні й сприяє прояву індивідуальності.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Західні психологи (Г. Олпорт, Дж. Гілфорд, М. Форд, М. Тисак, М. Аграйл та ін.) внесли вагомий внесок у дослідження проблеми соціального інтелекту, визначаючи його як здатність до ефективної міжособистісної взаємодії й успішної адаптації. Вихідні теоретичні засади до його вивчення у вітчизняній традиції закладені в культурно-історичній теорії психічного розвитку людини Л. С. Виготського, що розглядає інтелект як результат, опосередкованого спілкуванням, засвоєння дитиною цінностей культури [1]; у роботах С. Л. Рубінштейна про людину, яка здатна проявляти суб'єктну позицію до навколишнього світу й до себе самої [6]; дослідженнями К.А.Абульханової-Славської, О. К. Тихомирова про взаємодію інтелекту з емоціями, мотивами, процесами цілепокладання. Спроби цілісного пізнання механізмів формування та функціонування соціального інтелекту відображені в дисертаційних дослідженнях Багірова І.Ф., Лузбіної Н.А., Беляєвої О.В., Панової Н.В. та інших.

Виклад основного матеріалу. Сучасні дослідники (Н.А. Амінов, М.В.Молоканов, О.О. Бодальов, Ю.Н. Ємельянов, Н.В. Казарінова, В.Н.Куніцина, Т.Н. Разуваєва, А.Л. Южанінова та ін.) розглядають соціальний інтелект як інтегровану здатність людини до пізнання соціальних явищ у сукупності з такими соціально-психологічними феноменами, як соціальні уміння, соціально-перцептивна та соціальна компетентність, які в реальній поведінці людини інтегровані, взаємодоповнюють і взаємообумовлюють один одного. Він «втілює» в собі сферу можливостей суб'єкт-суб'єктного пізнання індивіда і виступає стійкою, заснованою на специфіці розумових процесів, афективного реагування і соціального досвіду, здатністю розуміти самого себе і інших людей, їх взаємини і прогнозувати міжособистісні події.

Функціонально соціальний інтелект забезпечує адекватність і адаптивність людської активності в змінюваних умовах, її мотиваційні основи, програмування, планування та прогнозування успішної взаємодії, вирішення поточних завдань, розширення соціальної компетентності й саморозвиток, самопізнання, самонавчання. В якості головної функції соціального інтелекту виступає «формування довготермінових тривалих відносин з перспективою розвитку та позитивного взаємовпливу на основі усвідомлення рівня й характеру взаємин» [2, 470].

Аналіз психологічних джерел засвідчує високий рівень дискусійності у визначенні психологічного статусу феномену соціального інтелекту, спроби розглядати його як різновид загального інтелекту особистості; як самостійний вид інтелекту, спрямований на вирішення

людиною життєвих завдань у соціальному просторі; як інтегральну здатність до спів-буття і спілкування з «Іншим», яка співвідноситься з показниками соціальної зрілості особистості і передбачає сформованість її особистісних характеристик і рівень розвитку самосвідомості.

Серед критеріальних ознак соціального інтелекту дослідники виділяють вербальні і невербальні, когнітивні, емоційні і поведінкові. У системі когнітивних елементів виділяються оцінка перспективи, розуміння людей, знання соціальних правил, відвертість у відносинах з іншими людьми. Вони формуються у процесі розширення соціальних знань і власної «соціально-дослідницької практики» (О.І.Савенков) особистості. Серед поведінкових характеристик важливими є здатність мати справу з людьми, соціальна пристосованість і теплота в міжособистісних стосунках [5]. Сформованість емоційних складових визначається швидкістю і точністю «переробки» емоційної інформації, її значимістю як у системі самосприйняття особистості, так і в розумінні нею інших людей, особливостями емоційності людини. На думку деяких авторів (Д.В.Люсін та ін.) здібності до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними є ознакою емоційного інтелекту, як важливого змістовного компонента інтелекту соціального [3].

В.Н.Куниціна співвідносить рівень соціального інтелекту з розвитком саморегуляції, впевненості в собі, здатності впливати на інших. При цьому, чим він вищий, тим більш розвинуті зазначені особистісні якості. Відповідно, чим нижчий рівень соціального інтелекту, тим більше в людини виражені сором'язливість, рефлексивність, агресивність, тощо; тим більш ймовірно, що людина страждає від самотності, має низьку самоповагу, конфліктність, психічну і фізичну виснаженість [2].

Особливості розвитку соціального інтелекту залежить від потенціалу формування особистості, який проявляється також і у рівні загального інтелекту; особистісних характеристик, насамперед емоційних, які активізують готовність людини до спілкування і пізнання інших; від змістовно-соціальної насиченості і спрямованості її власного життєвого досвіду. Слушною видається думка, що докорінна відмінність соціального інтелекту від усіх інших його видів полягає у можливості звернення до внутрішнього досвіду особистості. Ми поділяємо позицію Д.В.Ушакова [7], що при виділенні умов розвитку соціального інтелекту доцільно акцентувати увагу на розширенні досвіду переживань, бажань, фантазій, які, можливо, ніколи б і не виявились у поведінці людини. Не менш важливими, на нашу думку, є рефлексивні дії, спрямовані на усвідомлення своїх здібностей до розуміння інших людей і пов'язаних із цим труднощів. Рефлексія власного досвіду виступає важливим механізмом розвитку соціально-когнітивної гнучкості особистості і забезпечує продуктивне застосування нею соціальних знань при вирішенні нових проблем.

Якісна перебудова соціального простору особистості в ранній юності, зумовлюючись перспективою самовизначення і необхідністю проектування життєвого шляху, створює потужні психологічні резерви для розвитку соціального інтелекту і його рефлексивних основ. Соціально-інтелектуальні здібності та соціально-поведінкові дії юнаків набувають якісно іншого характеру. В оцінюванні ними соціальної взаємодії на перший план поступово «виходять» смислові підстави формальних, товариських і дружніх стосунків, зростає чутливість до стильового розрізнення поведінки і спілкування інших людей, здатність до прогнозування наслідків соціальних дій і проникнення в соціальні почуття і духовні цінності інших людей. Отже, відбувається переорієнтація функцій соціального інтелекту: від впізнавання і відображення різноманітних ситуацій взаємодії до їх аналізу і порівняння.

У той же час дослідники відзначають певну невідповідність у сформованості особистих видів рефлексії у ранній юності. Зокрема, інтелектуальна рефлексія розвивається інтенсивніше за особистісну та комунікативну (Н.Г. Алексєєва, В.С. Мухіна, Н.Н.Князева, О.О.Чеснокова та ін.), що пояснює наявність у юнаків труднощів у міжособистісному спілкуванні при достатній сформованості функцій когнітивної регуляції. Одним із шляхів гармонізації розвитку рефлексивних процесів може слугувати активна групова робота в умовах соціально-психологічного тренінгу засобами моделювання конструктивної взаємодії з урахуванням індивідуально-суб'єктивних і особистісних характеристик молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виготский Л.С. Детская психология / Л.С. Виготский // Собрание сочинений : В 6-ти т. – Т.4. – М. : Педагогика, 1984. – 433 с.
2. Куниціна В.Н. Межличностное общение : учебник для вузов / Куниціна В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. – СПб. : Питер, 1995. – 544 с.

3. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М., 2004. С. 29-39.
4. Люсин Д.В., Ушаков Д.В. (ред.) Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 176 с.
5. Михайлова О.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика / Елена Семеновна Михайлова. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-ту, 2007. — 266с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /Сергей Леонидович Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 1999. — 720 с.
7. Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. — М.: Издательство ИП РАН, 2003.
8. Чеснокова О. Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей / О. Б. Чеснокова // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 35–45.

SUMMARY

The content and structural characteristics of the social intellect and factors of its formation in early teens are revealed in the article.

Key words: *social intelligence, interpersonal interaction, social adaptation, communication, social and psychological competence.*

УДК 159.942:316.346.2-053.6

Крайник Людмила (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Горбенко Ю.Л.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПІДЛІТКОВОЇ АГРЕСІЇ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

У даній статті проаналізовано чинники виникнення агресивної поведінки у підлітковому віці, а також визначено гендерні особливості прояву агресії у неповнолітніх дівчат та хлопців.

Ключові слова: *агресія, агресивна поведінка, підлітковий вік, гендерні особливості.*

Постановка проблеми. Проблема агресивності людини зумовлюється дуже швидкими соціальними, політичними та економічними змінами, які примушують людину швидко пристосовуватись до найрізноманітніших складних умов. Агресивність ускладнює пристосування дітей до умов життя в суспільстві і посідає одне з провідних місць у девіантній поведінці неповнолітніх. Тому питання аналізу особливостей агресивної поведінки у підлітковому віці набуває на сьогоднішній день особливої актуальності.

Агресивна поведінка у підлітковому віці дуже широко представлена у наукових дослідженнях: вивчалась у співвідношенні з потребою у ризику (І.Ю. Борисов, О.В. Лекторська, Ф. Патакі), емоційною нестійкістю (І.В. Дубровіна, Л.І. Божович, І.С. Кон, К.Н. Курбатова), неадекватною самооцінкою (Г.М. Андреева, А.Є. Личко, А.О. Реан), відхиленнями у психічному розвитку (Б.С. Братусь, Є. Хейсерман, В.О. Худік) та інших, але, на наш погляд, уявлення про вплив факторів, що зумовлюють гендерні особливості агресивної поведінки підлітків потребує додаткової розробки.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Узагальнюючи думки вітчизняних психологів [1;8], які займаються проблемами підліткового віку, можна стверджувати, що підлітковий вік – гострий і напружений період переходу від дитинства до дорослості.

На її думку О.Б. Бовть, серед них основне місце посідають соціальні, зумовлені соціальною напруженістю, психологічною неврівноваженістю всього суспільства, та психологічні, пов'язані з віковими психологічними особливостями підлітків, характером міжособистісних взаємин дітей цієї вікової групи. Крім того, криза соціальної системи, зростання екологічної та економічної нестабільності, зміни у політичній ситуації, перехід до демократії – все це, безумовно, відбилося на свідомості, почуттях і поведінці підлітків та молоді [2].

Агресивна поведінка підлітків зумовлена також і віковими психологічними особливостями в першу чергу акцентуації, що загострюються в цей період [5]. Також, слід відзначити зумовлене віком прагнення до підвищення фізичної активності у підлітків, яка може проявлятися в забіякуватості, псуванні майна, руйнівальних діях та інших формах агресивної поведінки, що

засуджуються суспільством [2].

Мета статті — проаналізувати чинники виникнення агресивної поведінки у підлітків та визначити гендерні особливості прояву агресії у підлітковому віці.

Організація досліджень. При визначенні детермінант агресивної поведінки у підлітковому віці ми більше уваги приділили вивченню гендерного аспекту даної проблеми. У результаті проведеного дослідження з'ясовано, що відмінності підлітків не обмежуються лише статевими характеристиками і особливостями психосексуального розвитку, вони виявляються і у особливостях розвитку психічної сфери.

Негативізм значно сильніше виявляється у хлопчиків на всіх вікових періодах підліткового віку. За зовнішньою грубістю хлопчиків-підлітків і сором'язливістю дівчаток лежить складна картина статевих відмінностей їх розвитку, зокрема це стосується і прояву різних форм агресивності [4].

Гендерна соціалізація хлопців сприяє розвитку агресивності, напористості, активності, бажання перемагати, а дівчат — підлеглих, пасивності, слухняності.

Дівчатка більш сенситивні і вразливі, грубий прояв агресії зазвичай їм не властивий. Тому вони досить рано замінюють фізичну агресію вербальною, а деякі з них з раннього віку привчаються приховувати агресивність за іронією і сарказмом. Це виглядає м'якше, але діє болочіше [7].

Традиційно вважається, що хлопці більш схильні до проявів агресії, однак це не зовсім так, просто агресія у дівчат виглядає дещо інакше. Агресивні дівчата відрізняються дратівливістю, образливістю, мають відхилення у статево-рольовій поведінці. Фізична агресія дівчат значно частіше спрямована на протилежну стать і членів сім'ї, часто поєднується з аутоагресією та змішаною агресією. У хлопців фізична агресія значно частіше спрямовується проти осіб своєї статі, незнайомих перехожих і мотивується бажанням підтримати самооцінку та статус серед однолітків.

Хлопці-підлітки виявляють агресію відкрито, грубо, вона менш керована і контрольована [3]. При цьому дівчата раніше навчаються контролювати свою агресивність, тому вона рано стає у них вибірковою. Дівчача агресія завуальована і зовні менш помітна, але більш ефективна.

Висновки. Таким чином, узагальнивши вище наведені дані, можна зробити висновок, що становлення агресивної поведінки – складний і багатогранний процес, в якому діє ціла низка чинників. Основними формами агресивної поведінки підлітків є: фізична агресія, негативізм, підозрілість, вербальна агресія та аутоагресія. Можна констатувати наявність статевих відмінностей у проявах агресії. Хлопцям притаманний переважний прояв фізичної агресії, а у дівчат — непрямой агресії. Фізична агресія хлопців спрямовується як правило проти осіб своєї статі і мотивується бажанням підтримати самооцінку та статус серед однолітків. Дівчата раніше навчаються контролювати свою агресивність, тому вона рано стає у них вибірковою, завуальованою.

Виходячи з вищезазначеного, перспективою дослідження означеної проблеми є поглиблене вивчення агресивної поведінки підлітків, а також пошук шляхів її попередження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков / Вячеслав Аверин. – СПб., 1998. – 321 с.
2. Бовть О.Б. Агрессивные реакции и пути их коррекции у младших школьников: автореф. дисс... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология” / Университет внутренних дел МВД Украины / О.Б. Бовть. — Харьков, 2000. — 26 с.
3. Зилеева З.А. Агрессивное поведение юношей и личность родителей / З.А. Зилеева. // Психология обучения. — 2002. — № 9. — С. 21-24.
4. Кулагин Л.Г. О подростках, которым трудно / Л.Г. Кулагин // Советская педагогика. — 1991. — № 6. — С. 141-142.
5. Личко А.Е. Подростковая агрессия / А.Е. Личко. – Л., 1985. – 342 с.
6. Матвійчик О.С. Психокорекційний тренінг як засіб профілактики девіантної поведінки підлітків / О.С. Матвійчик // Практична психологія та соціальна робота. — 1999. — № 1. — С. 41-49.
7. Психология человеческой агрессивности: Хрестоматия / К.В. Сельчёнок (сост.). — Минск, “Харвест”, 2003. — 656 с.
8. Романов И., Бондаренко С. Теории агрессивности и детская агрессия / И. Романов, С. Бондаренко // Вопросы психологии. – 1996. — № 5. – С. 45 — 49.

SUMMARY

This paper analyzes the factors of aggressive behavior in adolescence and also defines the gender features of aggression in teenage girls and boys.

Keywords: *aggression, aggressive behavior, adolescence, gender peculiarities.*

УДК 37.015.3:005.32-057.875: [378.4](477.53)

Кривенко Валентина (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Тітов І. Г.

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ

У статті розглянуто основні підходи до вивчення студентами навчальної мотивації та їх самооцінку. Представлені результати емпіричного дослідження взаємозв'язку між навчальною мотивацією та особливостями Я-концепції.

Ключові слова: *мотив, мотиваційна сфера, мотивація навчання, самооцінка, професіоналізація, Я- концепція.*

Актуальність проблеми мотивів обумовлюється перш за все важливістю успішного виконання завдань. Однією з проблем сучасної освіти є побудова такого процесу навчання, який міг би бути основою формування мотиваційної сфери студентів. У зв'язку з цим виникають суперечності між існуючим станом мотивації учіння в студентів вишу і сучасними вимогами до їх навчальної активності; між потребами практики в науково обґрунтованих рекомендаціях щодо управління мотиваційною сферою студентів і відсутністю достатніх для цього науково-психологічних знань [1, 6].

Вирішення цих суперечностей передбачає пошук психологічних механізмів, мотиваційних чинників та умов ефективної професіоналізації практичних психологів; їх урахування в процесі вузівської підготовки з метою забезпечення високої професійної культури майбутніх фахівців у галузі практичної психології. У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема формування позитивної Я-концепції студентів-психологів, їх спрямованості на оволодіння цінностями майбутньої професійної діяльності [5].

Мета роботи полягає у дослідженні особливостей розвитку професійної мотивації студентів у процесі навчання.

Аналіз основних досліджень і публікацій з теми. Теоретичні передумови розробки цієї проблеми вивчались у психолого – педагогічних дослідженнях психічного розвитку особистості таких вчених як: В. Г. Асеев, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Б. І. Додонов, Д.Б. Ельконін, Є. П. Ільїн, О. Ф. Лазурський, О. Г. Ковальов О. М. Леонтєв, А. К. Маркова, В.Ф. Моргун, Г. А. Мухіної, О. О. Реан, С. Л. Рубінштейн, Д. М. Узнадзе, П. М. Якобсон та ін. [2, 3, 4, 6].

Разом із цим, серед сучасних праць, присвячених вивченню проблем мотиваційної сфери та закономірностей її формування у студентському віці, слід зазначити дисертаційні дослідження А. Бугріменко, В. Галузяка, І. Жадан, Л. Калян, К. Кальницької, В. Клачко, І. Красноголової, О. Плюща, Л. Шумакової та ін. Попри значний інтерес до проблеми мотивації учбово-професійної діяльності студентів протягом декількох десятиліть вона не втратила своєї актуальності в сучасний період [5].

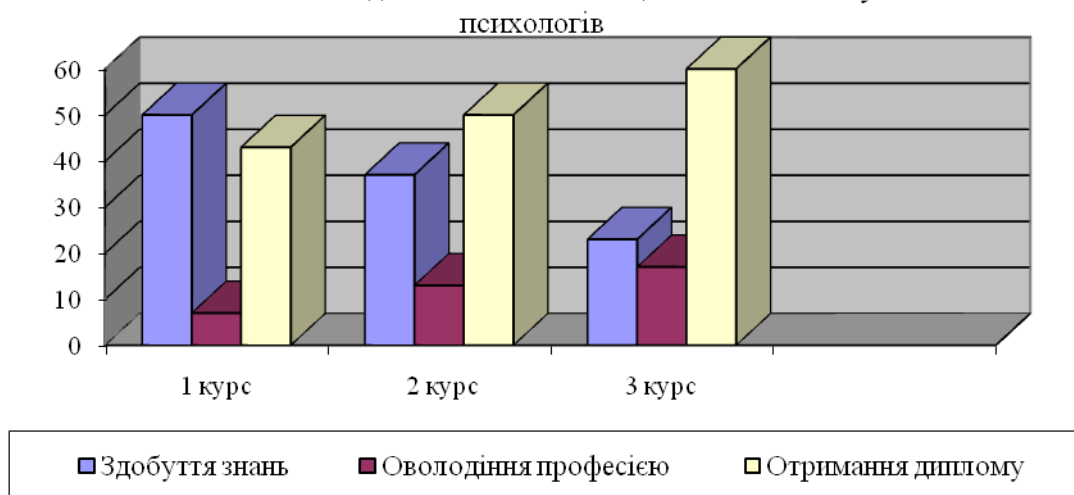
На сьогодні вже існують фундаментальні праці, присвячені дослідженню Я-концепції особистості та самооцінки в сфері професійної діяльності, зокрема виконаними такими вченими, як: К.О. Абульханова-Славська, В.С. Агапов, О.Г. Асмолов, М.В. Василец, Т. Л. Григор'єва, А. А. Деркач, М. Е. Колесникова, Я.Л. Коломинський, Р.Л. Кричевський, А.В. Ковальов, В.І. Лебедев, Д.О. Леонтєв І.В. Лозанов, В.Н. Маркіна, А. В. Петровський та ін.. Дослідники одностайні у тому, що професійна діяльність психолога вимагає від свого суб'єкта, насамперед, цілком визначеної особистісної роботи: відпрацювання власних емоційних і змістовних проблем, оволодіння певною культурою самоаналізу і особистісної рефлексії, усвідомлення у якомога повнішому обсязі своїх власних особистісних, моральних, культурних, когнітивних і глибинних цінностей, без співвіднесення з якими практика психологічної допомоги не може бути професійною.

Виклад основного матеріалу дослідження. З огляду на складність дослідження мотиваційних механізмів розвитку особистості фахівця та формування його суб'єктних якостей, зважаючи на досвід вивчення мотиваційно-оцінкових характеристик особистості у процесі її професіоналізації було використано комплексну методика, до складу якої увійшли: “Методика дослідження Я-концепції особистості” (за С.О. Будасі); “Методика дослідження мотивації навчання у ВНЗ” (за Т.І. Ільїною); “Методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів” (за А.А. Реан, В.А. Якуніним). При її використанні ми керувалися усталеними в психології принципами об'єктивності, науковості, комплексності застосування. Результати, отримані за цими методиками зпівставлялися, аналізувалися з використанням апарату математичної статистики та піддавалися якісному аналізу.

Дослідження проводилось у період із жовтня по листопад 2014 року на базі психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. Досліджувані – студенти – психологи 1 курсу психолого-педагогічного факультету (середній вік досліджуваних 18 років) – в кількості 30 осіб, студенти 2 курсу психолого-педагогічного факультету (середній вік досліджуваних 19 років) – в кількості 30 осіб і студенти 3 курсу психолого-педагогічного факультету (середній вік досліджуваних 20 років) – в кількості 30 осіб.

За результатами емпіричного дослідження (Рис. 1) визначено, що серед студентів 1 курсу 50% досліджуваних провідним мотивом визначили мотив “здобуття знань”, мотив “отримання диплому” є провідним у 43% досліджуваних, а мотив “оволодіння професією” виявлено у 7% досліджуваних.

Рис. 1. Показники діагностики мотивації навчання майбутніх



Стосовно студентів 2 курсу, то для 50% з них провідним мотивом є “отримання диплому”, мотивацію “здобуття знань” ми виявили у 37% опитаних, а от мотив “оволодіння професією” є домінуючим лише для 13% досліджуваних. Загалом, більшість студентів провідним мотивом навчання у ВНЗ визначили мотив “отримання диплому”.

Для більшості студентів 3 курсу психолого-педагогічного факультету (60%) провідним мотивом навчання є “отримання диплому”; мотивація “оволодіння професією” виявлена у 17% досліджуваних і мотив “здобуття знань” є провідним лише для 23% досліджуваних студентів.

Разом з цим, можна констатувати тенденцію до зниження пізнавальної мотивації від I по III курс. Орієнтації студентів на отримання диплому практичного психолога на всіх курсах мають подібний характер; відсоток студентів, у яких переважає “зовнішня” мотивація у цілому по виборці знаходиться в межах 43-60%. Досить виражена значимість такої мотивації може пов'язуватися з побоюванням щодо працевлаштування за фахом у майбутньому, певним розчаруванням у професії (внаслідок руйнування професійних міфологем), сприйняттям наявності диплому як певної гарантії для працевлаштування тощо.

Далі, ми виявили, що ступінь узгодженості між образами «Я-реальне» і «Я-ідеальне» тісно пов'язані зі структурними характеристиками мотивації навчальної діяльності студентів. Загалом, можна сказати, що в процесі навчання у ВНЗ в студентів – психологів зміщуються мотиви в

структурі мотивації навчальної діяльності; змінюється рівень задоволеністю обраною професією та ідентифікація себе з нею.

У психологів із узгодженою Я–концепцією в ході проведеного дослідження було виявлено, що для них притаманною є тенденція у зниженні прагматичної мотивації від I, III до II курсу. Так, якщо на I курсі прагматична мотивація домінує у більшій частині студентів (71%), то на III курсі її показник зменшується до 56%, а вже на II курсі знижується в три рази і складає лише 22%. Відповідно, в процесі навчання професійний мотив зростає (до 45% на II курсі), але до III курсу дана тенденція знижується вдвічі і становить 22% відповідно. Орієнтація студентів на оволодіння знаннями і навичками, які необхідні для роботи практичним психологом на всіх курсах мають однаковий характер; відсоток студентів, у яких переважає «пізнавальна мотивація» у цілому по вибірці знаходиться в межах 22-33% (Рис. 2 та Рис. 3)

Рис.2 Особливості мотивації навчання студентів-психологів із узгодженою Я-концепцією особистості

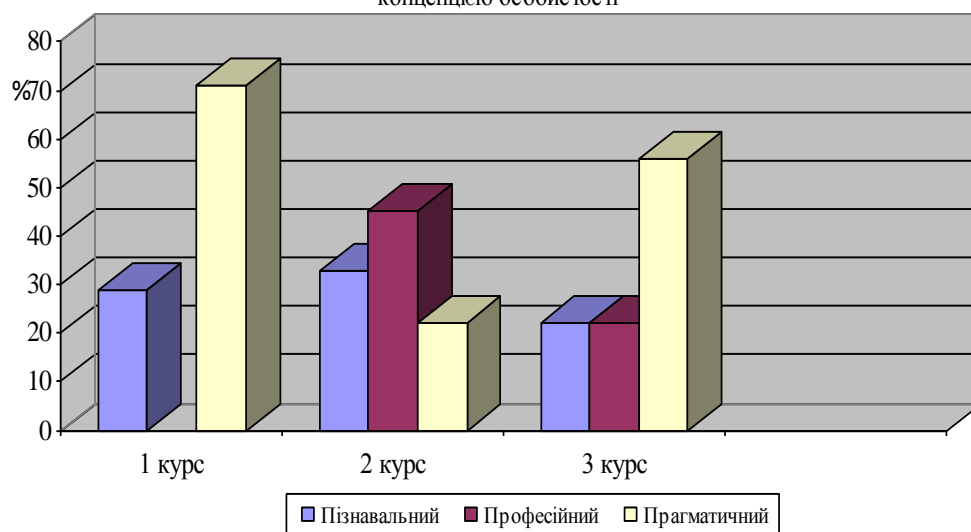
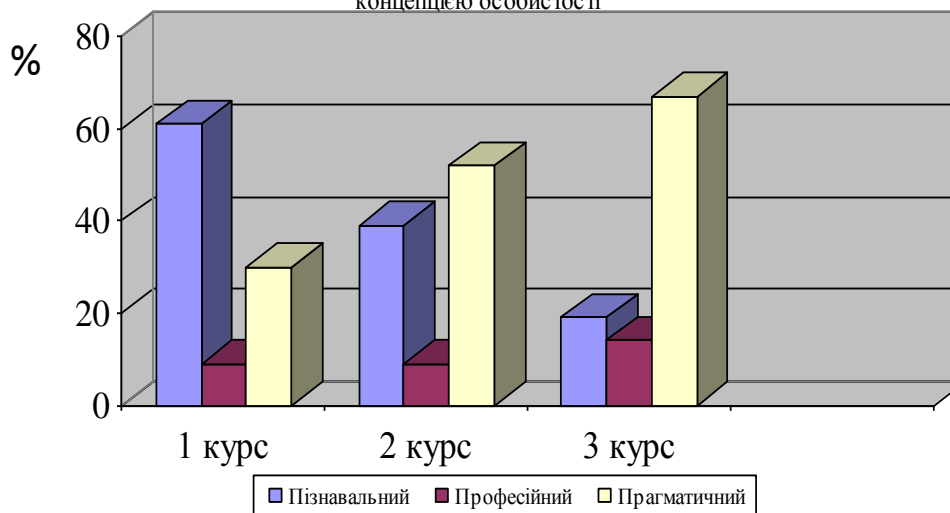


Рис.3 Особливості мотивації навчання студентів-психологів із неузгодженою Я-концепцією особистості



Встановлено, що у студентів-психологів із неузгодженою Я-концепцією особистості можна констатувати зниження пізнавальної мотивації від I до III курсу. Так, якщо на I курсі пізнавальна мотивація домінує у більшій половині студентів (61%), то на II курсі її показник знижується до 39% і вже на III курсі складає лише 19%. Відповідно, стає помітним, що в процесі навчання прагматичний мотив зростає. Так, відсоток студентів, у системі мотивації яких домінують зовнішньо мотивовані чинники, зростає із 30% на першому курсі до 52% – на другому

та до 67% на III курсі відповідно. Орієнтації студентів на оволодіння професійними вміннями та знаннями на всіх курсах мають схожий характер; відсоток студентів, у яких переважає “зовнішня” мотивація у цілому по виборці знаходиться в межах 9-14%. На нашу думку, дана закономірність може бути спричинена різною оцінкою студентами аспектів навчального процесу, його змісту, форм, способів організації з погляду їх особистих індивідуальних потреб і цілей, які можуть співпадати або не співпадати з цілями навчання.

Висновки. Важливою змістовною складовою у системі навчально-професійної мотивації студентів є узгодженість “Я-образу” і “Я-в професії”, що та виступає мотиваційно-ціннісною основою професійного розвитку. Разом із цим, одним із механізмів професійної ідентифікації майбутніх фахівців виступає адекватна самооцінка ними професійно значущих якостей особистості професіонала як “внутрішній” мотив освоєння професії в умовах вищого навчального закладу.

Встановлено, що формування мотивації навчання здійснюється протягом усієї навчальної діяльності. Також, в процесі навчання студентів-психологів (з 1-го по 3-й курс) має місце трансформація наявного образу «професіонала-психолога», так і характеру співвіднесення його ідеалізації з ресурсами власного «Я». Це вказує на те, що в процесі навчання у ВНЗ в студентів – психологів зміщуються мотиви в структурі мотивації навчальної діяльності, а також змінюється рівень задоволеністю обраною професією та ідентифікація себе з нею. На цю особливість може впливати ряд причин та факторів, які безпосередньо пов’язані із навчально – виховним процесом у ВНЗ.

Отримані результати можуть бути використані у практичній роботі психолога ВНЗ, кураторів, викладачів, направлених на оптимізацію адаптованості, професійної мотивації та ідентифікацію себе з майбутньою професією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виштак О.В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов / Социс. – 2003. – №2. – С. 135–138.
2. Занюк С. С. Психологія мотивації: Навч. посібник для студентів вузів / С. С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 514 с.
4. Моргун. В. Ф. Концепция многомерного развития личности и ее приложения / В. Ф. Моргун // Философская и социологическая мысль. 1992.-№2 . – с.27
5. Бугрименко А.Г. Соотношение образа «Я» и внутренней учебной мотивации студентов. Автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.07 /А.Г. Бугрименко. - МГУ имени М.В. Ломоносова — М., 2007. — 24 с.
6. Маркова А.К, Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивов учения. - М.: Просвещение, 1990. -192 с.

SUMMARY

In the article the main approaches to the study of the students learning motivation and their self-concept are discussed. The results of empirical research of correlation between educational motivation and peculiarities of self-concept are presented.

Key word: *motive, motivation, motivation structure of study, self-esteem, professionalism, self-concept.*

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У даній статті проаналізовано особливості становлення ціннісних орієнтацій у юнацькому віці, наведено результати теоретичного аналізу проблеми у сучасній науковій літературі.

Ключові слова: мораль, цінності, морально-ціннісна сфера особистості, ціннісні орієнтації, юнацький вік.

Постановка проблеми. Будь-якому суспільству притаманний складний процес формування цінностей і ставлення до них, особливо молоді. На переломному етапі розвитку суспільства важливо зрозуміти цінності молодих. Тому пов'язані з людськими цінностями проблеми посідають одне з провідних місць у дослідженні соціальної детермінації людської поведінки, її саморегуляції та прогнозування. Формування ціннісних орієнтацій сприяє процесу розвитку особистості в цілому. Як один із елементів структури особистості, вони відіграють вирішальну роль у регуляції поведінки, формуванні світогляду, переконань, виборі життєвого шляху, особливо на етапі становлення професійно-трудової діяльності в юнацькому віці, тому завдяки цінностям особистість відчуває себе цілісно в оточуючому її світі. Найголовнішим для нашого дослідження є вивчення процесів та рівня особистісного розвитку, що дозволило б зробити висновок про сформованість ціннісно-сислової сфери.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Період юності розглядався багатьма як вітчизняними так і зарубіжними вченими. Серед них були Ж. Годфруа, Л.С. Виготський, Е. Еріксон, Г.А. Абрамова, І.С. Кон, Б.С. Волков, М.Б. Костюченко, І.В. Шаповаленко. та більш детальну увагу ми приділили розгляду юнацького віку за М.В. Савчин та Л.П. Василенко.

Висновки фахівців з проблеми переконують у важливому підсумку, що юнацький вік є чутливим для утворення ціннісної орієнтації в якості стійкої особистісної властивості, яка впливає на становлення світогляду учнів. І тому завдяки віковим новоутворенням відкривається можливість обирати життєвий шлях і нести відповідальність за цей вибір, сам такий вибір неможливий без сформованої системи ціннісних орієнтацій.

Дослідження ціннісних орієнтацій стали предметом вивчення низки фахівців. У вітчизняній психології склався цілий ряд шкіл і напрямків, в котрих підходи до розуміння цінностей розглядаються в різних аспектах вивчення якостей особистості. В одних школах особистість розглядається у зв'язку з аналізом її діяльності (О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн), в інших центральне місце займає вивчення психологічних відношень особистості (Н.В. Мясіщев), в третіх особистість досліджується у зв'язку з спілкуванням (К.О. Абульханова-Славська, О.О. Бодальов, Б.Ф. Ломов) чи у зв'язку з установками (Д.Н. Узнадзе, О.С. Прангішвілі) [4,6-7; 10 та ін.]. Аксиологічний фактор розглядали і зарубіжні вчені, серед яких варто виокремити таких: Г. Олпорт, М. Рокіч, А. Маслоу та ін.

Останні публікації присвячені формуванню громадянських цінностей учнів загальноосвітнього навчального закладу (Назаренко Л.М.), особливості їхнього становлення зважаючи на нововведення в середній школі останнім часом (М.Мухін) [8-9]. Сучасний дослідник І.Єгоричів висвітлює основні методики діагностики цінностей юнацького віку, а С.Белякова розглядає особливості їхнього становлення [2; 5]. Предметом дослідження В.Адольфа стали пріоритет учнів старшої школи загальноосвітнього навчального закладу [1].

Але аналіз наукових джерел засвідчує, що у психологічній літературі не достатньо широко представлені дослідження, присвячені становленню і розвитку морально-етичних цінностей, етичної спрямованості юнацтва їхніх ціннісних орієнтацій.

Мета статті – проаналізувати особливості становлення ціннісних орієнтацій у юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Закінчення школи та перехід до вищого навчального закладу чи пошуку роботи, пов'язане з виникненням таких новоутворень як професійне самовизначення, побудова життєвих планів, потреба в самовихованні та формуванні світогляду, саморефлексії, усвідомлення своєї індивідуальності, появи життєвих планів, ідентичності. На

формування особистості у період ранньої юності впливає соціальна ситуація розвитку, що зумовлена переходом до більш самостійного життя, необхідністю особистісного та професійного самовизначення. У період зрілої юності відбувається суттєва перебудова особистості, що зумовлена змінами соціальної ситуації розвитку. Юнацький вік є сензитивним для розвитку та формування ціннісних орієнтацій. У цей період відбувається зміна навколишнього середовища, поступово юнак входить в новий навчально-професійний колектив, будує нові зв'язки. Тому важливим, на нашу думку, видається дослідження життєвих цілей, усвідомлення життя та смисложиттєвих орієнтацій юнаків. Не менш вагомим є дослідження структури ціннісних орієнтацій особистості. Дослідженнями у цій галузі займалися як зарубіжні так і вітчизняні вчені, серед них були Д.О. Леонтьєв, Дж. Крамбо, Л. Махолік, К. Муздибаєв, Ш. Шварц, С.С. Бубнова, Н.А. Журальова, К. Клакхон, Г. Олпорт, М. Рокич.

У роботах вчених наголошується, що розвиток ціннісних орієнтацій підпорядкований як впливу процесу професійного становлення, так і новоутворень, соціальної ситуації розвитку і подолання кризи даного віку [4; 6]. Найважливішою характеристикою юності виступає орієнтація на майбутнє, яка створює позитивний емоційний фон ставлення особистості до себе, стимулює її активність і є основою розвитку.

У юнацькому віці виникає яскраво виражена тенденція до самоствердження своєї особистості. В цьому, як стверджує В.А. Крутецький, проявляється специфічна трансформація почуття дорослості у старших школярів, порівняно з підлітками. У юнаків виникає потреба не просто зовні походити на дорослого, а буди визнаним, виділеним із загальної маси однолітків і дорослих. Всі норми і цінності черпаються юнаками із культури дорослого суспільства. Засвоєння цінностей дорослих сприяє досягненню певної внутрішньої і зовнішньої незалежності, ствердженню свого Я і формуванню особистісних сенсів. Однак, як відмічає В.Г. Асєєв, домінуючим являється не якийсь окремо взятий ідеал, а узагальнений образ, що синтезує у собі позитивні якості і якості ідеальної особистості [2].

Висновки. У результаті теоретичного аналізу з'ясовано, що особливостей становлення ціннісних орієнтацій у юнацькому віці можна віднести такі:

- юнацький вік є найбільш сензитивним для розвитку та формуванню ціннісних орієнтацій, а саме завдяки особливостям соціальної ситуації розвитку, виникненням новоутворень та подолання криз;

- найважливішою характеристикою юності виступає орієнтація на майбутнє, яка проявляється як специфічна трансформація почуття дорослості у старших школярів, порівняно з підлітками;

- у юнаків виникає потреба не просто зовні походити на дорослого, а буди визнаним, виділеним із загальної маси однолітків і дорослих. Всі норми і цінності черпаються юнаками із культури дорослого суспільства;

- засвоєнню цінностей дорослих сприяє досягненню певної внутрішньої і зовнішньої незалежності, ствердженню свого Я і формуванню особистісних смислів.

Отже, на різних етапах соціалізації їхній розвиток визначається факторами сімейного й інституційного виховання та навчання, професійної діяльності, суспільно-історичними умовами

Перспективи подальших досліджень. Перспективою подальших досліджень можуть бути обґрунтування і вибір методик дослідження особливостей становлення ціннісних орієнтацій у юнацькому віці, а також проведення емпіричного дослідження за обраною темою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адольф В.А. Ценностные приоритеты учащихся старших классов общеобразовательной школы [Текст] // Воспитание школьников. – 2012. – № 10. – С. 9-23.
2. Асєєв В.Г. Возрастная психология / Владимир Григорьевич Асєєв. – Иркутск, 1989. – 196 с.
3. Белякова С. Г. Формирование у старших подростков ценностных ориентаций [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 1. – С. 23-26.
4. Волков Б. Психология юности и молодости / Б.Волков – М.: Академический проект «Трикса», 2006. – 256 с.
5. Егорычева И. Д. Ценностные ориентации как отношение подростков к миру и методика их диагностики [Текст] // Мир психологии. – 2011. – № 4. – С. 182-196.
6. Кон И.С. Психология ранней юности / Игорь Семенович Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

7. Леонтьев Д.А. Психология смысла / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 486 с.
8. Мухин, М. И. Ценностные ориентации школьников на этапе становления новой школы [Текст] // Воспитание школьников. – 2012. – № 2. – С. 3-8.
9. Назаренко, Л. М. Система формування громадянських цінностей учнівської молоді [Текст] // Виховна робота в школі. – 2010. – № 4. – С. 16-33.
10. Серый А.В. Ценностно-смысловая сфера личности / А.В.Серый, М.С. Яницкий. – Кемерово, 1999. – 92 с.
11. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

SUMMARY

This paper analyzes the features of the formation of value orientations in adolescence, the results of the theoretical analysis of the problem in modern scientific literature.

Key words: *ethics, values, moral-evaluative sphere of personality, values, adolescence.*

УДК 159.9

Кучма Тетяна (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Калюжна Ю.І.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ СПІЛКУВАННІ

Стаття присвячена теоретичному аналізу проблеми міжособистісної взаємодії у спілкуванні підлітків та впливу їх особистісних якостей на виникнення комунікативних труднощів.

Ключові слова: *підлітковий вік, почуття дорослості, інтимно-особистісне спілкування, міжособистісна взаємодія, утруднення спілкування.*

Актуальність дослідження. Вивчення специфіки міжособистісної взаємодії у спілкуванні підлітків є актуальним, що зумовлено рядом особливостей становлення особистості у даному віці. Підлітковий вік є складним етапом у становленні особистості. З одного боку, підліток ще дитина, не має достатнього соціального досвіду для самостійного життя. З іншого – він відчуває себе дорослим, прагне відповідного ставлення з боку оточуючих. Таке становище провокує конфлікти, комунікативні труднощі, які потребують вирішення.

У сучасному суспільстві міжособистісне спілкування підлітків суттєво змінилося під впливом Інтернет-мережі та проявом різних поведінкових патернів, що постулюються засобами масової інформації. На цій основі збільшилась кількість протистоянь підлітків, конфліктів через невідповідність бажаних та реальних уявлень про власні психологічні особливості і фізичні риси, образ власного тіла, тощо. Розповсюдження ускладнень міжособистісної взаємодії підлітків вимагає психологічного дослідження, спрямованого на уточнення факторів, які сприяють їх протистоянню та ускладненням у спілкуванні, визначення ролі особистісних якостей у налаштуваннях дітей на міжособистісну взаємодію.

Мета статті – теоретично розглянути психологічні особливості міжособистісної взаємодії у спілкуванні підлітків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджуючи специфіку міжособистісної взаємодії у спілкуванні підлітків ми орієнтувалися на результати сучасних досліджень психологічних особливостей становлення особистості у підлітковому віці (Г.С. Абрамова, Л.І. Божович, Л.В. Долинська, О.Р. Калітеєвська, Д.П. Колесов, Д.О. Леонтьев, В.С. Мухіна, С.Д. Поляков, О.В. Скрипченко), вивчення інтимно-особистісного спілкування, як провідної діяльності підлітків (Л.С. Виготський, І.С. Кон, О.А. Ліberman, М.К. Павлова, Д.Б. Ельконін, О.І. Шмирьова), визначення соціально-психологічних особливостей міжособистісної взаємодії (Г.М. Андрєєва, М.І. Бобнева, Л.Г. Кайдалова, В.Н. Куніцина, В.В. Москаленко, Л.Е. Орбан-Лембрик).

Виклад основного матеріалу. Підлітковий вік – складний етап у становленні молоді особистості. Основним особистісним новоутворенням підліткового віку є почуття дорослості, яке

виявляється у прагненні молодшої людини бути визнаним дорослою самостійною людиною представниками соціального оточення. Його поява відображає основне протиріччя підліткового віку невідповідність статусу дитини підлітка та його намагання проявити себе як дорослу людину [1].

Для підлітків властива нестійка, залежна від думки оточуючих самооцінка. У цьому віці відбувається становлення самосвідомості та зміна Я-концепції, «образу-Я». Становлення «Я» підлітка являє собою безперервний розвиток процесів вольової саморегуляції, зміни цілей та мотивів, набуття особистісної ідентичності, яке відбувається завдяки особистісній рефлексії [4].

Особливості психіки підлітка з'являються і проявляються у їх провідній діяльності – інтимно-особистісному спілкуванні, яке виступає процесом пізнання оточуючого світу, розвитку та прояву особистості молодшої людини. Мачуська І. та Кон І.С. [3] стверджують, що у спілкуванні молодь здійснює апробацію нового соціального досвіду, розширює уявлення про систему стосунків між людьми, збагачує власний життєвий досвід. Також, спілкування з однолітками забезпечує передачу важливої інформації; формування навичок соціальної взаємодії, вміння співвідносити особисті інтереси з суспільними тощо.

Стосунки у підлітків складаються внаслідок специфічної активності по відношенню один до одного, в основі якої лежить прагнення знайти близького товариша. Спільні взаємно цікаві заняття і розмови часто виступають основою дружніх стосунків. Вони характеризуються психологічною близькістю і взаємним притяганням людей один до одного. Змістом дружньої комунікації є глибока відвертість, повна взаємна довіра, розкриття власного «Я».

При цьому, міжособистісне спілкування визначається Л.Е.Орбан-Лембрик та Л.Г. Кайдаловою як процес предметної та інформаційної взаємодії між людьми, в якому формуються, конкретизуються, уточнюються і реалізуються їх міжособистісні відносини та виявляються психологічні особливості комунікативного потенціалу кожного індивіда [2].

Процес спілкування підлітків супроводжується міжособистісною взаємодією, що виражається у взаємозалежному обміні діями, організації підлітками взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності. Під час взаємодії підлітків зароджуються спорідненість, координація дій обох суб'єктів, а також стійкість їх інтересів, планування спільної діяльності, розподіл функцій тощо. За допомогою дій відбуваються взаємне регулювання, взаємний контроль, взаємовплив, взаємодопомога у підліткових стосунках. Це означає участь кожної молодшої особистості у розв'язанні спільного завдання з відповідним коригуванням своїх дій, врахуванням попереднього досвіду, активізацією власних здібностей і можливостей партнера [2].

При цьому, взаємодія підлітків реалізується у двох стратегіях: співробітництві (передбачає такі дії, які сприяють організації спільної діяльності молоді, забезпечують її успішність, узгодженість, ефективність) та суперництві (дії, які певною мірою розхитують спільну діяльність підлітків, створюють перепони на шляху до порозуміння). Серед феноменів, які підсилюють деструктивну взаємодію, дослідниками найбільш часто виражаються агресія, упередження, обман, егоїзм, сором'язливість.

Деструктивні форми взаємодії ускладнюють або руйнують взаємини, згубно позначаються на партнерах. Ними є маніпулятивне спілкування, агресивна взаємодія, авторитарний стиль спілкування підлітків. Деструктивну взаємодію можуть спричинити особистісні риси молодшої людини (хитрість, схильність до наклепів, упередженість, стереотип мислення, мстивість, цинізм та ін.).

Характер міжособистісної взаємодії підлітків, її гармонійність чи ускладненість, залежать від певних особистісних якостей та психологічних характеристик підлітків, які важливі для взаємодії з оточуючими. При цьому, труднощі міжособистісного спілкування – це різноманітні і достатньо стійкі труднощі у спілкуванні, які, зазвичай, супроводжуються складними переживаннями, почуттям психологічного дискомфорту.

Так, сором'язливість, як одна із найпоширеніших комунікативних труднощів підлітків, виникає через нестійкість образу-Я, невпевненість у собі, і виражається у тому, що людина не намілюється говорити про свої переживання через відчуття хибного сорому або занепокоєння. Негативна комунікативна установка підлітків відображає готовність недобррозичливо ставитись до більшості оточуючих та формується під впливом несприятливого досвіду взаємодії з оточуючими, а також внаслідок яскраво виражених емоцій негативного характеру.

Труднощі міжособистісного спілкування зумовлюються провідними мотиваційними настановами підлітків – співвідношенням мотивів афіліації та мотиву втечі від самотності. Афіліація – потреба у спілкуванні, яка виражається у прагненні бути в спілкуванні з іншими

людьми, взаємодіяти з оточуючими, давати комусь допомогу і підтримку і приймати її від іншого [2].

До типових проявів невпевненості у собі, як труднощі спілкування підлітків, відносять острахи у встановленні нових міжособистісних контактів, схильність до конформізму, труднощі у відстоюванні власної думки під час взаємодії, небажання виступати перед аудиторією та наявність зневіри у власні можливості.

Висновки. Основним особистісним новоутворенням підліткового віку є почуття дорослості, яке виявляється у прагненні молодої людини бути визнаним дорослою самостійною людиною. Для підлітків властива нестійка самооцінка та недиференційоване «Я», дифузна «Я-концепція», що розвиваються за допомогою рефлексії під час інтимно-особистісного спілкування.

Стосунки підлітків складаються внаслідок специфічної активності по відношенню один до одного, в основі якої лежить прагнення знайти близького товариша. Змістом дружньої комунікації є глибока відвертість, повна взаємна довіра та розкриття власного «Я».

Спілкування підлітків реалізується у їх міжособистісній взаємодії, організації процесу комунікації, що виражається у чи суперництві, конструктивному або деструктивному характері стосунків. Негативний вплив на міжособистісну взаємодію підлітків мають їх агресія, упередження, обман, егоїзм, сором'язливість.

Характер міжособистісного спілкування підлітків залежать від їх особистісних якостей та психологічних характеристик підлітків, особлива роль серед яких належить сором'язливості, негативним комунікативним установкам та співвідношенню мотиваційних тенденцій афіліації та втечі від самотності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник / Олександр Васильович Скрипченко, Любов Василівна Долинська, З.В.Огороднічук та ін. [2-ге вид.]. – К. : Каравела, 2007. – 400 с.
2. Кайдалова Л.Г. Психологія спілкування: навчальний посібник / Лідія Григорівна Кайдалова, Любов Володимирівна Пляка. – Х. : НФаУ, 2011. – 132 с.
3. Мачуська І. Міжособистісне спілкування підлітків / І. Мачуська // Шкільний світ. – 2007. – Трав. (№ 17). – С. 1–11.
4. Поляков С.Д. Современный отечественный подросток и социокультурная ситуация развития / Сергей Данилович Поляков // Мир психологии. – 2008. – №3. – С.142–149.

SUMMARY

This article is devoted to the theoretical analysis of the problem of interpersonal interaction in adolescent's communication and influence of their personal qualities on the occurrence of difficulties in communicative interaction.

Keywords: *adolescent age, sense of adulthood, intimate-personal communication, interpersonal interaction, communication difficulties.*

УДК 159.923.2.947.5-053.6

Лелюк Юлія (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Юдіна Н.О.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У даній статті проаналізовані психологічні особливості мотиваційної сфери особистості, зокрема розкриті особливості розвитку мотивації підлітків.

Ключові слова: *мотивація, мотив, інтерес, підлітковий вік.*

Постановка проблеми. Останнім часом помітно зріс інтерес до вивчення підліткового віку як одного з визначальних етапів життєвого шляху. Особливе коло проблем підліткового віку пов'язане із мотиваційною сферою особистості, оскільки вона зазнає кардинальних змін саме протягом даного вікового періоду, внаслідок того, що змінюються відносини підлітка з навколишнім світом. По-новому підлітки починають ставитися до навчальної діяльності і до самих

себе, змінюється ієрархія мотивів та структура мотиваційної сфери, їхньою поведінкою починають керувати інші мотиви.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Проблема мотивації досліджується у психології досить широко (Ю.З. Гільбух, Т.О. Гордєєва, Є.П. Ільїн, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, М.В. Матюхіна, С.Л. Рубінштейн, В.А. Семиченко, Х. Хекхаузен, Ю.М. Швалб, П. Якобсон та ін.). Вивченню вікових особливостей розвитку мотивації присвячені роботи Л.І. Божович, С.С. Канюка, Т.М. Марюгіної, В.Ф. Моргуна, С.Г. Москвичова, В.Д. Шадрікова та ін. Проте, незважаючи на велику кількість робіт у цій галузі, її не можна вважати повністю вирішеною.

Мета статті — проаналізувати специфіку мотиваційної сфери підлітків.

Організація досліджень. Процес формування мотиву та мотивації пов'язаний із багатьма особистісними утвореннями, які формуються протягом онтогенетичного розвитку, і на кожному віковому етапі структура мотиваційної сфери має певні особливості.

Особистісним психічним новоутворенням підліткового віку є почуття дорослості, провідною діяльністю — інтимно-особистісне спілкування. Ці фактори суттєво змінюють стосунки підлітка з оточуючими та призводять до зміни ієрархії мотивів навчальної діяльності та спілкування. Так, підлітки керуються вимогами, які самі собі пред'являють та самостійно поставленими завданнями і цілями. Отже, відбувається перехід від “реактивного” дотримання зовнішніх вимог до активної побудови поведінки у відповідності зі своїм власним ідеалом. У школярів середніх класів відмічається більша, ніж раніше, стійкість цілей, достатньо розвинуте почуття обов'язку, відповідальності, стійкість мотивів, які базуються на інтересах, певна стабілізація мотиваційних утворень [1].

У підлітків інтереси набувають характеру захоплень. Вважається, що підлітковий вік без захоплень подібний до дитинства без ігор. Інтереси підлітка інтенсивні та динамічні, часто змінюють один одного, але деякі з них набувають сталого характеру, і як правило, не пов'язані з навчальною діяльністю.

А.Є. Лічко поділяє підліткові інтереси на такі типи [4]:

1. інтелектуально-естетичні (захоплення історією, радіотехнікою, музикою, малюванням і т.д.);
2. егоцентричні (захоплення спортом, художньою самодіяльністю, рідкісною іноземною мовою і т. п. заради демонстрації своїх успіхів);
3. тілесно-мануальні (заняття спортом, водіння автомобіля, заняття в столярній майстерні і т. п. — отримання задоволення від самого процесу діяльності);
4. накопичувальні (колекціонування у всіх його видах);
5. інформативно- комунікативні (прагнення до нової інформації, що не вимагає глибокого осмислення; потреба в легкому спілкуванні з однолітками).

Як правило, захоплення сприятиме розвитку особистості підлітків, так як задовольняють їх пізнавальну потребу, формують корисні навички. Однак за певних особистісних особливостей вони ж можуть негативно впливати на розвиток особистості, формувати схильність до накопичення, порожнього проведення часу чи порушення громадського порядку. Важливо, що в мотивах підлітків міститься аргументація і передбачення наслідків прийнятого рішення, що свідчить про усвідомлення мотиву, а також про значну участь у формуванні мотиву блоку “внутрішнього фільтра”. Це знижує імпульсивність дій і вчинків підлітків, особливо старших [2].

Наявність ідеалів, самооцінок, засвоєних норм і правил суспільної поведінки свідчить про значний розвиток особистості підлітків, про формування у них “внутрішнього плану”, що є істотним чинником мотивації і організації власної поведінки. Однак цей “внутрішній план” ще не організований в цілісну систему, недостатньо узагальнений і стійкий. Так, наявний ідеал неконкретний і часто змінюється (сьогодні підлітку подобається один герой, якого хочеться наслідувати, а завтра — інший). Вимоги підлітка до себе потребують постійної підтримки зі сторони. Звідси — і нестійкість ряду мотивів, мінливість поведінки. Крім того, характерною для даного віку є невідповідність цілей можливостям, що свідчить про завищений рівень домагань і є причиною частих невдач у здійсненні задуманого. Прагнення старших підлітків утвердитись у власній думці в кінцевому результаті виглядає у поведінці як неадекватна ситуації упертість [5].

З віком змінюється не тільки структура мотиву (збільшується кількість факторів, що враховуються при формуванні наміру), але і її стійкість за рахунок зміни домінуючих мотиваторів, зокрема домінуючих потреб. Потреба у справедливості і щедрості у молодших школярів перебуває в зародковому стані. У багатьох підлітків вона уже більш виражена, а в старшому шкільному віці

активно діє у поведінці (або у стосунках з оточенням). У 7-10 років проявляється підвищене прагнення до творчості, у 12 років починає з'являтися інтерес до історії та теорії музики, виразно проявляються музичні уподобання. Характерно, що у всіх вікових групах естетичні потреби більше виражені у дівчаток [2].

У середніх класах діяльність набуває іншого сенсу: вона розглядається багатьма як засіб самовдосконалення. Активно вдосконалюється самоконтроль діяльності, будучи на початку контролем за результатом або заданим зразком, а потім – процесуальним контролем, тобто здатністю контролювати будь-який етап у діяльності. У старших класах є виражений інтерес до конкретного виду діяльності. У підлітків поступово зникають старі інтереси і з'являються нові: до громадського життя, техніки, читання пригодницьких і героїчних книг, спорту, культури [6].

У підлітковому віці з'являються нові мотиви навчання, пов'язані з розширенням знань, з формуванням потрібних умінь і навичок, що дозволяють займатися цікавою самостійною творчою працею. Навчання доповнюється самоосвітою, здобуваючи більш глибокий особистісний зміст. Знання, уміння й навички стають у цьому віці критерієм цінності для підлітка оточуючих його людей, а також підставою для вияву до них інтересу й підтримки [3].

Отже, можна констатувати, що структурні та змістовні зміни в мотивах до підліткового віку полягають у наступному [2]:

1) з'являються нові психологічні утворення, які ускладнюють процес мотивації, змінюють структуру мотиву, збагачують мотиваційну сферу;

2) розвиваються раніше сформовані мотиваційні утворення: стає більш багатосторонньою самооцінка, збільшується кількість інтересів, збагачується моральна сфера і т. д.;

3) відбувається періодична зміна домінуючих потреб, цінностей, ідеалів та інших мотиваторів, що змінює спрямованість особистості;

4) збільшується усвідомленість мотиву, поведінка стає внутрішньо обумовленою, а не як “реактивною”, обумовлена тільки зовнішніми впливами і обставинами;

5) збільшується кількість мотиваційних установок;

6) протягом підліткового віку причиною поведінки виступають усі компоненти мотиваційної сфери.

Висновки. Отже, у підлітковому віці існують певні особливості розвитку мотивації, оскільки процес її формування пов'язаний із використанням багатьох особистісних утворень. Підлітки керуються у своїй поведінці моральними вимогами, а також самостійно поставленими завданнями та цілями. Відмічається стійкість цілей, достатньо розвинуте почуття обов'язку, відповідальності, відбувається перехід до активної побудови своєї поведінки у відповідності з власним ідеалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психол. исследование / Лидия Ильинична Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. — СПб: «Питер», 2000. — 512 с.
3. Колесов Д.П. Современный подросток. Взросление и пол. : Учебное пособие / Д.П. Колесов. — М.: МПСИ Флинта, 2003. — 235 с.
4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / Андрей Евгеньевич Личко. — Санкт-Петербург: Речь, 2010. — 256 с.
5. Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми / Е.И. Савонько // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. — М., 1972. — 234 с.
6. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Давид Иосифович Фельдштейн. — М.: Педагогика, 1989. — 206 с.

SUMMARY

This article analyzes the psychological characteristics of the motivational sphere of the personality, in particular features of development of motivation of teenagers are revealed.

Keywords: motivation, motive, interest, adolescence.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

У статті проаналізовано складові, що впливають на готовність дитини дошкільного віку до навчання у школі.

Ключові слова: дошкільник, готовність до навчання, соціальна ситуація розвитку, внутрішня позиція дитини дошкільного віку.

Постановка проблеми. Сьогодні, коли в нашій країні відбуваються широкомасштабні процеси соціально-економічних і політичних змін, коли максимально загострюються суспільні суперечності, зростає потреба підготовки дітей дошкільного віку до навчального процесу. Тому досить актуальною проблемою для психологів, педагогів, фізіологів, лікарів є саме проблема готовності дитини до навчання у школі.

Готовність до навчання - це система показників фізичного, мотиваційного, інтелектуально-пізнавального, особистісного розвитку, що забезпечують успішність навчання у школі. Безперечно, чим краще підготовлений організм дитини до всіх змін, які пов'язані з початком навчання у школі, труднощами, які неминучі, тим легше він з ними впорається, тим спокійніше і не так болісно буде проходити процес адаптації.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Проблема готовності дошкільників до навчання у школі розглядалася у працях таких дослідників як, Л.І. Божович, А.А. Венгер, О.В. Запорожець, К.П. Зарубін, А.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, Л.В. Трофімов та ін. Вони аналізували складові психологічної та особистісної готовності, пропонували оптимальні шляхи та способи підготовки до навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. Необхідно визначити готовність дитини на самому початку навчання, а ще краще до вступу в школу. Доведено, що у дітей, які не готові до систематичного навчання, важче і довше проходить період адаптації, пристосування до школи, у них частіше проявляються різноманітні труднощі навчання, серед них значно більше тих, які не встигають, і не лише в першому класі, але і в подальшому ці діти частіше знаходяться серед тих, які не встигають, і саме у них спостерігають порушення стану здоров'я. Тому готовність до шкільного навчання - глибоке поняття, яке потребує комплексних психологічних досліджень.

Так, Л.І. Божович, О.В. Запорожець, Л.А. Венгер та ін., вивчаючи лише психологічну готовність дитини до шкільного навчання, виділяють в ній декілька структурних компонентів, а саме [2; 5]:

- *інтелектуальний*, який включає порівняно розвинуте диференційоване сприймання, стійке спрямування уваги на предмет чи діяльність, наявність аналітичного мислення, що проявляється в здатності виділяти і розуміти важливі ознаки і зв'язки між предметами, а також в здатності відтворювати зразок, логічне запам'ятовування, оволодіння на слух розмовною мовою, розвиток тонких рухів руки і око-рухової координації, розвиток здібностей до навчання;

- *мотиваційний* компонент відображає бажання чи небажання дитини мотиваційний компонент відображає бажання чи небажання дитини навчатися. Він дуже важливий, бо від нього залежить входження дитини в нову для неї діяльність, яка відрізняється від ігрової своєю обов'язковістю, розумовим напруженням, необхідністю подолання труднощів тощо;

- *емоційно-вольовий* компонент, який включає готовність до довільної регуляції своєї пізнавальної діяльності, сформованість механізмів вольової регуляції дій і поведінки в цілому, розвиток емоційної стійкості;

- *соціальний* компонент, який передбачає наявність у дитини потреби в спілкуванні з іншими дітьми, вміння підкорятися інтересам дитячих груп, здатність виконувати соціальну роль в ситуації шкільного навчання, вміння встановлювати стосунки із ровесниками і дорослими.

Розрізняють внутрішні або пізнавальні мотиви навчання, що характеризуються потребою в інтелектуальній активності, пізнавальним інтересом; і зовнішні або соціальні, котрі виявляються в бажанні займатися суспільно значущою діяльністю, у ставленні до вчителя як до представника суспільства, авторитет якого є бездоганим [1].

Внутрішні та зовнішні мотиви навчання складають внутрішню позицію школяра, яка є

одним із основних показників психологічної готовності до навчання. Про наявність внутрішньої позиції учня можна говорити, якщо дитина [3; 4]:

- ставиться до вступу до школи та до перебування в ній позитивно, навіть в умовах не обов'язкового відвідування школи прагне до занять специфічно шкільного змісту;

- проявляє особистий інтерес до нового, власне шкільного змісту занять, віддає перевагу урокам грамоти та лічби, а не заняттям дошкільного типу (малювання, співи, фізкультура тощо), має належне уявлення про підготовку до школи;

- відмовляється від характерної для дошкільного дитинства організації діяльності та поведінки.

Найважливішим наслідком психічного розвитку дитини дошкільного віку є формування психологічної готовності до шкільного навчання. По суті, її становлення свідчить про завершення періоду дошкільного дитинства.

Упродовж усього періоду дошкільного дитинства продовжується інтенсивне дозрівання організму дитини, що створює необхідні передумови для більшої самостійності, засвоєння нових форм соціального досвіду внаслідок виховання та навчання [3].

На думку Д. Б. Ельконіна, важливим елементом готовності до шкільного навчання насамперед є розвиток довільності поведінки, перетворення зовнішнього правила у внутрішню інстанцію [5].

У складному комплексі якостей, із яких складається готовність до шкільного навчання, варто виділити мотиваційний, розумовий та емоційно-вольовий компоненти [4].

Висновок. Отже, готовність до шкільного навчання - глибоке поняття, яке потребує ретельної та поетапної підготовки. Дитину дошкільного віку слід готувати до навчального процесу, враховуючи усі складові мотиваційної готовності та внутрішню позицію дитини. Готовність дитини до шкільного навчання вимагає формування соціальних правил як внутрішніх утворень, що вимагають спеціальної системи роботи у цьому напрямку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуткіна, І.І. Психологічна готовність до школи / І.І. Гуткіна. - М.: Академічний проект, 2000. – 184 с.
2. Бітянова М.Р., Божович Л.І. Організація психологічної роботи в школі. – М.: Досконалість, 1998. - С. 356.
3. Кулагіна І.Ю. Вікова психологія / І.Ю. Кулагіна. - М.: Изд-во УРАО, 1997. – 176 с.
4. Овчарова Р. В. Практична психологія в початковій школі. М.: ТЦ "Сфера", 1996. - С. 205.
5. Особливості психічного розвитку дітей 6-7 років / за ред. Д.Б. Ельконіна, А.А. Венгера. - М., 1998. – 321 с.

SUMMARY

The article analyzes the components that affect the readiness of the child to preschool children in school .

Key words: *preschool, willingness to learn, social situation of development, the internal position of pre-school child .*

УДК 159.942-053.6

Лисенко Тетяна (м.Полтава)

Науковий керівник: доц. Яновська Т.А.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНИХ СТОСУНКІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті охарактеризовані особливості розвитку емоційних стосунків у юнацькому віці. Емпірично досліджено особливості формування та розвитку емоційних стосунків у даному віці.

Ключові слова: *особистість, емоції, емоційна сфера, розвиток, спілкування*

Актуальність проблеми. Серйозною підставою для розгортання досліджень емоційних стосунків є запити практики та життя сучасного суспільства. Зв'язок розвитку однієї людини з розвитком інших людей тим сильніший, чим ближче стосунки між людьми. Поглиблення

розуміння закономірностей емоційних відносин стає, отже, однією з умов забезпечення всебічного розвитку особистості. Не можна абстрагуватися від емоційних стосунків і говорячи про проблеми розвитку особистості людини в юнацькому віці тому, що юнацький вік - це час сильних емоційних переживань, пов'язаних як з навчальним процесом, так і з появою перших серйозних почуттів дружби і любові.

Мета дослідження - встановлення психологічних особливостей емоційних стосунків у юнацькому віці.

Організація дослідження. Дослідження проводилось на базі паралелей 10-11 класів Полтавської ЗОШ I-III ступенів № 20 ім.Бориса Сергія Загальна кількість досліджуваних склала 48 осіб, з них 23 хлопчики і 25 дівчат

На інтуїтивному рівні емоційні відносини представляються абсолютно спонтанними, непередбачуваними і нічим не детермінуються. Багато психологів минулого століття «обходять» емоційні відносини, як би припускаючи, що вони принципово недоступні науковому пізнанню. У той же час вчені вказують на моменти подібності та родові зв'язки емоційних відносин з іншими психічними явищами, які і роблять ці феномени пізнаваними, часто ігноруючи їх. Емоційні відносини, таким чином, виводяться зі сфери науки [1].

Значно частіше зустрічається інша, позиція, за якою стоїть уявлення «про емоційні відносини не як про особливу психічну реальність, а як про епіфеномен інших явищ, неминучого наслідку поєднання тих чи інших вже вивчених характеристик. Любов, наприклад, відповідно до такої позиції, може вважатися епіфеноменом фізіологічних механізмів, що регулюють статевий потяг (В.П. Зінченко [2], Г. Сельє [3] та ін.).

Зміни в емоційному житті, що відбуваються в роки юності, виражається в тому, що воно стає значно багатшими за змістом і набагато тонше за відтінками переживань. Це проявляється у збільшенні емоційної сприйнятливості, емоційної відкритості і, нарешті, у зростанні здатності до співпереживання [4].

У ході проведеного емпіричного дослідження було виявлено, що більшість старшокласників прагнуть бути включеними в міжособистісні стосунки (42,7%), вони прагнуть приймати інших та активно належати до різних соціальних груп, хочуть бути часто серед людей, хоча незначна кількість досліджуваних проявили компульсивний характер прояву міжособистісних стосунків (13,5%) (як повне відкидання так і повну залежність від стосунків з іншими людьми), причому, було встановлено, що дівчата більше прагнуть до створення таких стосунків ніж хлопці, хоча різниця між показниками дівчат та хлопців незначна. Більшість дітей юнацького віку можуть мати тенденцію поведінки, характерну як для низького, так і для високого рівня контролю в міжособистісних стосунках (35,4%), тобто як беруть так і уникають прийняття рішень та взяття на себе відповідальності в залежності від обставин. Тут отримані дані в дівчат та хлопців різко відрізняються, більшість хлопців більш схильні до взяття на себе функції контролю у порівнянні з дівчатами (47,8%), яким притаманно відхилення від контролю. Разом з цим, як дівчата так і хлопці схильні не приймати контролю над собою.

Учні 10-11 класів проявили високий рівень афекту в міжособистісних стосунках (50,0%), тобто прагнуть бути в близьких, інтимних відносинах з іншими, проявляти до них свої дружні й теплі почуття. Такий показник значно вищий у дівчат порівняно з хлопцями.

Отже, домінуючою орієнтацією в коханні сучасних юнаків є романтизм у стосунках, відкритість до кохання, прагнення до спілкування та спільного проведення часу, важливість інтимної та фізичної складової кохання, спрямованість на творчість та взаємопідтримку. У хлопців та дівчат юнацького віку повністю співпала ієрархія мотивів кохання, так домінуючими мотивами кохання стали потреба часто бачити кохану людину, проводити час разом та неподоланий фізичний потяг закоханих, на задній план відійшла готовність на самопожертву та можливість прийняття людини такою, якою вона є.

Невпевненість, страх втрати коханої людини є значною проблемою емоційних стосунків в юнацькому віці. Якщо старшокласники не закохані та не мають стійких стосунків з протилежною статтю, в них формується уникаючий стиль прихильностей (65,2%) або рідше тривожно-амбівалентна прихильність. Досліджувані, що мають стійкі стосунки з протилежною статтю проявляють стиль впевненої прихильності (76,0%).

Висновок. У ході проведеного дослідження було виявлено, що емоційні стосунки у юнацькому віці мають більш стабільний та глибокий характер. В даному віці уже чітко проявляються усвідомлювані мотиви відносин та зв'язків з оточуючими. Таким чином, отримані

дані відповідають психологічним особливостям побудови міжособистісних відносин в юнацькому віці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Симонов П.В. Теория отражения и психофизиология эмоций / П.В. Симонов . — М., 1970. - С. 87-101.
2. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: Учебное пособие /В.Н. Дружинин — М.: ИНФРА-М, 1997.—256 с.
3. Ханин Ю.Л. Статус и эмоциональное состояние личности в группах разного уровня развития /Ю.Л.Ханин ,Г.С.Буланова. //Вопросы Психологии. — 1997. — № 5. - С. 39.
4. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком /А.А. Бодалев. — М., 1982. - С.56-98.

SUMMARY

The article described the features of emotional relationships in adolescence. Empirically, the features of the formation and development of emotional relationships in this age.

Keywords: *personality, emotion, emotional sphere, development, communication*

УДК159.929:316.346.2-053.6

Мазуренко Юлія (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Чайкіна Н.О.

ГЕНДЕРНА СПЕЦИФІКА СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглянута специфіка гендерної статево-рольової поведінки в юнацькому віці, вплив на неї статево-рольової ідентифікації та диспозиційних властивостей особистості.

Ключові слова: *юнак, гендерна статево-рольова ідентифікація і поведінка, диспозиційні властивості особистості.*

Постановка проблеми. Останнім часом помітно зріс інтерес до вивчення періоду юності як одного з визначальних етапів життєвого шляху людини. Соціальна асоціація розвитку особистості в період юності надає проблемі, що розглядається унікального значення. По-перше, розвиток особистості, соціалізація, в основі якої лежить реалізація людиною своєї життєвої програми, не може бути гармонійною без гендерно-рольової соціалізації. По-друге, гендерні ролі тісно пов'язані зі статево-рольовою ідентифікацією. Тому, шкільний психолог, який працює в закладах освіти повинен знати, що недоліки у формуванні гендерних ролей ведуть до порушень у статевої та гендерній ідентифікації, які тісно пов'язані зі статево-рольовими девіаціями.

Аналіз останніх джерел і публікацій. В підлітковому віці сильні гендерні диференціації, тобто спостерігається істотне розмежування маскулінних і фемінних ознак в уявленнях підлітків про себе і осіб протилежної статі, причому найбільша розбіжність в ознаках спостерігається при зображенні і описі людини тієї ж статі. На думку В.В. Абраменкової [1], *гендерна ідентичність* – це аспект самосвідомості, що описує сприйняття людиною себе як представника певної статі; одна з базових характеристик особистості, яка формується в результаті психологічної інтеріорізації чоловічих та жіночих рис, в процесі взаємодії “Я” та інших, в ході соціалізації. Як зазначає Д.Баталер [2], гендерна ідентичність - це особливий вид соціальної ідентичності, що співіснує в самосвідомості людини в єдності з уявленнями про професійний, сімейний, етнічний, освітній та інший статус. Це продукт соціального конструювання. Т.Говорун [4] підкреслює, що статева ідентичність - це психологічна система, яка сполучає і інтегрує особистісну ідентичність з біологічною статтю, і на яку значно впливають об'єктивні відносини, ідеали Супер-его і чинники культури. З найперших днів народження дитини батьки починають відноситися до неї не просто як до новонародженої, а як до хлопчика або дівчинки.

О.Кочарян [6] зазначає, що адаптивний розвиток дівчинки в період статевого дозрівання визначається не тільки своєчасними гормональними і тілесними змінами, але і розвитком конструктивних відносин з протилежною статтю, з власною матір'ю і батьком. На підлітковій стадії розвитку виявляються явні ознаки диференціації чоловічої і жіночої фігур по маскулітному і відповідно фемінному типу з елементами подальшої інтеграції рис, протилежних біологічній статі.

Для більшості дівчаток, на відміну від хлопчиків, жінка представляється фемінною, а чоловік-маскулінним, причому в образі жінки маскулінні і фемінні ознаки контрастніші, ніж в образі чоловіка. Це пов'язано з тим, що власний досвід тілесних і психічних змін піддається ретельнішому аналізу в порівнянні з досвідом пізнання іншої людини. При затримках статевого розвитку або проблемах взаємовідносин з батьками спостерігається зниження рівня гендерної адаптації дівчинки (тобто переживання негативних емоцій в поєднанні з нестійким контролем поведінки), їй уявляється недиференційована чоловіча фігура за гендерними ознаками, слабка диференціація жіночої фігури, або, навпаки, гіпермаскулінізація чоловічої і жіночої фігури. Нормальний розвиток дівчинки в період статевого дозрівання, як зазначає І.Кон [5], представлений трьома фазами: перша фаза - недиференційовані в Я-образі маскулінні і фемінні ознаки, друга фаза - гіпердиференціація цих ознак, третя фаза - їх інтеграція в образі «Я». Відхилення в розвитку пов'язані з недиференціацією маскулінних і фемінних ознак і маскулінізацією чоловіка. Адаптивний розвиток хлопчика в період статевого дозрівання визначається тими ж чинниками, що і розвиток дівчинки (тілесні і гормональні зрушення, ідентифікація з батьком, сепарація від матері). Так само як і у дівчаток, у хлопчиків спостерігається контрастність маскулінних і фемінних ознак в уявленнях про себе і менша контрастність в уявленнях про дівчинку. Проте це правило порушується при затримках статевого і психічного розвитку. Для більшості хлопчиків властиво наділяти жінку маскулінними ознаками. Гіпермаскулінізація жінок хлопчиками-підлітками пов'язана не стільки з соціальними, скільки з психічними феноменами і з особливостями розвитку хлопчика. Відомо, що саме у хлопчиків відбувається зміна об'єкту ідентифікації (заміна матері, яка була об'єктом ідентифікації на доедипових стадіях розвитку, на батька – об'єкт ідентифікації, який здійснюється наступним шляхом: ідентифікація з матір'ю - ідентифікація з маскулінною матір'ю переноситься на ідентифікацію з батьком. Лінія нормального розвитку хлопчика в підлітковому віці також представлена трьома фазами, але більше розтягнута в часі і триває аж до юності: перша фаза – недиференційовані маскулінні і фемінні ознаки в образі «Я»; друга фаза – маскулінізація жінки як об'єкту ідентифікації; третя фаза – фемінізація жінки і маскулінізація чоловіка як об'єкту ідентифікації. Розгляд питань впливу юнацької ідентифікації на їх поведінку потребує додаткових досліджень.

Мета роботи полягає у вивченні чинників, які впливають на специфіку прояву статево-рольової поведінки в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Наше дослідження проводилося на базі Комишнянської загальноосвітньої школи № I-III ступенів. Дослідженням були охоплені учні старшого шкільного віку у кількості 30 чоловік, із них 15 хлопчиків і 15 дівчат віком 15-16 років. Дані дослідження свідчать, що більшість старшокласників (50%) мають показник андрогінності. Це пояснюється тим, що андрогінні особи користуються або чоловічим, або жіночим типом поведінки незалежно від параметрів ситуації. У 37% учнів є прагнення до візуалізації партнера. Це свідчить про те, що для них значимим є зовнішні параметри себе і партнера, вони більше візуалізують своє теперішнє, вірять тому що бачать, звинувачуючи потім оточення у обдуренні. Дані свідчать, що у 27% старшокласників ведучим є предметне мислення. Це свідчить, що їх дії випереджають осмислення ситуації і спрямовані на «тут і зараз». Вони схильні розв'язувати життєві проблеми шляхом практичних дій, швидко руйнуючи стосунки, граючи роль рішучої людини. У 23% учнів спостерігається креативність мислення. Це свідчить про здатність старшокласників вести себе оригінально, прагнення порушувати рольові стереотипи і стандартні для дорослих зразки поведінки. Більшість старшокласників (77%) мають тенденцію до товариськості, що свідчить про контактність юнаків, прагнення утворити емоційні зв'язки як у своїй групі, так і за її межами. Водночас у 67% учнів спостерігається тенденція до прийняття боротьби, що свідчить про певний максималізм у поведінці і активне прагнення добитися більш високого статусу в системі міжособистісних взаємин. Також для більшості старшокласників (57%) характерна тенденція до незалежності, що свідчить про те, що вони не прагнуть спиратися на думку дорослих стосовно своєї статево-рольової поведінки.

Аналіз гендерних особливостей прояву статево-рольової поведінки серед старшокласників показав, що існують відмінності між хлопцями і дівчатами. Відмінності пов'язані з тим, що у хлопців більш виражена маскулінна поведінка (на 40%), орієнтація на візуалізацію партнера (на 33%), схильність до символічного мислення (на 14%), проявляють незалежність (на 33%) і приймають боротьбу (на 40%). Це можна пояснити тим, що хлопці прагнуть дотримуватись чоловічих стереотипів поведінки, їх більш цікавить зовнішні події життя і власні успіхи в ньому.

Хлопці вірять у прикмети, піддаються навіюванню, притримуються рольових зразків та звичаїв, вони не готові приймати групові стандарти та соціальні і морально-етичні цінності. Хлопці прагнуть брати участь в груповому житті, добиватися більш високого статусу в системі міжособистісних взаємин.

У дівчат більш виражена є андрогенна поведінка (на 26%), аудіалізація отриманої інформації (на 13%), більш креативне мислення (на 20%), демонструють залежність (на 33%) і уникнення боротьби (на 40%). Це можна пояснити тим, що вони варіабільні, гнучкі у сприйманні конкретної ситуації, творчо вирішують проблемні ситуації. Дівчата більш вербалізовані, вірять тому що чують, значимим для них є те, що про них говорять. Вони прагнуть бути причетними до групових інтересів, мають високу соціальну активність, готові приймати групові норми. Дівчата у критичній ситуації більш категорично і більш м'яко вирізняються тенденцією вирішувати справи мирно, зберігаючи нейтралітет у групових конфліктах, вони більш схильні до компромісних рішень.

Спільними у хлопців і дівчат є логічний тип мислення та тенденція до товариськості. Це пов'язано з тим, що хлопці і дівчата здатні до аналітико-синтетичної оцінки ситуації і поведінки. Вони прагнуть утворювати емоційні зв'язки як у своїй групі, так і за її межами, що спричиняє їх бажання до самоствердження.

Тобто можемо зазначити, що гендерні особливості впливають на прояв статево-рольової поведінки серед хлопців і дівчат і мають свою специфіку.

Висновки. Специфіка прояву статево-рольової поведінки найбільш виражена в юнацькому віці. Це зумовлено, насамперед, особливостями даного періоду, такими як формування статево-рольової ідентифікації та диспозиційних властивостей особистості. Необхідно розрізняти статеві і гендерні особливості, статево і гендерну ідентичність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абраменкова В.В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе / Вера Васильева Абраменкова // Вопросы психологии. - 1987. - №5.
2. Батлер Д. Гендерное беспокойство / Д. Батлер // Антология гендерных исследований. Сб. пер. / Сост. и комментарии Е. А. Хаповой и А. Р. Усмановой. – Минск: Пропилеи, 2000. – 384с.
3. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн.- СПб.: Прайн-ЕВРОЗНАК, 2001. - 320 с. (секреты психология).
4. Говорун Т.В., Ворнік Б.М. Сексуальність та статева поведінка в Україні: Проблеми сьогодення та перспективи. /Т.В. Говорун, Б.М. Ворнік. – К., 1995. – 104 с.
5. Кон І.С. Стать та ідентифікація. /Ігор Семенович Кон. – К., 2000.
6. Кочарян А.С. Личность и половая роль: Симптомокомплекс маскулинности /фемининности в норме и патологии. /Александр Суменович Кочарян. - Х.: Основа, 1996.
7. Чайкіна Н.О. Гендерні особливості прояву статево-рольової поведінки серед старшокласників. /Матер. міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка та психологія: сучасний гуманітарний вимір». – Київ, 2012. – С. 167-1170.
8. Эриксон Э. Х. Идентичность: юность и кризис / Эрик Эриксон. - М.: Прогресс, 1996. – 341с.

SUMMARY

This article is about specifics of sex-gender behavior in adolescence and also investigates influence of sex-role identification and dispositional personality traits in gender sex-role behavior.

Keywords: *youth, gender and sex-role identification and behavior, dispositional individual characteristics.*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ ТИПОМ САМОСТАВЛЕННЯ

У статті проаналізовано результати емпіричного дослідження особливостей агресивної поведінки підлітків із різним типом самоствавлення.

Ключові слова: агресивність, агресивна поведінка, ворожі реакції, агресивні реакції, тип самоствавлення.

Постановка проблеми. Протягом усієї історії свого розвитку суспільство стикалося із проблемою агресивної поведінки. Особливу увагу привертає агресія у дітей підліткового віку, це пов'язано з тим, що у підлітковому віці закладаються основи свідомої поведінки, вимальовується загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень людини. І досить часто підліток, намагаючись довести свою незалежність, дорослість вдається до асоціальних дій, що супроводжуються різними формами агресії.

Проблема дослідження агресії має давню історію. Її вивченням як у вітчизняній, так і в зарубіжній психологічній науці займалися Л.М. Семенюк, А.О. Реан, І.А. Фурманов, З. Фрейд, Е. Фромм, А. Басс, Р. Берон, К. Міллер Дж. Доллард, А. Бандура, Л. Берковіц, К. Лоренц та інші. Однак, при всій різноманітності досліджень у напрямку даної проблематики, як в західній так і в вітчизняній психології, спостерігається недостатня розробленість багатьох теоретичних аспектів проблеми підліткової агресивності [1], [3].

Склалося уявлення про те, що формування і закріплення в особистісних диспозиціях агресивної поведінки залежить від характеру актуальних ситуацій розвитку і більш широкого соціального контексту. Постає необхідність виявлення взаємозв'язку агресивності та інших особистісних характеристик, що складаються в процесі соціалізації особистості підлітка, зокрема, взаємозв'язку компонентів самоствавлення із рівнем агресивності [5].

Таким чином, актуальність дослідження особливостей агресивності підлітка із різним типом самоствавлення визначається високим рівнем проявів агресивних тенденцій у суспільстві, а також недостатньою теоретичною розробленістю розуміння природи феномену агресії та компонентів, які впливають на її формування на певному етапі онтогенетичного розвитку.

Мета дослідження – виявлення впливу компонентів самоствавлення на агресивність підлітка.

Для досягнення поставленої мети було розроблено програму емпіричного дослідження, яка включала в себе наступні аспекти: діагностика агресії підлітків та особливостей форм її прояву за методикою Басса-Дарки; проведення дослідження рівня самоствавлення за допомогою опитувальника В.В. Століна, С.Р. Пантелєєва та визначення впливу рівня самоствавлення на агресивність підлітка. Дослідження проводилося на базі гімназії №33 м. Полтави. У ньому взяли участь учні восьмих класів, загальною кількістю 60 чоловік, серед яких 30 хлопчиків та 30 дівчаток віком 13 – 14 років.

Результати діагностики особливостей агресивної поведінки підлітків із різним типом самоствавлення показали, що для підлітків найбільш характерним є низький рівень самоствавлення та висока ворожість.

Підлітки з низьким рівнем самоствавлення (48,3%) характеризуються проявом ворожості у поведінці. Це свідчить про те, що такі учні схильні до прояву заздрості та ненависті до оточуючих, а також до недовіри та обережного ставлення до людей, яке має в своїй основі переконання, що оточуючі прагнуть завдати шкоди. Такі підлітки не очікують позитивного ставлення до себе з боку інших людей. Підлітки з середнім рівнем самоствавлення (23,3%) мають схильність до прояву як агресивних (10%), так і ворожих реакцій (13,3%). Це дозволяє говорити про те, що таким підліткам властиве використання фізичної сили проти іншої людини, вираження негативних почуттів як через форму, так і через зміст словесних звернень до інших осіб та роздратування. Також у них проявляються негативні почуття та негативні оцінки людей і подій.

Для підлітків з високим рівнем самоствавлення (10%) не є характерними ні ворожі, ні агресивні реакції (індекси агресивності та ворожості знаходяться в нормі). Це може свідчити про те, що самоприйняття позитивно впливає на особистість підлітка і тим самим зменшує потребу в

застосуванні агресивних форм поведінки. Для більшої частини підлітків (78%) із різним рівнем самоставлення яскраво вираженою формою агресивної поведінки є негативізм, що дозволяє нам говорити про наявність опозиційної форми поведінки, спрямованої проти авторитету й керівництва. Вона може варіювати від пасивної протидії до активних дій усупереч вимогам, правилам та законам. Також у таких підлітків спостерігається інтерес до власної особистості.

Таким чином, можна констатувати наявність певної тенденції про те, що учні з низьким рівнем самоставлення більш схильні до прояву агресивних форм поведінки, і навпаки – в учнів з високим рівнем самоставлення форми агресивних реакцій спостерігаються в меншій мірі. Це може бути пов'язано з віковими особливостями розвитку підлітків, адже саме на даному етапі вікового розвитку відбувається формування самоставлення. Водночас, учням з низьким рівнем самоставлення притаманним є прояв ворожих реакцій у поведінці, і навпаки, в учнів із високим рівнем самоставлення тенденція до застосування агресивних форм поведінки виражена слабо. У зв'язку з цим виникла необхідність виявлення статистичної значимості отриманих результатів. Із цією метою був використаний t-критерій Ст'юдента. У якості статистичних сукупностей було обрано показники вираженості агресивних та ворожих форм реакцій у підлітків з високим, середнім та низьким рівнем самоставлення. Результати статистичного аналізу засвідчили наявність значущих відмінностей у прояві агресивних реакцій у підлітків із різним ставленням до себе ($t_{\text{емп}}=9,8$ при $\alpha \leq 0,01$). Це підтверджує припущення про те, що самоставлення як складова «Я-концепції» підлітка має зв'язок із модальними характеристиками ставлення до іншої людини.

Висновки. Дослідивши особливості агресивної поведінки підлітків із різним типом самоставлення було виявлено, що тип самоставлення має зв'язок із проявом агресивних форм поведінки у підлітковому віці. Отримані результати потребують подальшого дослідження тенденції, щодо ролі емоційно-ціннісного компоненту самосвідомості підлітків у регуляції міжособистісної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Леонард Берковиц. – СПб.: Прайм-Еврознак; Нева; М, Олма-Пресс, 2002. – 512 с.
2. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 1997.- 336 с.
3. Левитов Н.Д. Психологическое состояние агрессии / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1972. - № 6. – С.168-143.
4. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности / А.А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – Т.17, № 5. – С. 3-17.
5. Румянцева Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т.Г. Румянцева // Вопросы психологии. – 1991. - № 1. – С. 81-87.

SUMMARY

The article analyzes the results of empirical research features aggressive behavior of adolescents with different type of attitude yourself.

Key words: *aggression, aggressive behavior, hostile reactions, aggressive reaction.*

УДК 159.923.2-053.6

Охріменко Яна (м.Полтава)
Науковий керівник: доц. Чайкіна Н.О.

ВРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ В РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

У статті розглянуті психологічні особливості прояву саморегуляції в поведінці старшокласників, визначається рівень її сформованості та чинники які на неї впливають.

Ключові слова: *юнак, саморегуляція, самоконтроль, стани, стереотипи поведінки.*

Постановка проблеми. Специфіка сучасної соціальної ситуації по-новому ставить проблему саморегуляції старшокласників, зумовлюючи необхідність вивчення її рівня сформованості у юнаків, що допоможе оптимізувати їх стосунки з навколишнім середовищем. Аналіз досліджень свідчить, що часто у випускників шкіл проблеми в саморегуляції

поведінки призводять до емоційної та поведінкової дезадаптації у подальшому житті.

Аналіз основних досліджень і публікацій з теми. Питання саморегуляції у психологічній літературі приділяється питома вага. Так на необхідність вивчення саморегуляції як компонента загальної обдарованості вказував Б.Г. Ананьєв. О.А. Конопкін пропонує положення про функціональну систему механізмів саморегуляції. Н.С. Лейтес поряд з розумовою активністю виділив саморегуляцію як "першооснову" загальних здібностей. Проблема саморегуляції і самоконтролю в рамках теорії навчальної діяльності розглядається у роботах А.К. Маркової. Ю.А. Миславський пов'язує саморегуляцію з емоційною сферою учня, а Г.С. Нікіфорова акцентує увагу на самоконтролі. В. Розов розглядає саморегуляцію як ведучу підсистему в структурі психосоматичної адаптивності. С.Л. Рубінштейн розробив концепцію про специфіку людської діяльності, яка полягає у здатності особистості безпосередньо планувати та здійснювати дії. Д.Узнадзе вважав рушійною силою та регулятором поведінки людини різні установки. У концепції В.А. Ядова регулятором поведінки виступає ієрархічна організована система диспозицій.

Мета роботи полягає у вивченні чинників, які впливають на специфіку саморегуляції поведінки в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз поглядів на становлення саморегуляції старшокласників показав, що рівень свідомого самоконтролю у юнаків значно вищий, ніж у підлітків. Е.Бичкова підкреслює [1], що вольова регуляція у юнацькому віці характеризується насамперед тим, що її основним механізмом стає саморегуляція. Основні структурні компоненти особистості, такі, як цінності індивіда, які визначають мету активності особистості, образ «Я», ідеали, рівень домагань, самооцінку і самоконтроль, можуть розглядатися як система саморегуляції особистості, в якій функція забезпечення її активності реалізується лише в процесі взаємодії цих компонентів. У системі саморегуляції самооцінка особистості покликана бути сполучною ланкою між дійсним і майбутнім.

У старшокласників, як зазначає І.Кон [3], саморегуляція особистості тісно пов'язана з розвитком потреби в самовихованні, яка в загальному вигляді являє собою прагнення індивіда до самопізнання і на цій підставі до проведення певної роботи з самовдосконалення щодо окремих якостей, так і всієї особистості в цілому.

Виходячи з аналізу наукових психологічних робіт щодо саморегуляції поведінки, ми вважаємо, що на саморегуляцію старшокласників впливають: самооцінка психічних станів, оціночний стиль переживань та стереотипи у поведінкових реакціях. Ми провели дослідження на базі серед старшокласників, із них дівчат і хлопців. Для реалізації мети ми застосували такий методичний апарат дослідження: методика «Q-Сортування» (за В.Стефансоном); «Диференційна шкала емоцій» (за К. Ізардом); методика «Діагностики рівня емоційного вигорання» (за В.В. Бойко); методика «Діагностики самооцінки психічного стану» (за Г. Айзенком); методика «Діагностики типу емоційної реакції на вплив стимулів навколишнього середовища» (за В.В. Бойко); тест-опитувальник «Дослідження рівня суб'єктивного контролю» (РСК) (за Е. Ф. Бажиним, Е. А. Голінкіной і А.М.Еткіндом). Ці тести і опитувальники дозволяють оцінити якою мірою старшокласник готовий брати на себе відповідальність за те, що відбувається з ним довкола. Виділити особистісні характеристики, які описують те, якою мірою людина відчуває себе активним суб'єктом власної діяльності, а в якій-пасивним об'єктом дії інших людей і зовнішніх обставин. Вивчити уявлення старшокласника про себе, дослідити його актуальне і ідеальне «Я», діагностувати ситуативні емоційні стани старшокласників та їх вплив на сферу саморегуляції, вивчити наскільки добре розвинена саморегуляція старшокласника, і чи запобігає вона емоційному вигоранню учнів та які типи емоційних реагувань здійснюються у відповідь на впливи стимулів навколишнього середовища.

Наше дослідження проводилося на базі Комишнянської ЗОШ I-III ступенів. Дослідженням були охоплені учні старшого шкільного віку у кількості 30 чоловік, із яких 15 хлопчиків та 15 дівчаток віком 15-16 років. Результати дослідження свідчать, що тенденцію до товарищескості має більшість старшокласників (90 %), це свідчить про прагнення до об'єднання, до реалізації спільних інтересів, позитивне ставлення до спільної діяльності й до її результатів. Також більшості старшокласникам характерна стадія резистентності (50%), яка є домінуючою при протіканні емоційного вигорання. Це означає, що старшокласники схильні до уникнення і захисту від емоційного вигорання, вони намагаються більш-менш успішно відгородити себе від неприємних переживань, навіть за рахунок емоційно-моральної дезорієнтації і схильності до економії емоцій.

Більшості старшокласників мають низький і середній рівень тривожності (63,3%; 30 %),

вони спокійно реагують на різні ситуації, не переживають за незадовільні оцінки. Також у більшості старшокласників спостерігається низький рівень фрустрації (66,7%), що означає їх стійкість до невдач, вони не бояться труднощів, їх самооцінка часто завищена. Низький рівень агресії притаманний майже половині юнаків (40 %), що свідчить про високий рівень врівноваженості у поведінці.

Більшості старшокласників мають низький рівень ригідності (63,3%), вони легко переключаються із одного виду діяльності на інший, діють відповідно до ситуації, здатні швидко приймати рішення. Також у більшості старшокласників домінує ейфоричний тип реакції на приємні події, це пов'язано з налаштувань їх емоційної системи на позитивний лад. Юнаки задовільно себе почувають, що свідчить про піднесений настрій, підвищену психічну активність. У більшості старшокласників домінує загальна екстернальна шкала досягнень (60 %), це можна пояснити високим рівнем об'єктивного контролю, навіть в умовах дуже несприятливого зовнішнього середовища вони не виявляють безпорадний стан, а прагнуть оволодіти ситуацією.

Висновки. Найбільш гостро виражена проблема саморегуляції поведінки в старшому підлітковому віці. Це зумовлено, насамперед, особливостями даного вікового періоду, такими як становлення самосвідомості, переорієнтація спілкування, криза ідентичності та самооцінки власних психічних станів. Особливості саморегуляції в поведінці старшокласників обумовлені також рядом таких особистісних особливостей до яких можна віднести самокритичне оцінювання свого внеску у діяльність, оціночний стиль переживань та стереотипи у поведінкових реакціях. Виявлені особливості дають змогу практичному психологу в закладах освіти при роботі зі старшокласниками враховувати їх у своїй роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бычкова Е.С. Возможности саморегуляции личности студентов педагогического вуза в процессе психолого-педагогического сопровождения. / В.С. Бычкова // Педагогическое образование и наука. — 2005. - №5. - С.64— 66.
2. Изард К. Дифференциальные шкалы эмоций. / Керрол Изард. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://vsetesti.ru/371/>
3. Кон И.С. Психология ранней юности. / Игорь Семенович Кон- М.: Просвещение, 1989. - 255 с.
4. Осницкий А.К. О регуляторном опыте человека. / Алексей Константинович Осницкий // Психология и школа. - 2005. - №4. — С.3-8.

SUMMARY

This article describes the psychological features of self-regulation in behavior of seniors, also determines the level of its formation and the factors that effect on it.

Keywords: *young, self-regulation, self-control, states, patterns of behavior.*

УДК 378.22 : 159.9 : [159.964.21]

Педюра Анастасія (м. Кременчук)

Науковий керівник: доц. Перетятко Л.Г.

ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті проаналізовано поняття конфлікту та розглянуто результати емпіричного дослідження конфліктної поведінки майбутніх психологів.

Ключові слова: *конфлікт, конфліктна поведінка, комунікативний контроль, конфліктність.*

Актуальність дослідження. Незважаючи на те, що проблема вивчення психологічних особливостей конфліктної поведінки у сфері «людина-людина» є досить розробленою, залишається актуальним дослідження стилів поведінки особистості у конфлікті.

Конфлікти є невід'ємною складовою людського життя, вони відіграють значну роль як у розвитку окремої особистості, так і у розвитку суспільства. Кожен з нас інтуїтивно знає, що таке конфлікт, але визначити зміст цього поняття не легко. У повсякденному житті слово «конфлікт» ми застосовуємо до широкого кола явищ – від збройних сутичок і протистояння різних соціальних

груп до службових або подружніх розходжень у думках.

Мета дослідження полягає теоретичному обґрунтуванні та з допомогою емпіричного дослідження виявленні конфліктної поведінки у майбутніх психологів.

Аналіз основних досліджень і публікацій з теми. У наш час як у вітчизняній психології, так і в зарубіжній, спостерігається посилення інтересу до особливостей конфлікту і шляхів його подолання. Вчені дотримуються різних теорій, виявляють, описують і класифікують особливості, механізми і закономірності виникнення конфлікту. Поняття конфлікту цікавило таких дослідників як: Р. Дарендорф, В. І. Хасан, А.Я. Анцупов, А.М. Бандурка, А.В.Дмитрієв, В.А. Друзь, К.Зайцев, А.Г. Здравомислов, В.В. Танчер, А.І. Шипілов, А.Н. Чуміков, В.О. Ядов, Л.П. Матяш-Заяц [2] і т.д. Широкий спектр особливостей конфлікту як соціально-психологічного феномену, різноманітні форми його перебігу в різних соціальних середовищах, впливу на особистість, неоднакові гносеологічні засади вчених, котрі досліджували цю проблематику, розглядалися у відповідних теоретичних конструкціях.

В Україні проблему конфліктів успішно розробляють А.І. Бузнік, А.М. Гірник, Н.М. Дорошенко, О.В. Кришевич, В.Г. Ласькова, Г.В. Ложкін, В.М. Кушнірюк, І.Б. Омелаєнко, М.І. Пірен, Н.І. Пов'якель, В.М. Радчук, О.Л. Світличний.

Поняття конфлікту, як і будь-яке поняття психології, розроблялося багатьма дослідниками і має різноманітні трактування. Найбільш об'ємно це поняття представили А.Я. Анцупов і А.І. Шипілов, які пропонують таке визначення: «Під конфліктом розуміють найбільш гострий спосіб вирішення значущих протиріч, що виникають у процесі взаємодії і полягають у протидії суб'єктів конфлікту, що супроводжується негативними емоціями та переживаннями». Якщо є наявною протидія, але відсутні негативні емоції чи, навпаки, негативні емоції переживаються, але немає протидії, то такі ситуації вважаються перед конфліктними. Тим самим запропоноване розуміння конфлікту передбачає як його обов'язкові компоненти негативні почуття і протидії суб'єктів [1].

Конфліктність особистості ми розглядаємо як інтегративну особистісну властивість, яка характеризує частоту виникнення конфліктів та включення в них особистості [3].

Результати емпіричного дослідження. Відповідно до теми нашої роботи, ми обрали такі методики дослідження особливостей поведінки особистості у конфлікті: методика «Дослідження типових способів реагування у конфліктній ситуації» (за К.Томасом), методика «Оцінка комунікативного контролю у спілкуванні» (адаптований варіант тесту М. Снайдера), методика «Діагностика схильності до стресів та конфліктів» (адаптований варіант методики Дж. Дженкінсона).

Дослідження проводилося на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. У дослідженні брали участь 30 студентів ІV курсу психолого-педагогічного факультету та 30 студентів ІV курсу історичного факультету.

Як свідчать отримані результати методики «Дослідження типових способів реагування у конфліктній ситуації» (рис.1), більшість студентів психологів у конфліктній ситуації реалізують стиль пристосування, тобто діють спільно з партнером по спілкуванню, навіть не намагаючись відстоювати власні інтереси.

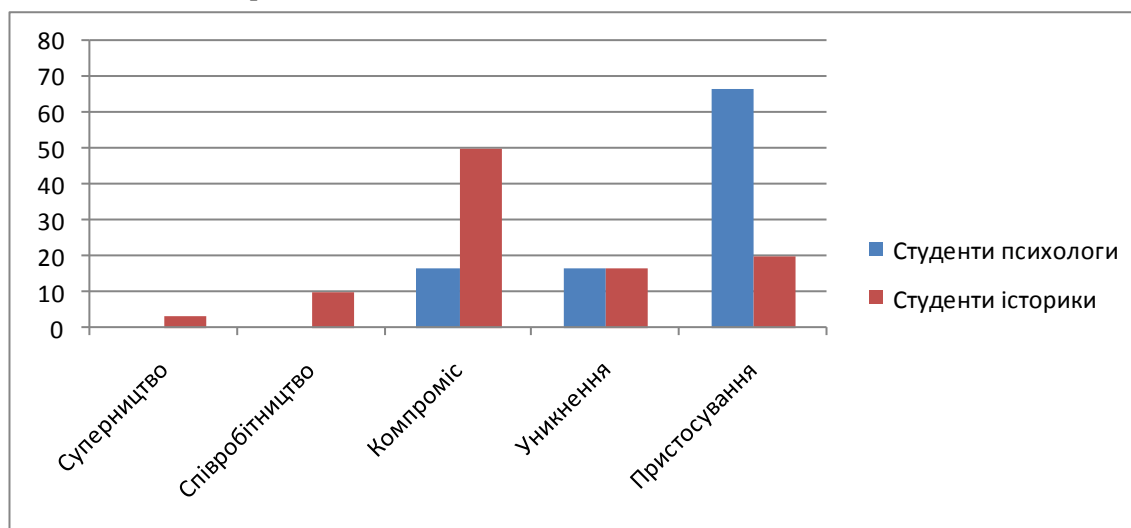


Рис. 1. Показники стилів поведінки студентів психологів конфлікту

З метою з'ясування рівня комунікативного контролю майбутніх психологів, ми використовували методику «Оцінка комунікативного контролю у спілкуванні» (рис.2).

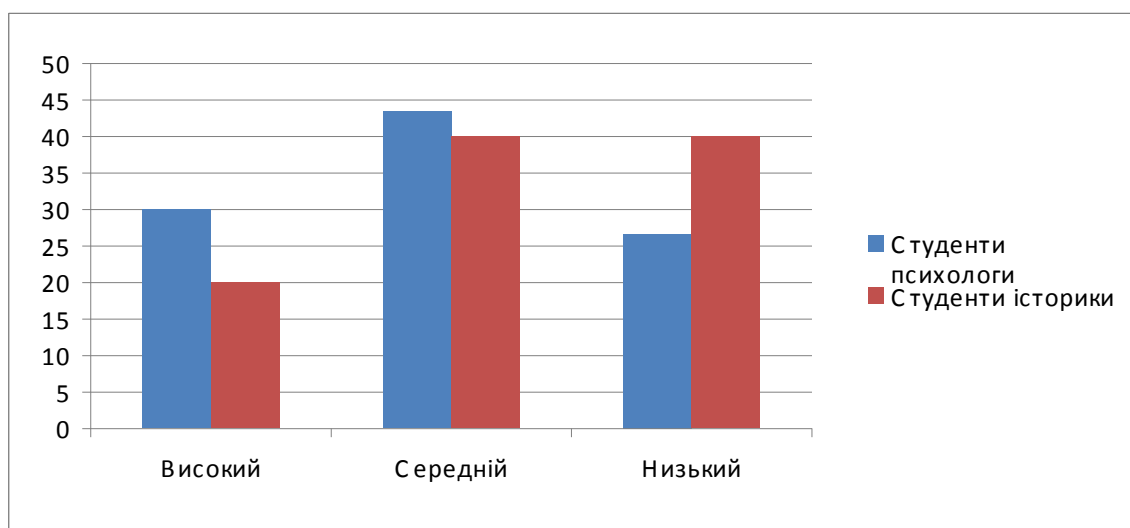


Рис. 2. Показники рівня комунікативного контролю студентів

У ході дослідження було виявлено, що більшість студентів психологів мають середній рівень комунікативного контролю, що вказує на їх спонтанність поведінки, нестриманість у спілкуванні та емоційних проявах, схильність до образ та конфліктів, але у той же час вони щирі і схильні брати до уваги інтереси оточуючих.

Розглянемо детальніше результати методики «Діагностика схильності до стресів та конфліктів» (рис. 3).

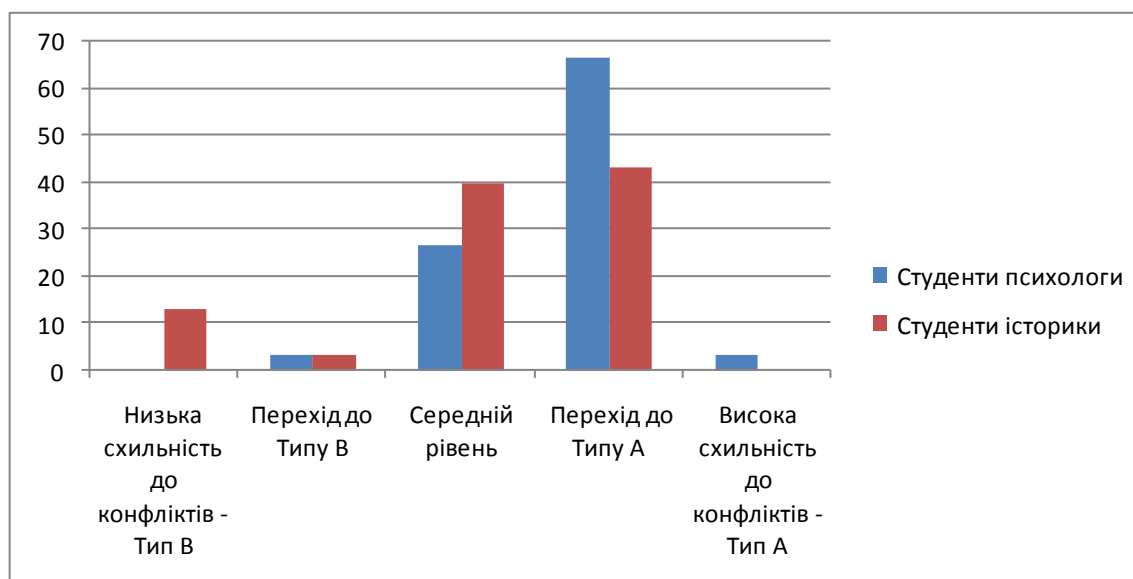


Рис. 3. Показники рівня схильності студентів до стресів і конфліктів

Більшість студентів психологів наближені до високої схильності до стресів та конфліктів, що свідчить про тривожність, напруженість, вразливість до невдач та поразок.

Висновки. Отже, проблема конфліктів є фундаментальною для психологічної науки. Поняття конфлікту, як і будь-яке поняття психології, розроблялося багатьма дослідниками і має різноманітні трактування. У нашій роботі були досліджені стилі поведінки майбутніх психологів у конфлікті, а також рівень комунікативного контролю студентів та їх схильність до стресів й конфліктів. Виходячи з результатів нашого дослідження, можна припустити, що майбутні психологи не схильні до конфліктів, але схильні до стресів та не контролюють себе у спілкуванні. Це може вказувати на їх емоційність, вразливість, поступливість, невпевненість у спілкуванні, але вони залишаються щирими.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: Учебник для вузов / Анцупов А.Я., Шипилов А.И. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 507 с.
2. Долинська Л.В. Психологія Конфлікту / Долинська Л.В., Л.П.Матяш – Заяц. – К.: Каравела, 2010. – 304 с.
3. Матяш—Заяц Л.П. Соціально—психологічні чинники виникнення між особистісних конфліктів у ранньому віці: автореф. дис. ...канд. психол. наук.19.00.07 /Матяш—Заяц Л.П.; НПУ ім. М.П.Драгоманова. — К.: НПУ, 2005. — 20 с.

SUMMARY

The article analyzes the concept of conflict and discussed the results of empirical studies of conflict behavior of future psychologists.

Key words: *conflict, conflict behavior, communicative control.*

УДК 159.99

Петрушенко Любов (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Харченко А.С.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ

У статті виділені підходи до проблеми творчих здібностей особистості. Також проаналізовані фактори, що впливають на розвиток творчих здібностей підлітків.

Ключові слова: *особистість, здібності, творчі здібності, підлітковий вік.*

Постановка проблеми. Одним з найважливіших завдань психологічної науки на сучасному етапі розвитку є вирішення проблеми формування творчої особистості, адже розвиток у людей творчого способу мислення давно перетворився у соціальну необхідність. Сучасні умови і перспективи розвитку суспільства, загальні тенденції науково-технічного й економічного прогресу висувають все нові й нові вимоги до підготовки підростаючого покоління, що стане в майбутньому запорукою успішного існування людської спільноти.

Сутність і зміст понять “творчі здібності”, “креативність” досліджувалися у працях Б. Г. Ананьєва, Д. Б. Богоявленської, Дж. Гілфорда, Н. С. Лейтеса, О. М. Леонтєва, К. К. Платонова, В. В. Рибалки, С. О. Сисоєвої, Б. М. Теплова, Е. Торренса та ін. Питання розвитку креативних здібностей учнів, особливості їх формування у навчальній та позанавчальній діяльності вивчалися Р. М. Грановською, В. М. Дружиніним та іншими психологами.

Проблема розвитку творчих здібностей дітей дошкільного й молодшого шкільного віку досить широко розроблялось у психолого-педагогічній літературі (Ю. З. Гільбух, А. Леві, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, Л. Ф. Обухова, Н. В. Хазратова та інші), формуванню ж творчих здібностей у більш старшому, підлітковому віці, належна увага не приділялась. Проте багато складових психіки підлітка знаходяться на стадії активного формування. Підлітків відрізняє підвищена пізнавальна активність, розширення обсягу знань, поява нових мотивів навчання, що дозволяє займатися самостійною творчою працею. Але головним є те, що саме в цьому віці відбувається інтенсивний розвиток логічного мислення, що визначальним чином впливає на всі інші пізнавальні процеси та інтелект у цілому. Суттєві зрушення відбуваються і в розвитку самосвідомості, відбувається активне становлення особистості. Усе це в комплексі є потужною базою для розвитку творчих здібностей.

Мега статті полягає в теоретичному вивченні психологічних особливостей творчих здібностей підлітків.

Аналіз джерел і публікацій. У дослідженні природи і детермінації творчих здібностей традиційними є наступні: біологізаторський (В. М. Бехтерев, В. М. Вільчек, Г. Гутман, Я. Парандовський); психологічні теорії природи творчості (А. Адлер, С. Арієті, З. Фрейд, Е. Кріс, Л. Кубі, Р. Мей, Т. Рібо, А. Ротенберг та ін.); гештальтський (М. Вертгеймер та ін.); гуманістичний (Ш. Бюллер, А. Маслоу, Дж. Олпорт, К. Роджерс, Е. Фромм).

Проблема розвитку творчих здібностей особистості не зводиться до вироблення конкретних завдань, а має розглядатися у площині “особистість – соціальне оточення” [1]. У зв’язку з цим дуже важливим є аналіз соціальної ситуації розвитку – місця особистості в системі

соціальних відносин. Система соціальних взаємозв'язків тільки тоді стає ситуацією розвитку, коли її вимоги сприймаються особистістю як актуальні саме для неї. Соціальна ситуація розвитку впливає на формування не тільки творчих здібностей, а й ціннісних орієнтацій, певних знань, умінь, навичок.

На основі аналізу праць В. І. Андрєєва, Д. Б. Богоявленської, В. М. Дружиніна, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьова та інших психологів можна стверджувати, що прояв і становлення творчих здібностей є невіддільними від розвитку інших ознак особистості, серед яких сміливість, незалежність суджень, схильність до заперечення звичного, оригінальність, розумова відкритість, чутливість до нового та незвичного, висока толерантність до невизначених ситуацій, ініціативність, інтенсивна пошукова мотивацію, схильність до самоактуалізації. У цьому контексті творчі здібності розглядаються як постійна і впевнена готовність особистості до самостійної пошукової діяльності, до прийняття самостійних рішень у невизначених чи складних ситуаціях, позитивна пізнавальна активність.

Питанням розвитку творчих здібностей у підлітковому віці присвячені праці Л. М. Петрової, М. В. Прибиткової, О. М. Разумнікової та інших психологів.

Розвиток творчих здібностей у підлітковому віці визначається взаємодією низки чинників: внутрішніх (вікові й індивідуально-психологічні особливості особистості (самооцінка, рівень тривожності, агресивність, спрямованість особистості, акцентуації характеру, властивості ВНД тощо), статеві відмінності, стилі (стратегії) організації розумової діяльності); зовнішніх (характер і система сімейного виховання, вплив школи і спілкування з однолітками) [4].

У підлітковому віці відбувається усвідомлення власних здібностей. Виділяється ряд моментів, які складають етапність цього процесу. Це, насамперед, початковий подив, здивування, що пов'язані з першими успіхами у творчості. Підлітки потребують кваліфікованої оцінки власних досягнень, їх порівняння з досягненнями інших, що, безумовно, сприяє самооцінці здібностей. Творчість у підлітковому віці дуже часто проходить у формі групової роботи, тому підлітки неминуче зустрічаються з груповими оцінковими нормами, які стають джерелом оцінки власних і чужих здібностей. Таким чином, усвідомлення власних здібностей стимулює активність підлітків, спрямовуючи їх на досягнення [2].

Творчість вимагає тривалих зусиль і багатьох умінь. Як показали дослідження О. І. Кульчицької, важливою у цьому процесі є емоційна підтримка діяльності [3]. Тому усвідомлення й оцінка здібностей є не ситуативним актом, а тривалим процесом, ключову роль у якому відіграє результат діяльності, а це в свою чергу актуалізує мотиви досягнення.

Також важливими особистісними рисами підлітка, що сприяють розвитку творчих здібностей, є реалістичність, наполегливість, самостійність у виборі діяльності та його орієнтація в майбутнє [2].

Висновки. Отже, як показує аналіз стану розробки проблеми творчих здібностей особистості в психології, дане питання не знайшло однозначного трактування. Проте вчені доходять висновку, що творчі здібності є поєднанням особистісних властивостей та характерологічних властивостей людини. Перспективами вивчення даної проблеми є проведення емпіричного дослідження творчих здібностей підлітків із застосуванням комплексної програми, до якої увійшли методики, спрямовані на оцінювання власних творчих здібностей (за О.Є. Тунік), ідентифікацію проявів творчих здібностей, доступних зовнішньому спостереженню (за Д. Джонсоном, адаптація О. Є. Тунік), а також для вимірювання рівня невербальної креативності особистості (за Е. Торренсом, адаптація А. М. Вороніна).

ЛІТЕРАТУРА

1. Гергель Є. Л. Креативність як проблема творчості / Є. Л. Гергель // Вісник Харківського університету. – Харків, 1999. – № 460. – С. 29-33.
2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
3. Кульчицкая Е. И. Эмоциональное и интеллектуальное поведение / Е. И. Кульчицкая // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 1. – С. 1-3.
4. Петрова Л. М. Возрастные особенности когнитивной сферы младших школьников и подростков: автореф. дисс. канд. психол. наук.: спец. 19.00.13. “Психология развития, акмеология” / Людмила Модестовна Петренко. – СПб., 2008. – 25 с.

SUMMARY

In the article approaches to the problem of creative capabilities of personality are described. Also the factors of influence on developing creative capabilities of teenagers are analysed.

Keywords: prosperity, capabilities, creative capabilities, teens.

УДК 159.9-021.29:173.1

Плескач Анна (м. Полтава)

Науковий керівник: проф. Седих К.В.

ПСИХОЛОГІЧНА СУМІСНІСТЬ ПОДРУЖЖЯ ЯК УМОВА ТА ЧИННИК ЗАДОВОЛЕНOSTІ ШЛЮБОМ

У даній статті розглянуто основні підходи до визначення сумісності подружжя, проаналізовано вплив подружньої сумісності на розвиток подружніх взаємин, розглянуто сутність та складові рольових очікувань подружжя, як складової подружньої сумісності, а також вплив сумісності подружжя на рівень задоволеності шлюбом

Ключові слова: подружні взаємини, подружня сумісність, задоволеність шлюбом, адаптація подружжя, рольові очікування подружжя.

Мета дослідження – на основі аналізу чинників задоволеності шлюбом подружжя, визначити специфіку їхньої сумісності.

Актуальність дослідження зумовлена широким інтересом до проблематики сім'ї з боку психології та суміжних дисциплін, на основі яких будуються сучасні моделі сімейних взаємин, а також тим, що більшість авторів визнають велику роль особистих, соціально обумовлених характеристик подружжя в оцінці рівня сумісності подружжя та відповідно якості їх шлюбу. Тому будь-яке дослідження (у тому числі, і наше), що стосується інституту сім'ї і шлюбу, є актуальним, оскільки отримані знання можуть збагачувати як фундаментальні теоретичні представлення ученого, так і методологічний інструментарій практикуючого фахівця, що займається питаннями оптимізації стосунків в сім'ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Дослідженням подружніх стосунків зафіксовані, переважно, в роботах психотерапевтів різних напрямів (В. Сатір, А. Елліс, М. Боуен, Е.Г. Ейдемільер, В. Юстіцкіс, а також О.Г. Асмолов, В.Н. Мясіщев, О.М. Леонт'єв, В.А. Отрут, І.Р. Сушков, К. В. Седих, П.Н. Шихиреві і ін). Особливий сплеск активності у вивченні сім'ї і шлюбу доводиться на період до середини 90-х років ХХ століття. Характерний інтерес до проблеми схожості – відмінності подружжя в плані особових характеристик, а також рольових і ціннісних орієнтацій (А.Н. Волкова, Л.Б. Шнрейдер, А.К. Дмитренко, Т.В. Галкіна, Д.В. Ольшанський, А.П. Ощепкова, Б.М. Півнів, К. Вітек, Д. Майерс і ін), тобто вивчалися чинники подружньої сумісності і їх вплив на стабільність шлюбу. Великий блок робіт присвячений проблемі орієнтацій подружжя у сфері родинних ролей (М.М. Обозов, Н.Ф. Федотова, В.В. Матіна, Е.В. Антонюк і ін). На необхідність обліку в дослідженнях змін, що відбуваються в сім'ї на різних стадіях її життя, вказують Ю.Е. Алешина, А.Н. Волкова, Т.М. Мішина, Т.А. Гурко і ін.

Всі ці дослідження об'єднані загальною метою: вивчити чинники, що впливають на подружню сумісність та задоволеність шлюбом.

Результати емпіричного дослідження. Сумісність - досить давнє поняття в словнику соціальної психології, але наукове вивчення явища, що позначається цим поняттям, зацікавило дослідників порівняно недавно. Обозов М.М. [4] виділив чотири аспекти подружньої сумісності, необхідність розділення яких, на її думку, обґрунтована відмінністю властивих ним критеріїв, закономірностей і проявів:

1. Духовна сумісність - характеризує узгодженість цілепокладаючих компонентів поведінки партнерів: установок, ціннісних орієнтацій, потреб, інтересів, поглядів, оцінок, думок і т.ін.

2. Персональна сумісність – характеризує відповідність структурно-динамічних особливостей партнерів: властивостей темпераменту, характеру, емоційно-вольової сфери:

3. Сімейно-побутова сумісність – функціональні особливості шлюбних партнерів: узгодженість уявлень про функції сім'ї і відповідний устрій, узгодженість рольових очікувань і домагань при реалізації цих функцій. Критерій – ефективність виховання дітей;

4. Фізіологічна сумісність. Ознаками фізичної, зокрема сексуальної, сумісності задоволеність від близькості [4]. Розбіжності в подружньому житті, на думку автора, можуть формуватися на кожному з вказаних рівнів. Саме це і приводить до формування суб'єктивної незадоволеності шлюбом в тій або іншій сфері сімейного життя. Н.М. Обозов виділяє 5 основних рівнів подружньої сумісності:

1. Фізіологічний – на цьому рівні розглядаються явікові особливості партнерів, особливості метаболічних процесів організму і т.п.. Порушення фізіологічного рівня сумісності виявляються в розладах і дисгармоніях сексуального життя подружжя.

2. Психофізіологічний: ґрунтується на взаємодії особливостей темпераменту, потреб і емоційних особливостей партнерів. Наслідком порушення даного рівня є неузгодженість еротичних контактів, що мають психологічну природу.

3. Психологічний: припускає узгодженість характерів, мотивів поведінки, особистісних якостей партнерів. Розлади приводять до відчуження подружжя, високому рівню конфліктності пари, складнощам в розподілі верховенства у середині сім'ї.

4. Соціально-психологічний: більш інтегрований рівень взаємодії, передбачає узгодження соціальних ролей, інтересів, ціннісних орієнтацій. На даному рівні формується сімейно-рольова узгодженість взаємодії партнерів, відповідність ролевих очікувань і домагань подружжя [8].

5. Духовний: припускає схожість соціальних установок щодо найважливіших фактів дійсності, пов'язаних з реалізацією групових і особистісних інтересів.

Отже, поняття подружньої сумісності так чи інакше визначається через поняття задоволеності шлюбом, його стабільності, при цьому багато дослідників під подружньою сумісністю розуміють щось статичне. Проте не можна забувати, що кожна сім'я унікальна, і психологічної закономірності, поширюваної на всіх без виключення, не існує.

З метою вивчення психологічних особливостей формування подружньої сумісності було проведено емпіричне дослідження. Наше емпіричне дослідження також було спрямоване на перевірку гіпотези стосовно того, що пари з вищим рівнем рольової узгодженості демонструватимуть відповідно більшу задоволеність шлюбом та благополучність подружнього життя.

Мета дослідження - виявити вплив рольових уявлень та очікувань як складових подружньої сумісності подружжя на рівень задоволеності шлюбом.

Відповідно до результатів дослідження, (47%) сімейну структуру виборки належать до категорії абсолютно благополучних та благополучних родин (27%) і скоріше благополучних (16%). Перехідні, неблагополучні та абсолютно неблагополучні родини становлять по 3% у структурі. (рис 1).

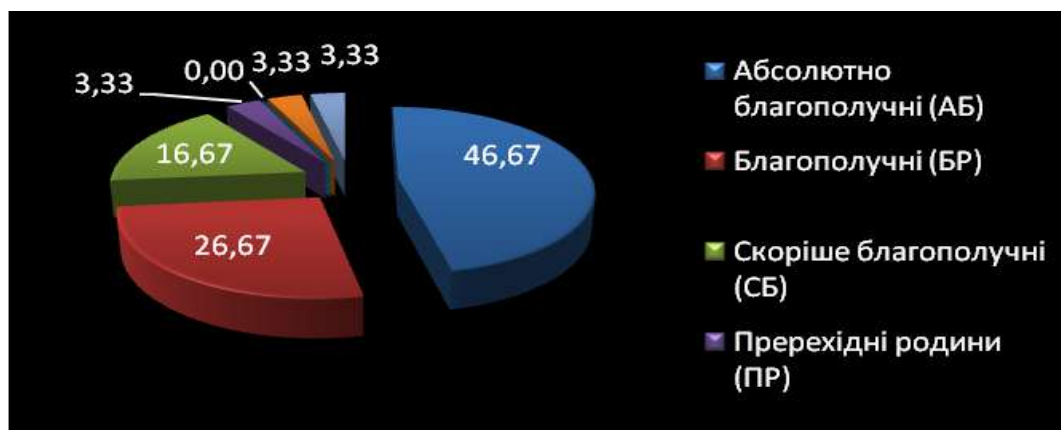


Рис.1 Типи сімей відповідно до рівня задоволеності шлюбом

Відповідно серед пар, чий погляд збігається стосовно більшості категорій спостерігається майже 89% задоволених шлюбом, проти 50% задоволених шлюбом пар, з різнонаправленими установками (рис 2).

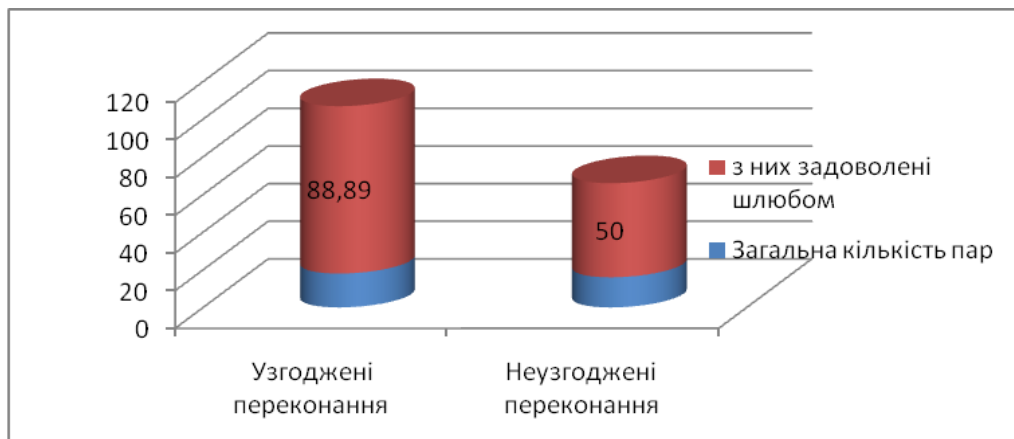


Рис. 2. Вплив переконань подружжя на задоволеність шлюбом

Таким чином гіпотеза, стосовно більшої задоволеності шлюбом пар з узгодженою структурою переконань підтвердилася.

Висновки:

Дослідження різних підходів до інтерпретації поняття «задоволеність шлюбом», було виявлено, що в психологічній науці немає єдиної концепції понятійного апарату стосовно категорії задоволеності шлюбом. У найбільш загальному вигляді задоволеність шлюбом, є характеристикою суб'єктивної оцінки кожним з подружжя характеру їхніх взаємин.

Окрім того, виділено фактори, що формують дану категорію, а саме:

- Стаж подружнього життя
- Узгодженість переконань подружжя
- Ефективний розподіл ролей
- Рольова адекватність подружжя

Стабільність шлюбу й задоволеність шлюбом є досить пов'язаними характеристиками, що відображають різні рівні відносин подружжя.

Сумісність партнерів має безпосередній вплив на рівень задоволеності шлюбом. Сумісність подружжя передбачає узгодженість сімейних цінностей, узгодженість рольових очікувань і рольових домагань подружжя, загальну рольову адекватність шлюбних партнерів. Подібна диференціація дозволяє парі в цілому більш успішно вирішувати проблеми, справлятися з великою кількістю завдань, внаслідок чого підвищується задоволеність шлюбом. Водночас збереження жорсткої диференціації, коли необхідність у ній вже відпала (сім'я повністю адаптувалася до ситуації чи проблемність її зменшилася), навпаки, може призводити до зниження задоволеності шлюбом).

ЛІТЕРАТУРА

1. Альошина Ю.Є. Індивідуальне та сімейне психологічне консультування / Юлія Євгенівна Альошина . - М.: Думка, 1993.- 175 с.
2. Алёшина Ю.Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Алёшина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубровская Е.М. – М.: Издательство Московского университета, 1987.- С.78-90
3. Андреева Т.В. Психология современной семьи / Татьяна Владимировна Андреева. - СПб.: Речь, 2006.- С. 427-431
4. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений./ Обозов Н.Н.- К.: МАУП 1990. – С. 135-146.
5. Седих К.В. Психология сім'ї : Навчальний посібник/ Кіра Валеріївна Седих.- Полтава 2013. – 225 с.
6. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: Учебное пособие для вузов.-Изд 5-ое/ Шнейдер Л.Б. / – М.: Академический проект 2011.-734с.

SUMMARY

In this article discusses the main approaches of determining compatibility of married couple, analyzed the impact of marital compatibility to the development of marital relationships, considered the

essence and components of the role expectations of marriage as part of marital compatibility, as well as the influence of the compatibility of married couples to the level of satisfaction with marriage

Keywords: *family relationships, marital compatibility, satisfaction with marriage, adaptation of married couples, the role expectations of marriage.*

УДК 159.9.07 : 177.82-053.6

Плюйко Антоніна (м. Полтава)
Науковий керівник: проф. Моргун В.Ф.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ СОЦІОМЕТРИЧНИМ СТАТУСОМ

Стаття присвячена проблемі самотності у підлітковому віці. У роботі представлені результати емпіричного дослідження самотності у підлітків з різним соціометричним статусом.

Ключові слова: *самотність, соціометричний статус, спілкування, ізоляція, підлітки.*

Постановка проблеми. Самотність – це суб'єктивне внутрішнє переживання, що має суперечливу, багатогранну природу. Найбільш гостро виражена проблема самотності саме в підлітковому віці. Це пов'язано, перш за все, з розвитком рефлексії в цьому віці і переходом на новий рівень самосвідомості, з посиленням потреб у спілкуванні, прийнятті та визнанні.

У підлітковому періоді особливо важливими для дітей стають стосунки з однолітками, їх положення в структурі міжособистісних стосунків у шкільному колективі, зокрема, їх соціометричний статус. Підлітки «примірюють» різні соціальні ролі, взаємодіючи з ровесниками. Неприйняття підлітка групою однолітків є однією із причин переживання самотності у підлітковому віці. Коли діти переживають серйозні труднощі у сфері спілкування з однолітками, відчуваючи від останніх відторгнення та переслідування, то це може стати джерелом значного тиску та стресу, викликаючи почуття самотності.

Інтерес до зазначених проблем вимагає більш докладного дослідження питань, пов'язаних з розумінням взаємозв'язку переживання самотності та соціометричного статусу підлітків.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Проблема самотності з різною мірою глибини порушувалась або досліджувалась у працях західних і американських філософів, психологів, соціологів, медиків зокрема, А. Камю, Е. Фромма, Ж.-П. Сартра, І. Ялома, Д. Рассела, Р.С. Вейса, А. Садлера, К. Мустакаса, Дж. Міда, Б. Міюсковича, Л.Е. Пепло, Дж.І. Янга, Х.С. Саллівана та багатьох інших.

На пострадянському просторі проблема самотності найглибше досліджена в працях Ю.М. Швалба, О.В. Данчевої, А.У. Хараша, М.Е. Литвака, С.Г. Корчагіної, Н.В. Хамітова, Г.М. Тихонова, Н.В. Самоукіної.

В багатовимірній теорії особистості В.Ф. Моргуна [7] самотність пов'язана з домінуванням вимушеної самодіяльності людини на тлі звуження спілкування з референтним оточенням, але переживатися вона може парадоксально (самітник може спілкуватися зі світом, а людина в натовпі – потерпати від самоти) [6].

У суспільній свідомості самотність зазвичай пов'язується зі зрілістю і літнім віком. Однак на відміну від поширеної думки, психологи І.С. Кон, І.В. Дубровіна вважають це переживання віковим новоутворенням – специфічною властивістю, що вперше виявляється саме в підлітковому віці [3].

С.В. Малишева і Н.А. Рождественська визначають поняття підліткової самотності як негативне переживання. За даними їхнього дослідження серед учнів віком 12-16 років, 84% підлітків відчувають почуття самотності. Більшість підлітків, які переживають самотність, нетовариські, замкнуті. Свою самотність як життєву катастрофу оцінюють 18% дівчаток і 23% хлопчиків. Більшість опитаних підлітків (70%) негативно ставляться до самотності [5].

Досліджуючи причини самотності у підлітковому віці, Ф. Райс приходять до висновку, що основними серед них є наступні: почуття відчуженості від батьків (або нестача позитивної батьківської участі в житті дитини); неповні сім'ї; маргінальний статус (змішання ролей) підлітка в суспільстві; надлишкове очікування уваги до своєї персони; підвищення бажання виділитись, яке призводить до того, що підліток відчуває себе невдахою та відторгнутим; занижена самооцінка та

загострене почуття жалості до себе, песимізм стосовно можливості бути позитивно оціненим оточуючими; почуття байдужості до життя, його беззмістовність, низькі очікування стосовно власних успіхів у навчанні, що призводить до ланцюга невдач і замкнутості; підвищена тривожність і сором'язливість; розкриття власних когнітивних здібностей, які дозволяють краще себе пізнати; зростання відчуття волі, яке лякає підлітка; прагнення до самоідентифікації [9].

Характеризуючи самотність як психологічний стан, В.А. Кисельова відзначає те, що перш за все вона пов'язана з усвідомленням і переживанням людиною своєї відокремленості від інших людей. Болючим переживання самотності стає в тому випадку, якщо людина починає сприймати свою відокремленість від інших як відсутність зв'язків з людьми і світом, брак спілкування, уваги, любові, людського тепла. Підлітки, що переживають таку самотність, відчувають себе відірваними від оточуючих, відчуваючи при цьому смуток, печаль, образу, а іноді і страх. Як правило, вони не задоволені своїм спілкуванням з однолітками, вважають, що у них мало друзів чи немає вірного друга, який зміг би зрозуміти і при необхідності допомогти. Причому такі підлітки не завжди самі активно шукають друзів або прагнуть до спілкування. Часто вони, навпаки, всіляко уникають його незважаючи на наявність гострої внутрішньої потреби в спілкуванні.

В.А. Кисельова виділяє кілька груп факторів, що сприяють виникненню самотності в старшому підлітковому віці. Це деякі особливості даного вікового періоду (розвиток рефлексії, переорієнтація спілкування, криза ідентичності та самооцінки); особистісні особливості підлітка (сором'язливість, занижена самооцінка, завищені вимоги до себе або інших, нереалістичні очікування і уявлення про любов, дружбу, спілкування і т.п.); соціальні фактори (неприйняття підлітка групою однолітків (соціальне відторгнення), розрив дружніх відносин або відсутність кола спілкування і близьких друзів, що може бути наслідком як особистісних особливостей підлітка, так і результатом впливу ситуативних причин: переїзду на нове місце проживання, зміни школи, втрати близького друга і т.д.); фактори, пов'язані з родиною підлітка, в тому числі з типом сімейного виховання (гіпоопіка, гіперопіка) [2].

Дослідженням проблеми самотності у підлітковому віці займалася і Т.І. Губіна. В результаті свого дослідження вона прийшла до висновку, що переживання самотності в цьому віці пов'язане з незадоволеністю потреб у співпереживанні, спілкуванні та розумінні значущими людьми [1].

Мета дослідження – виявлення особливостей переживання самотності у підлітків із різним соціометричним статусом.

Організація дослідження. Дослідження проводилось на базі середньої загальноосвітньої школи № 25 м. Полтави. У ньому взяли участь учні 10 та 11 класів віком 15-18 років в загальній кількості 41 підліток з них 18 дівчат та 23 хлопці.

Відповідно до мети дослідження, випробовуваним було запропоновано методику виявлення соціометричного статусу особистості і структури міжособистісних зв'язків у групі (метод соціометрії Дж. Морено) [8, 476], модифіковану шкалу вимірювання самотності «UCLA» (за Д. Расселом та М. Фергюсоном) [8, 77], діагностичний опитувальник «Самотність» (за С.Г. Корчагіною) [4, 123], опитувальник для визначення виду самотності (за С.Г. Корчагіною) [4, 125].

Як свідчать отримані дані, більшість підлітків з соціометричним статусом «зірки» та «прийняті» мають низький рівень суб'єктивного відчуття самотності (62,5% та 90% відповідно). Щодо категорії «неприйнятих» то тут показники середнього та високого рівня розподілилися порівну. Підлітки, котрі належать до категорії «ізольованих» мають переважно високий рівень суб'єктивного відчуття самотності (85%).

Таким чином, можна констатувати наявність певної реципрокної залежності: «ізольовані» підлітки мають вищий рівень суб'єктивного відчуття самотності ніж учні з більшим авторитетом та симпатією у міжособистісних стосунках з однокласниками. На нашу думку, це можна пояснити тим, що однією з основних проблем підліткового віку є проблема спілкування з однолітками. Саме взаємини з товаришами знаходяться у центрі уваги підлітка, саме вони багато в чому визначають поведінку, діяльність, а в подальшому впливають на розвиток особистісних якостей і соціальних установок. Для підлітка важливо зайняти значуще місце серед однолітків, бути визнаним в групі або бути лідером у своєму колективі, але не кожен підліток може цього домогтися.

Водночас, серед підлітків з позитивним соціометричним статусом є діти з високим суб'єктивним відчуттям самотності, і навпаки, серед учнів, котрі не користуються симпатією та авторитетом серед інших, є діти з низьким суб'єктивним відчуттям самотності. Тож виникла необхідність виявлення статистичної значимості отриманих результатів.

З цією метою був використаний U-критерій Манна-Уїтні. Даний критерій дозволяє виявити і оцінити відмінності між двома вибірками за рівнем якої-небудь кількісно вимірної ознаки.

В якості статистичних сукупностей було обрано показники суб'єктивного відчуття самотності, що отримали «зірки», як найбільш еталонна група учнів, та оцінки, що отримали учні категорії «ізолювані». За допомогою критерію Манна-Уїтні визначимо статистичну достовірність відмінностей між групами.

Отримане емпіричне значення U_{emp} (1.5) знаходиться в зоні значимості при $p=0,01$. Це свідчить про те, що відмінності у рівні суб'єктивного відчуття самотності в учнів різних статусних категорій є статистично значущими.

Отже, ми статистично довели існування різниці між переживанням самотності у підлітків із різним соціометричним статусом. Це свідчить про те, що положення підлітка в структурі міжособистісних стосунків у шкільному колективі, тобто його соціометричний статус, є одним із головних чинників, що впливає на переживання самотності у підлітковому віці.

Висновки: 1) особливістю підліткового віку є переорієнтація контактів переважно на однолітків, що зумовлено активізацією потреб у спілкуванні, афіліації (прийнятті) та ідентифікації. Дуже важливим для підлітка є його соціальний статус у колективі; 2) багатьма дітьми цього віку розрив особистих стосунків із товаришами сприймається як персональна драма, що часто призводить до появи почуття самотності; 3) навпаки, прийняття підлітка групою кореспондує з низьким рівнем переживання самотності.

Перспективними шляхами подальших досліджень можна вважати вивчення особливостей переживання самотності у підлітків із різним соціометричним статусом та її психокорекцію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Губіна Т.І. Психологічні особливості спілкування підлітків, що почуваються самотньо / Тетяна Іванівна Губіна // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Збірник статей / Акад. пед. наук України, Ін-т соціальної і політичної психології. – Київ, 2007. – Вип.17 (20). – С. 58-64.
2. Киселева В.П. Подростковое одиночество: причины и последствия / Вера Киселева // Воспитание школьников. – 2003. – № 6. – С. 47-52.
3. Кон И.С. Психология ранней юности / Игорь Семенович Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
4. Корчагина С.Г. Психология одиночества: учебное пособие / Светлана Геннадьевна Корчагина. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.
5. Малышева С.В. Особенности чувства одиночества у подростков / С.В. Малышева, Н.А. Рождественская // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 2001. – №3. – С. 63-68.
6. Моргун В.Ф. Индивидуальность коллективиста: феномен Робинзона в педагогике сотрудничества / В.Ф. Моргун // Психология – перестройке народного образования. Тезисы Всесоюзной науч.-практ. конференции (секция: Педагогика сотрудничества) / под ред. И.В. Усачевой. – М.: МГУ, 1989. – С. 43.
7. Моргун В.Ф. Общение в многомерной концепции личности / В.Ф. Моргун // Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Когито-Центр, 2013. – С. 45.
8. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2001. – 672 с.
9. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Филип Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
10. Слободчиков И.М. Переживание одиночества в рамках формирования «Я-концепции» подросткового возраста / Илья Михайлович Слободчиков // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 1. – С. 28-32.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of loneliness in adolescence. This paper presents the results of an empirical research of loneliness in adolescents with different sociometric status.

Keywords: *loneliness, sociometric status, communication, isolation, teenagers.*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Стаття присвячена аналізу особливостей мотивації навчальної діяльності старших школярів, її зв'язку із професійним самовизначенням; розгляду особливостей внутрішньої і зовнішньої мотивації навчання, орієнтованості на отримання знань чи оцінки сучасних юнаків.

Ключові слова: мотивація навчальної діяльності, юнацький вік, внутрішня і зовнішня навчальна мотивація, орієнтація на набуття знань.

Актуальність дослідження. Дослідження особливостей навчальної мотивації старших школярів є актуальним в умовах сучасного навчання. Адже, на сьогоднішній день молодим людям часто складно працевлаштуватись, що відображається на мотивації їх навчання вже у школі – вони часто не орієнтовані на отримання знань і формування умінь та навичок, необхідних для успішної самореалізації у житті. При цьому, мотивація навчання у ранній юності може мати зовнішній характер, зумовлюватись виключно прагматичними цілями. Також, проблема оптимізації навчальної діяльності школярів актуальна, оскільки саме від притаманної учням мотивації залежить успішність їх навчання, можливість опанувати матеріал. Відповідно, формування психологічно зрілої мотивації старшокласників – основа для забезпечення можливості їх подальшого особистісного та професійного саморозвитку.

Мета статті – розглянути психологічні особливості мотивації навчальної діяльності у старшому шкільному віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджуючи специфіку мотивації навчальної діяльності старших школярів ми приймали до уваги різні наукові точки зору щодо психологічних особливостей становлення особистості у юнацькому віці (Г.С. Абрамова, Л.І. Божович, Л.С.Виготський, Л.В. Долинська, В.С. Мухіна, С.Д. Поляков, О.В. Скрипченко [1]). Під час розгляду даної проблеми ми спиралися на останні дослідження мотивації у психологічній науці. Зокрема, мотивація розглядається дослідниками як осередок активності особистості, який спрямовує її діяльність, що представлено у працях В.К. Вілюнаса, Є.П. Ільїна, В.І. Ковальова, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна [2]. Особливості різних видів мотивів, їх відмінності та специфіка впливу на активність особистості представлені у працях С.С. Занюка, А.К. Маркової, В.Е. Мільмана, П.М. Якобсона.

Для даного дослідження вихідним стало розуміння навчальної мотивації старшокласників, як комплексу мотивів, які спонукають і спрямовують пізнавальну діяльність учнів, значною мірою визначають її успішність, що представлено у працях Л.І. Божович, Т.Д. Дубовицької, А.К. Маркової, В.Ф. Моргуна, С.Д. Смірнова [3].

Виклад основного матеріалу. Основним новоутворенням юнацького віку виступає становлення життєвої перспективи, орієнтованої на перехід до самостійного і незалежного життя. У даному віці відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості; молоді люди самовизначаються в системі моральних цінностей, принципів, норм і правил поведінки (Г.С. Абрамова, В.С. Мухіна [1]).

У юнацькому віці формуються такі особистісні новоутворення, як глибока рефлексія, розвинене усвідомлення власної індивідуальності, формування конкретних життєвих планів, готовність до самовизначення в професії, установка на свідому побудову власного життя [1].

У ранній юності відбуваються зміни в мотивації, зокрема, в потребах, інтересах. Деякі потреби виникають вперше або змінюються. Перетворення мотивації, усієї системи ціннісних орієнтацій, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку із професіоналізацією виокремлюють цей вік у особливий період становлення особистості (Т.Д. Дубовицька, П.М. Якобсон [3]).

У даному віці за змістом на перше місце виходять мотиви, пов'язані із життєвими планами юнака, його наміри щодо майбутнього, його світогляд та самовизначення. Мотиваційна сфера юнака за своєю побудовою має ієрархічний вигляд, включає в себе наявність певної системи співвідкорення різноманітних мотиваційних тенденцій на основі провідних суспільно значущих і таких, що стали ціннісними для людини, мотивів [2, 3].

У центрі психологічного розвитку старшого школяра знаходиться професійне самовизначення, яке реалізується у навчальній діяльності, опануванні певних знань та формуванні умінь. Ефективність навчальної діяльності залежить передусім від її мотивації, основу якої становлять потреби, інтереси, потяги, емоції, установки та ідеали особистості.

Мотивація навчання – комплекс мотивів, які спонукають і спрямовують пізнавальну діяльність учнів, значною мірою визначають її успішність (А.К. Маркова [2]). Навчальна діяльність старшокласників зумовлена різними мотивами: широкого суспільного плану (завоювати собі місце в житті, отримати схвалення оточуючих, підготуватися до майбутньої професії), самої навчальної діяльності (інтерес до знань, задоволення від зробленої роботи інтелектуальної праці), такими, що прямо не пов'язані з навчанням, але мають до нього певне відношення (нагорода, покарання, конкуруючі потреби й бажання) та мотивами негативну порядку.

Під час емпіричного дослідження мотивації навчальної діяльності старших школярів нами використані методики: Опитувальник «Вимірювання мотивації досягнення» (за А. Мехрабіаном); Методика вивчення спрямованості на набуття знань (за Є.П.Ільїним, Н.А.Курдюковою); Методика діагностики спрямованості навчальної мотивації (за Т.Д.Дубовицькою).

За результатами проведеного дослідження нами встановлено, що для більшості (55%) досліджуваних властива виражена мотивація успіху у навчальній діяльності. Вони прагнуть засвоювати нові знання, впевнені у своїх силах і можливостях, налаштовані на бажаний результат в навчанні, схильні мобілізувати свої ресурси та проявляють виражену активність у досягненні поставленої мети. Натомість, для меншості досліджуваних властива мотивація уникнення невдач. Їм не властивий виражений інтерес до навчання, а ставлення до нього переважно негативне.

Також встановлено, що 51% учнів спрямований на набуття знань. У навчальній діяльності вони керуються важливістю інтелектуального розвитку та визнають значимість знань у професійній діяльності. Вираження такої мотивації навчання свідчить про сформовані пізнавальні мотиви та професійну орієнтованість навчання учнів. Натомість, для 30% досліджуваних властива виражена мотивація на отримання оцінки, яка відповідає низькому рівню сформованості мотивації на набуття знань. Такі учні формально ставляться до навчання, прагнуть отримати оцінку.

Для більшості досліджуваних (61%) властива виражена внутрішня мотивація навчання. Вони мають суб'єктивну, особистісно зумовлену потребу набувати нові знання у процесі навчання, яке організують за власною ініціативою. У центрі їх мотивації лежить розвинутий пізнавальний інтерес до набуття нового досвіду та організованість і відповідальність. Натомість, для 34% досліджуваних властива виражена зовнішня мотивація навчальної діяльності. Вони не мають вираженої пізнавальної потреби. Їх навчальна діяльність залежить від зовнішніх імпульсів – впливу вчителя або батьків у вигляді примусу.

Окрім цього, учні із вираженою внутрішньою мотивацією навчання орієнтовані на досягнення успіху у навчальній діяльності. Вони спрямовані на досягнення бажаного результату і докладають при цьому необхідних зусиль. Натомість, старшокласники, залежні від зовнішнього стимулювання, переважно орієнтовані на уникнення невдач. Такі учні схильні формально ставитись до навчання, виконують завдання під примусом.

Також, учням з внутрішньою навчальною мотивацією властива більш виражена спрямованість на набуття знань, порівняно з досліджуваними, навчальні дії яких залежать від зовнішнього стимулювання. Внаслідок вираженої особистісної установки на навчання учні першої підгрупи схильні проявляти виражену зацікавленість у навчанні та формуванні власних умінь і навичок, пізнанні нового. Іншим учням досліджуваної вибірки не цікаво дізнаватись щось нове, їх провідні інтереси направлені поза навчальною діяльністю.

Висновки. Основним особистісним новоутворенням старших школярів є професійне самовизначення, яке формується внаслідок становлення життєвої перспективи, окреслення самостійності молодими людьми. Мотивація навчання визначається як комплекс мотивів, які спонукають і спрямовують пізнавальну діяльність учнів, визначають її успішність. Навчальна діяльність старшокласників зумовлена мотивами широкого суспільного плану, самої навчальної діяльності та мотивами негативну порядку.

Для більшості старшокласників досліджуваної вибірки властиві виражена мотивація успіху та спрямованість на набуття знань, які ґрунтуються на сформованій внутрішній детермінації навчання. Вони прагнуть набувати знання, налаштовані на бажаний результат в навчанні, схильні мобілізувати свої ресурси. Натомість, для меншості досліджуваних властива виражена зовнішня мотивація навчальної діяльності та несформована потреба у набутті знань. Вони навчаються під

примусом з боку соціального оточення.

При цьому, учні із вираженою внутрішньою мотивацією навчання орієнтовані на досягнення успіху. Вони спрямовані на досягнення бажаного результату і докладають при цьому необхідних зусиль. Натомість, старшокласники, залежні від зовнішнього стимулювання, переважно орієнтовані на уникнення невдач. Такі учні схильні формально ставитись до навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В.Огороднічук та ін. – [2-ге вид.]. – К. : Каравела, 2007. – 400 с.
2. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
3. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В.Э.Мильман // Вопросы психологии. –1987. – №5. – С.129–138.

SUMMARY

This article is devoted to the analysis of the specificity of motivation of learning activities of students, its connection with professional self-determination; and review features internal and external motivation training, orientation to obtain knowledge or estimation of modern youths.

Keywords: *motivation of learning activities, adolescence, internal and external academic motivation, focus on the acquisition of knowledge.*

УДК 159.942

П'ятецька Аліна (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Калюжна Ю.І.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Стаття присвячена опису особливостей особистісного становлення старшокласників, формування їх емоційної сфери; висвітленню чинників виникнення та вираження найбільш типових емоційних переживань юнаків.

Ключові слова: *юнацький вік, емоційна сфера, тривожність, емпатія.*

Актуальність дослідження. Юнацький період розглядається дослідниками як достатньо важливий та суперечливий. Саме у цей період відбувається усвідомлення молодою особистістю своєї індивідуальності, змінюється її ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших людей, відбувається перебудова потреб та мотивів, поведінки. Водночас змінюються вимоги суспільства до представників раннього юнацького віку. У зв'язку з цим юнакам необхідно погоджувати свої потреби з очікуваннями оточуючих та вимогами соціальних норм. Необхідність такого погоджування часто пов'язана із значними труднощами, котрі й стають причиною виникнення суперечностей у розвитку юнака. Ці суперечності можуть протікати в гострій формі, зумовлюючи сильні емоційні переживання, порушення у поведінці школярів, у їх взаєминах з дорослими та ровесниками.

Мета статті – розглянути особливості емоційних проявів старшокласників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під час аналізу проблеми емоційних проявів старшокласників ми розглядали емоційність як стійку властивість індивідуальності, одну з психологічних складових темпераменту (Б.М.Теплов, В.Д.Небиліцин, А.Є.Ольшаннікова), що виконує системоутворюючу функцію у структурі рис особистості та окремих її якостей (О.П.Саннікова).

Одночасно у ряді досліджень відзначається уразливість, у першу чергу, емоційної сфери особистості юнацтва (Г.О.Балл, О.І.Захаров, Г.Крайг, та ін.). Не зважаючи на те, що у психології є чимало робіт, у яких розглядаються ті чи інші аспекти емоційної сфери юнаків (Т.О.Гаврилова, І.В.Дубровіна, І.С.Кон, А.Є.Личко, А.М.Прихожан, Ф.Райс, А.О.Реан та ін.), фактично відсутні дослідження, в яких вивчалися б індивідуально-психологічні особливості емоційних реакцій юнацтва, особливо у контексті спілкування з однолітками.

Виклад основного матеріалу. Юнацький вік – час життєвого самовизначення особистості, який характеризується випробовуванням різних соціальних ролей і видів діяльності, виробленням молодою людиною активної життєвої позиції [2].

Основним новоутворенням юнацького віку виступає становлення життєвої перспективи, орієнтованої на перехід до самостійного і незалежного життя. Також, у даному віці за результатами психічного розвитку формується рефлексія, розвинене усвідомлення власної індивідуальності, формування конкретних життєвих планів, готовність до самовизначення в професії, установка на свідому побудову власного життя, поступове входження у різні сфери життя і діяльності, активне формування світогляду, розвиток самосвідомості.

Молоді люди самовизначаються в системі моральних цінностей, принципів, норм і правил поведінки, усвідомлюють особисту соціальну відповідальність. Розв'язання ними життєвих завдань передбачає прогнозування, орієнтацію на майбутнє й усвідомлення, наскільки є можливим втілення конкретних планів.

У юнацькому віці виражена потреба у самореалізації та розвитку власного "Я", що означає прояв своїх здібностей та їх подальше удосконалення. Особливо значущим процесом у розвитку юнацької самосвідомості є формування особистісної ідентичності, становлення адекватного, усвідомленого уявлення про свою самість.

Юнацький вік, за Е. Еріксоном [1], будується навколо кризи ідентичності, яка складається із серії соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій та самовизначень. Якщо юнаку не вдається розв'язати ці задачі, у нього формується неадекватна ідентичність, розвиток якої може відбуватись за чотирма основними лініями: 1) відхід від психологічної інтимності, уникання тісних міжособистісних відносин з оточуючими; 2) розмивання відчуття часу, нездатність будувати життєві плани, страх дорослішання та змін; 3) розмивання продуктивних, творчих здібностей, невміння мобілізувати свої внутрішні ресурси та зосередитись на якійсь головній діяльності; 4) формування "негативної ідентичності", відмова від самовизначення та вибір негативних зразків для наслідування.

У ранній юності, за Л.І. Божович та Б.Г. Анаєвим [3], відбуваються зміни в мотивації, зокрема, в потребах, інтересах. Деякі потреби виникають вперше або змінюються. Перетворення мотивації, усієї системи ціннісних орієнтацій, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку із професіоналізацією виокремлюють цей вік у особливий період становлення особистості. У даному віці за змістом на перше місце виходять мотиви, пов'язані із життєвими планами юнака, його наміри щодо майбутнього, його світогляд та самовизначення. Мотиваційна сфера юнака за своєю побудовою має ієрархічний вигляд, який включає в себе наявність певної системи співвідношення різноманітних мотиваційних тенденцій на основі провідних суспільно значущих і таких, що стали ціннісними для молодої людини, мотивів.

У центрі психологічного розвитку старшого школяра знаходиться професійне самовизначення, яке реалізується у навчальній діяльності, опануванні певних знань та формуванні умінь. Саме професійному самовизначенню підпорядкована переважно активність юної особистості.

У старшому шкільному віці емоційна сфера активно розвивається, а її прояви стають більш різноманітними. Спектр емоційних переживань молодої особистості охоплює переживання позитивної та негативної модальності, або амбівалентні, що часто спостерігається у старших школярів.

Емоціям старших школярів властива полярність. Кожна емоція юнака чи його почуття за різних обставин можуть виявлятися протилежно, що свідчить про динамічний характер становлення емоційної сфери юнаків.

Емоційна сфера юнаків характеризується різноманітністю почуттів, що переживаються, особливо моральних і суспільно-політичних, що пов'язано із активним формуванням світогляду, життєвої перспективи юнаків.

У представників раннього юнацького віку різноманітнішими стають способи вираження емоцій, збільшується тривалість емоційних реакцій, що відображає набуття ними життєвого досвіду та чітке окреслення спрямованості на той чи інший вид діяльності, суспільної активності.

Також, юнаки схильні до співпереживання та емпатії, співчуття пратнерам по спілкуванню у різних життєвих ситуаціях, що відображає глибину їх емоційних проявів та формується на основі інтелектуального та особистісного розвитку.

Особливою ознакою емоційної сфери юнаків є розвиток естетичних почуттів, здатність зауважувати прекрасне в навколишній дійсності. У цьому розвивається їх естетична сприйнятливості до ніжних, спокійних, ліричних об'єктів.

Для старшокласників властива стійкість і глибина дружби; друзів вибирають, виходячи зі спільних інтересів і занять, рівноправності взаємин, відданості й вірності, що стають вагомими темами розмов або, навіть, конфліктів, у цьому віці. Рання юність часто пов'язується з появою почуття любові, яка здебільшого чиста, безпосередня, багата на різноманітні переживання, має відтінок ніжності, мрійності, ліричності й ширості (Б.С. Волков [1]).

Юнацьке кохання передбачає більшу міру інтимності, ніж дружба, воно ніби включає в себе дружбу, а також потребу людської близькості, пов'язаної з фізіологічним дорослішанням. Проте, дані емоційні переживання по-різному проявляються у хлопців та дівчат, що відображає їх гендерні особливості.

Дівчата мають сильніше, ніж хлопці, виражену потребу у психологічній близькості, ніжності, розумінні. Вони часто вважають, що кохання може бути лише платонічним. Натомість, юнаки, як зазначає І.С. Кон [3], схильні не кохати жінку, яку жадають, а відчувати потяг до неї. Вони перебільшують фізичні аспекти сексуальності, а іноді намагаються від них відмежуватися, тоді включаються механізми психологічного захисту – аскетизм чи інтелектуалізм.

Здатність до інтимної юнацької дружби і романтичного кохання, сформовані в юнацькому віці, повністю виявляються у дорослому житті. Ці найбільш інтимні стосунки визначають сторони розвитку особистості: моральне самовизначення і те, як буде любити доросла людина.

Серед негативних емоційних проявів старшокласників найчастіше зустрічається тривожність, пов'язана із життєвою невизначеністю, багатовекторністю розвитку у майбутньому тощо. Старшокласникам, також, властиві високий рівень тривожності у спілкуванні, виражена диференціація за силою емоційної реакції, висока екстравертованість, знижена імпульсивність і емоційна збудливість, висока емоційна стійкість та психічна саморегуляція. Старші школярі виявляють дуже високий рівень тривожності в усіх сферах спілкування, особливо зростає тривожність у спілкуванні з батьками та дорослими, від яких вони в чомусь залежать.

Характерними рисами цього вікового періоду є підвищена емоційність, яка знаходить відображення у розвитку почуттів дружби й любові, високому рівні емпатії. Як свідчать результати досліджень (Я.Г. Невідома [4]), рівень тривожності високий в 15-16 років, а наприкінці 16 років спадає, але до 17 років знову зростає. Загалом юнаки характеризуються особистісною стабілізацією, зменшенням невпевненості в собі, внутрішньої тривожності, почуттів залежності й неповноцінності. Юнаки часто проявляють тривожність у всіх сферах спілкування, але особливо різко зростає у них тривожність у спілкуванні з батьками і тими дорослими, від яких вони якоюсь мірою залежать.

Емоційні проблеми раннього юнацького віку детермінуються різними чинниками. Одним із таких чинників є порушення у розвитку самосвідомості. Тривожність та негативні емоційні переживання юнаків – часто не стільки реакція на специфічні труднощі самого віку, скільки прояв відстроченого ефекту більш ранніх психічних травм.

Деякі особливості емоційних реакцій раннього юнацького віку кореняться в гормональних і фізіологічних процесах. Однак емоційні реакції і поведінка юнаків, не можуть бути пояснені лише зрушеннями гормонального порядку. Вони залежать також від соціальних факторів і умов виховання, причому індивідуально-типологічні розходження суцільно і поруч превалюють над віковими.

Також, емоційна напруженість, типова для юнацтва, часто детермінується психологічними труднощами дорослішання, суперечливістю рівня домагань і образу «Я», відмінністю ідеального та реального «Я».

Висновки. Юнацький вік є важливим етапом у становленні особистості, коли формуються життєва перспектива та уточнюються вектори професійного самовизначення, а молода особистість набуває вираженої самостійності. У даному віці активно розвивається самосвідомість, переструктурується мотиваційна сфера та окреслюється ідентичність.

Проте, неоднозначність майбутнього та нестача соціального досвіду для ефективної самореалізації часто провокує негативні емоційні прояви старшокласників, відчуття напруги та тривожності.

Загалом, емоційні переживання старшокласників характеризуються вираженою глибиною, різноманітністю способів їх вираження та схильністю до надмірного включення у емоційні переживання. Особливо важливими для юнаків є почуття любові та ружні стосунки, поява яких

сигналізує про схильність юнаків до емпатії, ускладнення структури емоційних переживань та їх вираженої глибини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волков Б.С. Психология юности и молодости: Учебник для вузов / Б.С. Волков. – М. : Трикста, 2006. – 256 с.
2. Герасимова В.С. Старший школьник и младший школьник: психодиагностика и коррекция / В.С. Герасимова. – М., 1996. – 330 с.
3. Кон И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 191с.
4. Невідома Я.Г. Особливості соціалізації у юнацькому віці / Я.Г. Невідома // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка. – 2012. – Вип. 17. – С. 337–346.

SUMMARY

The article describes the features of youth personal development, the formation of their emotional sphere; coverage factors of expression and the most common emotional experiences of young men.

Keywords: *youth age, emotional sphere, anxiety, empathy.*

УДК 37.051.3: 055.32 – 053.67

Самойленко Людмила (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Калюжна Ю.І.

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВІВ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Стаття присвячена вивченню мотивації навчальної діяльності учнів старшого шкільного віку. Представлено характеристику цих мотивів та їх значення у процесі досягнення професійного навчального результату.

Ключові слова: *навчання, мотивація, пізнавальний інтерес, переконання, зовнішня стимуляція діяльності.*

Актуальність дослідження. Інтенсивний розвиток українського суспільства, реформаційні процеси в усіх сферах його життєдіяльності і розширення інформаційного простору вимагають від підростаючого покоління вміння орієнтуватися у швидкоплинному потоці інформації та ефективно засвоювати нові знання. Тому в ХХІ столітті пріоритетним завданням у трансформації освітнього соціуму має бути активізація суб'єктної позиції учнів у навчальному процесі і забезпечення високої результативності їх навчальної діяльності.

У зв'язку з цим зростає інтерес дослідників до психологічних чинників успішної навчальної діяльності школяра, зокрема до проблеми мотиваційної детермінованості результативності його учіння. Її актуальність обумовлена оновленням змісту навчання, постановою завдань формування в учнів старших класів прийомів самостійного набуття знань, пізнавальних інтересів, життєвих компетенцій, активної життєвої позиції. Соціальне замовлення суспільства вимагає від закладів освіти підвищення якості навчання та виховання, розвиток та формування конкурентоспроможного випускника, мотивованого на безперервну освіту та самоосвіту.

Мета статті – визначення особливостей мотивації навчання у старшому шкільному віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На загальнотеоретичному рівні положення про вплив особливостей мотивації навчальної діяльності на її продуктивність обґрунтовано в роботах В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, Г.С. Костюка, О.М. Леонтєва, С.Д. Максименка, С.Л. Рубінштейна. Вивченню онтогенетичного аспекту цієї проблеми присвятили свої наукові розробки М.І. Алексєєва, Л.І. Божович, І.В. Дубровина, С.С. Занюк. А.К. Марковою, В.Е. Мільманом, Л.Л. Вербицьким запропоновані деякі методи формування спонукань до навчання. Так, Г. Щукіна рекомендує стимулювати пізнавальний інтерес і пропонує декілька факторів такого стимулювання. А.А. Вербицький та Н.В. Бакшаєва погоджуються із попередніми дослідниками в тому, що одиницею навчання старшокласників повинна бути проблемна ситуація. О.О. Реан та Я.Л.

Коломінський повідомляють про компенсаторну роль мотивації для ефективності діяльності при недостатності розвитку вмінь, здібностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мотиваційна сфера – ядро особистості, що включає систему мотивів (мотивацію) у їх супідрядному в заємозв'язку (ієрархії). [3] Мотиви виражають сутність особистості, забезпечують її в заємодію з оточуючим середовищем та соціальними умовами. [2]

Мотивація – одне з базових понять у психології, що використовується для пояснення рушійних сил поведінки, діяльності людини. У психологічній літературі аналізуються різні підходи до висвітлення мотивації.

Таким чином, під мотивацією ми розуміємо внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду діяльності, пов'язане з задоволенням окремої потреби. Як мотиви можуть виступати: ідеали, інтереси, соціальні установки, цінності. [3]

Особливий інтерес становлять мотиви навчальної діяльності. Від них залежить, чим є для школяра навчальна діяльність, що він засвоює, що бере з неї. Мотив навчання – внутрішня спонукальна сила, яка забезпечує залучення особистості до пізнавальної діяльності, стимулює розумову активність. Мотивами можуть бути потреби й інтереси, прагнення й емоції, установки й ідеали. З психологічного погляду мотиви є внутрішніми рушіями навчальної діяльності. Від рівня сформованості мотивів багато в чому залежить успішність і ефективність навчальної діяльності [4].

У старшому шкільному віці відбуваються систематизація отриманих знань, засвоєння теоретичних основ різних дисциплін, узагальнення знань у єдину картину світу, пізнання філософського змісту явищ.

Також у старшокласників, як правило, інтерес до навчання (до його змісту та процесу) підвищується, тому що включаються мотиви самовизначення й підготовки до самостійного життя. Мають місце сполучення та взаємопроникнення широких соціальних і пізнавальних мотивів. Яскраво виражена довільна мотивація, тому що добре усвідомлюються причини ставлення до навчання. Старшокласники вже готові до самоосвіти. [1]

Особливості мотивації учбової діяльності старшокласників виявляються і в їхньому ставленні до шкільних оцінок. Старшокласники глибоко оцінюють ерудицію та глибокі знання, які виходять за межі шкільної програми, підручників.

Мотивами навчання старшокласників можуть виступати:

- Інтерес до загальної позитивної успішності, який пов'язаний з бажанням успішно закінчити школу чи розширити свою обізнаність і виявляється в однаковому інтересі до всіх дисциплін, які викладаються в школі.

- Поєднання загального інтересу з вибіркоким інтересом до того чи іншого навчального предмета, що стосується обраної спеціальності або з яких доведеться скласти вступний іспит до вузу.

У старшому шкільному віці встановлюється тісний взаємозв'язок між професійними і учбовими інтересами. Вибір професії сприяє формуванню учбових інтересів, старші школярі починають цікавитися тими предметами, які їм потрібні у зв'язку з вибраною професією.

До цього слід додати, що чим старші школярі, тим меншу кількість мотиваторів вони називають в якості стимулів своєї поведінки. Це свідчить про те, що під впливом стійкого систематизованого світогляду у них виникає чітка ієрархізована структура мотиваційної сфери, яка в достатній мірі виражає їх повністю інтеріоризовані мотиви, погляди та переконання. Найбільш характерною у цей віковий період є мотивація, направлена на власну особистість, у старшокласників. Друге місце займає мотивація спілкування, і нарешті третє місце належить діловій мотивації, пов'язаній з реалізацією учбових та інших задач [4].

Висновки. Підсумовуючи результати дослідження, хочеться відмітити наступне: мотивація до навчання – одна із найголовніших умов реалізації навчально-виховного процесу. Вона не тільки сприяє розвитку інтелекту, але і є рушійною силою удосконалення особистості в цілому. Формування мотивації у старшокласників у їх навчально-пізнавальній діяльності є однією з головних проблем сучасної системи освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева // Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С.12-22.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб: «Питер», 2011. – 512 с.

3. Канюк С.С. Психологія мотивації: Навчальний посібник / С.С. Канюк. – К.: Либідь, 2002. – 520 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

SUMMARY

The article is devoted to the study of motivation of educational activity for students high school age. Presented characteristics of these reasons and their importance in achieving professional learning outcome.

Key words: *training, motivation, cognitive interest, beliefs, external stimulation activities.*

УДК 159.923.2

Сердюк Віктор (м. Полтава)
Науковий керівник: проф. Седих К.В.

ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ТА ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УКРАЇНЦІВ

Стаття присвячена аналізу особливостей національної та етнічної ідентичності, її специфіки серед представників різних регіонів України.

Ключові слова: *національна, етнічна та регіональна ідентичність, ідентифікація.*

Актуальність дослідження. Вивчення особливостей національної та етнічної ідентичності українців є особливо актуальним у світлі останніх соціальних та політичних подій, що відбуваються на території нашої держави. З одного боку, самі події в українському суспільстві, які сталися протягом останнього року, відображають істотні зміни у етнічній та національній ідентичності, політичній та культурній самосвідомості українців.

З іншого боку, соціально-політичні зміни 2013-2014 років провакують істотну перебудову етнічної ідентичності українців, їх ціннісних орієнтирацій, національної самосвідомості та політичної картини світу. Отже, в умовах актуальних суспільних змін переструктурування національної та етнічної ідентичності українців набуває особливої важливості та вимагає дослідження.

Мета статті – розглянути особливості національної та етнічної ідентичності українців у контексті актуальних суспільно-політичних подій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки спостерігається актуалізація інтересу до феномену власне етнічної ідентичності (В.Агеєв, Н.Лебедева, В.Мухіна, Л.Науменко, Г.Солдатова, В.Хотинець). В Україні окремі аспекти проблеми розроблялись в рамках психологічних та соціологічних робіт М.Боришевського, О.Васильченко, О.Гриба, В.Євтуха, П.Ігнатенка, Л.Орбан-Лембрик, В.Павленко, М.Пірен, С.Тагліна, М.Шульги.

Аналіз феномену етнічної ідентичності відбувався з позицій психоаналізу (З.Фрейд, Е.Еріксон, А.Ваттерман), теорії соціальних репрезентацій (С.Московичі), теорії соціальної ідентичності (Х.Теджфел), теорії самокатегоризації (Д.Тернер), біхевіоризму (М.Шериф, Д.Кемпбел), діяльнісного підходу (В.Агеєв).

У сучасній етнопсихологічній літературі спостерігається розмаїття думок, підходів до визначення етнічної ідентичності та методів її дослідження. Існують спроби виокремити її специфічні властивості (Ж.Девос, Г.У.Солдатова). Інші наполягають на тому, що сутнісні відмінності полягають у структурних співвідношеннях складових частин соціальної ідентичності у представників певного народу (Т.Г.Стефаненко).

Виклад основного матеріалу. Ідентичність – психологічне уявлення людини про своє "Я", яке характеризується суб'єктивним почуттям своєї індивідуальної самототожності і цілісності, ототожнення людиною самої себе з тими чи іншими типологічними категоріями [1]. У психологічній науці розрізняють: соціальну ідентичність (ототожнення себе з соціальною позицією або статусом); групову ідентичність (ототожнення себе і іншою спільністю); етнічну ідентичність (ототожнення себе і певною етнічною групою); культурну ідентичність (ототожнення себе з культурною традицією).

Важливою є проблема співвідношення поняття ідентичності з поняттям ідентифікації. Ще Е. Еріксон, прагнучи співвіднести обидва терміни, писав про те, що розвиток ідентичності

полягає в синтезі ідентифікації, спостереженої в процесі соціалізації. Дещо пізніше починаються ідентифікації не з окремими людьми, а з малими і великими соціальними спільностями, котрі також інтегруються в систему ідентичності. Е. Еріксон [3] застосовує поняття «ідентичності» для вивчення та пояснення багатьох соціальних явищ, для дослідження психологічних передумов культурно-історичних змін. Він постійно підкреслював суспільний контекст становлення ідентичності, соціальну обумовленість потреби в усвідомленні самого себе. Обов'язковою умовою формування зрілої, здорової людини він визначає співпадіння програми індивідуального життєвого циклу та динаміки суспільно-історичного прогресу.

Становлення ідентичності відбувається протягом всього життя людини, починаючи з раннього дитинства. Сензитивним періодом формування адекватної ідентичності є юнацький вік, коли відбувається концентрація емоції, інтелектуальних і вольових зусиль на цьому процесі. Становлення ідентичності – індивідуальний процес, особливий для кожної людини. Значною мірою він визначається внутрішніми характеристиками особистості та впливом соціального середовища, зокрема сім'я, школа та іншими. Формування компонентів ідентичності відбувається послідовно протягом усього життя [1].

Етнічна ідентичність – частина соціальної ідентичності особистості. У її структурі зазвичай виділяють дві основні компоненти – когнітивний (знання, уявлення про особливості власної групи і себе її членом) і афективний (оцінка якостей власної групи, значимість членством ній). Виділяється ще й поведінковий компонент соціальної ідентичності, побудова системи взаємин держави і дій у різних етноконтактних ситуаціях.

Загалом, поняття “етнічної ідентичності” не еквівалентне таким поняттям як “етнічність” та “етнічна самосвідомість”. Так, Т. Стефаненко зазначає, що якщо етнічність – це приписана суспільством категорія на основі об'єктивних критеріїв, то етнічна ідентичність – це результат самокатегоризації, якої досягає індивід внаслідок конструювання образу оточуючого світу та свого місця в ньому. Причому істинна етнічна ідентичність людини може не співпадати з офіційно приписаною етнічною приналежністю [4].

Етнічна ідентичність не тотожна і етнічній самосвідомості, оскільки, як стверджують В. Лурье, Г. Солдатова, А. Сухарев та ін., етнічна ідентичність не зводиться лише до усвідомлення етнічної приналежності, адже містить у собі цілий пласт етнічного несвідомого, а також тому, що передбачає надання людиною емоційно-ціннісного значення своїй етнічній приналежності. Поряд із віднесенням індивідом себе до представників свого етносу, етнічна ідентичність включає перш, за все, глибоко значиме переживання даної приналежності, як однієї з найважливіших складових у системі уявлень людини про себе.

Говорячи про ідентичність українців у політичному аспекті, слід виділяти чотири рівня ідентичності: регіональний – ідентичність себе як мешканця певного регіону країни (наприклад, мешканець Донбасу); національний – ідентичність себе як громадянина країни (наприклад, громадянин України); континентальний – ідентичність себе як мешканця якогось континенту (наприклад, мешканець Європи); цивілізаційний – ідентичність себе як представника цивілізації.

Територіальну чи регіональну ідентичність часто розглядають у контексті соціальної (політичної, субетнічної, культурної) ідентичності. Приймаючи до уваги той факт, що в деяких випадках на території окремих регіонів, які тяжіють до сепаратизму, мешкають представники конкретного етносу, постає питання не лише регіональної, а етнічної ідентичності [2]. Взаємозв'язок регіональної й етнічної ідентичності настільки тісний, а прояви впливу на суспільне життя настільки споріднені, що часто їх розглядають у комплексі, аж до конструювання «гібридного» поняття «етнорегіональна ідентичність».

Особливість регіональної ідентичності – висока питома вага в ній культурної складової. При цьому йдеться не стільки про стійкість культурної традиції, скільки про своєрідність політичної, управлінсько-організаційної, бізнесової культури. Регіональна ідентичність – це такою ж мірою історично сформований духовний конструкт, як і сконструйований ідеологічний продукт і мобілізаційний інструмент.

Приймаючи до уваги приклад України, в якій проблема регіоналізму є вкрай важливою, етнорегіональна політика, яка є виваженою та концептуально обґрунтованою здатна знівелювати проблеми регіоналізму, якщо розглядати його як синонім сепаратизму того чи іншого регіону.

Серед ознак української ідентичності В.Д.Шульга [4] визначає досить виражену суб'єктність, яка не несе в собі ознак зовнішньої агресивності щодо зовнішнього світу; спонтанність, яка зумовлюється особливістю самозаглибленої і самомотивованої внутрішньої діяльності, частково – емоційно-почуттєвою енергетичною інтенціональністю; надання переваги

«вчинковим формам вирішення протиречностей», за В.А.Роменцем, що пов'язано з учинковим виміром українцями соціальної реальності; високою емпатійністю до життєвих переживань та здатність до спільного морального діяння.

За результатами досліджень О.В.Бичко [1] етнічній самоідентичності молоді України існують значні розбіжності: в той час як студенти українці Західного регіону не виявляли вагань при визначенні власної етнічної ідентичності, на Сході та Півдні України етнічна самоідентичність характеризується невизначеністю і проблематичністю. Порівняно із студентами-росіянами для студентів українців Сходу та Півдня їх етнічна самоідентичність більш проблемна. Автором також визначена невідповідність етнічного самовизначення змісту етнічної ідентичності «Я-образу» молоді з конструктором «типовий українець».

За результатами досліджень І.В.Жадан [2], зафіксовані істотні відмінності у показниках політичної картини світу, що пов'язано зі специфікою національної ідентичності, серед молоді різних регіонів України. Так, риси етнічної ідентичності відрізняються у молоді центрального та південного регіонів, що пов'язано з рівнем їх суб'єктності. При цьому, етнічна ідентичність молоді сходу та півдня України є суперечливою та непослідовною; молодь цих регіонів не співвідносить себе із класичними поглядами на українські національні риси, характеризується суперечністю між прагненнями до свободи і відповідальності, неприйняттям толерантності. А молодь центрального регіону України характеризується найбільш послідовною та окресленою етнічною ідентичністю

Висновки. Ідентичність визначається як психологічне уявлення людини про своє "Я", яке характеризується суб'єктивним почуттям своєї індивідуальної самототожності і цілісності, ототожнення людиною самої себе з тими чи іншими типологічними категоріями.

Етнічна ідентичність – частина соціальної ідентичності особистості, у структурі якої виділяють когнітивний (пізнавальний), афективний (емоційний) та поведінковий компоненти.

Етнічна ідентичність українців виражається у чотирьох рівнях: регіональному, національному, континентальному та цивілізаційному, які відображають різні ступені ідентифікації себе особистістю з частинами соціуму.

До ознак української національної ідентичності відносять виражену суб'єктність, спонтанність, емоційно-почуттєву енергетичну інтенціональність, висока емпатійність до життєвих переживань та здатність до спільного морального діяння. Українці різних регіонів відрізняються за показниками національної ідентичності. Так, у Західному регіоні ідентичність однозначна та диференційована, а на Сході та Півдні України етнічна самоідентичність характеризується невизначеністю і проблематичністю. При цьому, етнічна ідентичність молоді сходу та півдня України є суперечливою та непослідовною; молодь цих регіонів не співвідносить себе із класичними поглядами на українські національні риси, характеризується суперечністю між прагненнями до свободи і відповідальності, неприйняттям толерантності. А молодь центрального регіону України характеризується найбільш послідовною та окресленою етнічною ідентичністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бичко О. В. Концептуальні засади вивчення етнічної ідентичності / О.В. Бичко // Вісник Київського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. – Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 2003. – №19. – С. 52–54.
2. Жадан І.В. Регіональні особливості структурування ціннісної складової політичної картини світу студентської молоді / І.В.Жадан // Проблеми політичної психології : Збірник наукових праць / Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. – К. : Міленіум, 2014. – Вип. 1 (15). – С.333–342.
3. Нагорна Л.П. Регіональна ідентичність: український контекст / Л.П. Нагорна – К. : ІПіЕНД імені І.Ф.Кураса НАН України, 2008. – 405 с.
5. Шульга В.Д. Громадське суспільство в Україні: виклики сьогодення у світлі суб'єктивно-вчинкового підходу / В.Д.Шульга // Проблеми політичної психології : Збірник наукових праць / Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. – К. : Міленіум, 2014. – Вип. 1 (15). – С.95–107.

SUMMARY

The paper analyzes features of national and ethnic identity, its specificity among different regions of Ukraine.

Keywords: national, ethnic and regional identity, identification.

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ФАКТОРІВ НА РОЗВИТОК ДИТИНИ

У статті на основі аналізу наукових джерел з'ясовано вплив соціальних факторів на розвиток дитини. Описано розвиток особистості під впливом різноманітних соціальних інститутів, зокрема сім'ї.

Ключові слова: дитина, сім'я, розвиток, соціальні фактори.

Постановка проблеми. Вироблені духовні надбання попередніх поколінь передаються нащадкам не через хромосомний апарат, а через спілкування дітей зі старшим поколінням. Вони втілюються в знаряддях праці, у мові, витворах науки, техніки й мистецтва, у звичаях, нормах суспільної поведінки.

Соціальне середовище, що впливає на дитину, – це передусім люди, їхні взаємини, створені ними речі, знаряддя діяльності, мовні засоби, духовні цінності.

Розвиток особистості відбувається під впливом різноманітних соціальних інститутів – сім'ї, школи, позашкільних закладів, засобів масової інформації (преса, радіо, телебачення) і живого, безпосереднього спілкування дитини з оточуючими людьми. Починаючи з підліткового віку, велику роль у розвитку особистості відіграє спілкування з ровесниками, друзями, серед яких дитина проводить значну частину часу.

Ми поставили мету на основі аналізу наукових джерел з'ясувати особливості впливу соціальних факторів на розвиток дитини.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Вплив соціальних факторів на розвиток дитини вивчали А. Бандура, Л. Буєва, Ф. Гідінгсон, Ч. Кулі, Р. Мертон, Дж. Мід, Б. Скіннер, Т. Парсонс, Е. Паригін, В. Уолтер, В. Ягунов та інші.

Перші дослідження проблем соціалізації з'явилися наприкінці 60-х років ХХ століття. Увага акцентувалася перш за все на тому, що це процес засвоєння соціальних норм і цінностей. Так, Е. Д. Паригін визначає соціалізацію як входження в соціальне середовище, пристосування до нього, засвоєння певних ролей і функцій, які вслід за своїми попередниками повторює кожен окремий індивід протягом усієї історії формування й розвитку [4].

Соціальне середовище – це передусім люди, об'єднані в різні групи, з якими кожен індивід знаходиться в специфічних відносинах, у складній і різноманітній системі спілкування. Комплекс наукових знань, багатий життєвий досвід, мотиви своїх вчинків підліток черпає з безпосереднього джерела, яким виступає соціальне середовище. На перший план висуваються ті об'єктивні можливості, які дозволяють йому проявити себе як особистості. Зміст цього впливу полягає в тому, що реалізація прав, свобод і обов'язків підлітка має відбуватися на основі поєднання інтересів усього суспільства в цілому і кожної особи окремо. Це можливо тільки в тому суспільстві, де вільний розвиток кожного є умовою вільного розвитку всіх. Крім державно-суспільного середовища, соціального в широкому сенсі слова, слід виділити мікросередовище, куди входять відносини, що виникають у малій соціальній групі, у трудовому колективі, членом якого є особистість [1].

Досить важким для дітей є непослідовний, змішаний стиль виховання, неузгодженість і суперечливість вимог батьків. Це позбавляє їх відчуття стабільності оточуючого світу, породжує підвищену тривожність. Щоб створити сприятливі умови для соціалізації дитини в сім'ї, необхідне дотримання таких основних умов: ставлення до дитини як до рівної; повага до дитини – визнання її особистості; згода з дитиною, а не примушення підкорятися волі батьків; оптимістична віра в можливість дитини, у її найкращі якості; справедливість та міра в заохоченнях і покараннях; створення відповідного поля можливостей для розвитку дитини [2; 3].

Висновок. Отже, на розвиток дітей впливає низка соціальних факторів. Сім'я – головне середовище для фізичного, духовного, інтелектуального, культурного розвитку особистості, і найважливішими особливостями її життєдіяльності є добре налагоджений побут, стійкі міжособистісні стосунки та сприятлива морально-психологічна атмосфера.

Батькам потрібно пам'ятати, що виховання – це творчий пошук, який не терпить бездумності та поспішних рішень. Уміння розуміти дитину, її стан і мотиви поведінки дозволяють найбільш правильно визначати відповідний підхід до неї. У будь-яких складних педагогічних

ситуаціях батьки повинні рахуватися з почуттям дитини, бачити в ній особистість, прагнути до взаєморозуміння, яке побудоване на повазі й довірі, справедливості в оцінці вчинків, у своїх вимогах залишатися завжди доброзичливим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буєва Л.П. Соціальне середовище і свідомість особистості / Л. П.Буєва. – М., 1968. – 287 с.
2. Вигорбіна А.Є. Специфіка виховної роботи соціального педагога / А. Є. Вигорбіна // Педагогіка. –2000.– № 5. – С. 36-41.
3. Сімейне виховання: Хрестоматія / Укл. П.А. Лебедєв. – М./Академія, 2001. – 408 с.
4. Ягупов В.В. Соціальний фактор формування особистості/В.В. Ягупов//Ягупов В.В. Педагогіка. – К., 2010. – С. 34-40.

SUMMARY

On the basis of analysis of scientific sources the influence of social factors on child development. We describe the development of a person under the influence of various social institutions, particularly the family.

Keywords: child, family, development, social factors.

УДК 159. 923. 2. 07 – 053.6

Смородська Іванна (м. Полтава)
Науковий керівник: Моргун В.Ф.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОСНОВ САМОВИЗНАЧЕННЯ В ЮНОСТІ

Стаття присвячена результатам дослідження ціннісно-смислових орієнтацій особистості старшокласників.

Ключові слова: самовизначення, ціннісно-смислові орієнтації.

Постановка проблеми. Особистісне самовизначення здійснюється внаслідок ієрархізації та впорядкування ціннісно-смиислової сфери індивіда. Вивчення ціннісного аспекту самовизначення тісно пов'язане з дослідженням природи і сутності цінностей як регуляторів людської поведінки, уявлень особистості про майбутнє, формування сенсу життя, становлення суб'єктного потенціалу людини [1]. Ціннісне самовизначення безпосередньо пов'язане з вибором, адже здійснюючи його, особистість повинна вибрати певні цінності.

Аналіз джерел і публікацій. Незважаючи на важливість проблеми особистісного (насамперед ціннісного) самовизначення, інтерес до неї з боку психологів виник порівняно недавно. В радянській психології до її вивчення вперше звернувся С. Рубінштейн, який розглядав самовизначення як внутрішню детермінацію поведінки та діяльності особистості, пов'язуючи його з активною життєвою позицією суб'єкта [8]. Суб'єктний підхід до дослідження проблеми продовжили А. Брушлинський, В. Татенко та інші. Посилення інтересу до даної проблеми відзначається в останні роки. До вікових аспектів самовизначення звертались М. Гінзбург, З. Карпенко, І. Кон, І. Мар'єнко, В. Орлов, Д. Фельдштейн та інші.

Встановлено, що особистісне самовизначення має ціннісно-смислову природу, воно є генетично вихідним і детермінує всі інші види самовизначення (Т. Буякас, М. Гінзбург, З. Карпенко, Р. Пасічняк, В. Сафін та ін.).

В останні роки спостерігається тенденція до застосування холістичного підходу до вивчення особистості та ціннісного самовизначення зокрема. На засадах цього підходу побудована концепція аксіопсихіки і аксіогенезу З. Карпенко. В ній індивід розглядається в єдності ієрархічно-структурних (особистість) та динамічно-функціональних (суб'єкт) характеристик, тобто у вертикальному та горизонтальному вимірах. У багатовимірній теорії особистості, що запропонована В. Моргуном [5], [6] самовизначення пов'язане з інваріантом змістовних спрямованостей особистості (на «самодіяльність»), а ціннісні орієнтації з інваріантом її потребовольових переживань.

Актуальність дослідження характеризується виявленням особливостей ціннісно-смислових аспектів самовизначення в юнацькому віці.

Мета дослідження полягає у аналізі психологічних умов формування ціннісних засад самовизначення особистості в юності.

Організація дослідження. Відповідно до мети дослідження здійснювалося на базі Полтавської Загальноосвітньої школи № 2. У дослідженні брали участь 43 учні одинадцятих класів: 22 дівчини та 21 юнак.

Старшокласникам було запропоновано тест смисложиттєвих орієнтацій (за Д.О. Леонтьєвим) [3, 4], методику діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій особистості (за С.С. Бубновою) [2], тест готовності до саморозвитку (за В. Павловим) [7].

Матеріали дослідження. Враховуючи результати, отримані в ході аналізу всіх вище перерахованих методик, можна говорити про наступне.

Більшості старшокласників притаманна така осмисленість життя, яка сукупно вбирає в себе наявність у них цілей, задоволеності при їх досягненні та впевненості у власній здібності ставити перед собою цілі, обирати задачі з наявних та домагатися результатів.

Вони, поряд із цілеспрямованістю та результативністю, мають виражене уявлення про себе як про сильну особистість, яка володіє достатньою свободою вибору, аби побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями та уявленнями про її смисл.

Цікаво, що чим більше сучасна молодь відчуває своє життя осмисленим, тим більше вона схильна до суб'єктивної відповідальності за нього. Можливо, це пов'язано з тим, що юнаки з свідомим підходом до життя відчувають власне призначення та сили задля його здійснення.

На противагу вищесказаному, старшокласники з відчуттям безглуздості власного життя схильні переживати безсилля у можливості його змін на краще. Напевно, в цьому випадку відіграє роль відсутність надихаючого напрямку діяльності.

Провідними ціннісними орієнтаціями молоді є: приємне проведення часу та відпочинок, допомога і милосердя до інших людей, визнання і повага людей та вплив на оточуючих.

Можна сказати, що молоді притаманне загальне прагнення до насолоди процесом життя як таким, що виявляється у їх найвираженішій цінності приємного проведення часу та відпочинку. Водночас важливою для них залишається можливість зберігати свою людяність, що проявляється у значення для старшокласників цінності милосердя та допомоги іншим людям.

Більшість старшокласників (53,5%) хочуть знати себе та можуть самовдосконалюватися, змінюватися. Таке поєднання цінностей є найбільш сприятливе для подальшого особистісного розвитку. Прагнення все більш глибоко пізнавати себе поєднується з потребою юнаків у дійсному самовдосконаленні.

Можна констатувати наявність певної тенденції до того, що старшокласники з високим рівнем розвитку смисложиттєвих орієнтацій готові до саморозвитку та самовдосконаленню своєї особистості в подальшому житті. На нашу думку, це пояснюється тим, що самовдосконалення тісно пов'язане із самоусвідомленням. Орієнтуючись у власних цілях та ідеалах, юнаки прагнуть реалізувати їх у житті, усвідомлюючи, що єдиним шляхом до цього є активність у напрямку особистісного розвитку та самоактуалізація.

Висновок.

1. Самовизначення, зокрема його ціннісний аспект, належить до визначальних характеристик особистості. У старшому шкільному віці ціннісне самовизначення є актуальною потребою і насущним екзистенційним завданням.

2. У результаті дослідження з'ясовано, що чим більше сучасна молодь відчуває своє життя осмисленим, тим більше вона схильна до суб'єктивної відповідальності за нього.

3. Аналізуючи ціннісні орієнтації сучасної молоді, було виявлено, що їх провідними ціннісними орієнтаціями є: приємне проведення часу та відпочинок, допомога і милосердя до інших людей, визнання і повага людей та вплив на оточуючих.

4. Також можна констатувати те, що більшість старшокласників хочуть знати себе та можуть самовдосконалюватися, змінюватися.

Перспективними шляхами подальших досліджень можна вважати вивчення вікової динаміки ціннісно-сміслових орієнтацій особистості у старшокласників і студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутківська Т.В. Цінності у структурі орієнтацій учнівської молоді / Т.В. Бутківська / Політико-психологічні та соціально-педагогічні проблеми освіти і виховання. – К. : ДОК-К, 1997. – С. 57-61.
2. Бубнова С.С. Діагностика реальної структури цінностей орієнтацій личности

- [Електронний ресурс] / С.С. Бубнова – Режим доступу до ресурсу: <http://www.gurutestov.ru/test/359/>.
3. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 1992. – 16 с.
 4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
 5. Монистическая концепция многомерного развития личности: Аннотированный библиографический указатель с 1984 по 1988 год / [сост. В.Ф. Моргун]. – Полтава, 1989. – 56 с.
 6. Моргун В.Ф. Особистість та її становлення: спроба наукового моделювання / В.Ф. Моргун // Зелюк В.В. Особистість в освіті: парадигма культури. Монографія / В.В. Зелюк, В.Ф. Моргун, Т.А. Устименко. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2011. – С. 27-35.
 7. Павлов В. Тест готовности к саморазвитию [Електронний ресурс] / В. Павлов. – Режим доступу: <http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/cv/417-pavlov>.
 8. Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов / Андрей Викторович Серый. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. – 183 с.

SUMMARY

The article is about the results of the study of values and semantic aspects of self-determination in adolescence.

Keywords: *self-determination, values and semantic aspects.*

УДК 159.923 – 056.48:316.613.42

Солодовник Юлія (м.Полтава)

Науковий керівник: доц. Мирошник О.Г.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМПАТІЇ У ІНТРОВЕРТОВАНИХ ТА ЕКСТРАВЕРТОВАНИХ ТИПІВ ОСОБИСТОСТІ

У даній статті обґрунтовано поняття емпатії, її форми, види. Визначено поняття "інтроверсія та екстраверсія". Проаналізовано особливості емпатії у особистості з екстравертованим та інтровертованим типом.

Ключові слова: *емпатія, екстраверсія, інтроверсія, психотизм.*

Актуальність дослідження. Проблема емпатії на даному етапі існування людства є актуальною. Велике значення для ефективного спілкування, формування моральних основ особистості, гуманного ставлення до інших людей має саме емпатія. Актуальним залишається питання про психологічні чинники емпатії. Зокрема, зв'язок емпатійних реакцій з певними типологічними та індивідуально-психологічними особливостями особистості. Об'єктом дослідження виступає феномен емпатії. Предметом є особливості емпатії у екстра – та інтровертованих типів особистості.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні особливостей емпатії у екстравертованих та інтровертованих типів особистості.

Основний виклад матеріалу. Проблема емпатії розглядалась у працях Ж.М. Масенко, К. Роджерса, С. Максименка, О.Б. Орлова, М.О. Хазанової, Т.П. Гаврилової, В.В. Бойка, А. Меграбяна, О.П. Саннікової, О.А. Орищенко, Ж.М. Масенко, Ф.Є. Василюка, К.В. Ягнюка, А.Н. Обозова, О.П. Саннікової, Ю. Менжерицької, П. Фресса, С.Б. Борисенка, Т.П. Пашукової, Л.Н. Джразняна, Л.П. Журавльової. Поняття емпатії було введено в психологію В. Тітченером для позначення процесу вчування [11]. В американській психології найбільш поширеним є розуміння емпатії як перцептивного акту, що обслуговує міжособистісні стосунки [5].

Найбільш популярним в психології міжособистісних стосунків та психології особистості є розуміння емпатії, запропоноване Даймондом: емпатія – це уявне перенесення себе в думки, почуття та дії іншого та структурування світу за його зразком [4].

Різні погляди існують і щодо форм та видів емпатії. Так, розрізняють наступні форми емпатії: співпереживання і співчуття; активну і пасивну; рефлекторну і особистісну [8]. Т.П. Гаврилова виділила два види емпатичних переживань: співпереживання та співчуття [4].

Виділяють три види емпатії: емотивну; пізнавальну (предикативну); поведінкову (діяльнісну, вольову) [3].

О. П. Саннікова в структурі емпатії виокремлює три рівні: формально – динамічний, змістовий та імперативний рівень [1].

Для повного розкриття нашого дослідження опишемо поняття "екстраверсії" та "інтроверсії". Терміни "екстраверт" і "інтроверт" були в англійських словниках вже з 1755 року. Однак у науковий обіг поняття "екстраверсія - інтроверсія" було введено К. Юнгом на початку ХХ ст. для позначення двох протилежних типів особистості, що відрізняються своєю своєрідною установкою по відношенню до об'єкту: позитивною - у екстраверта і негативною - в інтроверта. При цьому К. Юнг підкреслював, що у кожної людини є риси як екстравертованого, так і інтровертованого типу [6]. Для екстравертів характерна спрямованість на зовнішній об'єкт, тому думки інших людей, загальноприйняті норми, об'єктивні обставини визначають їхні вчинки більшою мірою, ніж власне суб'єктивне ставлення до навколишньої дійсності. В інтроверта суб'єктивне завжди превалює над об'єктивним і цінність суб'єкта завжди вища, ніж цінність об'єкта [11].

Амбівертам притаманні риси екстра- та інтроверсії. "Чистих" екстравертів та інтровертів практично не буває, але всі ми займаємо в діапазоні між ними певну позицію, ближчу до того чи іншого полюса [10].

Залежно від розвиненості мислення, емоцій, відчуттів та інтуїції К.-Г. Юнг розрізнив типи екстравертів та інтровертів: екстравертний розумовий, екстравертний емоційний, екстравертний сенсорний, екстравертний інтуїтивний; інтровертний мислительний, інтровертний емоційний, інтровертний сенсорний та інтровертний інтуїтивний [6].

Є підстави вважати, що екстраверсія - інтроверсія значною мірою залежить від вроджених особливостей людини, таких як властивості нервової системи. У лабораторії В.С. Мерліна виявлено зв'язок високої товарищескості зі слабкою нервовою системою [4]. Ганс Айзенк висунув припущення про те, що люди поділяються на тих, хто має високу активацію (інтроверти), і тих, хто має низьку активацію (екстраверти) [9].

Аналіз результатів дослідження. Висунута під час дослідження робоча гіпотеза передбачала припущення існування зв'язку між структурними аспектами емпатії у підлітків з інтровертованим та екстравертованим типом. У дослідженні взяло участь 46 осіб, з них 29 хлопців та 17 дівчат. Аналіз емпатії здійснювався за допомогою таких методик, як: «Шкала емоційного відгуку» (за А. Меграбяном і Н. Энштейном) та "Діагностики рівня емпатичних здібностей" (за В.В. Бойко). Діагностика типу особистості вивчалася на основі застосування методики "Особистісний опитувальник" (за Г. Айзенком).

В ході дослідження нами було виявлено ряд відмінностей у особливостях емпатії екстра- та інтровертованих осіб. Так, наприклад, у всіх хлопців (100%) переважає середній рівень емпатії. Це свідчить про те, що вони добре контролюють власні емоційні прояви, але при цьому їм часто важко прогнозувати розвиток відносин між людьми. У дівчат переважає високий рівень емпатії (67%). Вони більш емоційні, частіше плачуть, виявляють альтруїзм в реальних вчинках, схильні надавати людям діяльну допомогу, демонструють аффіліативну поведінку, оцінюють позитивні соціальні риси як важливі; більш орієнтовані на моральні оцінки [7]. І в хлопців, і у дівчат не виявлено дуже високого рівня емпатії. Результати кількісного аналізу показали, що у більшості хлопців (31%) найбільш вираженими є установки, що сприяють емпатії та раціональний канал емпатії, а у дівчат (41%) – інтуїтивний. Хлопці спрямовують увагу, сприйняття і мислення на суть будь-якої іншої людини — її стан, проблеми, поведінку. Дівчата ж здатні бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту інформації про них, [2]. Як у хлопців, так і у дівчат найменше виражені проникаюча здатність та ідентифікація в емпатії, тобто досліджуваним важко поставити себе на місце партнера.

За результатами дослідження виявлено, що в хлопців (45%), і у дівчат (47%) переважає екстравертований тип особистості. Їм притаманне прагнення до нових вражень. Підлітки потребують товариства, вони невимушені в поведінці, імпульсивні, безтурботні, балакучі. Добре виконують роботу, яка потребує негайних рішень [1]. Яскраво виражений і амбівертований тип особистості. В цілому по всій вибірці інтровертів найменша кількість. Отже, екстравертовані особистості більш емпатійні.

Порівняльний аналіз показав, що підлітки з екстравертованим типом особистості мають високий рівень емпатії (8 хлопців, 4 дівчини), з інтровертованим - середній (3 хлопці) та високий

(2 дівчини). Щодо підлітків з амбівертованим типом особистості, то в них переважає високий рівень емпатії (6 хлопців, 3 дівчини).

При перевірці статистичних відмінностей отриманих результатів за допомогою критерію Фішера було встановлено, що підлітки з екстравертованим типом особистості мають вищий рівень емпатії, ніж з інтровертованим. Результати дослідження свідчать про те, що існує зв'язок між рівнем емпатії та типом особистості. Виявлено, що для екстравертів та амбівертів притаманний більш високий рівень емпатії, ніж в інтровертів.

Висновки. Результати емпіричного дослідження показали, що існує зв'язок між типом особистості й рівнем емпатії. Ми плануємо подальше вивчення питань з даної проблематики. Воно потребує ще більш глибоких досліджень та якісного аналізу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдеева Н. Н. Вы и младенец: у истоков общения / Н.Н.Авдеева, С. Ю.Мещерякова. – М. : Педагогика, 1991. – 158 с.
2. Бойко В.В. Методика диагностики уровня эмпатических способностей / Практическая психодиагностика. – Самара: Издательский Дом „БАХРАХ”, 1999. – С. 486 – 492.
3. Борисенко С.Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: Автореф. Дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.01. – Л., 1988. – 14 с.
4. Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств / Т. П. Гаврилова. – М. : Знание, 1984. – 81 с.
5. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1975. - № 2. – с.147-157.
6. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. — СПб.: Питер, 2009. — с.70 - 72.:ил. — (Серия «Мастера психологии»).
7. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М.: 1984.
10. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). - С.-Пб.: Питер Пресс, 1997. - 608с.
11. <http://azps.ru/>
12. <http://studlife.ck.ua/?p=1588>

SUMMARY

In this article the concept of empathy, its forms, types. The concept of "introversion and extroversion." The features of empathy in personality Extroverted and introvertovanym type.

Key words: *empathy, extroversion, introversion, psyhotyzm.*

УДК 371: 616

Телятник Вікторія (м. Полтава)
Науковий керівник: доц.Юдіна Н.О.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена аналізу проблеми формування емоційної сфери молодших школярів, висвітленню чинників та основних форм вираження шкільної тривожності дітей.

Ключові слова: *молодший шкільний вік, тривожність, емоційна сфера молодшого школяра.*

Актуальність дослідження полягає у збільшенні випадків шкільної тривожності у молодших школярів останніми роками. Підвищена тривожність дітей стає все більш актуальною в період вступу й адаптації дитини до школи. Переважно вона виражається у хвилюванні – підвищеній занепокоєності в навчальних ситуаціях у класі, очікуванні поганого ставлення до себе, негативного оцінювання з боку вчителів та однолітків. Причинами дитячої тривожності, як достатньо розповсюдженого явища у сьогоденні, часто виступають сильна перевтома, перенавантаження учнів також можуть ставати причиною виникнення тривожності. Поняття «шкільна тривожність» розкриває не лише негативні дії з боку вчителя, школи, а й вплив

неправильного виховання в сім'ї, індивідуальні особливості учнів.

На жаль у більшості дітей проблеми тривожності залишаються невирішеними. Тому, дуже важливим є дослідження основних причин та чинників формування тривожності молодших школярів, з метою попередження її проявів, що є вагомим питанням сучасної психологічної науки.

Мета статті – теоретично проаналізувати чинники формування та форми вираження шкільної тривожності молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під час теоретичного аналізу означеної проблеми нами прималось до уваги дослідження особливостей формування емоційної сфери молодших школярів, які висвітлені у публікаціях М.М. Безруких, І.Д. Беха, Л.І. Божович, Б.І. Ізотової, Н.Ю. Максимової, Н.В. Матюхіної, А.М. Прихожан [1, 4].

Також, при аналізі даної проблеми, ми спирались на положення про особливості становлення особистості у молодшому шкільному віці (Т.В. Архіреєва, М.М. Безруких, І.Д. Бех, Л.І. Божович, В.В. Давидов, М.М. Заброцький, Г. Крайг, Н.В. Матюхіна, Н.Ф. Тализіна [1,3]); та особливу роль соціальної ситуації розвитку молодшого школяра (Л.В. Бондар, Ю.З. Гільбух, Ж.В. Гордєєва, В.К. Котирло, А.А. Лєскова-Савицька).

Виклад основного матеріалу. Тривожність – це властивість людини приходити в стан підвищеної турботи, випробовувати страх і тривогу в специфічних соціальних ситуаціях (Б.І. Ізотова [4]). Тривожна людина відрізняється тим, що у нього дуже часто виникають пов'язані з турботою емоційні переживання: боязнь, побоювання, страхи. Їй здається, що багато що з того, що її оточує, несе в собі загрозу для власного «Я». Також, тривожність визначається дослідниками як стійка психічна структура з відповідними їй шаблонами поведінки, які виражаються в тенденції реагувати на ситуації, що сприймаються як загрозові, збільшенням стану тривоги (М.Е. Вайнер [2]).

У свою чергу, шкільна тривожність визначається дослідниками як специфічний її вид, характерний для ситуацій взаємодії дитини з різними компонентами шкільного середовища: фізичний простір школи; людські чинники, які створюються соціальну підсистему школи «учень – вчитель, – адміністрація – батьки»; програма навчання тощо. Більшість дослідників розрізняють тривогу як стан і як рису особистості – тривожність (М.М. Безруких [1]). Проблема тривожності дістала свій розвиток у роботах, пов'язаних з вивченням індивідуальних особливостей людини, типу її темпераменту; з соціальними причинами її виникнення; з вивченням проблеми адаптації та дезадаптації.

Молодий шкільний вік є важливим етапом у становленні особистості дитини, бо саме тоді закладаються основи особистісного розвитку учнів початкової школи. Молодшими школярами вважають дітей віком від 6-7 до 10-11 років, які навчаються у 1-4 класах сучасної школи (М.М. Заброцький [3]). Головною особистісною характеристикою молодшого школяра є прийняття і усвідомлення своєї внутрішньої позиції, що дає підстави вважати цей вік зрілим дитинством.

На цьому віковому етапі у дитини формується ядро особистості (моральні почуття, цінності, переконання), відбувається набуття досвіду моральної поведінки. Перехід до шкільного життя пов'язаний зі зміною провідної діяльності з ігрової на навчальну. Дитина починає усвідомлювати, що вона виконує суспільно важливу діяльність – вчиться – і значущість цієї діяльності оцінюють люди, які оточують її.

У молодшого школяра формується довільна увага, динамічно змінюється співвідношення мимовільного й довільного запам'ятовування; відбуваються зміни в уяві, що виражаються в переході від репродуктивної її форми (простого комбінування уявлень) до творчої (побудови нових образів); переважає наочно-образне мислення.

На розвиток емоцій і почуттів впливають вікові етапи і кризи особистості. Центральне для певного віку новоутворення, що виникає у відповідь на потреби дитини, містить емоційний компонент. Якщо нові потреби, що з'явилися наприкінці кожного етапу, не задовольняються або придушуються, у дошкільника розпочинається стан фрустрації [4].

Основними характеристиками емоційної сфери молодших школярів є: швидка реакція на події і виразне сприйняття; безпосередність, відвертість вираження своїх переживань – радості, суму, страху, задоволення або невдоволення; очікування афективного страху – в процесі навчання дитина переживає страх як передчуття неприємностей, невдач, непевності у своїх силах, неможливість упоратися із завданням; школяр відчуває загрозу своєму статусу в класі, сім'ї; значна емоційна нестійкість зміна настрою (на загальному тлі життєрадісності, бадьорості, веселості, безтурботності), схильність до короточасних і бурхливих афектів; емоціогенними факторами для молодших школярів є не лише ігри й спілкування з однолітками, а й успіхи в

навчанні та оцінка цих успіхів учителем і однокласниками; власні та чужі емоції й почуття усвідомлюються погано; міміка та вияви почуттів інших людей нерідко сприймається хибно, що зумовлює неадекватні реакції молодших школярів. Винятком є базові емоції страху й радості [1,2].

У стані агресії дитина переживає гнів, лють, прагнення фізичної розправи з противником; у депресії вона пасивна, пригнічена. Невміння дитини загальмувати бурхливий прояв позитивних емоцій може спровокувати у неї негативні емоції: бурхливі веселощі закінчуються плачем, слізьми.

Симптомами фрустрації є тривожно-песимістичні очікування, невпевненість молодшого школяра, почуття незахищеності, іноді страх у зв'язку з імовірним негативним ставленням дорослого.

Як свідчать дослідження, інтенсивність переживання тривоги хлопчиків і дівчаток різні. У дошкільному й молодшому шкільному віці хлопчики більше тривожні, ніж дівчата. У дев'ять–одинадцять років інтенсивність переживань в обох статей вирівнюється, а після дванадцяти років загальний рівень тривожності в дівчат у цілому зростає, а в хлопчиків трохи знижується, хоча саме серед хлопчиків зустрічаються хлопці із серйозними порушеннями в цій сфері [5].

Поява страхів у молодших школярів залежить від життєвого досвіду дитини, рівня розвитку самостійності, уяви, емоційної чутливості, хвилювання, тривожності, сором'язливості, невпевненості. Найчастіше їх зумовлюють біль, інстинкт самозбереження (М.М. Безруких, Е. Савіна [1,5]).

У молодших школярів система емоцій і почуттів ще тільки формується. Тому так важливо саме в цьому віці закласти основи позитивних емоцій і почуттів, які посідають важливе місце у психічному розвитку дитини, у підготовці її до школи.

Висновки. Головним особистісним новоутворенням молодшого школяра є формування внутрішньої позиції школяра, що дає підстави вважати цей вік зрілим дитинством. У даному віці формується ядро особистості, активно розвивається довільна поведінка, пізнавальні процеси та емоційна сфера.

До особливостей емоційного розвитку молодших школярів відносять: швидку реакцію на події і виразне їх сприйняття; безпосередність, відвертість вираження своїх переживань; очікування афективного страху; схильність до короточасних і бурхливих афектів; власні та чужі емоції й почуття усвідомлюються погано; міміка та вияви почуттів інших людей нерідко сприймається хибно, що зумовлює неадекватні реакції молодших школярів, тощо. Найбільш розповсюдженими негативними емоційними проявами молодших школярів є тривожність, фрустрація та агресія.

Шкільна тривожність виникає у ситуаціях взаємодії дитини з різними компонентами шкільного середовища: фізичним простіром школи; людськими чинниками, які створюються соціальну підсистему школи «учень – вчитель, – адміністрація – батьки»; програмою навчання тощо. При цьому, інтенсивність переживання тривоги хлопчиків і дівчаток різні. У дошкільному й молодшому шкільному віці хлопчики більше тривожні, ніж дівчата. У дев'ять–одинадцять років інтенсивність переживань в обох статей вирівнюється, а після дванадцяти років загальний рівень тривожності в дівчат у цілому зростає, а в хлопчиків трохи знижується.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безруких М.М. Ребенок идет в школу / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
2. Вайнер М.Е. Емоційний розвиток дітей: вікові особливості, діагностика та критерії оцінки / М.Е. Вайнер // Корекційно-розвиваюча освіта. – 2008. – № 4. – С. 62–64.
3. Заброцький М.М. Вікова психологія. Навчальний посібник / М.М. Заброцький. – К., 2001. – 319 с.
4. Изотова Б.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика / Б.И. Изотова, Б.В. Никифорова. – М., 2004. – 319 с.
5. Савина Е. Тревожные дети / Е. Савина, Н. Шанина // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 4. – С. 11–14.

SUMMARY

The paper analyzes the problem of forming of emotional sphere of children of primary school age, highlighting the factors and basic expressions of school anxiety of children.

Keywords: *primary school age, anxiety, emotional sphere of children of primary school age.*

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкрито поняття ціннісно-смыслової сфери особистості та подано результати дослідження її особливостей у підлітків з різним рівнем креативності.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, ціннісно-смыслова сфера, особистість, творчість, творча особистість, креативність.

Постановка проблеми. Загальні тенденції розвитку суспільства зумовлюють стимулювання діяльності у різних сферах, необхідність більш успішної реалізації людських ресурсів, і в першу чергу — творчого потенціалу окремої особистості. Потреба суспільства у всебічній творчій активності людини вимагає формування діяльної, духовно багатой особистості, яка здатна творчо розв'язувати безліч різноманітних нагальних проблем, конструктивно діяти в динамічних умовах життя. Значну роль у процесі розвитку творчої особистості відіграє ціннісно-смыслова сфера, надаючи їй можливість вибору різноманітних варіантів поведінки, різних способів діяльності, адекватних конкретним суспільним відносинам і тим умовам, за яких вони реалізуються.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Результати аналізу психологічної літератури свідчать про те, що вивченню проблеми ціннісно-смыслової сфери особистості та особливостям розвитку творчих особистостей приділялась значна увага. Дослідження сутності самих понять «цінність», «ціннісно-смыслова сфера» Д.О. Леонт'євим, Е.Л. Носенко, В.О. Ядовим; визначення функцій ціннісних орієнтацій М.І. Лапіним; аналіз динаміки ціннісно-смыслової сфери І.С. Коном, Ю.Л. Трофімовим мають важливе значення для аналізу формування і трансформації ціннісно-смыслових орієнтацій особистості. В.М. Дружинін, З.І. Калмикова вивчали перебіг психічних процесів у творчих особистостей, О.І. Кульчицька, Я.А. Пономарьова — їх характерологічні особливості, структуру та рівень здібностей творчих особистостей з'ясовували В.А. Роменець і Т.М.Титаренко. Але нині відсутні дослідження, присвячені вивченню ціннісно-смыслової сфери творчих особистостей, відсутні цілісні уявлення про їх сутність та ієрархічну структуру у людей з різним креативним потенціалом, що і зумовило вибір теми публікації.

Метою публікації є аналіз особливостей ціннісно-смыслової сфери творчої особистості.

Ціннісно-смыслова сфера особистості займає місце на перетині двох великих областей: цінностей, з одного боку, і смыслової сфери, з іншої. Д.О. Леонт'єв формулює припущення про наявність трьох форм існування цінностей: цінності існують як суспільні ідеали, які є продуктом суспільної свідомості і суспільні уявлення про досконалість у різних сферах життя; як предметне втілення цих ідеалів у діях чи творіннях конкретних людей; як мотиваційні структури особистості, які спонукають до предметного втілення у поведінці і діяльності суспільних ціннісних ідеалів [4]. Зазначені форми є перехідними, а саме: суспільні ідеали засвоюються особистістю, спонукають її активність, в процесі якої відбувається предметне втілення цих моделей. З часом предметно втілені цінності стають основою для формування суспільних ідеалів і по безкінечній спіралі.

С.С. Бубнова виділяє чотири основних типи систем цінностей особистості:

- 1) смисложиттєву систему, яка визначає цілі буття, людської сутності, цінності свободи, правди, краси, тобто загальнолюдські цінності;
- 2) вітальну систему — цінності збереження і підтримки повсякденного життя, здоров'я, безпеки, комфорту;
- 3) інтеграційну систему — цінності та судження, важливі у міжособистісному та груповому спілкуванні: гарні відносини, спокійна совість, влада, взаємодопомога;
- 4) соціалізаційна система — цінності, що визначають процес формування особистості [1].

Найвищий рівень в системі цінностей займають ціннісні орієнтації — вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, націлена на певний аспект соціальних цінностей. Н.А. Кірілова розглядає ціннісні орієнтації як один з механізмів реалізації життєвих смислів, які у поєднанні забезпечують стійке вираження направленості потреб та інтересів, впорядковану та усвідомлену картину світу [2]. Таким чином, ціннісно-смыслова сфера особистості одним з компонентів внутрішньої структури особистості, який характеризує

направленість і зміст активності індивіда і визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надає зміст та напрямок особистісним позиціям, поведінці, вчинкам [5].

Ціннісно-сміслова сфера отримує загальносуспільне вираження в процесі індивідуально-творчої самореалізації людини. Творча діяльність потребує від особистості знання власних можливостей та перспектив. Ця вимога задовольняється у процесі вироблення власного світогляду, смисложиттєвого та ціннісного вибору, формування життєвих планів та програм [3].

Результати проведеного дослідження ціннісно-сміислової сфери підлітків з різним рівнем креативності вказали на певні її особливості. Так, за отриманими даними тесту смисложиттєвих орієнтацій (за Д.О. Леонтєвим), для більшості підлітків з високим рівнем креативності характерний високий рівні осмисленості життя, у підлітків з середнім і низьким рівнем креативності він перебуває на середньому або низькому рівні. Смисложиттєві цінності учнів з високим рівнем креативності більш реалістичні і структуровані, вони цінують і аналізують минуле та сьогодення, починають вибудовувати своє майбутнє. Підлітки з низьким та середнім рівнем креативності не знають власних можливостей і їх життєві цінності поверхневі та несформовані.

Проаналізувавши результати дослідження за ціннісним опитувальником (за Ш. Шварцем), ми дійшли висновків, що для підлітків з низьким рівнем креативності на перше місце як ідеал виступає насолода, далі йде безпека, конформізм, влада, зрілість, досягнення, стимуляція, самовизначення, соціальність, традиційність, соціальна культура та духовність. Найменш як ідеали вони сприймають традиції, соціальну культуру та духовність. Їх індивідуальні пріоритети практично відповідають нормативним. У житті найбільше вони керуються насолодою, прагнуть влади та пристосовницько ставляться до оточуючого світу. Підлітки з середнім рівнем креативності нормативними ідеалами вважають досягнення, самовизначення, безпеку, стимуляцію, далі йде соціальність, насолода, влада, зрілість, конформізм, традиційність, соціальна культура та духовність. Вони прагнуть до особистісного розвитку, але духовні складові особистості ставлять на останні місця. Що характерно, для підлітків з середнім рівнем креативності характерні значні розходження між ідеалами та поведінкою. В житті ці учні керуються насолодою, владою та власними досягненнями. Знову ж, останнім, на що вони звертають увагу у поведінці, є соціальна культура і духовність.

Для підлітків з високим рівнем креативності характерні незначні розходження між ідеалами та індивідуальними пріоритетами. Ідеалами для них є самовизначення, досягнення, соціальність, соціальна культура, далі йде духовність, традиційність, безпека, зрілість, стимуляція, насолода, влада та конформізм. Тобто, вони ставлять перед собою життєві цілі, розвиваються духовно, формують у собі соціальні якості, необхідні для продуктивного життя у суспільстві, найменше вони прагнуть влади та пристосовницького життя. На практиці ці підлітки також прагнуть самовизначитися, досягти бажаного, розвиватися у соціальному плані та духовно. Вони притримуються традицій, але не пристосуються до всіх життєвих обставин і не прагнуть до управління.

Отже, ціннісно-сміслова сфера особистості є однією з найважливіших характеристик особистості, а проведене дослідження розкрило особливості її формування у творчих особистостей. Їх смисложиттєві цінності більш реалістичні і структуровані, а життєвими ідеалами виступають самовизначення, досягнення, соціальність і культура, на практиці вони прагнуть самовизначитися, досягти бажаного, розвиватися у соціальному плані та духовно. Натомість особистості без виражених креативних здібностей часто не знають власних можливостей, мають несформовані життєві цінності, не зважають на духовні складові особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С.С. Бубнова // Психологический журнал. – 2010. – № 5. – С.38-44.
2. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре творческой личности / Н.А. Кирилова // Вопросы психологии – 2011. – №6. – С. 29-31.
3. Клименко В.В. Психология творчості / В.В. Клименко. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480с.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
5. Мартинюк І.О. Творчий потенціал і самореалізація особистості / І.О.Мартинюк. – К.:Ера, 2006. – 792 с.

SUMMARY

The article discloses the concept of value-semantic sphere of the individual and presents the results of the study its characteristics in adolescents with different levels of creativity.

Key words: values, value orientations, value-semantic sphere, personality, creativity, creative personality, creativity.

УДК316.346.2-053.6

Тур Оксана (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Атаманчук Н.М.

ПРОБЛЕМА ГЕНДЕРНИХ РОЛЕЙ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті на основі аналізу наукових джерел з'ясовано проблему гендерних ролей у підлітковому віці. Описано вплив соціальних факторів на формування розуміння в підлітків понять «чоловік» і «жінка». Виділено основні проблеми в становленні гендерних ролей.

Ключові слова: чоловік, жінка, підлітки, суспільство, соціальні фактори, гендерна рівність, гендерні ролі.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження гендерних ролей підлітків пов'язана з докорінними змінами, що відбуваються в сучасному суспільстві. Кризу підліткового віку посилює гострота соціально-економічних проблем, що утворюються “розривом” у системі колишніх і нових соціальних цінностей і норм, духовною кризою суспільства. Усвідомлення гендерних ролей у сучасних підлітків відбувається в умовах не тільки дестабілізації соціального життя, але й варіативності гендерних моделей. Підлітки по-різному сприймають соціокультурні параметри категорій “чоловіче” і “жіноче”, що обумовлюють розходження в ступені психологічної інтеріоризації чоловічих і жіночих рис. До численних труднощів підліткового періоду, обумовлених кризою фази переходу від дитинства до дорослості, сьогодні додається ще й нечіткість вимог до виконуваних ними гендерних ролей.

Підлітковий вік – це віковий період, коли актуалізуються гендерні проблеми. Зміна тіла підлітка, поява в нього вторинних статевих ознак і еротичних переживань сприяють формуванню статевої ідентичності дорослої людини, у якої відповідність загальноприйнятим зразкам маскулітності-фемінності відіграє провідну роль.

Гендерні ролі – це прояв диференціації діяльності, статусів, прав та обов'язків індивідів залежно від статі. Це різновид гендерних ролей; що відображають певні очікування суспільства й проявляються в поведінці.

Ми поставили **мету** на основі аналізу наукових джерел вивчити проблему гендерних ролей підлітка.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Сучасна психолого-педагогічна думка знаходиться на тому етапі свого розвитку, коли з'являються нові фактори, які впливають на систему ролей та поведінку особистості в сучасному світі. Серед таких факторів, що охоплюють різні сфери суспільного життя, є фактор статі. Цей фактор визначає стать як сукупність фізіологічних та анатомічних особливостей, які людина отримує від природи. Очевидним є те, що стать відіграє не тільки біологічну, а й соціальну роль. Закономірно з'являється визначення окремої соціальної статі – гендера, що виражає поняття систем ролей та відносин між чоловіками й жінками в суспільстві як соціальними об'єктами.

У вітчизняній науці питання розвитку психологічної статі відображені у працях В. В. Авраменкової, Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді, А. А. Палія, Т. І. Юферової. Міжстатеві стосунки висвітлено в роботах В. Є. Каган, Я. Л. Коломінського, Л. І. Мороз. У дослідженнях Ю. Е. Альошиної, В. О. Васютинського, А. С. Воловича, Т. С. Гурлевої, І. В. Романова. Л.П. Васишин, В. Г. Романова, М.В. Савчин вивчали проблеми гендерної ідентичності підлітків.

Так, зокрема, Л.П. Васишин, М.В. Савчин наголошують на гендерних відмінностях у настанні періоду протесту проти дитячого типу стосунків, зумовлених особливостями статевого дозрівання та соціальним дорослішанням. У хлопчиків цей етап настає пізніше, ніж у дівчаток, але проходить бурхливіше і триває довше, а негативізм виражений сильніше [3].

Як відзначає О. Ю. Мещеркіна, спрямованість особистості, що соціалізується в душі патріархальних цінностей, складається завдяки засвоєнню традиційних зразків статево-рольової

ідентифікації, налагодженому механізму соціалізації як у родині, так і в школі. У результаті, надалі з'являється страх придбати (для чоловіків) і втратити (для жінок) жіночність [1, с. 67].

Посилений інтерес підлітка до змін, що відбуваються в організмі в процесі статевого дозрівання, якісно міняє систему його взаємин з оточуючими людьми. У результаті статевого дозрівання розширюється сфера сексуальних переживань, виникає підвищений інтерес хлопчиків і дівчаток один до одного. Образ-Я чоловік/жінка (який(а) повинен (повинна) подібатися представникам протилежної статі) посилено конструюється підлітком під впливом різних факторів і міцно вбудовується в загальну Я-концепцію.

Стилі спілкування чоловіків і жінок формуються під впливом історично складених статево-рольових, гендерних стереотипів. Чоловічий стиль спілкування з раннього дитинства виглядає більш активним і предметним, але в той же час більш суперницьким і конфліктним, ніж жіночий. Стиль спілкування жінок більш орієнтований на партнерство і взаємозалежність, жінки більш вільно й повно виражають свої почуття та емоції, у них раніше виникає потреба поділитися з ким-небудь своїми переживаннями, а також здатність до співпереживання [2].

Варто наголосити, що у трактуванні статі та її ролі у спілкуванні важливими є як біологічне, так і культурне начала: культурні норми впливають на наші стосунки й поведінку разом з біологічними чинниками. І в цьому відношенні можна вести мову про єдність соціального та індивідуального в особистості, тобто у поясненні поведінки чоловіків і жінок за тієї чи іншої ситуації має сенс як соціальне, так і особистісне.

Отже, процес формування гендерної ідентичності визначається й направляється за допомогою певних соціальних і культурних засобів: гендерних стереотипів, гендерних ролей і норм. Становлення гендерної ідентичності індивіда не обумовлено прямо й безпосередньо наявністю соціальних стереотипів, уявлень і очікувань. Вони повинні стати засобами усвідомлення власної статевої (біологічної) приналежності й прийняття гендерної ролі.

Висновок. Головною особливістю формування гендерної ідентичності в підлітковому віці є те, що на цей період припадає становлення зрілої гендерної ідентичності. Ця особливість є вирішальною в подальшому формуванні гендерного типу особистості. Зрілу, або досягнуту гендерну ідентичність можна визначити як статус людини, яка на основі самостійного рішення й висновків досягла стабільного визначення себе як чоловіка або жінки, прийняла себе цілком через гендерну поведінку, яка відповідає її біологічній статі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – М.: Олма-Пресс, 2001. – 220 с.
2. Горностай П.П. Гендерний розвиток та гендерна ідентичність особистості, особливості чоловічої та жіночої соціалізації/ П. П. Горностай// Гендерні студії: освітні перспективи. – К., 2003. – С 5-21.
3. Москаленко В.В. Ідентифікація як механізм статево-рольової соціалізації підлітків / В.В. Москаленко, В. Г. Романова // Актуальні проблеми психології. Т. 1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К., Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – 2001. – Вип. 1. – С. 59–65.

SUMMARY

In the article on the basis of analysis of scientific sources the problem of gender roles is found out in teens. Influence of social factors is described on forming of understanding for the teenagers of concepts «man» and «woman». Basic problems are selected in becoming to the gendernikh roles.

Keywords: man, woman, teenagers, society, social factors, gender equality, gender roles.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ НЕВРОТИЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті описано результати дослідження психологічних чинників невротизації особистості студента.

Ключові слова: невротизація, чинники невротизації, юнак, самооцінка, рівень домагань особистості.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства визначається тенденція до зростання невротичних розладів студентів. Умови отримання освіти у вищих навчальних закладах можна віднести до специфічного виду діяльності, пов'язаного з високим рівнем психічних і фізичних навантажень, дефіцитом часу, необхідністю засвоювати в стислі строки великий обсяг інформації, підвищеними вимогами до вирішення проблемних ситуацій, жорстким контролем і регламентацією режиму. Напружений ритм життя може сприяти розвитку невротичних реакцій.

Відсоток юнаків, які страждають невротичними розладами, схильний до суттєвих коливань, тому що відображає мінливу роль соціокультурних і сімейних умов. Саме тому дана проблема потребує ретельного вивчення.

Юнацький вік є однією із груп ризику розвитку невротичних розладів. Студенти вузів переживають інтенсивні інтелектуальні, соціально-психологічні, а часом і фізичні перевантаження і є досить характерною моделлю соціально - незахищеної категорії [1]. Невротизованість у студента, при постійній дії психотравмуючої ситуації, може призвести до розвитку нервово-психічних і психосоматичних розладів. Тому актуальність даної теми полягає, в першу чергу, у виявленні психологічних чинників невротизації особистості.

Метою публікації є аналіз результатів емпіричного дослідження психологічних чинників невротизації студентів.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Серед вітчизняних психологів проблемою невротизації займалися А.С. Співаковська, В.М. Мясичев, В.А. Гільяровський, О.І. Захаров, В.І. Гарбузов та інші. Із зарубіжних дослідників можна виокремити: О. Бумке, П. Шільдер, М. Хезелем, Д. Шапіро, К. Хорні та ін..

«Словник практичного психолога» визначає невротизацію як «стан, що характеризується емоційною нестійкістю, тривогою, низькою самоповагою, вегетативними розладами» [2].

Розуміння неврозу як хвороби особистості, розгляд граничних станів в якості особливих форми особистісного розвитку проводяться в багатьох психологічних дослідженнях.

В тій чи іншій мірі в усіх дослідженнях автори виходять з уявлення про поліфакторну етіологію неврозів, з визнання того положення, що у виникненні та розвитку неврозу взаємодіють біологічні, психологічні і соціальні механізми. Найбільш поширеною є точка зору, згідно якої невроз визначається як психогенне захворювання, у виникненні, перебігу та лікуванні якого провідна роль належить психологічним факторам. [3]

Етіологічні чинники неврозів, за даними вітчизняних авторів, можуть бути розмежовані на наступні групи: психічна травми (1); преневротичні патохарактерологічні радикали (2); порушення системи відносин (3), і, перш за все -дисгармонія сімейних відносин (4). [4]

Результати емпіричного дослідження. Нами проведене емпіричне дослідження чинників невротизації особистості у юнацькому віці. Вибіркою було охоплено 60 студентів-психологів 3-5 курсів ПНПУ імені В.Г. Короленка.

За допомогою клінічного опитувальника для виявлення і оцінки невротичних станів за К.К.Яхіном, Д.М.Менделевичем було встановлено, що 43% юнаків мають невротичні тенденції, а 57% юнацтва характеризуються здоров'ям досліджуваного явища. Такий результат може розумітися як те, що близько половині студентам, прийнявши участь у досліджуванні, можуть бути притаманні різноманітні негативні переживання (тривожність, напруженість, турбота, розгубленість, дратівливість), емоційна збудливість, почуття власної неповноцінності, утрудненість у спілкуванні, соціальна боязкість і залежність тощо.

Невротичні студенти, за результатами дослідження, втричі більше схильні до тривожних переживань, в той час як 90 % других проти 30% перших, здатні зберігати спокій у проблемних ситуаціях.

За результатами, більшість невротичних студентів відрізняються схильністю до астенії. Дана особливість може проявлятися у відчутті постійної стомленості, зниженні апетиту, тощо, які продовжуються на протязі декількох місяців. В той час як у здорових досліджуваних, астеничні розлади (30.4%), хоча і здатні мати подібний характер, але не такі довготривалі у часі.

Невротизовані юнаки схильні значно частіше, ані ж ті, у яких спостерігається здоров'я досліджуваного явища (10.4%), переживати поганій настрій, тугу, що може проявлятися з явною емоційною лабільністю, тривогою, безсонням, погіршенням апетиту.

20.9% невротизованих особистостей і 8.7% здорових, схильні проявляти демонстративність поведінки, мати претензії на «особливе» положення в соціумі. Перша група юнаків, відхилившись від норми, може прагнути до постійного привертання до себе уваги, шукати схвалення, компліментів тощо. При цьому вони можуть не проявляти глибоких почуттів, на відміну від досліджуваних із другої групи.

Вдвічі більша кількість невротизованих студентів, порівняно із здоровими, здатна до фобій. Дана особливість на побутовому рівні може проявлятися, наприклад, у страхові захворюті тощо.

Майже половина невротичних юнаків (45.6%), характеризується вегетативними розладами, що може проявлятися у заклопотаності, напруженості, складностях при концентрації уваги, виникненні необгрунтованих страхів.

За результатами методики «Тест самооцінки особистості Демо-Рубінштейн» було виявлено, що у більшості досліджуваних (42%), самооцінка є адекватною. Але у невротизованих студентів, дана особливість особистості зустрічається у 3 рази рідше, ані ж у здорових юнаків, тобто 23% невротизованих і 65% здорових досліджуваних здатні оцінювати себе не занижуючи або завишуючи власні можливості. Отримані дані можуть свідчити також про те, що невротизовані студенти схильні до надмірної критики та незадоволеності; можуть демонструвати, в міру заниженої самооцінки, хронічну нерішучість і надмірні побоювання допустити помилку, надмірну чутливість до критики, песимізм та загальний негативний світогляд, тощо.

Щодо рівня домагань досліджуваних, то великої різниці між вибірками не було встановлено. Але у студентів з експериментальної групи, спостерігається тенденція до високого рівня домагань (58%), проти 52% досліджуваних із контрольної вибірки.

Детальний аналіз мотиваційної структури досліджуваних також не виявив великої різниці у результатах по кожній із вибірок. Отримані дані можуть свідчити про те, що як студенти з експериментальної групи, так і студенти із контрольної, приблизно в однаковій мірі, мають високо розвинені наступні компоненти мотиваційної структури: пізнавальний мотив, внутрішній мотив, змагальний мотив, мотив самоповаги. Також обидві групи студентів, більш за все, є ініціативними особистостями, здатними до наміченого рівня мобілізації зусиль.

Досліджувані, високо вірогідно, здатні знаходити закономірність власних результатів діяльності, позитивно оцінюють свій потенціал, а також схильні уникати неприємності, відкладаючи їх вирішення на майбутнє.

Висновок. Особливості самооцінки та рівня домагань у виникненні невротизації особистості виконують значну роль. Особи, у яких самооцінка та рівень домагань є неадекватними, у значно більшій мірі здатні демонструвати невротичні тенденції особистості, які можуть проявлятися у підвищеній стомлюваності, нерішучості, роздратованості, неможливості людини адекватно оцінювати результати власної діяльності, тривожності тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія. Навч. посіб./ О.Г. Видра. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 42-56 с.
2. Словник практичного психолога/Сост. С. Ю. Головін. - Мінськ., 1997.-799с.
3. Співаковська А.С. Профілактика дитячих неврозів/А.С. Співаковська. - М.: Изд-во Московського університету, 1998. - 200с.
4. Справочник невропатолога / Под общ. ред. Н. И. Гращенкова. — М.: Медгиз, 1962. — С.107-108

SUMMARY

This article describes the results of a study of psychological factors of neuroticism personality among the student.

Key words: *neuroticism, factors of neuroticism, young, self-esteem, level of aspiration.*

УДК 159. 923. 2 – 053. 6

Шворак Святослав (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Атаманчук Н. М.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У статті на основі аналізу наукових джерел розглядаються психологічні особливості підлітка. Виділено проблеми підліткового віку.

Ключові слова: *психічний розвиток, підліток, батьки, самосвідомість.*

Постанова проблеми. Одна з головних проблем підліткового віку – зміна значимих пріоритетів і перебудова взаємин з дорослими. Дитина приймає розходження двох світів – дитячого і дорослого – і те, що відносини між ними нерівноправні, як щось безперечне, саме собою зрозуміле. Підлітки знаходяться десь посередині між цим, і це положення визначає багато властивостей психіки у цьому віці.

Сімейні умови, включаючи соціальний стан, рід занять, матеріальний рівень і рівень освіти батьків, значною мірою визначають життєвий шлях дитини. Крім свідомого, цілеспрямованого виховання, що дають підлітку батьки, на нього впливає вся внутрішньо сімейна атмосфера, причому ефект цього впливу накопичується з віком, і повністю міняє структуру особистості підлітка.

Тож, актуальність розв'язання зазначеної проблеми не викликає жодних сумнівів і є нагальною.

Ми поставили мету на основі аналізу наукових джерел визначити психологічні особливості та закономірності підліткового віку.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Вивченню проблеми психологічних особливостей підлітка багато уваги приділяють науковці, про що свідчать дослідження Ш. Бюлера, Б. Братусь, А. Варги, П. Ганнушкіна, І. Дубровіної, С. Л. Холла, Е. Шпрангера, В. Штерна та ін.

Так, формування характеру, особливості спілкування з ровесниками та батьками, систему цінностей підлітка вивчали у своїх працях Г. Гецер та В. Штерн [3, с. 18-19].

С. Хол вперше описав амбівалентність і парадоксальність характеру підлітка, виділивши ряд основних протиріч, властивих цьому віку. У підлітків надмірна активність може привести до виснаження, висока мотивація щодо однієї чи іншої справи змінюються байдужістю, пристрасть до спілкування змінюється замкнутістю, тонка чутливість переходить в апатію, жива допитливість – в розумову байдужість, пристрасть до читання – в зневагу до нього, прагнення до реформаторства в любов до рутини, захоплення спостереженнями – в нескінченні міркування. С. Хол назвав цей період періодом "бурі і натиску". Зміст підліткового періоду С. Хол описує як кризу самосвідомості, подолавши яку людина набуває "почуття індивідуальності"[1, с. 2].

Е. Шпрангер розробив культурно-психологічну концепцію підліткового віку. Підлітковий вік, по Е. Шпрангеру, це – вік вrostання в культуру. Він писав, що психічний розвиток є вrostанням індивідуальної психіки в об'єктивний і нормативний дух даної епохи. Обговорюючи питання про те, чи завжди підлітковий вік є періодом "бурі і натиску", Е Шпрангер описав три типи розвитку підлітка. Перший тип характеризується різким, бурхливим, кризовим перебігом, коли дитина в цьому віці переживає як друге народження, у результаті якого виникає нове "Я". Другий тип розвитку – плавний, повільний, поступове зростання, коли підліток прилучається до дорослого життя без глибоких і серйозних зрушень у власній особистості. Третій тип являє собою такий процес розвитку, коли дитина сама активно і свідомо формує і виховує себе, долаючи зусиллям волі внутрішні тривоги і кризи. Він характерний для людей з високим рівнем самоконтролю і самодисципліни [2, с. 4].

Підлітковий вік традиційно вважається найважчим у виховному відношенні. Дубровіна І.В. пов'язує труднощі цього віку з статевим дозріванням як причиною різних психофізіологічних і

психічних відхилень. Під час бурхливого росту та фізіологічної перебудови організму у підлітків може виникнути відчуття тривоги, підвищена збудливість, знижена самооцінка. В якості загальних особливостей цього віку відзначаються мінливість настроїв, емоційна нестійкість, несподівані переходи від веселощів до зневіри і песимізму [4].

Висновок. Отже, в підлітковому віці інтенсивно формується ідейна спрямованість, світогляд і самосвідомість, але в поведінці не завжди поєднуються слова, почуття і справи.

У результаті цього, у особистості посилюється значимість власних цінностей. У зв'язку з розвитком самосвідомості ускладнюється ставлення до себе. Зростає тривожність, пов'язана з самооцінкою.

Батьки повинні допомагати своїм дітям знайти спільну мову з ними та однолітками, не бути байдужими до їхніх проблем, при цьому ніколи не занижувати самооцінку особистості, фізично не наказувати та не принижувати, а разом переживати і сльози і радість, адже якщо діяти разом, згуртовано, то можна вирішити будь яку проблему.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Педология подростка / Л. С. Выготский. – М., 1984. – 320 с.
2. Сергеенкова О.П. Вікова психологія / О. П. Сергеенкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 384 с.
3. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология / Н.Д. Левитов. – М.: Гардарики, 2005.
4. Лейтс Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтс. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 322 с.

SUMMARY

On the basis of analysis of scientific sources examined the psychological characteristics of adolescents. Highlight the problems of adolescence.

Keywords: mental development, adolescent, parents identity.

УДК 159.942.5 – 053.6

Юдіна Юлія (м. Полтава)

Науковий керівник: проф. Седих К.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСІЇ ПІДЛІТКІВ

У статті проаналізовано поняття агресії та розглянуто результати емпіричного дослідження прояву агресії у підлітковому віці.

Ключові слова: агресія, агресивність, агресивна поведінка, підлітковий вік.

Актуальність дослідження. Кризи, які відбуваються у політичному, економічному, культурному житті України, негативно впливають на міжособистісні відносини. Поява жорстоких фільмів, зміна життєвих цінностей позначається на особистості підлітка та збільшує прояви агресивності. У зв'язку з цим для сучасності українського суспільства є пріоритетним формування підростаючого покоління з активною життєвою позицією, здатною до особистісного волевиявлення у неагресивний, толерантний спосіб.

Вибір підліткового віку в дослідженні обумовлено тим, що саме в цей період посилюється ймовірність появи агресивних форм поведінки. Тому так важливо зрозуміти причини такої поведінки і умови її становлення.

Мета дослідження полягає у теоретичному вивченні та емпіричному дослідженні психологічних особливостей прояву агресії підлітків різної статі.

Аналіз основних досліджень і публікацій з теми. У зарубіжній психології накопичився великий досвід у вивченні агресивної поведінки людини. Теоретичні положення розглядаються в рамках інстинктивіського (З. Фрейд, К. Лоренц), біологічного (В. Гесс, Р. Джекобс, С. Меднік, Д. Олде), фрустраційного (Дж. Доллард, Н. Міллер), когнітивного (Л. Бандура, А. Басс, Д. Річардсон), кожен з яких подає своє трактування агресії [4].

У вітчизняній психології проблема агресії висвітлена в працях Б. С. Братуся, С. М. Єніколопова, Л. Ю. Іванової, А. О. Реана, І. О. Фурманова. При цьому вітчизняні дослідники розглядають агресивного суб'єкта як такого, що інтегрує в собі внутрішні та зовнішні впливи, тоді

як зарубіжні науковці (А. Бандура та Р. Уолтерс, Г. Паренс, Дж. Паттерсон, М. Раттер, З. Фрейд) зосереджують увагу на пошуку окремих детермінант прояву агресії.

Агресія - індивідуальна або колективна поведінка або дія, спрямована на нанесення фізичної або психічної шкоди або навіть на знищення іншої людини або групи. Причинами агресивної поведінки можуть служити біологічні, соціальні, психологічні чинники [3].

Агресивність в особистісних характеристиках підлітків формується в основному як форма протесту проти нерозуміння дорослих, через незадоволення своєю позицією у суспільстві, що проявляється і у відповідній поведінці. Разом з тим, на розвиток агресивності підлітка можуть впливати, безперечно, природні особливості його темпераменту, наприклад, збудженість і сила емоцій, що сприяють формуванню таких рис характеру, як запальність, дратівливість, невміння стримувати себе [2].

Результати емпіричного дослідження. Існує велика кількість методик та тестів дослідження агресивності, серед яких ми обрали такі: Особистісний опитувальник (за А. Бассом і А. Даркі), Методика «Особистісна агресивність та конфліктність» (за Є.П. Ільїним, П.А. Ковальовим), Методика діагностики агресивності (за А. Ассінгером). На мій погляд ці методики найкраще можуть дослідити рівень та прояви агресії.

Дослідження проводилось на базі Полтавської загальноосвітньої школи №9. У дослідженні брали участь учні 8 класів – 35 хлопців та 35 дівчат віком 13 – 14 років.

Як свідчать отримані результати за Особистісним опитувальником (А. Басса і А. Даркі) було виявлено низький рівень прояву агресії як у хлопців так і у дівчат (рис.1), аналогічно визначилися результати і за рівнем прояву ворожості, він і у дівчат і у хлопців високий (рис.2). Агресивність у підлітків не має на меті використання фізичної сили проти інших та задоволення власних потреб, а скоріше носить стверджувальний характер свого «Я» [1]. Невпевненість у собі у цьому віці, може впливати на високий рівень ворожості, готовності до конфліктної поведінки.

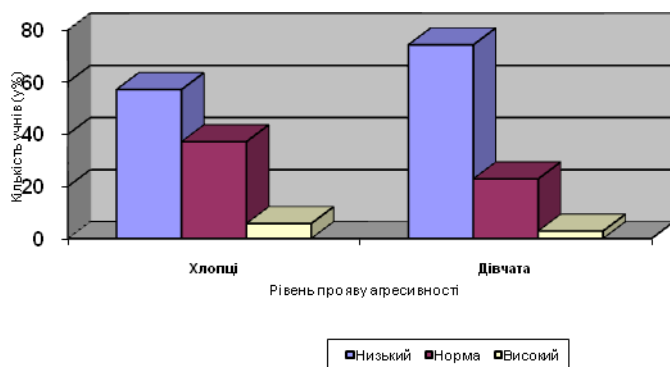


Рис 1. Показники рівня прояву агресивності у хлопців та дівчат (n=70, у%)

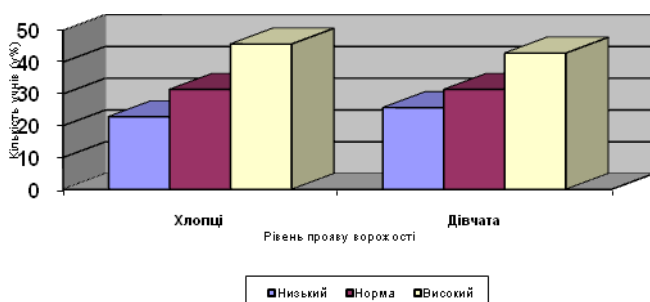


Рис 2. Показники рівня прояву ворожості у хлопців та дівчат (n=70, у%)

Для виявлення особливостей переважання тих чи інших проявів та показників агресивності і конфліктності у підлітків різної статі ми використали методику «Особистісна агресивність та конфліктність» (Є. П. Ільїним, П. А. Ковальовим) (рис.3), (рис.4), (рис.5), (рис.6).

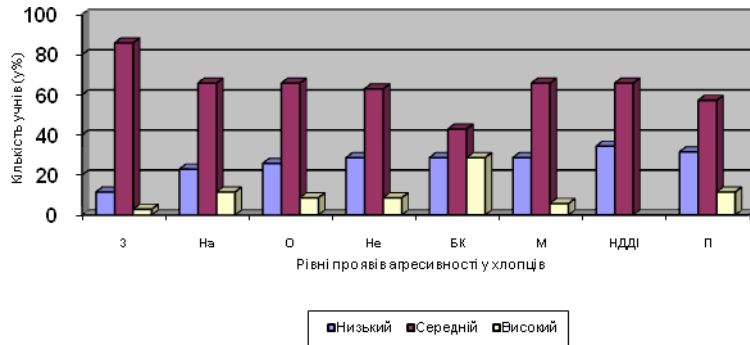


Рис. 3. Показники переважаних рівнів прояву агресивності у хлопців (n=35, у%)

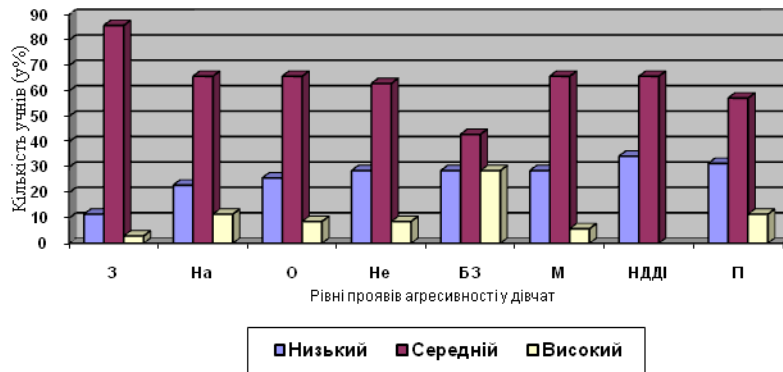


Рис. 4. Показники переважаних рівнів прояву агресивності у дівчат (n=35, у%)

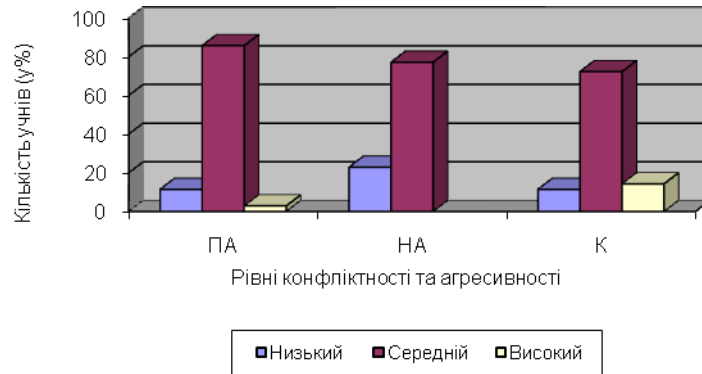


Рис. 5. Показники агресивності та конфліктності, за сумою шкал проявів у хлопців (n=35, у%)

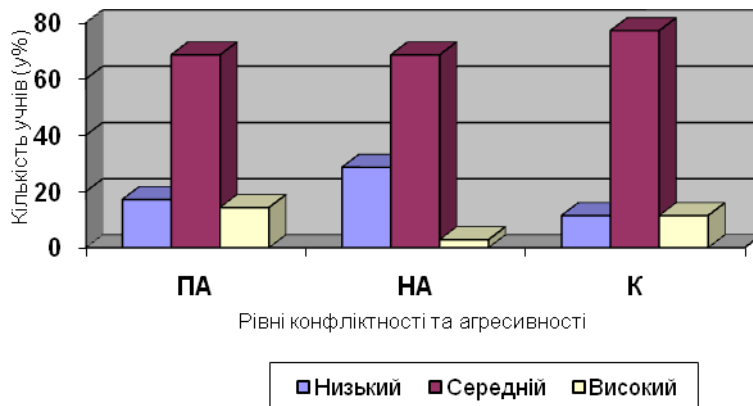


Рис. 6. Показники агресивності та конфліктності, за сумою шкал проявів у дівчат (n=35, у%)

Для підлітків різної статі важливим є відстоювання власних думок, ідей та цілей. Вони не прагнуть до компромісу у поставлених задачах або у міжособистісних стосунках з оточуючими. Їм важливо досягти, відстояти свою власну точку зору та не звертати увагу на думки оточуючих, що може призвести до конфлікту.

Розглянемо розподіл хлопців та дівчат підлітків за рівнями прояву агресивності за методикою діагностики агресивності (А. Ассінгером) (рис.7).

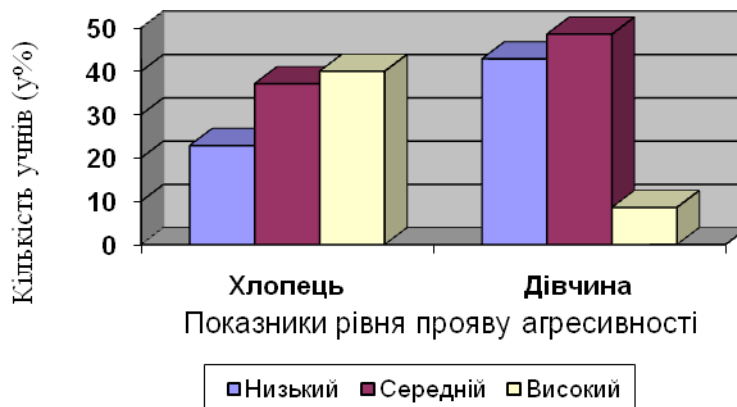


Рис. 7. Показники рівня прояву агресивності у хлопців та дівчат (n=70 у %)

За результатами обробки та визначення прояву агресії було виявлено особистісті відмінності високого та середнього рівня між хлопцями та дівчатами.

Висновки. Агресивність це комплексне особистісне утворення, а причинами агресивної поведінки можуть бути як психологічні (порушення мотиваційної, емоційної, вольової або моральної сферах), так і соціально - психологічні фактори (дезінтеграція сім'ї, порушення емоційних зв'язків у системі дитячо-батьківських відносин, особливості стилю виховання). Тому за результатами методик можна визначити, що не сама агресивна поведінка, а її складові впливають на стосунки та спілкування, діяльність. Просто так агресивність не з'являється, її провокують різні чинники – це вплив сім'ї, однолітків та масової інформації. Для підлітка у цьому віці важливим є процес становлення, самоствердження, але є багато перешкод які заважають йому це зробити, тому ми спостерігаємо роздратованість, образливість, негативізм, безкомпромісність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моргун В. Ф. Делинквентный подросток: учебн. пособие / Владимир Федорович Моргун, Кира Валерьевна Седых. – Полтава, 1995. – 161 с.
2. Реан А. А. Подростковая агрессия / А. А. Реан. // М. – 1997. – №5. – С. 3–17.
3. Словарь практического психолога / [составил С. Ю. Головин]. - Минск: Хорвест, 1998. – 800 с.
4. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И. А. Фурманов. – Минск, 1996. – 187 с.

SUMMARY

The article analyzes the concept of aggression and reviewed the results of an empirical study of aggression in adolescence.

Keywords: *aggression, aggressiveness, violent behavior, adolescence.*

ВПЛИВ ІНТЕРНЕТУ І СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

У статті розглядаються особливості впливу мережі Інтернет та соціальних мереж на становлення особистості підлітка.

Ключові слова: інтернет, соціальна мережа, підліток.

Постановка проблеми. В сучасному суспільстві стрімко розвивається техніка, з'являються нові інформаційні технології. Сучасний підліток уже й не уявляє свого життя без комп'ютера. Можна констатувати, що комп'ютер перестав бути просто засобом для зберігання й передачі надвеликих обсягів інформації, він перетворився на сферу життя величезної кількості людей. Комп'ютер полегшує наше існування, допомагає знайти необхідну інформацію, не виходячи навіть за межі власної кімнати. Але, як і кожне явище, кожна річ – це єдність протилежностей, тому його вплив має як позитивні, так і негативні наслідки.

Ми поставили *мету* – вивчити вплив мережі інтернету, а зокрема соціальних мереж на становлення особистості підлітка.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Соціальна мережа є універсальним засобом комунікації і пошуку людей, з її допомогою можна завжди бути на зв'язку, дізнаватися новини про друзів, а для багатьох людей вона є дуже зручним способом самовираження. Термін "соціальна мережа" ввів Джеймс Барнс. Цим терміном він виразив думку про те, що суспільство – це складне переплетення відносин [3].

Сучасний підліток не може без Інтернету, оскільки це досить зручно, це полегшує сучасний темп життя людини, відкриваючи доступ до багатьох "павутинок" мережі: сайтів, поштових ящиків, проте головне – проводити час з користю і не йти на заманливі Інтернет – пропозиції. Інтернет (Internet – inter + net – об'єднання мереж) – всесвітня комп'ютерна мережа, що об'єднує мільйони комп'ютерів у єдину інформаційну систему. Інтернет пропонує широкі можливості вільного отримання та поширення наукової, ділової, пізнавальної і розважальної інформації. За словами Матвійчука: "Глобальна мережа зв'язує практично всі великі наукові та урядові організації світу, університети та бізнес-центри, інформаційні агентства та видавництва, утворюючи гігантське сховище даних з усіх галузей людського знання. Віртуальні бібліотеки, архіви, стрічки новин містять величезну кількість текстової, графічної, аудіо та відео інформації" [1, с. 225].

Проте, надмірне захоплення Інтернетом змушує багатьох підлітків проводити все більше часу в мережі. Інтернет-залежність – це нав'язлива потреба у використанні Інтернету, що супроводжується соціальною дезадаптацією та яскраво вираженими психологічними симптомами. Школярі вже давно забули про існування бібліотек, оскільки, Інтернет надає будь-яку потрібну їм інформацію. Часом навіть, здається, що Інтернет в недалекому майбутньому остаточно і безповоротно витіснить бібліотеки з життя суспільства. Сьогодні Інтернет-залежністю страждає кожен другий відвідувач Мережі. Психологи вважають її психічним захворюванням, не менш небезпечним, ніж алкоголізм і наркоманія. У порівнянні із залежностями від алкоголю і наркотиків, залежність від Інтернету в меншій мірі шкодить здоров'ю людини, не руйнує її мозок, і, здавалося б, достатньо безпечна. Але, як відзначає К.Янг, залежність від Мережі визначається, насамперед, "сумою втрат в істотних сторонах буття". Іноді надмірне захоплення Інтернетом дійсно стає причиною серйозних проблем [2].

Науковці А. Войскунський, А. Жичкіна, К. Лесто виділяють ряд ознак, які вказують на залежність підлітків від соціальних мереж: нав'язлива потреба переглянути свої вхідні повідомлення, навіть знаючи про те, що ніхто не повинен був написати; занадто багато часу проводять біля екрану свого монітора, і кожного разу, заходячи в соціальну мережу, обіцяють собі, що пробудуть там лише пару хвилин, а пройшло вже півдня; гостре бажання регулярно оновлювати статус на своїй сторінці, обговорювати з друзями кожен свій крок, фотографувати себе скрізь і всюди, і частіше викладати нові знімки; все спілкування з друзями відбувається в основному через соціальну мережу; різні додатки є хорошою альтернативою іншим повсякденних

справ; страшне роздратування, якщо з якої-небудь причини не можете потрапити на свою сторінку в соціальній мережі [4, с.76-81].

Отже, з вище сказаного ми можемо зробити висновок, що всі досягнення цивілізації приносять користь, але цими всіма благами потрібно вміло користуватись.

Висновок. Мережа Internet необхідна всім – незалежно від професії, соціального статусу, вікових та гендерних відмінностей. Інтернет як засіб розвитку особистості істотно сприяє її самореалізації і розширює соціальні можливості. Користувачі мережі не тільки споживають інформацію, але й постійно наповнюють її різними інформаційними ресурсами.

Інтернет є найбільшою і найвідомішою у світі комп'ютерною мережею. Ця мережа не лише впевнено ввійшла в наше життя, а й стала явищем загально-світової культури з власними законами й правилами, незаперечними перевагами та неминучими недоліками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Популярний журнал – [Електронний ресурс] – режим доступу: [http:// popular-journal.ru/socialnye-seti-zlo-interneta/](http://popular-journal.ru/socialnye-seti-zlo-interneta/), доступ вільний.
2. Інтернет – пастка для молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://wiki.fizmat.tnpu.edu.ua/index.php>.
3. Пандерсон. А. Переходы от античности к феодализму / А.Пандерсон.– М., Территория будущего, 2007.– 240 с.
4. Григоренко Ю. Соціальні мережі шукають "нішу" і гроші // URL: http://it.imk.com.ua/info/article/socialnyje_seti_ishhut_nishu_i_dengi

SUMMARY

The article deals with the peculiarities of the influence of Internet and social networks to becoming of personality in adolescence.

Keywords: *internet, social network, teenager.*

УДК 7.072.2 (477.53)1917/1921

Андрейко Маргарита (м. Полтава)
Науковий керівники: ас. Гринь Ю. М.

ЄВРОПЕЙСЬКЕ МИСТЕЦТВО У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ В. ЩЕПОТЬЄВА

Стаття присвячена європейському мистецтву в творчості Володимира Щепотьєва – професора, ректора Полтавського інституту народної освіти, педагогу, етнографу. Поету, композиторові, перекладачеві, члену Етнографічної комісії АН України.

Ключові слова: мистецтво, культура Полтавщини доби Української Народної Республіки 1917–1921 роки, перекладацька діяльність, театр, романси, уривки з опер.

Постановка проблеми. У сучасному світі, насиченому комп'ютерно-інформаційними технологіями, мистецтво допомагає подолати відстань між духовно-моральним розвитком людства і його науково-технічним прогресом, протистоїть тиску прагматичної ідеології виробництва й ринкових потреб, споживчо-матеріалізованого ставлення до життя, дає надію досягти ідеалу гармонійної людини, спонукає її до істинної творчості.

Серед мистецтвознавців 20-х років значне місце належить Володимирі Олександровичу Щепотьєву (1880 – 1937) – педагогу, професору, вченому, мистецтвознавцю, етнографу, архівісту, перекладачу, поету, композитору, уродженцю Полтавщини, репресованому, розстріляному і помертво реабілітованому. Володіння різними видами мистецтва на професійному рівні – літературою, музикою, театром – нерозривно пов'язані у творчій спадщині Щепотьєва.

Аналіз досліджень і публікацій. Ім'я В. Щепотьєва внесено в історію освіти України, зокрема ми знаходимо повідомлення про нього у монографії В. Марочка, Г. Хілліга „Репресовані педагоги України: Жертви політичного терору (1929–1941)”, у підручнику С. Сірополка „Історія освіти в Україні”, тощо. В архівах України й Росії зберігаються численні архівні документи, які пов'язані з ім'ям В. Щепотьєва. Проте на сьогодні опубліковані про нього лише науково-популярні статті Л. Бабенка, І. Бажинова, Л. Івахненко, М. Лазорського. Крім названих, особливої уваги заслуговують наукові розвідки П. Ротача про життєвий шлях та діяльність В. Щепотьєва, написані на підґрунті архівних документів. Тут автор представив найбільш повний біографічний матеріал про В. Щепотьєва. Праці педагога містять велику кількість цінних ідей, які чекають на осмислення й подальше впровадження у систему сучасної освіти й виховання.

Однак, до цього часу творча спадщина В. Щепотьєва і його діяльність як мистецтвознавця не були предметом спеціального дослідження, що й зумовило написання статті.

Виклад основного матеріалу. Народився В. Щепотьєв на Павлинках (район Полтави). З раннього дитинства його мати Марія Григорівна прищеплювала синові любов до музики, театру. У своїх спогадах „3 минулого” Щепотьєв пише: „Ще одної науки я вже вчився сам. Це був спів”. Мати Щепотьєва любила багато співати і вчила співати сина, той не дивом була її пристрасна любов до співу, адже вона була українка і багато знала українських пісень та старовинних романсів. Батько Олександр Щепотьєв був росіянином, більше любив російські пісні [1, 123]. Дядько Щепотьєва Матвій Григорович Миць співав у хорі Слов'янського і гастролював за кордоном. Після дядька Щепотьєвим залишилися ноти: перші два збірника М.В. Лисенка, чотириголосні російські й українські хори, сольні номери та ін. По цих нотах малий Володя вчився нотній грамоті. Щепотьєв у своїх спогадах „3 минулого” пише: „Для мене було радістю, як мама доставала ті ноти й дозволяла мені їх роздивлятися. Мені ніхто не міг показати нот, я тільки знав, що вище написана нота показує вищий звук, і я фантазував собі, дивлячись на ноти та уявляючи, що я по нотах співаю” [1, 123].

Навчаючись у Полтавській духовній семінарії, В. Щепотьєв отримав початкову музичну освіту. Його вчителем співів був молодий хоролий диригент Іван Миколайович Різенко, який продовжував традиції свого попередника Г. Гладкого (автор „Заповіту”). Він був щирим українцем, саме І. Різенко поширював разом із піснею в семінарії вільну демократичну думку, підтримував серед своїх вихованців „українофільство”, виявив рідкісний дар відчуття внутрішнього світу своїх вихованців, виховував любов до мистецтва [2, 114].

У студентські роки В. Щепотьєв розпочинає писати „музичні сцени” під назвою „Семінаристи”. Записує місцевий фольклор, дещо з тих записів використав і Дмитро Ревуцький у своїх збірниках „Золоті ключі” (1926 р.). В. Щепотьєв підтримував тісні стосунки з полтавськими митцями. Його музичні знання і симпатії були пов’язані тривалою дружбаю з Ф. Попадичем. На його запрошення В. Щепотьєв в концертах товариства „Боян” виступав з доповідями.

В. Щепотьєв володів грецькою, латинською, французькою, польською мовами, тому, як перекладач співпрацює з Полтавськими театрами. У Полтавському театрі ставляться опери „Євгеній Онєгін” П. Чайковського, „Галька” С. Монюшка, „Вертер” Ж. Массне, „Кармен” Ж. Бізе, „Наталка-Полтавка” М. Лисенка. На сцені виступали талановиті солісти Ю. Авраменко, Я. Завалов, І. Козловський, М. Костюченко, В. Полив’яний, Василина Старостинецька (виступала в театрі М. Садовського і П. Саксаганського). Серед молодих артистів міста на сцені грали Олександра Герци, Євдокія Доля-Верховинець (жінка В.М. Верховинця), Олександр Осм’яловський, Микола Орел, Єлизавета Хутірна та інші. Диригентом симфонічного оркестру був О.Г. Єрофєєв [3, 74 – 76].

До цього часу репертуар Полтавського театру складався з опер російських і зарубіжних композиторів. Проте незалежна Україна, інтенсивні процеси відродження української мови, повернення національних традицій, українізація освіти та культури в цілому вимагали оновлення репертуару, що надихнуло В. Щепотьєва на переклад відомих мистецьких творів на українську мову. У музеї „Музична Полтавщина” зберігаються три зшитки „Переклади на українську мову уривків із опер, романсів та хорів” В. Щепотьєва. Зшитки – це рукописні зошити, в яких Володимир Олександрович систематизував усі переклади, які зробив з 1919 по 1929 рік. Він не полишав перекладацької діяльності навіть після арешту у справі „Союзу Визволення України” (СВУ) (1928 р.), у засланні, яке відбував у до Славгороді Алтайського краю (1928 – 1929 рр.). У трьох зшитках містяться 166 перекладів, майже після кожного автор поставив число, місяць і рік виконання роботи. Запобігаючи можливих розбіжностей у назвах творів, Володимир Олександрович пише їх російською мовою. Нижче у переліку ми збережемо цю традицію перекладача, зокрема при перегляді зшитків нам важко було зрозуміти, що „Винова краля” – це „Пиковая дама” (зшиток № 1, № 8). Ретельно розглянемо кожен рукопис В. Щепотьєва.

Зшиток № 1 датований 1919 – 1921 роками. У ньому 71 зразок відомих творів: **уривки з опер** П. Чайковського „Євгеній Онєгін” – арії Гремїна, Ленського; опери „Чарівниця” – аріозо Куми з I та IV акту; опера „Винова краля” – аріозо Лізи; *О. Даргомизського* „Русалка” Тріо з I акту; *М. Римського-Корсакова* „Садко” – пісня варязького гостя; „Майська ніч” – пісня Левка; „Ніч перед Рїздвом” – арія Оксани; *О. Серова* „Юдифь” – арія Юдіфи з II акту; *Дж. Верді* „Аїда” – аріозо Аїди з III акту, сцена й арія Аїди з I акту; сцена й дует Аїди й Амнерис з II акту; сцена й арія з „Травіати”; *Д. Пуччіні* „Госка” – арія Госки з 2 акту, арія Каварадоссі з III акту.

Хори *Аренського* „Анчар”; *О. Гречанїнова* „Утро в горах”, „Осень”, „Над неприступной крутизною”, „После заката солнца”, „В зареве огнистом”, „Ночь”, „На заре”; *Калїнїкова* „Ой честь ли то молодцу”, „Нам звезды кроткие сияли”; *Конемана*; „В темном аде”; *Ц. Кюї* „Туча”, *М. Мусоргського*, „Ісус Навин”; *Сахновської* „Ковыль”; *Танєєва* „Восход солнца”; *П. Чайковського* „Соловушка”; *Черешїнина* „Не плачьте над трупами”; *Чеснокова* „Зимой”, „Тишь”, „Минувшие дни”, „Эльфы”, „Теплится зорька”, „На Іерихонському шляху”, „На цветочек в поле вянет”.

У цьому „Зшитку” містяться романи на музику Гедїке, Гейзера, Глїнка, Гречанїнова, Корнїлова, Кюї, Мусоргського, Петрова, Рахманїнова, Римського-Корсакова, Харито, Чайковського, Якобсона та інших [4].

Зшиток № 2 розпочато у 1921 році закінчено в 1927 році. У ньому записані переклади на українську мову уривків із опер, романсів та хорів з 72 по 157 номер (всього 85 зразків), а саме: **уривки з опер** *М. Римського-Корсакова* „Царская невеста” – арія Марти; *Ж. Бізе* „Кармен” – Хабанера; *Сен-Санса* „Самсон и Далила” – арія Далїлі; М. Глїнки „Жизнь за царя” – песня Вани; *Веккербліна* „Рюю Блаз” – серенада; *П. Чайковського* „Євгеній Онєгін” – дует Тетяни і Ольги з I акту, сцена няні і сцена листа Тетяни; „Пїкова дама” – дует Вже вечір, „Черевички” – арія Оксани; *Є. Направника* „Дубровський” – арія Дубровського, „Гарольд” – коліскова; *Бородїна* „Князь Ігор” – аріозо Ярославни.

Хори *Вильбоа* „Не бил барабан”; *Витоля* „Беверинский бард”; *Гайдн* „Красноречие”; *Гуно* „Ночь”; *В. Золотарьова* „Платне короля”; *Калїнїкова* „Кондор”; *Кастальського* „Кумач”; *Киришнера* „Вдова”; *Коваля* „Пастухи”; *Лобачева* „Песня победная”, „Уж близок грозный час суда”, „Октябрь”; *Отто* „Буря”; *Рейсїчера* „Олаф Тричвасон”; *Титова* „25 октября”; Шехтера

„Кузнею”, „Коде умирае вождь”, „Колыбельная”; Туренкова „Узник”; Фейта „Жук і рожа”; Чеснокова „Ароматная ночь”; Штерна „Наш полк”.

Романси Аренського „Не зажигай огня”; Вилинського „Корда спасителя спросили”; Глієра „О если б грусть моя”, „Слышу я голос ласкающий”; М. Глінки „Я помню чудное мгновенье”; Гречанінова „Подснежник”, „Сентябрь”, „Степью иду я унылою”; О. Даргомизського „Расстались гордо мы”; Денца „Вернись”; Кашеварова „Тишина”; Куртиса „Пой мне”; С. Рахманінова „Христос воскрес”, „Как мне больно”, „Здесь хорошо”, „О нет, молю, не уходи”; М. Римського-Корсакова „Громче жайворонка пень”; Рубінштейна „Ночь”; Степового „Елегия”; Сухотіна „Бог с тобой”; П. Чайковського „Ночи безумне, ночи бессонные”, „Осень”; Черепнина „Осеннее”; Грига „Осень”; Шиловського „Ночные цветы”; Шопена „Желанье”; Шуберта „Приют” та інші [5].

У цей період (1925 – 1928 рр.) Володимир Щепотьєв завідує літературною частиною трупи драматичного театру. Це призначення не було випадковим, адже Щепотьєв був професором української мови й літератури. Полтава набула найбільшого культурного розвитку: в місті діяв театр української драми імені І.П. Котляревського, перейменованій 1928 року на Полтавський робітничо-селянський театр, Полтавський мандрівний робітничий театр опери та балету, організатором і керівником театру були Г. Вольгемут – директор, Є. Югвальд-Хилькевич – режисер. У репертуарі колективу, крім класичних оперних творів, були тогочасні опери та балети. Російські та західноєвропейські опери виконувалися українською мовою у перекладі В.О. Щепотьєва. Зокрема він повністю переклав: „Гальку” С. Монюшко, „Фауст” Гуно, „Паяци” Р. Лаонкавалло, „Мадонніне намисто” Феррарі. На сцені звучать твори інших композиторів М. Аркаса „Катерина”, С. Гулака-Артемівського „Запорожець за Дунаєм”, Г. Козаченка „Пан сотник”, М. Лисенка „Наталка-Полтавка”, П. Масканьї „Сільська честь”, Б. Сметани, „Передана наречена”.

Зшиток № 3 перекладів на українську мову уривків із опер, хорів та романсів за обсягом найменший, бо він був написаний у роки репресій та заслання. На цьому зшитку Щепотьєв невпевненою рукою написав номери перекладів від 158 по 166 (всього лише 9 зразків). Не написані ним і роки цих перекладів, бо лише музиці він сповідує свої справжні почуття. Перебуваючи у Славгороді Алтайського краю В. Щепотьєв не знав скільки йому ще залишилось жити, але десь далеко у глибині серця жевріла надія повернутися до рідного краю. До зшитку № 3 Щепотьєв включає переклади: Васильєва-Бугая „Казачья песня”; Рослава „Смолкли залпы”; Красева „Жена кормилица мужа ждет”; М. Мусоргського Думка Параси из оперы „Сорочинская ярмарка”; Штрауса романси „Seitdem dein Augin meines schaute”, „Мечтанье в сумерках”, „Тайный призыв”; Р. Франца „Зимовая ніч”, „Осень”. У кінці цього зшитку В. Щепотьєв систематизував усі твори, які написав у трьох зшитках. Окремо виділив уривки з опер, романси, хори, написав назву та поставив відповідний номер [6].

Висновок. Отже, Володимира Щепотьєва можна вважати одним із перших перекладачів світової музичної спадщини найвідоміших творів світової класики уривки з опер П. Чайковського „Євгеній Онегін”, „Чарівниця” „Пикова дама”; О. Даргомизського „Русалка”; М. Римського-Корсакова „Садко”, „Майська ніч”, „Ніч перед Різдвом”; О. Серова „Юдифь”; Дж. Верді „Аїда”, „Травіата”, Д. Пуччіні „Тоска” зазвучали зі сцени рідною мовою. Він повністю переклав у середині 20-х років опери: „Фауст” Гуно, „Паяци” Леонкавалло (обидві 1919), „Галька” Монюшка (1920), „Мадонніне намисто” Феррарі (1925). Названі твори були ним ґрунтовно доопрацьовані та відредаговані для столичного Харківського оперного театру і виконувалися зі сцени цього та інших українських театрів аж до 1940 р.

Залишається відкритим питання про вплив його перекладацької діяльності на сучасну національну інтерпретацію зарубіжних вокальних, хорових і музично-театральних жанрів. 166 перекладів ще чекають на свого літературознавця, що проаналізує їх та дасть відповідну художньо-естетичному оцінку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Івахненко Л. Я. Володимир Щепотьєв : Бібліографія Щепотьєва В. / Л. Я. Івахненко // Родовід. – 1995. – №11. – С. 115 – 124.
2. Пустовіт Т. П. Небуденна особистість Івана Різенко / Т. П. Пустовіт // арх. зб. на посвяту Полтавської Вченої архівної комісії 1903- 1933. – Полтава, 1993.
3. Ротач П.П. За вироком трійки: Володимир Щепотьєв і його трагічна доля / П.П. Ротач // І слово, і доля, і пам'ять...: статті, дослідження, спогади. – Полтава, 2000. – № 3. – С. 160–176.

4. Щепотьєв В. Архів музею „Музична Полтавщина” при державному музичному училищі імені М.В. Лисенка). – Зшиток № 1, – інв. № 1668.
5. Щепотьєв В. Архів музею „Музична Полтавщина” при державному музичному училищі імені М.В. Лисенка). – Зшиток № 2, – інв. № 1669.
6. Щепотьєв В. Архів музею „Музична Полтавщина” при державному музичному училищі імені М.В. Лисенка)/ – Зшиток № 3, – інв. № 1670.

SUMMARY

The article is artskill to Europe creative actiivities of Vladimir Alexandrovich Shchepotyev – professor the head of the Poltava institute of people education, the teacher, a composer, an interpreter, a member of the Ukrainian academy of Sciences.

Key words: *art skill, theatre, romance, opera, chorus.*

УДК 78.421

Бардиш Каріна (м. Полтава)

Науковий керівник: ст. викл. Глушкова С.І.

ФОРТЕПІАННА ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА НЕСТОРА НИЖАНКІВСЬКОГО

У статті розповідається про фортепіанну творчість відомого українського композитора, піаніста, музичного критика Н. Нижанківського та його внесок у розвиток музичної культури України.

Ключові слова: *Композитор, фортепіанна творчість, Нижанківський.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах відродження національної культури особливої ваги набуває творчість митців, які були незаслужено забуті, а їхні музичні доробки знищені або розкидані по світах. Саме до них належить постать Нестора Нижанківського. Багата композиторська спадщина, педагогічна, виконавська, громадська, музично-критична діяльність ставлять його в один ряд з провідними діячами того часу Л. Ревуцьким, В. Косенком, С. Людкевичем, В. Барвінським.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фортепіанну педагогічну творчість Нестора Нижанківського досліджували такі музикознавці як Ю. Булка, Д. Гординська-Каранович, У. Молчко, О. Смоляк, І. Соневицький, З. Юзюк, М. Ярмо та ін. Але творча спадщина композитора потребує подальшого глибокого вивчення, популяризації та видання його творів.

Постановка завдання. Метою нашої статті є ознайомлення з фортепіанною творчістю відомого українського композитора, піаніста, музичного критика Нестора Остаповича Нижанківського, а також визначення внеску митця у розвиток музичної культури України.

Виклад основного матеріалу. Нестор Нижанківський народився 31 серпня 1893 року в місті Бережани у сім'ї композитора, диригента, священика Остапа Нижанківського. Музичну освіту здобував у Вищому музичному інституті імені Миколи Лисенка у Львові, Віденській музичній академії (отримав ступінь доктора філософії), Празькій консерваторії. З 1928 року Нестор Нижанківський займав посаду викладача Вищого музичного інституту імені Миколи Лисенка у Львові. Композитор був членом музикологічної секції НТШ (Наукового товариства імені Тараса Шевченка), музичним критиком газети «Українські вісті», співorganizатором і першим головою Союзу українських професійних музик (СУПРОМ). Помер Нестор Нижанківський 12 квітня 1940 року в Лодзі (Польща).

У різноманітному за жанрами творчому доробку композитора – фортепіанна, хорова, симфонічна, камерна, театральна музика, обробки народних пісень. Найбільш яскраво його композиторське обдарування розкрилося у творах для фортепіано, серед яких особливе місце займає педагогічний репертуар для дітей. Дарія Гординська-Каранович, характеризуючи його фортепіанний стиль, пише: «Нижанківського можна зачислити до неоромантиків з дещо імпресіоністичним забарвленням, але він має власну музичну мову, позначену стихійністю ритмів, поривною схвильованістю в кульмінаціях і одночасно з теплим, зворушливим ліризмом» [3, 3]. Фортепіанні твори Нестора Нижанківського в цілому характеризуються філігранністю, вишуканістю, барвистістю художніх образів. Найважливішою рисою стилю композитора є поєднання у творах професійних здобутків європейської музики з невичерпним інтонаційним

багатством українського мелосу. У фортепіанних п'єсах для дітей автор, на відміну від інших композиторів, не вдається до прямого цитування фольклорних джерел, а використовує їх в переінтонуваному вигляді.

Особливу популярність здобула збірка п'єс Н. Нижанківського «Фортепіанні твори для молоді», яка стала єдиним друкованим за життя автора виданням (1936 р.). До неї увійшло 5 мініатюр, призначених для дітей – початкуючих піаністів: «Марш горобчиків», «Староукраїнська пісня», «Коломийка», «Івасько грає на чельо», «Гавот ляльки». Олег Смоляк зазначає: «Ці фортепіанні перлинки є розмаїтими за художніми образами, але досить цільними за композиторським задумом. В їхній основі лежать місцеві народнопісенні інтонації, переплавлені через глибокий професіоналізм автора. Фактура дитячих п'єс та образний зміст легкодоступні для запам'ятовування та сприйняття. Вони є гідним внеском в українську дитячу фортепіанну літературу» [2, 4].

«Сильною і привабливою стороною стилю Н. Нижанківського, – пише Юрій Булка, – є національна самобутність музики. Вона виражена настільки природно, що носить, здавалося б, генетичний характер і проявляється в кожній клітині його музики, визначаючи її виразову сутність і ментальність. Н. Нижанківський ставив перед собою ясно усвідомлену мету досягнути органічного синтезу національної і загальноєвропейської музичних традицій і цим прислужитися подальшому розвитку рідної музичної культури» [1, 40].

Висновки. Отже, фортепіанна творчість Нестора Нижанківського сприяла збагаченню педагогічного репертуару, який ґрунтувався на впровадженні національних та сучасних рис музичної мови. Особливе значення має популяризація через професійну музику пісенно-танцювального мелосу української культури, що ставить її на рівень світової. У цьому й полягає історичне значення фортепіанної спадщини Н. Нижанківського.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булка Ю. Нестор Нижанківський / Ю. Булка. – К. : Музична Україна, 1972. – 40 с.
2. Нижанківський Н. Фортепіанні твори для молоді / Нестор Нижанківський / [упор. О. Смоляк, Л. Корній]. – Тернопіль : Лілея, 1996. – 28 с.
3. Гординська-Каранович Д. Нестор Нижанківський // Н. Нижанківський. Вибрані фортепіанні твори. – Нью-Йорк, 1984. – С. 3.

SUMMARY

The article describes the piano works of famous Ukrainian composer, pianist, music critic N. Nyzhankivsky and its contribution to the development of musical culture of Ukraine.

Key words: *Composer, piano works, Nyzhankivsky.*

УДК 378.22:130.123.4:[7]

Гандзюк Олена (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Сулаєва Н.В.

РОЗВИТОК ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ УЧАСНИКІВ НЕФОРМАЛЬНИХ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ КОЛЕКТИВІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті висвітлюються окремі аспекти розвитку духовної культури майбутнього вчителя. Підкреслюється значення мистецької діяльності студентів вищих педагогічних закладів освіти у неформальних художньо-творчих колективах, у яких створюються найоптимальніші умови для розвитку духовної культури студентів.

Ключові слова: *духовна культура, неформальні художньо-творчі колективи.*

Постановка проблеми. У час швидкоплинних змін у суспільстві проблема духовності молодого покоління набуває все більшої значущості. Це зумовлено деформаційними зрушеннями в сфері духовного світу, що призводить до зростання цинізму, егоїзму, жорстокості. Вихід із такого стану можливий лише за умови проведення цілеспрямованої роботи з формування особистості.

Аналіз останніх джерел. У дослідженнях та видатних науковців сьогодення

(К. Артемонової, Б. Вульфова, І. Зязюна, М. Лещенко, О. Рудницької, Г. Сагач, Г. Шевченко, Н. Щуркової та ін.) підкреслюється, що духовна культура є винятково важливою складовою професійної діяльності вчителя. Вона визначається як інтегративна якість педагога, в якій органічно поєднані високий рівень його професійної компетентності й духовного світу, світогляду, морально-естетичних ідеалів, ціннісно-сміслових настанов [8, 7].

Мета роботи – довести значення мистецької діяльності студентів вищих педагогічних закладів освіти у неформальних художньо-творчих колективах для розвитку їхньої духовної культури.

Організація дослідження. Одним зі шляхів оптимального вирішення проблеми розвитку духовної культури є створення у педагогічному ВНЗ відповідних умов. Функціонування неформальних художньо-творчих колективів та участь у них майбутніх учителів надає можливість для забезпечення найвагоміших із них.

Важливою умовою є максимальне наближення до прекрасного. У ході мистецької діяльності учасники колективів не тільки знаходяться поряд з прекрасним, але й виконують місію його збереження, культивування та передачі навколишнім.

Разом з тим, організатори мистецької діяльності створюють основу для забезпечення ще однієї умови розвитку духовної культури студентів – організацію середовища для прояву творчих здібностей шляхом залучення до різних видів нерегламентованої діяльності, якими в нашому випадку є художня творчість та спілкування в мистецьких колективах.

Своєрідною умовою становлення високодуховного вчителя є розширення кола духовного спілкування майбутнього педагога, що забезпечує залучення до знань, які усвідомлюються через почуття. Неформальна мистецька освіта, яка надається студентам в художньо-творчих колективах, допомагає засвоїти значний обсяг знань про певні види мистецтва й специфіку художньої діяльності, сформувати в учасників уміння й навички відтворювати вокальні, інструментальні, хореографічні, літературні твори, створювати зразки декоративно-ужиткового мистецтва тощо. Це дає можливість підсилити сприймання наданої інформації та засвоїти її на основі почуттів естетичної насолоди, гордості за виконану роботу, усвідомлення своєї значущості в мистецькій діяльності тощо.

Диференційований підхід до вибору студентами мистецького колективу забезпечує наявність ще однієї умови – реалізації принципу персоналізації духовного розвитку. Зумовлено це тим, що важливим елементом залучення молоді до художньо-творчих колективів є добровільність. Тобто, кожному дається право самостійного визначення напрямку мистецької діяльності за власними вподобаннями, нахилами, здібностями, бажаннями тощо.

Серед умов, які є важливими для становлення духовної культури, задоволення потреби кожної особистості в соціальному визнанні. Закономірно, що для учасників неформальних художньо-творчих колективів ця умова реалізується повною мірою, оскільки мистецька діяльність передбачає концертну чи виставкову реалізацію, в ході якої слухачі, відвідувачі мають змогу оцінити досягнення студентів, висловити свої враження відгуками, аплодисментами, систематичною зацікавленістю їхньою діяльністю тощо. Це сприяє не тільки усвідомленню майбутнім учителем себе як творчої особистості, але й дає йому можливість переконатися в значимості мистецтва в житті людини.

Висновки. Таким чином, наявність неформальних художньо-творчих колективів у вищому навчальному педагогічному закладі освіти створює умови для реалізації ефективних шляхів та забезпечення відповідних умов формування духовної культури майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Рудницька О. П. Культуровідповідність мистецької освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / за ред. І.А. Зязюна / . – Київ : Видавництво «Віпол», 2000. – 636 с.
3. Сулаєва Н. В. Неформальна мистецька освіта майбутніх учителів у художньо-творчих колективах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Наталія Вікторівна Сулаєва. – К., 2014. – 591 с.
4. Ткачова Т. М. Розвиток духовної культури особистості вчителя в системі методичної роботи закладів освіти міста : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. М. Ткачова. – Луганськ, 2004. – 20 с.

SUMMARY

This article highlights some aspects of the spiritual culture of future teachers. Emphasizes the importance of art students of higher educational institutions of informal education in the artistic and creative teams who have created the most optimal conditions for the development of spiritual culture of the students ..

Keywords: *spiritual culture, informal artistic and creative teams.*

УДК [39 : 37] (477) : 398-053.2 : [929 Щепотьєв]

Гиренко Ірина (м. Полтава)
Науковий керівник: ас. Гринь Ю.М.

ДЖЕРЕЛА УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ: ДИТЯЧИЙ ФОЛЬКЛОР (НА МАТЕРІАЛІ ЕТНОГРАФІЧНОЇ СПАДЩИНИ В. О. ЩЕПОТЬЄВА)

У статті розглядаються питання використання дитячого фольклору в етнографічній спадщині В. Щепотьєва записані на Полтавщині. Представлені коліскові пісні

Ключові слова: *дитячий фольклор, пісенний фольклор Полтавщини, коліскові пісні.*

Постановка проблеми. В українській системі виховання здавна використовувалися фольклорні тексти, які є справжнім джерелом людської мудрості, скарбницею національної духовності. Значну їх кількість становить дитячий фольклор. Дитячий фольклор це сукупність зразків усної народної творчості, яка складається із класичних та сучасних фольклорних форм і функціонує у дитячому середовищі або виконується спеціально для дітей. Передусім зразки усної народної словесності призначені для дітей, створені старшими поколіннями тексти яких є складовою дитячого фольклору.

Серед фольклористів 20-х років ХХ століття був Володимир Олександрович Щепотьєв – перший ректор Полтавського інститут народної освіти, професор, відомий вчений, мистецтвознавець, етнограф, архівіст, перекладач, поет, композитор. Своєю наполегливою творчою діяльністю В. Щепотьєв збагатив українську науку й культуру.

Аналіз досліджень і публікацій. Записані й упорядковані В. Щепотьєвим етнографічні матеріали високо оцінені сучасними фольклористами (Н. Грицюк, Р. Кирчів, Д. Ревуцьким). Безумовно, краєзнавці (І. Грабач, В. Жук, В. Коротенко, О. Кривко, А. Литвиненко Т. Пустовіт, В. Ревегук, М. Фісун, В. Ханко) та інші.

В архівах України й Росії зберігаються численні документи, пов'язані з ім'ям В. Щепотьєва. Проте на сьогодні опублікували про нього окремі статті Л. Бабенко, І. Бажинова, Г. Денисенко, А. Дяченко, В. Іваницький, Л. Івахненко, М. Лазорський, П. Ротач, Т. Шевчук, М. Ясинський. Вчений залишив багату спадщину з різних галузей гуманітарної науки, про що свідчить бібліографія його наукових праць (понад 100 найменувань), які на сьогодні досліджені поверхово.

Мета статті – розглянути використання дитячого фольклору в етнографічній спадщині В. Щепотьєва.

Виклад основного матеріалу. Фольклорна спадщина Полтавщини надзвичайно багата та різноманітна, використання її в педагогічному процесі допоможе викликати почуття любові до своєї родини, рідного краю.

Серед відомих мистецтвознавців 20-х років значне місце належить Володимиру Олександровичу Щепотьєву (1880 – 1937) – педагогу професору, відомому мистецтвознавцю, етнографу, архівісту, перекладачу, поетку, композитору. Народився В. Щепотьєв 1880 року в передмісті Полтава (Павленках) в сім'ї дрібного урядовця. В 1900 році закінчив Полтавську Духовну семінарію та в 1904 році Петроградську Духовну академію [1, 24].

В тому ж 1904 році він був призначений учителем російської мови та літератури в Полтавську Спархіальну дівочу школу, де й працював до 1917 року. Одночасно, в 1904-1910 роках, викладав російську мову в Музичному училищі Полтавського відділу „Російського Музичного Товариства”. В 1905 році брав участь в організації Полтавського відділення „Всеросійського Союзу учителів”. В 1909 році був обраний членом Полтавської Губерніальної Архівної Комісії, де також виконував обов'язки бібліотекаря.

В 1917-1921 роках лектор російської мови та української мови і літератури в

Учительському Інституті та в Полтавському Історико-філологічному факультеті Харківського університету. З 1921 року після об'єднання цих двох закладів В. Щепотьєва призначають ректором Полтавський Інститут Народної Освіти (ІНО – педагогічний інститут), а з 1926 р. В. Щепотьєв професор української та зарубіжної літератури та мовознавства в цьому інституті [1, 25].

Одночасно з роботою в Інституті в 1920 році завідував кабінетом фольклору та мови в Полтавському Державному Музеї, а в 1922-1925 рр. працював в Полтавському Історичному Архіві, при чому на початку як завідувач відділом Історії Револуції, а далі як завідував Історичним Архівом.

В 1929 році В. Щепотьєва заарештували в зв'язку зі справою „Союзу визволення України”. Його звинуватили в тому, що він знав про існування „Союзу”, але не повідомив про це владу. Він був засуджений на вислання на 3 роки за межі України. Заслання відбував у Західносибірському краї, де з 1930 р. працював викладачем російської мови та бібліотекарем у Славгородському сільськогосподарському технікумі.

В 1934 році вийшов за вислугою літ на пенсію, повернувся в Україну де жив з дружиною в сім'ї сестри у м. Веприк Гадяцького району на Полтавщині. Брав активну участь в роботі сільського клубу, як музичний керівник та акомпаніатор, працював учителем у Веприцькій школі.

У вересні 1937 року В. Щепотьєва заарештували і, як потім стало відомо розстріляли. Постановою Президіуму Полтавського Обласного суду від 5 липня 1958 року № 55104 В. Щепотьєва було реабілітовано [1, 25].

Збирати українські народні пісні та інші етнографічні матеріали В. Щепотьєв почав ще з молодих років. В. Щепотьєв згадує: „... я вчився розуміти українську пісню... з мамою співав пісень...” [2, 117]. Цьому сприяло те, що його мати Марія Григорівна добре співала і знала багато пісень. Дитячі та юнацькі роки В.О. Щепотьєва пройшли у тітки Тетяни Григорівни Гармаш у с. Великі Будища. Зокрема, вона була відомим мистецтвознавцем, чимало пісень було записано Володимиром від неї.

На чільному місці в діяльності В. Щепотьєва знаходиться його науково-дослідницька праця в царині фольклористики, але спеціальної музичної освіти В. Щепотьєв не мав, хоча скромно заявляє: „Я не належу до спеціалістів-збирачів народних пісень” [3]. Та у в подальші роки, власне, до кінця життя Щепотьєв займався збиранням пісень і робив це кваліфіковано. Добре знаючи народну творчість, В. Щепотьєв відкидав безпідставні скарги деяких збирачів фольклору на вичерпаність скарбниці старих пісень. Він вважав (принаймні, на 1915 рік), що „... їх у народі ще так багато, що ми ходимо серед цих багатств, не помічаючи їх, і наші скарги на відмирання народних пісень не можуть виправдати нашої до них байдужості” [3]. Це, власне, був заклик до активного збирання пісенної творчості.

Серед записів Щепотьєва у збірці 1915 року є кілька рідкісних і досить цінних з наукового погляду пісенних зразків, в тому числі й з дитячого репертуару. Публікуючи дитячий фольклор, В. Щепотьєв висловлював переконання, що „народна поезія і народна музика повинні, нарешті, зайняти гідне їм серйозне місце у вихованні дітей» [3].

Детально зупинимось на описі поетичного, зокрема дитячого фольклору записаного В. Щепотьєвим на Полтавщині, який увійшов у збірку „Народні пісні записані в Полтавській губернії (1915)” [3] – це колискові пісні.

Першими творами з якими знайомиться дитина, є колискові пісні. В. Щепотьєв у збірці розміщує декілька колискових пісень, які є по своїй суті прості і водночас їх можна вважати перлинами народної мудрості. Ці колискові несуть любов та ніжність материнської любові до дитини.

Цікавими є колискові, в яких оспівується годування дитини раннього віку: кашка з молочком, бублики з медом, калачі, сливки, грушки, вишневі ягоди. Такі слова зустрічаємо у колисковій „Ой, люлі, люлі” [3, № 63], записані В. Щепотьєвим: „...чим дитину годувать: чи сливок, чи грушок, чи вишневих ягідок, а чи кашки з молочком, чи бублика з медочком” [3].

Коліскова захоплює дитину мелодією, розміреним ритмом, материнським тембром. Найцікавішим для дітей є колисковій пісні в яких присутні різні дійові особи: котик, голуби [3]. Так, В. Щепотьєв записав колискову „Ой ти коте сірий”, в якій котик або кошеня може прибирати, допомагати заколихувати дитину: „Ой ти коте сірий, та вимети сіни, а ти, кошенятко, колиши дитятко” [3, № 65]. Ці герої можуть бути прикладом для дитини, формувати ставлення до дорослих, праці. У колисковій „Ой котусю, котусю” записаній В. Щепотьєвим, котик може

допомагати по господарству: “Ой, котусу, котусю, займи нашу телусю та й пожени на пашу ...” [4, № 60].

Значна кількість колискових пісень українського народу своїм змістом спрямована безпосередньо до дитини і передає всі найпотаємніші мрії матері про майбутнє дитини. У переважній більшості оспівуються такі цінності життя, як щастя, радість, розум, краса, здоров'я. Такі слова зустрічаємо у колисковій „Ой ти, коте, котку” записані В. Щепотьєвим: “Ой ти, котке, котку, не лізь на колодку – розіб'єш головку ...” [3, № 65].

Публікуючи дитячий фольклор В. Щепотьєв вважав, що народна поезія і народна музика відіграє важливу роль у вихованні дитини.

Висновок. Отже, короткий аналіз дитячого фольклору записаного В. О. Щепотьєвим засвідчує, що фольклор не просто пам'ятка минулого, він несе в собі цінності, що далеко виходять за межі часу, він вважав, що народна поезія і народна музика повинні, нарешті, зайняти гідне їм серйозне місце у вихованні дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гринь Ю.М. Етнографічна діяльність Володимира Щепотьєва / Ю. М. Гринь // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 2 (62). – С. 24 – 27.
2. Івахненко Л. Я. Володимир Щепотьєв. Бібліографія В. Щепотьєва / Л. Я. Івахненко // Родовід. – 1995. – № 11. – С. 115 – 124.
3. Щепотьєв В.О. Народные песни, записанные в Полтавской губернии (с нотами) / В. Щепотьєв. – Полтава: Изд-во Полтавской губернской архив. комиссии, 1915 // Архів музею „Музична Полтавщина” при Полтавському державному музичному училищі імені М. Лисенка. Інв. № 1661.

SUMMARY

In clause the questions of expediency of use of children's folklore in education of children, who have been written down Vladimir Alexandrovich Schepotjev are considere. The description and examples lolla-by children folk-lore of (kolyadka shchedrivka) is submitted.

Key words: *Childrens folklore, folk-lore, kolyadka song, shchedrivka song, every day song.*

УДК 78.087.68:37.011.3

Гончаренко Аліна (м. Полтава)
Науковий керівник доц. Дем'янко Н.Ю.

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ І СПЕЦИФІКА ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА

У статті визначена сутність хорового мистецтва, розкрита специфіка хорового співу та його виховне значення, адже хоровий спів залучає до активної хорової творчості та спілкування найширші верстви населення.

Ключові слова: *хорове мистецтво, національна культура, виховний потенціал, специфіка.*

Постановка проблеми. В умовах відродження української національної культури і освіти значно актуалізуються проблеми художньо-естетичного навчання і виховання особистості. Вагоме місце у цьому процесі посідає функціонування професіональних і самодіяльних хорових колективів, діяльність яких спрямована на розвиток, задоволення естетичних потреб, виховання талантів та здійснення професійної підготовки найбільш обдарованих особистостей.

Мета статті: визначити значення хорового мистецтва як дієвого засобу виховання особистості та розкрити його сутність.

Проблема розвитку особистості засобами музичного мистецтва знайшла своє теоретичне обґрунтування в роботах філософів і культурологів – Арістотеля, Платона, Б. Спінози, І. Канта, Л. Фесрбаха, А. Швейцера, О. Буова та ін.; педагогів Я. Коменського, Й-Ф. Гербарта, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, П. Юркевича, Й. Песталоцці, К. Ушинського, Б. Явор-ського, В. Шацької, В. Сухомлинського; психологів Л. Виготського, П. Симонова, С. Рубінштейна, М. Смирнова, Б. Теплова, П. Якобсона.

На пріоритетності вокально-хорової діяльності в процесі виховання наголошували Б. Асаф'єв, Д. Аспелунд, Д. Кабалевський, Е. Печерська, Г. Струве, Б. Яворський та інші відомі дослідники.

Античні філософи висунули на перший план духовний розвиток людини і визнали музику необхідним компонентом у вихованні. Ще з XIII-го століття дійшов до нас вислів Хоми Аквінського про те, що «не вміти співати соромно, як не вміти читати». На Русі, як і в усій Європі, в епоху Середньовіччя церква була панівною культурною силою, адже саме в її лоні виникло і розвивалося професійне хорове мистецтво. [3; С.28].

Хоровий спів виник і розвивався як мистецтво широких мас. Тому художньо-правдиве та багатогранне відображення життя народу, його думок і почуттів, світогляду та ідеалів - головний зміст демократичної хорової культури. Роль хорового мистецтва в суспільному житті визначається не лише тим, що воно володіє могутніми виразними засобами та здатне надати слухачам високу естетичну насолоду, а й залучає до активної хорової творчості та спілкування найширші верстви населення [2; С.4].

Педагогічні можливості хорового співу зумовлені рядом факторів. По-перше, специфіка художньо-образного строю хорового мистецтва визначається емоційно-чуттєвим утіленням у ньому загальнолюдських і національних ідей філософсько-світоглядного і морально-змістового характеру. По-друге, інтонаційно-пісенна, вокально-хорова основа відіграє визначальну роль в історії вітчизняної музичної культури. По-третє, хорове мистецтво містить могутній пласт гуманістичних і патріотичних ідей і почуттів та являє собою «озвучену пам'ять культури».

Найбільш доступним, емоційним видом творчості підростаючого покоління виступає хорове мистецтво, яке здійснює величезний вплив на суб'єктивний світ особистості, породжує різноманітні глибокі особистісні переживання художніх музичнопоетичних образів, надає можливість для самовиявлення і самоствердження, розширює досвід естетичних і життєвих відносин, допомагає здійснювати перехід до більш глибокого пізнання мистецтва.

Процес хорового співу створює також хорошу можливість спостерігати індивідуальні прояви характеру кожного учня. Специфіка хорового співу як колективної форми виконавства чимало сприяє тому, щоб сором'язливі, боязкі, невпевнені в себе учні, вагаючись заспівати щонебудь індивідуально, і з задоволенням приєднували свій голос до голосів товаришів. Хоровий спів об'єднує, здружує, дисциплінує, організовує.

Хор – це колектив, який виконує музичні твори гуртом, спільно. Він є більшим за кількістю учасників ансамблем вокальних унісонів, що називається ансамблем. Хоровий ансамбль передбачає уміння співаків слухати свою партію і хор у цілому, прирівнювати свій голос до загальної звучності, узгоджувати свої дії з діями інших хористів. [1,63].

Мета хорового співу - надати дітям можливість за допомогою найбільш доступного для них інструменту – власного голосу наблизитися до музики так, щоб бути не лише пасивними слухачами, а й активними виконавцями, через спів виразити почуття, які їх хвилюють.

Отже, виховна функція хорового мистецтва відіграла ключову роль в різні історичні періоди розвитку суспільства. Вона визначається тим, що хоровий спів залучає до активної художньої творчості та спілкування найширші верстви населення, сприяє музично-естетичному, духовному, інтелектуальному розвитку особистості, в чому і полягають невичерпні виховні можливості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дем'янюк Н. Ю. Основи хорознавства і методики роботи з хором: Навч. посіб. для студ. середніх спец. і вищ. закл. освіти / Н. Ю. Дем'янюк ; Полтав. держпедуніверситет ім. В.Г.Короленка. – Полтава, 2004. – 96с.
2. Краснощёков В. Вопросы хороведения. – М. :Музыка, 1969. -237 с.
3. Назаренко И. К. Искусство пения / И. К. Назаренко. – М., Музгиз, 1948. – 308 с.

SUMMARY

The article defines the essence of choral art, specificity of choral singing and its educational value, because of choral singing attracts active choral creativity and communication of the broadest layers of the population.

Key words: *choral art, national culture, educational potential, specifics.*

СПЕЦИФІКА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ КЕРІВНИКА ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

У статті розглянуто поняття педагогічної майстерності вчителя. Досліджено процес формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного колективу.

Ключові слова: педагогічна майстерність, керівник дитячого хореографічного колективу, навчально-виховна робота, хореографічне мистецтво.

Динаміка розвитку танцювального мистецтва в Україні постійно зростає. Адже саме в хореографічному мистецтві найбільш повно виявляється синтез тілесного та духовного компонентів, які розкривають широкі перспективи художньо-естетичного, творчого та фізичного напрямку в розвитку дитини. Однак, формування основних структурних компонентів танцювальної діяльності буде успішним, якщо дії педагога будуть спрямовані на формування мотиваційної сфери у дитини, створення умов для оволодіння нею різних дій, які складають зміст танцювальної діяльності. Це означає, що керівник хореографічного колективу має поєднувати у собі високий рівень професіоналізму та педагогічної майстерності.

Проблема розвитку педагогічної майстерності знайшла висвітлення у працях багатьох науковців та педагогів, серед яких М.І. Дьяченко, І.А. Зязюн, А.С. Макаренко, В.О. Сластьонін, В.О. Сухомлинський тощо. Методики хореографічної роботи з дітьми, зокрема у контексті педагогічної майстерності, досліджували Г.О. Березова, Л.А. Бондаренко, А.П. Тараканова, Т.С. Ткаченко, Л.Ю. Цветкова та інші.

Метою даної статті є висвітлення підходів до розкриття поняття педагогічної майстерності в діяльності керівника дитячого хореографічного колективу.

Найчастіше педагогічна майстерність хореографа означає високий рівень розвитку педагогічної діяльності, володіння педагогічною технологією, але у той же час виражає і особистість педагога у цілому, його досвід, громадянську та професійну позицію. Розкриття сутності процесу формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного колективу вимагає передусім наукового визначення поняття «педагогічна майстерність». Аналіз досліджуваної літератури виявив численні інтерпретації поняття «майстерність». Спирається визначення цього поняття на розгалужену спадщину видатних педагогів (А. Дистервега, Д. Дідро, Я. Коменського, А. Макаренка, І. Песталоцці, Ж. Руссо, В. Сухомлинського, К. Ушинського).

Як наукова проблема педагогічна майстерність розглядалася з ХІХ ст. Дослідники педагогіки тлумачать її як найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків, «синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей учителя», комплекс властивостей особистості педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності [3, с.24].

Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Розглядається як вияв власного «Я» у професії, як самореалізація особистості вчителя в педагогічній діяльності, тому визначається як вища, творча його активність, що передбачає довільне використання методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній ситуації навчання та виховання. Така доцільність є результатом засвоєння системи знань і уявлень про закони навчання, технології розвитку дитини, а також індивідуальні особливості педагога, його спрямованість, здібності та психофізичні дані [3, с.112].

Критеріями педагогічної майстерності є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Таким чином, ми бачимо що в даний час існують різні визначення поняттю «педагогічна майстерність», але немає єдиного визначення, яке точно і повно розкриває його зміст і сутність.

Так, наприклад, М.І. Дьяченко і Л.О. Кандибович пишуть: «Педагогічна майстерність – це високий рівень професійної діяльності викладача. Зовні вона виявляється в успішному творчому вирішенні найрізноманітніших педагогічних задач, в ефективному досягненні способів і цілей навчально-виховної роботи [4, с.169]. З внутрішньої сторони педагогічна майстерність – це функціонуюча система знань, навичок, умінь, психічних процесів, властивостей особистості, що забезпечує виконання педагогічних задач» [3, с. 169].

Педагог – це фахівець високої культури, який глибоко знає свій предмет, добре знайомий з відповідними галузями науки або мистецтва, що практично розбирається в питаннях загальної й особливо дитячої психології, який у досконалості володіє методикою навчання і виховання»[1, с.185]. Якщо вдуматися в це визначення, то можна помітити, що:

1) у зміст поняття «педагогічна майстерність» включаються: загальна висока культура, ерудиція; великі і глибокі знання з області досліджуваної науки; озброєність знаннями з педагогіки, загальної, вікової і педагогічної психології, уміння використовувати їх у практиці навчання і виховання; володіння в досконалості методикою навчально-виховної роботи, що виявляється, головним чином, у тім, що педагог знає, як учити і виховувати;

2) педагогічна майстерність виховується, вона доступно кожному, хто обрав професію вчителя по покликанню.

Загалом шлях до педагогічної майстерності може бути виражений формулою: профпідготовка – профдіяльність – широка самоосвіта. Варто помітити, що без останнього не можуть бути повноцінними ні перший, ні другий компоненти цієї формули [3, с. 187].

Вчитель-майстер – це людина, якою опановує азарт постійного збагачення професійними знаннями, азарт удосконалювання, що не припиняється, людина, у якої ніколи не слабшає прагнення усе далі досягти секрети навчання і виховання дітей хореографічному мистецтву.

Аналіз сучасних наукових джерел дозволив дійти висновку, що в теоретичній інтерпретації «педагогічна майстерність» є характеристикою високого рівня ефективності роботи педагога. Підґрунтям формування майстерності у педагога є: природний нахил до обраної професії та наявність до цього відповідних здібностей (О.П. Рудницька); високий рівень педагогічних вмінь, заснованих на педагогічних переконаннях (Т.А. Стефановська); процес педагогічної підготовки та педагогічної праці (Л.П. Пуховська); фахова компетентність і професійно значущі якості (І.А. Зязюн) [5, с.48].

З огляду на це, нами визначено, що поняття «педагогічна майстерність» педагога-хореографа являє собою синтез професійних знань, умінь, навичок у галузі хореографічного мистецтва; педагогічної техніки; майстерності педагога в управлінні собою; танцювальної майстерності і техніки використання необхідного обладнання в педагогічній діяльності; культури мови педагога-хореографа, володіння категоріальним апаратом хореографічного мистецтва; організації педагогічної взаємодії у хореографічному колективі; майстерності педагогічного спілкування; педагогічного такту; психолого-педагогічного аналізу і оцінки ефективності заняття і виховних заходів; педагогічного вирішення конфліктів у колективі, тобто майстерності педагога-хореографа в управлінні освітнім процесом.

Педагогічна майстерність керівника хореографічного колективу – це доведені до високого рівня досконалості знання, вміння, навички, володіння різними принципами, формами, методиками, спрямованими на забезпечення ефективності навчально-виховного процесу керівником хореографічного колективу [1, с.186].

Майстерність педагога-хореографа можна характеризувати як високий рівень педагогічної діяльності, важливим фактором якого є передумови, котрі сприяють досягненню високого рівня цієї роботи.. Перш за все, поряд із покликанням педагога – це яскраво виражене позитивне ставлення до учнів. Зовнішньо майстерність педагога-хореографа проявляється вирішенням різноманітних педагогічних завдань, високому рівні організації навчально-виховного процесу. Щоб стати майстром, творцем, майбутньому керівнику танцювального колективу необхідно опанувати закономірності і механізми педагогічного процесу. Це дозволить йому педагогічно мислити і діяти, тобто самостійно аналізувати педагогічні явища, знаходити в теорії навчання і виховання ідеї, висновки, принципи, адекватні логіці розглянутого явища; правильно діагностувати явище – визначати, до якої категорії психолого-педагогічних понять воно відноситься; знаходити основну педагогічну задачу (проблему) і способи її оптимального вирішення.

Професійна майстерність приходить до того вчителя, керівника хореографічного колективу, що спирається у своїй діяльності на наукову теорію. Педагогічна майстерність, виражаючи високий рівень розвитку педагогічної діяльності, володіння педагогічною технологією, у той же час характеризує й особистість педагога в цілому, його досвід, цивільну і професійну позицію.

Виходячи з вищезазначеного можливо дійти висновку про те, що у процесі узагальнення науково-педагогічного досвіду накопичено цінні ідеї та підходи до наукового осмислення феномену майстерності. Педагогічна майстерність керівника хореографічного колективу – це

синтез індивідуально-ділових якостей і властивостей особистості педагога, що визначає високу ефективність педагогічного процесу хореографічного колективу, (репетиції (навчально-тренувальні комплекси), організаційний, постановочний процес, концертно-конкурсну діяльність, виховну діяльність). Таким чином, для успішної роботи з вихованцями дитячого хореографічного колективу керівник має вільно володіє педагогічними методами та прийомами викладання хореографічного мистецтва, знати специфіку балетмейстерської роботи, застосовувати ефективні методи організації і управління колективом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волчукова В. Методика роботи з хореографічним колективом: основи курсу / навчально-методичний посібник // В. Волчукова. – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. – 326 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене / С.У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Гриньова В. Педагогічна майстерність учителя: Навчальний посібник для студентів, викл., учителів / В. Гриньова, Г. Троцько. – Х.: Вид. Шуст. – 252 с.
4. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко. – Мн.: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
5. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн. – К., Вища школа, 1997. – 213с.
6. Педагогіка: Хрестоматія / [уклад. : А.І. Кузьминський, В. Л. Омеляненко.] – К. : Знання-Прес, 2003. – 700 с.

SUMMARY

The article examines the term of pedagogical skills of teacher. The process of formation of pedagogical skills of the head of the children's choreographic group was explored.

Keywords: *pedagogical skills, head of children's choreographic group, educational work, choreography.*

УДК 37.015.31:7 – 053.4 [78]

Дехканбаєва Анастасія, Обманець Людмила (м. Умань)
Науковий керівник: доц. Калабська В.С.

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Сьогодні одним із основних напрямів національного виховання в Україні є патріотичне виховання підростаючого покоління, мета якого полягає у створенні високого ідеалу служіння народові, готовності до трудового та героїчного подвигу в ім'я процвітання українського етносу. Патріотичне виховання повинне формувати громадянина-патріота, сприяти глибокому розумінню свого громадянського обов'язку, готовності в будь-яку хвилину стати на захист Батьківщини. Виховання патріотичних почуттів і переконань у процесі залучення вихованців до культурної спадщини свого народу через різноманітні види мистецтва висвітлено у працях К. Ушинського, В. Сухомлинського, А. Макаренка та інших. Науковці доводять, що мистецтво має важливе значення у формуванні патріотичних почуттів підростаючого покоління.

Розвиток музичної культури учнів початкових класів набуває новий напрям. Провідну ідею тематичного змісту програми можна сформулювати у двох аспектах: по-перше, про місце музики в житті людини; по-друге, про роль музики у вихованні патріотизму.

Розділ програми «Музика мого народу» - має особливе значення для патріотичного виховання учнів. Любов до Батьківщини – багатогранне почуття. Це і вміння відчувати красу рідної землі, і повага до її історії, до тих, хто захищав її свободу і незалежність, і гордість за досягнення нашої національної культури.

Музична грамотність – це здатність сприймати «музику як живе, образне мистецтво, народжене життям і нерозривно з життям пов'язане» [1, с. 105]. Це особливе «відчуття музики», що дозволяє сприймати її емоційно, відрізняючи в ній хороше від поганого. Це здатність на слух визначити характер музики і відчувати внутрішній зв'язок між характером музики і характером її виконання, цю здатність на слух визначити автора незнайомій музики, якщо вона характерна для

даного автора, його творів, з якими учні вже знайомі. Введення учнів у цю тонку сферу музичної культури вимагає обережності, послідовності і великої точності у виборі композиторів та їх творів.

У програмі передбачені різні види діяльності: гра, бесіда, прослуховування музики, спів, робота з музично-шумовими інструментами, розучування основ народного танцю, театралізація ігрових пісень, робота над виразністю мови, відвідування виставок, музеїв. Участь у концертній діяльності з метою пропаганди народної творчості.

Для патріотичного виховання молодших школярів корисно використовувати народні ігри зі співами і рухом. Ці ігри розвивають інтерес до співу, пам'ять, почуття ритму, вміння правильно передавати мелодію. В іграх такого плану діти вчаться передавати в русі художній образ. Але найголовніше – через гру українська народна пісня входить в побут сім'ї, в якій виховуються учні. У народних іграх діти вчаться спілкуватися, долучаються до народних традицій, виявляють взаємовиручку, знайомляться з малими жанрами народної творчості.

При знайомстві на уроках з примовками, календарним та ігровим фольклором, збагачується внутрішній світ дитини. Діти з задоволенням співають, відзначаючи красу української мови, яскравість музичних образів, добрий гумор.

Кожного ранку і щовечора ми чуємо по радіо Державний Гімн України. Учні, звичайно, зможуть самі розповісти про те, в яких особливо урочистих випадках звучить Гімн – музичний символ нашої держави, який виховує патріотичну свідомість, заснованого нагуманістичних цінностях свого народу.

Обов'язковим моментом є і те як правильно і у доступній формі пояснити школярам, що коли звучить Державний Гімн, не тільки ті, хто його виконують, але і всі, хто при його виконанні присутні, встають і слухають його стоячи. Ця музика покликана об'єднати весь український народ. У гімні відображені головні ідеї-єдності, непорушності, свободи.

Музика – це могутнє джерело думки. Без музичного виховання неможливий повноцінний розумовий розвиток дитини. Першоджерелом музики є не тільки навколишній світ, а й сама людина, її духовний світ, мислення, мова. Музичний образ по-новому розкриває перед людьми особливості предметів і явищ дійсності. Увага дитини немовби зосереджується на предметах і явищах, які в новому світлі відкрила перед нею музика, і її думка малює яскраву картину; ця картина проситься в слово.

Таким чином, одним із основних напрямів національного виховання в Україні є патріотичне виховання підростаючого покоління. У повсякденному житті ми не зустрічаємося з мірою, за допомогою якої можна було б виміряти патріотизм. Любов до Батьківщини стає силою духу тільки тоді, коли у людини відображені у свідомості образи, пов'язані з рідним краєм, мовою, коли з'являється почуття гордості від того, що все це – твоя Батьківщина.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белобородова В.К. Музичне сприйняття: до теорії питання. Музичне сприйняття школярів / В.К. Белобородова. – М. : 2007. – 237 с.
2. Ветлугіна Н.О Музичний розвиток дитини / Н.О. Ветлугіна. – М., 1968. – 90 с .
3. Давидова Н. Бази музичного виховання / Н. Давидова // Дошкільне виховання, .3 . – 1994. – 95 с
4. Железнов С. Развитие музыкальных способностей / С. Железнов. – М.: Глянц. – 1998. – 83 с.

ДИТЯЧИЙ ОЗДОРОВЧИЙ ТАБІР – ОСЕРЕДОК МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлюються значення і роль дитячого оздоровчого табору для розвитку особистості, визначаються види музичної роботи у оздоровчому таборі, даються методичні рекомендації щодо організації музичних заходів.

Ключові слова: дитячий оздоровчий табір, музично-виховна робота, види музично-виховної роботи, музичний керівник.

Постановка проблеми. Важливим завданням вищих навчальних педагогічних закладів України є якісна підготовка фахівців в організації виховної роботи у літніх дитячих оздоровчих таборах. У зв'язку з цим найважливішою соціальною функцією є формування особистості педагога, здатного професійно і творчо підходити до розв'язання завдань виховного характеру. Особливе значення у системі позашкільної освіти мають літні оздоровчі табори, що створюються з метою зміцнення здоров'я, організації активного відпочинку, задоволення інтересів і духовних потреб дітей і підлітків. Дитячі оздоровчі табори займають вагомe місце у системі безперервного виховання. На сьогодні відбувається процес відновлення, виникнення нових типів оздоровчих закладів, збільшується термін їх функціонування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти функціонування літніх оздоровчих таборів, форми та види роботи висвітлені у дослідженнях О. Дьячини, Т. Гончаарової, Б. Жорняк Л. Зарі, Л. Соколенко, В. Стогній, О. Філоненко, Н. Полухіної тощо.

Мета статті – здійснити аналіз підготовки майбутніх вчителів у вищих навчальних педагогічних закладах до музично-виховної роботи в дитячих таборах в період зміни.

Виклад основного матеріалу. Дитячий оздоровчий табір – позашкільний виховний заклад, який сприяє школі в організації оздоровлення, активного відпочинку, задоволення потреб дітей і підлітків у літній період [5, С. 4]. У таборі створюються умови для зміцнення здоров'я дітей, засвоєння та зостовування ними навичок гігієнічної та фізичної культури, реалізації медико-профілактичних, спортивних, освітніх, культурно-дозвіллевих програм і послуг, що забезпечують відновлення сил, професійне самовизначення, творчу самореалізацію, моральне, громадське, екологічне, естетичне виховання і розвиток дітей та підлітків [1, С. 9].

Зазначимо, що важливим напрямом виховної роботи у таборі поряд зі спортивно-оздоровчою, красназавчою є художньо-естетична, сутність якої полягає у розвитку обдарованості, дозволяє дітям реалізувати свої творчі можливості, спробувати себе в різних ролях, проявити свій творчий потенціал.

Музично-виховна робота у таборі відпочинку користується особливою популярністю, бо саме вона формує радісні почуття, підвищує життєвий тонус. Поряд з цим дає можливість проявити дитині свої обдарування у співах, танцюванні, театралізації. Аналіз практичних музичних заходів у таборі протягом проходження виробничої педагогічної практики у літніх навчально-виховних закладах дає підстави назвати види музичних заходів:

- загонові та загальнотабірні заходи з музичною складовою (наприклад, «Музичний КВК», «Музичний калейдоскоп»);
- конкурси (наприклад, «Аукціон талантів», «Пісенний марафон»);
- музичні ігри та ігри з музичним супроводом (наприклад, «Злови ноту», «Музична хустинка», «Намалюй пісню», «Два чоботи пара»);
- фестивалі (наприклад, «Табірне караоке», «Алло, ми шукаємо таланти»);
- тематичні вечори (наприклад, «Упізнай пісню за декількома звуками», свято Івана Купала, дитяча музична дискотека);
- олімпіади (наприклад, «Пригадай пісню»);
- гурткова робота (наприклад естрадний спів, навчання гри на гітарі, «Музичний театр», «Музична філармонія») тощо.

Для творчого, інтелектуального, культурного та фізичного розвитку у закладах оздоровлення та відпочинку працюють гуртки, студії, секції, та інші творчі об'єднання, спрямовані на задоволення інтересів, індивідуальних потреб і запитів їх учасників. Робота цих гуртків

організовується у зручний для відвідування дітьми час. Зміст гурткової роботи повинен відповідати віку дітей.

Ефективність виховного процесу залежить від підготовки вихователя, вожатого, музичного керівника до організації музичної роботи у літньому оздоровчому таборі. Керівника має пам'ятати про важливість підготовчого процесу, про алгоритм дій, які забезпечать якість проведення заходу і викличе цікавість вихованців до естетичної діяльності. Підготовка заходу здійснюється в наступній послідовності: вибір теми, пошук і структурування відповідних матеріалів, визначення точного числа учасників. Необхідно продумати і оформити декорації, костюми та інші атрибути. Особливу увагу необхідно звернути на підбір музичного матеріалу, що залежить від виду виховного заходу. Якщо у концертах вона є провідною, то в театральних виставах, іграх музика вводиться для поглиблення емоційного впливу на дітей і в певній мірі виконує роль музичного оформлення. Планування, складання сценаріїв, підбір музичного матеріалу, а також технічного оснащення вимагає прояву ініціативи і творчості музичного керівника. Він має бути здатним до невимушеного спілкування, володіти певним обсягом знань про музику різних напрямків, умінням захоплює розповідати про неї.

Висновки. Музичне виховання в дитячих оздоровчих таборах спрямовано на створення психологічного комфорту школярів, на розвиток їх художніх обдарувань. Види музичної роботи різноманітні і дають можливість згуртувати дітей, проявити свою індивідуальність, повірити у свої можливості, викликають почуття доброзичливості, довіри один до одного. Важливим фактором ефективної роботи є створення належних умов для самореалізації дітей, стимулювати творчий розвиток та ініціативу. Вихователям, вожатим необхідно готувати проводити безліч заходів щодо заповнення дозвілля вихованців. Забезпечення технічної сторони такої роботи (посібники, фонограми, видання зі сценаріями, іграми, конкурсами тощо), багато в чому допомагає при підготовці кадрів. Вихователям доводиться вирішувати питання вибору репертуару, методів роботи з музичної складової дозвілля в ДОТ. Саме студентам з професійної музичної підготовкою доводиться вирішувати ці питання при відсутності штатного музичного керівника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончарова Т. В. Оздоровчий заклад – центр виховної роботи з дітьми влітку [Текст] / Н. Полухіна // Позакласний час. – 2004. – № 9-10. – С. 29-36.
2. Полухіна Н. Літній відпочинок учнів [Текст] / Н. Полухіна // Позакласний час. – 2004. – №11-12. – С.1–2.
3. Подаруймо дітям усі барви літа [Текст] : Навч.-метод. посіб. з питань оздоровлення та відпочинку дітей / За ред. Н. Гиси та О. Жук. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2007. – 64 с.
4. Стогній В. Методичні рекомендації на допомогу вихователю літнього табору [Текст] В. Стогній // завуч. – 2004. – № 13. – С.20-21.
5. Таран Ю. В. Соціально-педагогічна діяльність дитячого оздоровчого табору / Ю.В. Таран / Народна освіта. – 2004. – № 3. – С. 89-94.

SUMMARY

The importance and role of children's health camp for personal development is highlighted in the article; types of musical activities in the camp are defined; methodical recommendations for organization of musical events are given.

Keywords: *children's health camp, musical and educational activities, types of musical and educational activities, a music teacher.*

КОНСОЛІДАЦІЙНА СУТНІСТЬ ХОРОВОЇ ПРАВОСЛАВНОЇ ДУХОВНОЇ МУЗИКИ УКРАЇНИ XVII СТ.

У статті автор показує механізм консолідації українського суспільства XVII ст. через хорову православну духовну музику, показує розмаїття хорових колективів досліджуваного періоду та включення різних верств населення у їх виконавську практику.

Ключові слова: *хорове мистецтво, хор, хорова культура, православна духовна музика, консолідація суспільства.*

Постановка проблеми. Сучасна наука звертається до соціально-історичного та духовного досвіду минулих поколінь, зокрема до мистецьких надбань християнства в українській історії. Унікальним музичним явищем, яке має багатовікову історію є українське хорове мистецтво, зокрема православна духовна музика – ефективний засіб виховання майбутніх поколінь на християнських принципах вітчизняної православної традиції, суспільного єднання, популяризації ідеї національного і культурного самоствердження.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання історичного розвитку хорової культури та становлення професійної півчої освіти в Україні XVII-XVIII ст. висвітлено у працях М. Антоновича, Н. Герасимової-Персидської, В. Іванова, Я. Ісаєвича, П. Козицького, О. Стріхар, О. Цалай-Якименко, Ю. Ясиновського. Особливості функціонування церковного співу досліджені у працях П. Бажанського М. Боровик І. Вознесенського Т. Владишевської І. Гарднера, Є. Герцмана, Ю. Келдиша, Л. Корній, П. Маценка Д. Разумовського, М. Успенського, О. Шреєр-Ткаченко.

Мета статті – обґрунтувати механізм консолідації українського суспільства XVII ст. через хорове мистецтво.

У процесі національного самовизначення, самопізнання, утвердження, становлення культури українського народу у складний період XVI – XVII ст. вирішальним чинником став розвиток системи освіти, де формувалися основи нового хорового мистецтва – партесного співу, який розвивався на основі досягнень польської та західноєвропейської технік церковного хорового письма та вітчизняних традицій (давньоукраїнської монодії, кантів, фольклору) [1]. Як результат утворювався національно-самобутній багатоголосий український православний спів, українська модель церковної музики барокового стилю. Цей процес становлення проходив у складних історичних умовах – боротьбі проти соціального і національного гніту з католицизмом, унією та феодалним тиском. Ідея збереження українського етносу, національної свідомості, православної віри, власної культури втілювалася через популяризацію православної духовної музики у виконанні українських хорів, що існували у різних верствах суспільства XVII ст. [2, 3].

Україна здавна славилася своїми хорами і диригентами. Хоровий спів належав до найхарактерніших виявів української музичної культури. Цьому сприяли, насамперед, особливості національного менталітету – любов українців до співу, музично-вокальне обдарування та нахил до лірики [1].

Освічена частина суспільства розуміла необхідність формування нового національно свідомого покоління. Вагомим засобом для досягнення цієї мети стала музична освіта і розвиток хорового мистецтва в Україні.

Включенні всіх верств населення України в хорове виконавство православної духовної музики полягало у цілеспрямованому неперервному формуванні хорової культури особистості на різних етапах вікового розвитку. Вирішальна роль у цьому процесі належала початковій музичній освіті в Україні – парафіяльно-приходським, братським та монастирським школам, паралельно вокально-хорове навчання відбувалося при різних інституціях – при церквах, архієрейських кафедрах, у домашніх умовах, монастирських криласах, а також в загальних навчальних закладах — полкових школах, колегіумах, семінаріях чия діяльність стала фундаментом хорової музичної культури того часу. Доба XVII ст. – це доба величезного розквіту українського хорового співу. Величезна кількість хорових колективів існувала при соборах, монастирях, школах, колегіумах, церквах, сиротинцях, дворах українських гетьманів і магнатів [3].

Протягом всієї історії український народ не мав іншої інституції, яка б мала більший вплив на розвиток його освіти, науки, культури, аніж Києво-Могилянська академія. Існування такого

розмаїття типів хорів свідчить про те, що Києво-Могилянська академія у XVII – першій половині XVIII ст. стала своєрідним осередком формування української хорової культури і професійної підготовки співочих та композиторських кадрів [2].

Висновки. Отже, механізм консолідації полягав у включенні всіх верств населення України в хорове виконавство православної духовної музики. Саме цей колективний спів духовної музики консолідував суспільство, утверджував прагнення українського народу до національної незалежності, створював підґрунтя для національно-культурного відродження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонович М. *Musica Sacra*: [Ред. Упор. Ясиновський Ю.] / М. Антонович // Збірник статей з історії української церковної музики Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 1997 – С 236-237.
2. Кудрик Б. М. *Огляд історії української церковної музики* / Б. Кудрик – Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 1995. – 128 с.
3. Масенко П. *Нариси з історії української церковної музики.* – [Реприн. Вид.] / П. Масенко – К.: Муз. Україна, 1994 – С119-120.

SUMMARY

The article substantiates the mechanism of consolidation of Ukrainian society XVII. through choral Orthodox spiritual music, shows a variety of choirs study period and inclusion of different population groups in performing their practice.

Keywords: *choral art, choir, choral culture, Orthodox spiritual music, consolidation of society.*

УДК 378.22-051:[37:7]"155/220"

Ілляшенко Володимир (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Сулаєва Н.В.

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XVI – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТЬ

У статті висвітлюються окремі аспекти розвитку мистецької освіти майбутніх учителів у другій половині XVI – початку XX століть. Акцентується увага на навчальних дисциплінах, котрі містили мистецький компонент та входили в зміст професійної підготовки вчителів.

Ключові слова: *мистецька освіта загальна мистецька освіта, навчальні дисципліни.*

Постановка проблеми. Оновлення підходів до використання різних видів мистецтв у підготовці майбутніх учителів актуалізує проблему дослідження історичних передумов цього явища.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Вітчизняними науковцями здійснено дослідження з питань упровадження мистецтва в систему загальнопедагогічної підготовки вчителів (Н. Дем'яненко, Н. Сулаєва, В. Черкасов).

Мета роботи – висвітлити результати ретроспективного аналізу розвитку мистецької освіти майбутніх учителів у другій половині XVI – початку XX століть.

Основний зміст. У наукових дослідженнях вітчизняних науковців, названих вище, наголошується, що спеціальна підготовка майбутніх учителів з'являється в другій половині XVI – на початку XVIII століття. Наприклад, навчання в школі Львівського Успенського Братства, організованого у 1586 р. С. Зизанієм, Ю. Рогатинцем, І. Красовським та ін., передбачало підготовку священиків до практичної роботи на ниві освіти. У «гімнасіоні» молодші школярі навчалися грамоти й співу, старші – граматики, риторики, поезики, елементів філософії [2]. Учителями ставали й вихованці Острозької та Києво-Могилянської академії, де, окрім основних дисциплін вивчали нотний спів, церковну музику, малювання, поетичне мистецтво, вище красномовство. Уведення мистецького компонента в процес навчання студентів дозволив найкращим з них не тільки стати високоосвіченими педагогами (А. Антонський, А. Гоголь-Яновський, Г. Рачинський, Г. Сковорода) але й видатними діячами мистецтва: П. Бережанський – співак, М. Березовський, А. Ведель, Г. Рачинський – композитори; Д. Левицький – художник; П. Гулак-Артемівський, К. Зіновійв,

Ф. Прокопович, Г. Сковорода – поети; Л. Баранович, П. Величковський, Г. Кониський, С. Полоцький – письменники) [3, 77].

У змісті загальнопедагогічної підготовки вчителів у навчальних закладах з підготовки учителів, що створені наприкінці XVIII – поч. XX століть (Український інститут при Львівському університеті (1787 р.); педагогічні інститути при Харківському імператорському університеті (1811 р.), Рішельєвському ліцеї м. Одеси (1817 р.), Київському університеті Св. Володимира (1839 р.); вчительські інститути у Феодосії (1872 р.), Глухові (1874 р.), Києві (1907 р.), Катеринославі (1910 р.), Вінниці (1912 р.), Миколаєві (1913 р.), Полтаві (1914 р.), Чернігові (1916 р.); учительські семінарії; вищі жіночі курси) значне місце посідали мистецькі й мистецько-педагогічні дисципліни. Зокрема, у Київському Фребелівському педагогічному інституті й навчально-виховних установах при ньому в 1913 році, окрім спеціально-педагогічних дисциплін майбутні вчителі засвоювали такі предмети, як «Дикція і декламація», «Огляд народної і дитячої літератури», «Дитячі типи в літературі й живописі» тощо. У 1916 році до них додалися методики ліплення, «Дитячі ігри», «Ручна праця», а також «Мистецтво як фактор позашкільної освіти» [1, 159-162].

Із 1918 року циркулярним розпорядженням Міністерства народної освіти про плани навчання в учительських інститутах до переліку обов'язкових предметів було додано «Теорію й психологію художньої творчості», «Графічне мистецтво з графічними вправами», «Тонічне мистецтво з практичними вправами», «Теорію та історію музики і співів». Ці дані свідчать про увагу до надання загальної мистецької освіти. Наявність теоретичних і практичних мистецьких дисциплін дозволяє нам говорити про функціонування формальної мистецької освіти в педагогічних навчальних закладах. Водночас великого значення надавалося в ті роки позааудиторній факультативній (клубній і студійній) роботі. Зокрема, в Академії соціального виховання були організовані студії образотворчого мистецтва, музики та художньої мови, у Хортицькому німецькому педтехнікумі діяв драматичний гурток, у Харківському, Гадяцькому, Проскурівському педтехнікумах – хоріві та художні студії, Корсунському – музично-вокальна.

Висновки. Вищенаведені факти дають змогу стверджувати, що у змісті професійної підготовки вчителів в означений історичний період чільне місце посідало використання різних видів мистецтв, що дає підстави стверджувати про доцільність збагачення мистецьким компонентом підготовку майбутніх учителів не тільки мистецького, а й інших напрямів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша половина XX ст.) : монографія / Н. М. Дем'яненко . – К. : ІЗМН, 1998. – 328 с.
2. Ісаєвич Я. Львівське Успенське братство, його школа і друкарня [Електронний ресурс] / Ярослав Ісаєвич. – Режим доступу : <http://map.lviv.ua/statti/isa-evych3.html>
3. Сулаєва Н. В. Підготовка вчителя в педагогічному просторі неформальної мистецької освіти : монографія / Наталія Сулаєва. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. – 408 с.
4. Черкасов В. Ф. Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962–1991 рр.) : монографія / В. Ф. Черкасов. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2008. – 376 с.

SUMMARY

This article highlights some aspects of artistic education of future teachers in the second half of XVI - early twentieth centuries. Attention is focused on academic disciplines that contain artistic component and included in the content of teacher training.

Keywords: Art education, general art education, subjects.

СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ТЕРЕНАХ УКРАЇНИ В ПЕРІОД ВІД НАЙДАВНІШИХ ЧАСІВ ДО КИЇВСЬКОЇ РУСИ

На основі аналізу артефактів української культури з найдавніших часів до кінця XIII століття (періоду Київської Русі) у статті обґрунтовується авторський погляд на існування архетипів вітчизняного музичного мистецтва. Акцентується увага на існуванні формальних і неформальних ознак музичної освіти означеного періоду.

Ключові слова: артефакти, музичне мистецтво, музична освіта, неформальні й формальні ознаки музичної освіти.

Постановка проблеми. Дослідження генези музичної освіти на теренах України зумовлене активізацією уваги вчених і практиків до вивчення джерел виникнення неформальної мистецької освіти – добровільної мистецької діяльності особистості, що здійснюється поза формальним навчанням у вищому педагогічному закладі освіти, реалізується здебільшого в художньо-творчих колективах і не супроводжується видачею диплома офіційного зразка [5, с. 75].

Аналіз останніх джерел і публікацій. Джерельною базою наукових розвідок є інформація про артефакти мистецької освіти, почерпнутої з досліджень О. Гаврюшенко, М. Гордійчука, Д. Козака, В. Колосової, І. Тоцької, О. Цалай-Яктименко. Дослідження ґрунтується на положенні про те, що сучасна мистецька освіта має свої артефакти з найдавніших часів. Розвиваючись упродовж тисячоліть вона, як феномен духовного життя народу, набула ознак формальної та неформальної.

Мета роботи: схарактеризувати розвиток музичного мистецтва на теренах України від найдавніших часів до київської Русі, виокремивши її формальні й неформальні ознаки.

Організація дослідження. Про існування музичного мистецтва у наших пращурів свідчать первісні музичні інструменти або їх зображення на посуді чи коштовностях, знайдені в процесі археологічних розкопок найдавніших стоянок людини (починаючи від сорока тисяч років). Серед них: сопілки та ударні інструменти епохи палеоліту, флейти, дудочки часу неоліту, музичні інструменти пізнішої доби: дзвіночки, брязкальця, тризубці (V ст. до н.е.), мисливський або військовий ріг (II ст. до н.е.) тощо [2, с. 140]. Відомостей щодо існування спеціальних навчальних закладів для передачі уміння водити хороводи чи грати на музичних інструментах у ті часи не знайдено, що вказує на неформальні ознаки музичної освіти того часу.

Записи закордонних учених свідчать про високий рівень музичного побуту східних слов'ян часів II-IX ст. н.е. Зокрема, візантійський історик Феофілакт Симокатт (VI ст. н.е.) наголошував, що під час боротьби з хозарами греки захопили в полон трьох слов'ян, які замість зброї тримали в руках музичні інструменти. Арабський географ Ібн-Даста у книзі «Дорогоцінні скарби» (925 р.) описує обряд сівби проса слов'янами-ідолопоклонниками, що супроводжувався співом, грою на лютні, гусях, сопілці. Мандрівник з Багдада Аль-Масуді (896-956 рр.) свідчить, що у слов'ян до прийняття християнства було багато міст із церквами, в яких ударяли в дзвони. Учений пише й про хоровий спів під час богослужіння, який приголомшував усіх, хто чув «вражаючі слух звуки» [3, с. 142].

Звертання до богів неба – Сварога, сонця – Хорса і Дажбога, грому і бурі – Перуна та ін. також супроводжувалося хороводами, піснями, танцями під звуки бубнів, сопілок, ріжків, гусел тощо. Багато фольклорних перлин слов'ян, які присвячувалися богам, дійшли до наших часів, оскільки зберігалися й переходили від покоління до покоління упродовж багатьох віків.

Своєрідністю й унікальністю вирізняється музична спадщина нашого народу часів Київської Русі (IX-XIII ст.). Значна частина сформованих століттями вірувань язичників була адаптована до нової релігії, у зв'язку з цим «Поетичність, чуттєвість, сентиментальність – ці характерні риси українського народу знайшли своє вираження у християнстві» [1, с. 547].

Нова віра вимагала становлення культового співу. Для більш вільного його прийняття народом «стильові компоненти церковної християнської музики збагатилися місцевими народнопісними традиціями, які склалися протягом тривалого попереднього язичеського періоду» [3, с. 150]. У IX-XIII століттях з'являються підтримувані державою, а отже, формальні музичні центри: школи співу, школи деместиків. Основним осередком формування й поширення

церковної музики була Києво-Печерська лавра, в якій працювали піснетворець і керівник хору (деместик) Стефан, чернець Григорій Печерський тощо. Із кінця X століття при Десятинній церкві діяла школа для навчання співу, неподалік від церкви Богородиці існував двір деместиків – співаків-солістів, які були диригентами й учителями церковного співу водночас. Великий майстер київського наспіву з Володимира-Волинського також мав багато учнів, яких за його ім'ям називали «луциною чадію» [3, с. 374]. У XI столітті при Андріївському монастирі донька князя Всеволода Ярославовича Анна заснувала школу, де дівчаток вчили грамоти, різним корисним ремеслам, а також співу: «Собравши же младых девиц неколико, обучала писанию, також ремеслам, швению, пению, и иным полізным им занятиям» [3, с. 374].

Надзвичайним явищем культурного життя Київської Русі було існування історичних переказів, що передавалися усно й поширювалися у формі героїчних билин. Їх особливістю було те, що текст виконувався як музичний твір із урочистим речитативом. У ньому опоетизовувалися, оточувалися ореолом слави героїчні вчинки воїнів-захисників, соціально-побутові явища. Зародилися билини наприкінці першого тисячоліття в Києві, Чернігові, Галичі, Новгороді й інших землях Київської Русі. Найдавнішими вважаються билина про Святогора, Іллю Муромця, Добриню Никитича, Альошу Поповича, Ставра Годіновича, Вольгу. Створював і виконував билини народ, із якого виділялися найталановитіші співці-оповідачі, що були, очевидно, також музикантами-гусярами: Боян, прославлений «Словом о полку Ігоревім» (друга половина XI – перша половина XII ст.) «судець» Ор (згадується в літописі під 1201 р.), бунтівний «словутьный певець» Митуса (у 1243 р. покараний за відмову оспівувати княжі діла) [2, с. 24]. Оповідачами історичного минулого Русі були також новгородець Вишата та його син Ян Вишатир (XI ст.).

Неформальне музикування розвивалося й у повсякденному житті пересічних русичів. До сьогодні збереглися колискові, забавлянки, дитячі пісні, які побутували в часи Київської Русі. Водночас, прийнявши християнство, слов'яни не відмовилися від календарної обрядовості, яка перетворилася на своєрідний симбіоз язичницьких і християнських рис, у результаті чого утворилися й збереглися до сьогодні Різдвяні свята з колядками й щедрівками, Купальські, Петрівчані дійства з відповідними пісненими зразками.

Київська Русь відзначалася й розвитком інструментальної музики. Вона побутувала на полюваннях та у військових походах, про що згадується в Іпатіївському, Кенігсберзькому, Новгородському, Радзивилівському та інших літописах. Інструментальна музика супроводжувала й народні гуляння, прийоми у князівських палацах і вуличні дійства у великих містах. Так, на реставрованій фресці південної башти собору Святої Софії в Києві (XI ст.) зображено великий музичний ансамбль того часу, в якому грають на переносному пневматичному органі, поперечній флейті, металевих тарілках, сурмах, лютні, музичних дзвонах, парних барабанчиках, щипковій лірі. Зрозуміло, що виконавці такого колективу мали бути високопрофесійними музикантами, отже такими, які отримали музичні знання й уміння при спеціальних навчальних закладах. Це вказує на високий рівень середньовічної музичної освіти наших пращурів.

Висновки. Вищенаведені артефакти з найдавніших історичних періодів до Київської Русі свідчать про існування на теренах нашої держави неофіційних форм передачі досвіду мистецької діяльності (музичної, образотворчої, літературної, хореографічної, драматичної) та спеціальних закладів для навчання різних видів мистецтва. Це дозволяє констатувати факт існування з часів Київської Русі мистецької освіти в Україні в таких її видах як формальна та неформальна.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврюшенко О. А. Історія культури : навч. посібник / Гаврюшенко О. А., Шейко В. М., Тишевська Л. Г. ; наук. ред. Шейко В. М. – К. : Кондор, 2004. – 763 с.
2. Історія української літератури. Давня література (XI – перша половина XVII ст.) / [авт. В. П. Колосова та ін.]. – К. : Наукова думка, 1967. – Т. 1. – 539 с.
3. Історія української музики [в 6 т.]. – К. : Наук. думка, 1989–1991– . – Т. 1 [гол. редкол. Гордійчук М. М. та ін.] – 1989. – 446 с.
4. Козак Д. Н. Духовна культура давніх слов'ян / Д. Н. Козак // Історія Української культури [гол. ред. Б. Є Патон, Г. Д. Вервес, І. Ф. Курас]. – К. : Наукова думка, – . – Т. 1. : Історія культури давнього населення України [гол. ред. П. П. Толочко]. – 2001. — С. 620–666.
5. Сулаєва Н. В. Неформальна мистецька освіта майбутніх учителів у художньо-творчих колективах : дис. ... докт. гед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Наталія Вікторівна Сулаєва. – К., 2014. – 591 с.

SUMMARY

Based on analysis of artifacts of Ukrainian culture from ancient times till the end of the XII century (the period of Kievan Rus) in article the authorial view on the existence of artifacts of native musical Art is justified. The attention is focused on the existence of formal and informal features of music education of the designated period.

Keywords: artifacts, musical Art, music education, informal and informal features of music education.

УДК 37.091.12 : 005.963.2 – 051:793.3

Карпенко Крістіна (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Благова Т.О.

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ

У статті досліджено специфіку професійної діяльності керівника хореографічного колективу. Проаналізовано його особистісні і фахові якості

Ключові слова: хореографічне виховання, керівник хореографічного колективу, професійна діяльність, хореограф-балетмейстер, методика хореографічної роботи.

Від змісту цінностей, світоглядної орієнтації дітей та молоді, від того якою мірою духовність стане основою їх життя, залежить майбутнє української нації. Тому важливим завданням позашкільної освіти, складового компоненту освіти в Україні, є пошук і використання дієвих засобів для здобуття дітьми і молоддю додаткових знань, умінь і навичок за інтересами, здатних забезпечити їм інтелектуальний і духовний розвиток, підготувати їх до активної професійної та громадської діяльності.

Однією з основних складових естетичного виховання є мистецтво – простір, в якому творчість, акт творення нового є центром діяльності людини. Хореографічне мистецтво має велике значення в розвитку молоді людини. Засобами танцювального мистецтва прищеплюється любов до прекрасного. Саме така мета ставиться перед керівниками хореографічних колективів, оскільки любов до мистецтва уможливує формування смаку учасників колективу, спонукає до вдосконалення здобутих знань та навичок.

У науковій літературі розробка питань хореографічного колективу та зокрема особистості керівника репрезентована працями О.С. Голдрича, Б.М. Колногузенка, О.В. Мартиненко, П.І. Фриза та ін. Отже, **метою** статті є дослідження специфіки професійної діяльності керівника хореографічного колективу, його фахових і особистісних якостей, основних умов методики роботи у танцювальному колективі.

Організація педагогічного процесу в хореографічному колективі ґрунтується на загальних закономірностях формування особистості, однак має специфічні особливості. Хореографічне об'єднання складає цілісну педагогічну систему, яка має своєрідну структуру. Педагогічний процес в хореографічному колективі спрямований на розвиток у вихованців якостей, пов'язаних зі сферою почуттів: моральних (доброзичливість, чуйність, емпатія, стриманість, справедливість), естетичних (почуття краси, зокрема танцювальних рухів, музики), художніх (художній смак, відчуття композиційної довершеності хореографічних творів). Педагогічний процес в об'єднанні спирається на отримані хореографічні знання, вміння та навички. Вони є основою розвитку особистості, які у цілому характеризують результат виховання через навчання [1, с. 98-101].

Специфіка організації педагогічного процесу в творчому колективі залежить від аматорського характеру хореографічної діяльності дітей та колективної форми їх хореографічної творчості. Таким чином, професійно-педагогічна діяльність керівника хореографічного об'єднання в сучасних умовах повинна мати якісно новий зміст. Викладаючи хореографію, завжди треба пам'ятати, що танець, як мистецька дія, не може бути беззмістовним, бо він, як і інші види мистецтв, допомагає формуванню світогляду. Хореографічне виховання танцівника не можна уявити без піклування про її фізичний розвиток. Танцюрист, який вільно володіє своїм тілом і легко координує рухи, повніше і глибше розкриває зміст танцю.

Кожен хореографічний твір вимагає від учня емоційності, творчої активності, мобілізації всіх його фізичних і духовних сил. Завдання педагога-хореографа полягає в тому, щоб невпинно

підвищувати хореографічну культуру дітей, знайомлячи їх зі зразками танцювального мистецтва, життям і діяльністю провідних хореографів, танцюристів і художніх колективів.

Т. А. Стефановська в структурі педагогічного процесу позашкільної діяльності виділила чотири основні стадії: психологічний настрій і практичну підготовку до творчої діяльності; забезпечення співробітництва у творчості з тими, хто вже засвоїв початковий етап, забезпечення умов для самостійності у творчості, врахування індивідуальних якостей при створенні ситуацій вияву творчості [5, с. 120-122].

Керівник хореографічного колективу – це людина високої культури і глибоких знань, що має досконало володіти основами професійної майстерності. Від його світогляду та естетичних позицій залежать напрямки творчості та культурні, громадсько-ідейні устремління всього творчого колективу. Він повинен розбиратися у складних явищах сучасного мистецтва, відрізняти прогресивні тенденції від помилкових, шкідливих. Повинен уміти мислити хореографічними образами, бути психологом і педагогом.

Керівництво хореографічним колективом – це також виконання "зовнішніх" функцій, що спрямовуються на організацію життєдіяльності всього об'єднання в сучасному суспільстві. В даному контексті знання специфіки діяльності хореографічного колективу стає необхідною умовою професійної кваліфікації його керівника, що припускає вивчення таких розділів управлінської роботи, як технології керування колективом, організація процесу керівництва, оцінювання результатів професійно-педагогічної діяльності.

Керівник хореографічного колективу автоматично потрапляє в ситуацію, коли сам повинен виконувати функцію контролю за своєю хореографічно-педагогічною діяльністю з метою забезпечення якості навчально-виховного процесу. Це означає, що йому належить обирати форми і методи педагогічного керівництва хореографічним об'єднанням. Для цього керівник хореографічного колективу повинен вміти орієнтуватися в різних аспектах людської поведінки, як окремої особистості, так і колективу. Тому керівнику необхідні знання відповідних розділів педагогіки і психології, що обумовлюється мірою відповідальності, яка лягає на педагога-хореографа, як в процесі здійснення ним цілеспрямованого педагогічного впливу не тільки на мікросередовище (колектив), а й на кожну окрему людину [6, с. 53-54].

Якісним показником професійної компетентності керівника дитячого хореографічного колективу є об'ємна сегмента фахових знань, умінь та психолого-педагогічних складових, які необхідні для роботи з дитячим хореографічним колективом. Увесь спектр умов, необхідних для здійснення повноцінного керівництва хореографічним колективом виявляється у різних видах роботи, зокрема художньо-творчій та постановочній.

Кваліфікаційні вимоги до вчителя-хореографа визначаються параметрами художньо-естетичних знань, а саме – видової різноманітності хореографічного мистецтва (класичний, бальний, народний та сучасний танець); виразних засобів як складових танцю (музики, сценічного вбрання, живопису, пластики); специфіки національних танців, техніки виконання [4, с. 50-51]. Крім того, хореограф, керівник колективу повинен навчити своїх вихованців основам танцювального мистецтва, дати їм необхідні знання, навички, танцювальну техніку, враховуючи особливості кожної з вікових груп.

Отже, хореографія, як вид мистецтва, має свою специфіку, яка в свою чергу визначає специфіку професії педагога-хореографа. В основі роботи хореографічного колективу має бути закладена творчість як самих вихованців, так і педагога-хореографа. Творчий процес передбачає вирішення певних проблем, поставлених перед дитячим хореографічним колективом. Від загальної культури і знань педагога залежить світобачення, моральні і естетичні принципи його учнів. Професіоналізм керівника дитячого хореографічного колективу зумовлений широкою палітрою ерудиції, умінням викладати навчальний матеріал з урахуванням психолого-педагогічних особливостей вихованців.

Отже, керівник дитячого хореографічного колективу повинен: знати теорію, методику та історію хореографічного мистецтва; історію костюму, володіти навичками режисера-постановника, танцюриста, сценографа; пропагувати кращі зразки вітчизняного та світового хореографічного мистецтва; розвивати індивідуальність своїх вихованців. За таких умов діяльність педагога-хореографа дає тільки найкращі результати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурля О. А. Формування професійних якостей хореографа як соціальний попит суспільства// Наукові праці: Збірник. – Миколаїв: Вид-во МФ НаУКМА. – 2001. – Т. 13:

- Педагогіка. – С. 98-101.
2. Голдрич О. С. Методика роботи з хореографічним колективом: Посібник для студентів-хореографів навчальних закладів України I-II рівнів акредитації (видання друге, виправлене та доповнене). / О. С. Голдрич – Львів: Сполом, 2007. – 72 с.
 3. Методика роботи з хореографічним колективом. Ч. 1. Хореографічна робота з дітьми : навч. посіб. / Б. М. Колногузенко ; Харк. держ. акад. культури. — Х. : ХДАК, 2004. — 153 с.
 4. Макарова Л. Н. Требования к компетентностной модели будущего хореографа / Л. Н. Макарова, М. Н. Юрьева ; Высшее образование сегодня. – № 4. – 2010. – С. 50-53
 5. Стефановська Т. А. Педагогіка: наука и искусство Курс лекцій. Учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. / Т.А. Стефановська – Москва, Изд-во "Совершенство", 1998. – 368 с.
 6. Фриз П. І. Теорія і методика хореографічної роботи з дітьми: навч.-метод. посіб. для студентів спеціальності "Хореографія" / П. І. Фриз. – Дрогобич : ДДПУ, 2006 – 120 с.

SUMMARY

In this paper explores the specificity of professional activities head of the choreographic groups. Personal and professional qualities analyzed.

Keywords: *Choreographic education, head of the choreographic groups, professional activities, ballet master, the method of choreographic work.*

УДК 783.1.087. 68 (092)

Кириченко Рената (м. Полтава)

Науковий керівник: ст. викл. Пужай Г.В.

ДИТЯЧІ ПІСНІ В КОМПОЗИТОРСЬКІЙ ТВОРЧОСТІ ІРИНИ КИРИЛІНОЇ

У статті проаналізовано авторські підходи й тенденції розвитку дитячого пісенного жанру в творчості композитора Ірини Кириліної.

Ключові слова: *музичне виховання дітей, пісенне музичне мистецтво.*

Постановка проблеми. Музика для дітей – важливий напрям композиторської творчості, який виконує мистецькі, культурно-соціальні, естетико-філософські, освітньо-виховні функції. Відтворюючи суттєві процеси, що відбуваються в музичному мистецтві й культурі загалом, пісенні твори залучають дитячу аудиторію слухачів і виконавців до активного співпереживання, осмислення й вираження внутрішнього світу [3, 115].

Аналіз останніх джерел і публікацій. Вагомий внесок у теорію й практику естетичного виховання дітей засобами пісенного музичного мистецтва внесли П. Козицький, А. Коломієць, М. Леонтович, М. Лисенко, К. Стеценко, Я. Степовий, Ю. Щуровський, Б. Яворський, які вважали музику ефективним засобом загально естетичного та морального розвитку особистості. В останні роки І. Барановська, О. Печерська, Є. Карпенко, Л. Мартинюк, виконали значну дослідницьку роботу з питання використання дитячих пісень, дитячих опер, обробок народних пісень сучасних українських композиторів в системі музично-естетичного виховання дітей [1, 96].

Мета роботи. Визначення виховного потенціалу дитячих пісень композитора Ірини Кириліної й потреби їх широкого впровадження. Сподіваємося, що аналіз змісту й виконавських можливостей її пісенних творів приверне увагу, надасть методичну допомогу, спонукає до використання в практичній діяльності майбутніми вчителями музичного мистецтва.

Організація досліджень. Опрацювавши літератури з вказаної проблематики, дійшли висновку про недостатність узагальнюючих праць, спеціально присвячених пісенно-хоровій творчості для дітей (незважаючи на значну кількість розробок методологічно-педагогічного спрямування), що зумовлено відносно недавнім часом її виокремлення як самостійного напрямку дослідження. Поодинокі праці належать Н. Андрієвській, Т. Кіреєвій, О. Олійник, Л. Сизовій, Б. Фільц; окремі розділи зустрічаються в монографіях, присвячених творчості окремих композиторів. (Л. Івахненко, Р. Кулик, Ю. Токарева, М. Михайлов). Дослідники стверджують, що українська музична творчість для дітей – самобутнє й динамічне явище, яке виявляє тенденції до самооновлення й збагачення. Серед композиторів середнього й молодшого покоління жанру

дитячої пісні приділяють належну увагу Л. Дичко, Б. Фільц, Ж. Колодуб, О. Яковчук, І. Кириліна, А. Мігай, Ю. Михайленко, Є. Карпенко, Л. Горова [2,124].

По особливому яскрава в цьому ряду постать талановитого композитора Ірини Кириліної. Вона — композитор-академіст, лауреат Республіканської комсомольської премії ім. М.Островського (1988), Заслужений діяч мистецтв України (1999), володар Гран-прі "Пісенний вернісаж-1998" (Премія Президента України), лауреат премії імені Л. Костенко (2000), Всеукраїнського фестивалю "Пісня року" (1998-2001). В її творчому портфелі хорова й камерна музика, моноопери, композиції для театру та кіно. Її твори виконують капела "Думка", хор імені Г. Верьовки, Національний симфонічний оркестр України, Камерного оркестру філармонії, зарубіжні колективи. Особливу популярність композиторові принесли естрадні твори (у виконанні Н. Матвієнко Л. Сандулеси, І. Бобула, П. Зіброва, В. Білоножка, О. Білозір) і пісні для дітей (зараз в її доробку понад дві тисячі пісень). Успішно працює І. Кириліна в музичному театрі для дітей, для якого написала мюзікли ("Бісеня із дискотеки"), комедії ("Леся Калина-славна дівчина"), музику до вистав театру ляльок ("Казка про рибака й рибку", "Олекса Довбуш"). Разом з тим, Ірина Кириліна не тільки композитор, автор текстів, а й продюсер, відома широкому загалу завдяки численним дитячим естрадним конкурсам, для яких спеціально пише пісні. Вона з радістю знаходить і розкриває юні таланти, її нинішні підопічні — майбутні української естради [2, 125].

Композиторка завжди вимоглива до підбору поетичного тексту для своїх творів. У дитячих піснях вона використала вірші Платона Воронька — відомого українського поета, письменника, драматурга ("В лісі є зелена хата", "Не такий апельсин", "Засмутилось кошеня", "Бичок та їжачок", "Не будь козою"), поета-пісняря Олександра Вратарьова ("Зелене слоненя"), дитячого поета Володимира Орлова ("Учений кот", "Я рисую море", "Я пою от всей души", "Кто кого боится"), власні вірші ("Розгнівилась на літо зима"), поета Володимира Кухалашвілі ("Сумна пісня"). Всіх авторів об'єднує любов до дітей, до рідної землі, захоплення світом дитячих мрій і фантазій та майстерність в його розкритті.

Неповторність естрадного письма І. Кириліної в оперті на пісню-романс ХІХ-початку ХХ ст., які вона винахідливо й вміло осучаснює. В музичній мові дитячих пісень відобразилися характерні стилістичні особливості композитора І. Кириліної — ліризм і розпівність поєднуються з мовною декламацією ("Співають діти", "В лісі є зелена хата", "Сумна пісня", "Дом под крышей голубой"), ритмічною контрастністю й гостротою ("Розгнівилась на літо зима", "Не такий апельсин", "Засмутилось кошеня") та розмаїттям гармонічних співзвуч. Із сфери "дорослої" музики сюди впроваджуються колористичні прийоми, урізноманітнюється манера звуковидобування; створюються нові можливості для інтерпретації образної динаміки й драматургічного розвитку. В усіх дитячих піснях Ірини Кириліної яскраво відчувається зв'язок із національними традиціями, але разом із тим вони вирізняються змістовною доступністю, простотою форм, цілісністю й самодостатністю образів. Її музика щира, світла, мелодійна, позначена яскравою індивідуальністю, вона завжди зворушує, проникає в саме серце, а творчість співзвучна нашому сьогоденню, отже близька й зрозуміла. Саме тому її твори з радістю виконують відомі дитячі хорові колективи й окремі виконавці, та у багатьох школах України вчителі за кирилінськими "Збірниками дитячих пісень" навчають молоде покоління [4,185].

Висновки. Пісні для дітей — один із провідних напрямків творчості сучасного українського композитора Ірини Кириліної. Вони позначені виразною національною самобутністю, яскравими здобутками, колоритністю барв, глибокою образністю й стильовою доступністю для дитячих колективів різних виконавських рівнів. Сподіваємося, що наш аналіз сприяв формуванню цілісної уяви про своєрідність авторських підходів і загальних тенденцій у розвитку пісенного жанру для дітей. Адже ознайомлення з кращими пісенними зразками служить основою дитячого музичного виховання, формує світогляд і музичний смак, а нагромадження музичних вражень сприяє розвитку музичних потреб, інтересів, здібностей, оскільки, належачи до активних форм мистецької освіти, саме пісенна галузь є одним із важливих факторів формування світогляду нових поколінь, несе в собі чималий потенціал розвитку національно-культурної самоідентифікації [4,190].

ЛІТЕРАТУРА

1. Духовний розвиток особистості засобами мистецтва : навч.-метод. посіб. / Автор і упоряд. С.Т. Репетій. — Біла Церква, 2005. — 399 с.
2. Кияновська Л. О. Українська музична культура : навч. посіб. — Львів : "Тріада плюс", 2009. — 356 с.

3. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання. – К. : ІЗИН, 1997. – 248 с.
4. Шегда Л. Вплив жанрових процесів та нових стильових тенденцій на українську композиторську творчість у галузі музики для дітей другої половини ХХ століття / Л.Шегда // Українське мистецтвознавство : Дослідження. Статті. Рецензії : [зб. статей / гол. ред. Г.А.Скрипник]. – К. : 2008. – С. 183–191.

SUMMARY

Author approaches and progress of child's song genre trends are analysed in creation of composer Iryna Kirilina.

Keywords: *musical education of children, song musical art.*

УДК 2 – 737:78: [37.013.43]

Марченко Світлана (м. Полтава)

Науковий керівник: ас. Трохименко А.О.

МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ БРАТСЬКИХ ШКІЛ XVII ст.

У статті подана характеристика основних напрямів музично-просвітницької діяльності братських шкіл XVII ст., визначено роль музичної освіти братських шкіл у процесі національно-культурного відродження XVII ст.

Ключові поняття: *братські школи, музична освіта, церковний спів, національно-культурне відродження.*

Постановка проблеми. Основні завдання та зміст освіти, спрямовані на «виховання духовної культури особистості, утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності, інших добродійностей». Безперечно, вирішення актуальних проблем сучасної освіти неможливе без глибокого дослідження минулого і використання безцінних надбань національної культури, невід'ємною складовою якої є духовна музична культура.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження М. Бражнікова, І. Вознесенського, І. Гарднера, Н. Герасимової-Персидської, В. Лебедева, В. Мартинова, С. Смоленського, В. Ундольського, М. Успенського, О. Цалай-Якименко, О. Шраєр-Ткаченко присвячені розвитку духовної музики, історії церковного співу.

Мета статті – визначити основні напрями музично-просвітницької діяльності братських шкіл та їх роль у національно-культурному відродженні XVII ст.

Національна свідомість була нерозривно поєднана з релігійною, в формуванні її надзвичайно велику роль відігравала освічена частина духовенства, а також культурно-освітні діячі, пов'язані з церковними структурами. Сприйняття православної церкви як церкви національної залишалися гарантією самозбереження українського етносу в релігійному та культурному планах, що було передумовою і запорукою майбутнього політичного відродження.

Аналіз усіх аспектів роботи братських шкіл України того часу свідчить про системну організацію педагогічного процесу, зокрема музичного виховання. Головними елементами системної організації музичного освіти є:

- Ретельно розроблений і глибоко продуманий зміст освіти;
- Методичне забезпечення педагогічного процесу;
- Система методів навчання;
- Організація педагогічного процесу (форми навчання – уроки церковного співу, різнопланова позакласна робота – храмова, суспільна, шкільний театр як форми практичного застосування знань, вмінь та навичок);
- Цілісність виховної роботи (тісний зв'язок із батьками, індивідуалізація навчання, піклування про побут учнів) [3].

Вивчення документів, які стосуються братських шкіл, свідчить про те, що всі зазначені елементи музичної освіти тісно пов'язані з історією, культурою, боротьбою за незалежність і збереження національної самобутності українського народу.

Рівень викладання в братських школах був різний, він значною мірою залежав від матеріальних можливостей громадян, місцезнаходження школи. Тому одні братські школи були

навчальними закладами початкового типу з розширеною програмою. Інші – середніми навчальними закладами навіть із елементами вищої школи, але музична освіта була обов'язковим компонентом у змісті освіти братських шкіл різного типу [2].

Співам починали навчати хлопчиків змалку, одночасно з читанням по складах. Ці заняття тривали впродовж усього шкільного курсу: Згодом навчання передбачало опанування знань із основ регентсько-хорової практики, композиції та виконавства, вивчення багатоголосся та партесних творів

Результатом діяльності учнів братських шкіл став високий рівень музичної освіти всього населення того часу. Сирієць, архідиякон Павло Алеппський, в подорожі до Москви в 1653 р., у своїх споминах підкреслює, що мало не всі, не виключаючи жінок та їхніх дочок, уміють читати і знають порядок церковних служб і церковні співи, та подивляє високий рівень культури козацького народу [1]. Також другий сучасник, лютеранський пастор Й. Гербінні захоплювався київським церковним співом і ставив його вище від західноєвропейського. «Простий народ у них розуміє, що співає клір..., тому, поєднуючи свої голоси, співає з такою злагодженистю, що відчуваєш себе ніби в Єрусалимі, бачиш образ і дух первинної християнської церкви».

Висновки. Отже, музичної освіта братських шкіл, широка виконавська практика духовної музики даного історичного періоду засвідчує, що духовна музика у цей час була тією з'єднуючою ланкою між простим народом і ідеєю відновлення православної віри, національної ідентифікації, була зрозумілою для людей, мала великий виховний потенціал, що давав поштовх до виховання нової спільноти, свідомості, здатної – творити власну культуру, націю, державу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алеппский Павел. Путешествие Антиохийского патриарха Макария в Москву в середине XVII в./ – Москва, 1897. – Вып. 2. – 202 с.
2. Ісаєвич Я. Д. Братства та їхні школи. Шкільництво уніатів / Я. Д. Ісаєвич // Історія української культури. – К.: Наукова думка, 2001. – Том 2. (Українська культура XIII – першої половини XVII століть).
3. Цалай-Якименко О.С. Київська школа музики XVII століття [текст] / О.С Цалай-Якименко.: монографія. – Київ – Львів – Полтава, 2002. – 488 с.

SUMMARY

The article presented the main directions of musical and educational activities Brotherhood Schools XVII., the role of music education in the schools of mass cultural and national revival of the seventeenth century.

Key words: *communal school music education, church singing, cultural and national revival.*

УДК 37.015.31:7 – 053.4 [78]

Панченко Олександра (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Павленко Н.О.

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми художньо-естетичного виховання дітей, розглянуто педагогічний потенціал музичного мистецтва у формуванні естетичних цінностей і розвитку особистості дитини.

Ключові слова: *художньо-естетичне виховання, музичне мистецтво, музичне виховання, розвиток дитини.*

На сучасному етапі розвитку освіти особливого значення набуває проблема виховання художньо-естетичної культури особистості. Останнім часом спостерігається акцентування уваги педагогів і науковців на питанні теорії і практики художньо-естетичного виховання як важливого засобу формування ставлення до дійсності, засобу морального і розумового виховання, формування духовно багаті особистості. Потужним засобом зародження і розвитку естетичних почуттів, смаків є музичне мистецтво. Тому виникає необхідність розробки та впровадження нових форм і методів художньо-естетичного виховання дітей засобами музики.

Проблемі організації та ефективності художньо-естетичного виховання присвячені праці педагогів: В. Верховинця, А. Макаренка, Б. Неменського, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших. Обґрунтуванню ефективних форм і методів розвитку творчих здібностей у позашкільному художньому вихованні приділяли увагу: Р. Шкляр, М. Куцїй, А. Аліськевич, Р. Рабинович, Л. Нікольський, Е. Крупник. Поглиблене й неперервне естетичне виховання засобами музики в умовах створення цілісного соціально-педагогічного осередку, у якому музика є необхідним елементом культурного розвитку людини та його естетичної складової висвітлюються в працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, В. Донія, І. Зязюна, М. Кагана, О. Леонтєва, В. Сластьоніна, Л. Сохань. У працях авторів у галузі естетики й мистецтвознавства досліджуються питання, пов'язані з уточненням сутності естетичного виховання, його принципів і завдань, його вплив на моральний, загальнокультурний розвиток особистості, оволодіння нею алгоритмів художньої творчості (А. Дрьомов, Ю. Лукін, Л. Масол, Б. Неменський, М. Овсянников).

Ідеї щодо необхідності вдосконалення початкового естетичного виховання засобами музичного мистецтва містить спадщина класиків музичної педагогіки: О. Апраксїної, А. Артоблевської, Б. Асаф'єва, Л. Баренбойма, Н. Ветлугїної, Д. Кабалевського, М. Шафнера, Б. Яворського та ін. Актуальним для розробки сучасних форм роботи з дошкільниками і молодшими школярами є вивчення систем естетичного виховання дітей засобами музики, розроблених в ХХ ст. відомими зарубіжними музикантами і педагогами: Б. Бартоком, З. Кодаї, К. Орфом, П. Хауе та ін.

Художньо-естетичне виховання розглядають як універсальний засіб особистісного розвитку дітей на основі виявлення індивідуальних здібностей, естетичних потреб та інтересів. Художньо-естетичне виховання дітей у контексті навчання – це один з аспектів формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, всебічний розвиток її природних здібностей і задатків [1, 163].

Застосування музичного мистецтва у виховному процесі є потужним засобом формування особистості. Музика сприяє зародженню і розвитку естетичних смаків, почуттів. Завдяки музиці дитина пізнає закони людяності, відбувається становлення моральних позицій. Психологи стверджують, що розвиток емоційної і інтелектуальної сфери дитини засобами музичного мистецтва сприяє і розвитку особистості в цілому. Експериментальні дослідження свідчать, що музичне мистецтво має позитивне значення і у корекційному плані. Музика, спів можуть прискорювати чи уповільнювати пульс, відволікати, схилияти до сну, надавати естетичне задоволення, нормалізувати дихання та кровообіг, знімати втому та повертати бадьорість. Корекція емоційних відхилень, страхів, неконтрольованої поведінки, комунікативних ускладнень і сприяє загальному розкріпленню дитини.

У педагогічній теорії та практиці музика завжди визнавалась одним з найсильніших засобів впливу на духовний світ людини і тому використовувалась як інструмент його формування. У науково-педагогічній літературі зустрічаємо поняття музичного виховання як складного діалектичного процесу розвитку художньо-творчих здібностей особистості, здатності до естетичного сприймання і переживання музики. Активність музики, її спроможність формувати, розкривати в людині здатність сприймання й переживання пов'язана зі здатністю самої музики як мистецтва абстрактного і процесуального безпосередньо втілювати й моделювати емоції, їх перебіг і у такий спосіб захоплювати емоційну сферу [2].

Афористичного значення набув вислів В. Сухомлинського про роль музичного виховання, яке відомий педагог вважав не стільки вихованням музиканта, скільки вихованням людини. Саме тому В. Сухомлинський, підтримуючи прогресивні ідеї музичної педагогіки, підкреслював унікальну роль музичного виховання, що естетично забарвлює все духовне життя особистості. Пізнання світу почуттів неможливе без переживання музики: “без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної культури” [5].

М.Каган на основі аналізу закономірностей цілісного розвитку художньої культури обґрунтовано стверджує, що саме “музика буде відігравати все більшу роль як у художній культурі, так і за її межами, оскільки подальше зростання ролі науки в житті людини, абстрактного мислення, пізнання законів буття породжуватиме дедалі гострішу потребу в збалансованості цього напрямку людського розвитку активізацією його емоційної сфери, його духовних почуттів, його здатності не лише мислити, а й переживати” [6].

О. Рудницька зазначає, що “... саме музика, яку вирізняє процесуальність, відсутність будь-якої наочної конкретності, предметного зображення, хронології подій, якнайбільше вимагає від

сприймаючого емоційної чутливості, фантазії, творчої ініціативи, асоціативного мислення, спостережливості, тобто тих якостей, що іноді бувають кориснішими для людини, ніж отримана нею сума знань” [4].

Виховання музикою має найточніше, найдоцільніше спрямування на розвиток духовного світу кожної особистості. Сила і спрямування впливу музики зумовлюються загальною культурою слухача, його музичним досвідом, уміннями і навичками музичної діяльності, без яких неможливе повноцінне естетичне осягнення твору. Уміння і навички не можна набути без частого спілкування з музикою, тобто поза музичним спілкуванням [4].

Отже, музичне виховання – одна із складових художньо-естетичного виховання, що відіграє особливу роль у всебічному розвитку особистості, унікальний засіб формування єдності емоційної й інтелектуальної сфер психіки особистості, і на цій основі – світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій. Завдяки специфічній інтонаційно-процесуальній природі музики як засобу естетичного впливу, музичне виховання позначається не тільки на художній сфері, а й на загальному духовному розвитку особистості, розкриваючи в процесі активних занять музикою такі здібності, як образна уява, пам’ять, творче мислення, фантазія тощо.

Ефективний шлях реалізації виховного потенціалу музичного мистецтва полягає у використанні його інтонаційних особливостей як форми суспільної свідомості, характерних для музики механізмів впливу на особистість; визнанні пріоритетності сприймання як основи творчого процесу у пізнанні й інтерпретації мистецтва, форми прояву активного ставлення до мистецтва і дійсності.

Початковим етапом спілкування з мистецтвом і красою дійсності є сприйняття. Від його повноти, яскравості, глибини залежать всі наступні естетичні переживання, формування художньо-естетичних ідеалів і смаків. Д. Лихачов естетичне сприйняття характеризує, як: "здатність людини виокремлювати у явищах дійсності і мистецтва процеси, властивості, якості, що будять естетичні почуття" [3, 45]. Тільки таким чином можливо повноцінне освоєння естетичного явища, його змісту, форми. Це вимагає розвитку у дитини здібності тонкого розрізнення відтінків звуку, композиції, музичного слуху та інших особливостей емоційно-чуттєвої сфери. Розвиток культури сприйняття є початок художньо-естетичного ставлення до світу.

Проаналізувавши наукові праці щодо застосування музичного мистецтва у виховному процесі, можна зробити висновок, що система художньо-естетичного виховання має широкий простір для вдосконалення через відродження кращих національних культурних традицій і впровадження найсучасніших інноваційних ідей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демчишин М. С., Гайдамака О. В. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх закладах та Комплексна програма художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах (наказ МОН України від 25.02.04 р. № 151 / 11) / М. С. Демчишин, О. В. Гайдамака // Книга вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу. – 2006. – С. 160 – 211.
2. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О.Г. Костюк. – К.: Музична Україна, 1965. – 102 с.
3. Лихачов Д.Б. Теория эстетического воспитания школьников / Лихачов Д. Б. – М. : Знание, 1987. – 231 с.
4. Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти: [навч. посіб.] / О.П. Рудницька. – К. : ІЗИН, 2003. – 280 с.
5. Сухомлинський В. О. О воспитании / В. О. Сухомлинський. – М., 1975 . – 254 с.
6. Эстетическая культура и эстетическое воспитание : [книга для учителя] / Каган М., Киященко Н., Лейзеров Н., – М. : Просвещение, 2008. – 304 с.

SUMMARY

The analysis of psychological and pedagogical literature on the problem concerning artistic and aesthetic education of children was considered; pedagogical potential of music Art in molding of the aesthetic values and development of the child personality was examined.

Keywords: *artistic and aesthetic education, music art, music education, child personality development.*

ЗАГАЛЬНА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА ЯК ПІДСИСТЕМА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розкривається сутність поняття загальна мистецька освіта, визначаються її структурні компоненти. Акцентується увага на навчанні, вихованні й розвитку учнів загальноосвітньої школи в процесі вивчення дисциплін освітньої галузі «Мистецтво – Естетична культура», що складає базовий освітньо-виховний компонент формальної мистецької освіти.

Ключові слова: мистецька освіта, загальна мистецька освіта, Базовий компонент.

Постановка проблеми. Підвищення вимог до якості надання мистецької освіти молодому поколінню нашої держави зумовлює ґрунтовне дослідження вітчизняних надбань в царині її надання в умовах загальноосвітньої школи.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Вивченню проблем мистецької освіти присвятили свої наукові розвідки О. Комаровська, Л. Масол, О. Лобова, Н. Миропольська, О. Ростовський, О. Рудницька.

Мета роботи – схарактеризувати загальну мистецьку освіту як підсистему середньої освіти.

Організація досліджень. Досліджуючи мистецьку освіту, вітчизняні педагоги О. Комаровська, Л. Масол серед інших класифікаційних характеристик виокремлюють загальну (загальнокультурну) мистецьку освіту. Вона є сукупністю знань основ про мистецтво, умінь і навичок мистецької діяльності, необхідних кожній людині, незалежно від її професії [4, 22]. Загальну мистецьку освіту мають забезпечувати всі без винятку навчальні заклади, незалежно від їхнього профілю та рівня акредитації.

Загальна мистецька освіта надається у формальних (загальноосвітніх середніх навчальних закладах) і неформальних інституціях (мистецьких студіях, колективах, гуртках тощо). Вона є підсистемою середньої освіти, яка «поєднує навчання, виховання й розвиток учнів у процесі опанування цінностей мистецтва, художньої культури, природи естетичного й спрямовується на формування духовності, естетичної культури, художніх здібностей особистості, комплексу компетентностей, що стануть підґрунтям для її активної участі в соціокультурному житті, основою художньо-естетичного самовдосконалення» [2, 504].

Загальна мистецька освіта розглядається не тільки як процес набуття художніх знань, умінь і навичок, але і як засіб особистісного розвитку молоді на основі виявлення індивідуальних здібностей, естетичних потреб та інтересів. Структурними компонентами загальної мистецької освіти, яка в сучасних умовах співвідноситься з терміном «художньо-естетична освіта та виховання», є: базовий освітньо-виховний компонент; позаурочний компонент; позашкільний освітньо-виховний компонент; компонент художньо-естетичної самоосвіти та самовиховання [1, 504].

Навчання, виховання й розвиток учнів у процесі вивчення дисциплін освітньої галузі «Мистецтво – Естетична культура» становить базовий освітньо-виховний компонент формальної освіти, що містить дві частини: інваріантну – представлену предметами і курсами базового навчального плану державного освітнього стандарту, які мають опанувати всі учні, незалежно від типу навчального закладу і профілю навчання (предмети «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво», або інтегрований курс «Мистецтво», курси «Художня культура»), та варіативну, що складається з елективних предметів і курсів, які вводяться до робочих навчальних планів певного навчального закладу відповідно до можливостей і потреб педагогічного колективу, учнів, батьків («Хореографія», «Основи театру і кіно», «Українське декоративно-вжиткове мистецтво» тощо) [3, 33].

У 2009 році в базовий навчальний план загальноосвітньої школи (9-11 класів) було введено курс «Художня культура». Завдяки науково та практично обґрунтованій навчальній програмі старшокласники мають змогу узагальнити художні знання, уміння й навички, цінності й компетентності, набуті в процесі вивчення мистецьких дисциплін з першого до дев'ятого класу.

Висновки. Таким чином, загальна мистецька освіта починається в початковій школі, де в галузі «Мистецтво» виділено змістові лінії, що охоплюють основні види мистецтв – музичне,

образотворче, хореографічне, театральне, екранне. Домінуючими змістовими лініями залишаються музичне та образотворче мистецтва (по 1 годині на тиждень), у зміст яких інтегруються елементи інших змістових ліній. В основній школі загальна мистецька освіта представлена окремими предметами «Музичне мистецтво» й «Образотворче мистецтво» (по 1 год. на тиждень) або інтегрованим курсом «Мистецтво», у старшій школі завдання надання учням загальної мистецької освіти вирішуються в ході викладання курсу «Художня культура».

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Комарова А. И. Эстетическая культура личности / А. И. Комарова ; Киев. гос. ун-т. – К. : Вища шк., 1988. – 150 с.
3. Конституція України. Прийнята на 5-й сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. – К.: Право, 1996. – 55 с.
4. Сулаєва Н. В. Підготовка вчителя в педагогічному просторі неформальної мистецької освіти : монографія / Наталія Сулаєва. – Полтава :ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. – 408 с.

SUMMARY

The article reveals the essence of the concept of general art education, determined by its structural components. Attention is focused on training, education and development of secondary school students in the educational field study subjects "Art - Aesthetic Culture", which is a basic component educative formal art education.

Keywords: *art education, general art education, basic component.*

УДК 37.015.31 : 7 : [929 Щепотьєв]

Решетченко Тетяна (м. Полтава)
Науковий керівник: ас. Гринь Ю.М.

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА (НА ПРИКЛАДІ ЖИТТЯ Й ДІЯЛЬНОСТІ В. ЩЕПОТЬЄВА)

У статті розглянуто роль мистецтва у творчості Володимира Олександровича Щепотьєва.

Ключові слова: *творча особистість, мистецтво, театральне мистецтво, театр, пісня.*

Постановка проблеми. Розвиток творчої особистості надзвичайно складний і багатогранний процес. Особистість формується і розвивається в діяльності. Методологічною парадигмою сучасної діяльності людини в будь-якій сфері, на думку сучасних філософів, має стати творчість.

Серед відомих педагогів 20-х років значне місце належить Володимиру Олександровичу Щепотьєву (1880–1937 рр.) – професору Полтавського інституту народної освіти, його ректору (1921–1923 рр.), фольклористу, композитору, перекладачу, члену Етнографічної комісії АН України. Він був репресований, притягнутий до суду у справі «Союзу визволення України» (СВУ), висланий до м. Славгород Алтайського краю, після повернення в Україну страчений.

Аналіз досліджень і публікації. Побіжно вченого згадують в історичних та історико-педагогічних дослідженнях (Н. Дем'яненко, А. Киридон, М. Кузьменко, Н. Литвин, О. Лобач, В. Лобурець, О. Нестуля, В. Пашенко, О. Сухомлинська, Д. Розовик, О. Яцина), зокрема з історії Полтавського педагогічного університету імені В.Г. Короленка (А. Бойко, О. Гнізділова Б. Год, М. Рудинський, В. Щербаківський, Ю. Волошин, Н. Дем'янюк, П. Киридон, Л. Пашко тощо); освітня діяльність частково висвітлена красназнавцями (І. Грабач, О. Єрмак, В. Жук, О. Кривко, А. Литвиненко Т. Пустовіт, В. Ревергук, М. Фісун, В. Ханко). Опублікували про нього окремі статті Л. Бабенко, І. Бажинова, Г. Денисенко, А. Дяченко, В. Іваницький, Л. Івахненко, М. Лазорський, П. Ротач, Т. Шевчук. У свій час у Україні й на Полтавщині він був відомий як унікальна творча особистість.

Мета статті – на прикладі життя та творчої діяльності В. Щепотьєва визначити роль мистецтва у становленні його особистості.

Виклад основного матеріалу. У спогадах В. Щепотьєв пише: ”Я не пам’ятаю себе неграмотним. Одним з найбільших моїх дитячих спогадів: батько стоїть у дверях, повернувшись з базару. В руках у нього невеличка книжечка. ... Це був „букварь” з азбукою та безліччю складів” [3, 121]. Із 5 років читав книжки з популярної „Библиотечки Ступина”, серед яких були казки Пушкіна й „былины”. Щепотьєв згадує, що мати, не маючи змоги купувати дорогі книжки, купувала папір, зшивала товсті зшитки й заповнювала їх віршами, часто українськими [3, с. 118]. Так розпочався шлях ученого-філолога в літературу.

Батько Щепотьєва „трохи” грав на гітарі і від нього маленький Володя навчився „сяк-так бринькати” на інструменті. Дядько Матвій Григорович Миць співав у хорі Слов’янського і гастролював за кордоном. Після дядька залишилися ноти: перші два збірника М.В. Лисенка, чотириголосні російські й українські хори, сольні номери та ін. По цих нотах малий Володя вчився нотній грамоті: „Для мене було радістю, як мама доставала ті ноти й дозволяла мені їх роздивлятися. Мені ніхто не міг показати нот, я тільки знав, що вище написана нота показує вищий звук, і я фантазував собі, дивлячись на ноти та уявляючи, що я по нотах співаю” [3, 123]. На ставлення майбутнього етнографа до народної пісні вплинуло середовище дрібних урядовців, яке захоплювалося старовинними піснями, звичаями; його мати Марія Григорівна та тітка Тетяна Григорівна Гармаш, які добре співали й знали багато пісень [1].

Любов до театрального мистецтва передала В. Щепотьєву його мати. Його перші театральні враження пов’язані з Панасенківським театром: «Я змалку чув, з яким захопленням мати й тітка ... говорили про театр, і тому все рвався й просився, поки нарешті мене повели. Перший раз я був у театрі, як мені було 8 років, ішов «Запорожець за Дунаєм» із Садовським у головній ролі. Після того я став пристрасним аматором театру... Я ніколи спокійно не міг увійти до театру, а завжди відчував „священний трепет»» [3, 118].

Закоханість у театр учений проніс через усе життя, чому сприяло мистецьке середовище тогочасної Полтави. Особливе місце належить полтавській опері (1919 р.), де почав свою діяльність І. Козловський. Син педагога Микола згадує: „У батька часто бували артисти-співаки, не раз при цьому батько сідав за фісгармонію (була в нього шістнадцятирегістрова), щось співали. Добре пригадую Полив’яного й Козловського. Козловського любила моя мати, про нього в нашій сім’ї завжди згадувалося як про „Ваню” [2, 30].

В. Щепотьєв брав участь у створенні в Полтаві театральної студії (1921 р.), все життя підтримував тісні творчі стосунки з багатьма митцями. Окремою сторінкою його біографії є завідування літературною частиною Полтавського драматичного театру (1925–1928 рр.). У музеї „Музична Полтавщина” зберігаються три зшитки „Переклади на українську мову уривків із опер, романсів та хорів” В. Щепотьєва, де містяться 166 творів [2].

Із студентських років митець пише «музичні сцени», записує місцевий фольклор. Під час заслання він працював у школі, ставив із дітьми дитячі п’єси Г. Коваленка, до яких сам написав пісні. Повернувшись в Україну (1934 р.), Щепотьєв мешкає в селі Веприк Гадяцького району. Його запрошують до Сільського будинку і пропонують допомогти в постановці вистав. З великим захопленням В. Щепотьєв відгукнувся на запрошення. Він натхненно проводив репетиції зі співаками, акомпанував на фортепіано. Завдяки наполегливій праці педагога, у Веприку був створений найкращий у районі хорівий колектив.

Висновок. Отже, творча діяльність В. Щепотьєва охоплює три напрями: 1) літературна – завідував літературною частиною трупі Полтавського драматичного театру і переклав на українську мову 157 хорів, романсів, 4 опери Гуно, Леонкавалло, Монюшко, Феррарі, які звучали в його перекладах до середини 30-х років; писав власні твори різних жанрів; 2) композиторська (103 пісні, романси, опера, музика до ігор і драматизацій); 3) режисерсько-театральна – постановка п’єс С. Васильченка, С. Гулака-Артемовського, Г. Коваленка, І. Котлярєвського.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гринь Ю. Етнографічна діяльність В. Щепотьєва // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 2 (61). – С. 24 – 27.
2. Гринь Ю. Європейське мистецтво у творчій спадщині В. Щепотьєва // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук-пр. [заг. ред. М. Євтуха] / укл. О. Михайличенко. – К.: КНДУ, 2007. – Вип. 32 С. 29 – 32.

3. Івахненко Л. Я. Володимир Щепотьев. Біографія / Л. Я. Івахненко // Родовід. – 1995. – № 11. – С. 115 – 124.

SUMMARY

The article examines the role of art that influenced the development of creative personality Vladimir Alexandrovich Schepotyeva

Key words: *creative person, art, theater, song, theater*

УДК 783.6(477)''08/201''

Ситник Лариса (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Сулаєва Н.В.

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ДУХОВНОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ

У статті актуалізується проблема розвитку духовної музичної культури українського народу з часів Київської Русі до сьогодення. На основі історичного аналізу розкриваються особливості становлення духовної музики в умовах суспільно-політичних та соціально-культурних змін.

Ключові слова: *музична культура, духовна музика, українська національна культура.*

Постановка проблеми: Українська музична культура починає своє існування з найдавніших часів. Історія її розвитку викликає значимий інтерес з огляду на впливовість музичного мистецтва на становлення молодого людини.

Аналіз останніх джерел. Окремі аспекти розвитку музичної культури України висвітлені в багатьох дослідженнях вітчизняних науковців: І. Бермеса, О. Миронової, Н. Костенко, А. Рум'янцевой, А. Литвиненко, П. Даценко, Л. Дорохіна, А. Желан, Б. Гнидь, В. Іванова, А. Козицького, О. Слєпцовой, М. Ярової та інші.

Мета статті – висвітлити особливості розвитку музичної духовної культури українського народу з часів Київської Русі до сьогодення.

Основний зміст. Період Київської Русі (IX-XIII) є визначальним для збагачення музичної творчості українського народу релігійним репертуаром, що стало підґрунтям для подальшого розвитку вітчизняної духовної музичної культури. Прийняття християнства зумовило появу церковного співу, котрий поширювався духовенством та окремими «деместиками» — учителями співу, що вводили так званий демественний спів — напівцерковний, напівсвітський «на слух» [2, 372]. У Києві на зламі XI і XII століть стає відомим двір «деместиків» за Десятинною церквою, побудованою Володимиром. Із тогочасних співців-деместиків відомими є Стефан (Києво-Печерська лавра, учень Преподобного Феодосія Печерського), Кирик (диякон-деместик Новгородського монастиря церкви св. Богородиці), Лука (володимирський деместик) та ін. Найпотужнішим центром розповсюдження духовної музики на той час був Печерський монастир у Києві, який «з перших років свого існування цікавився справою церковного співу» [3, 108].

Найдавніші богослужбні книги (Стихири, Ірмолої, Кондакари) з'являються тільки в XI столітті. Музичні знаки тих рукописів були безлінійні й ставилися над складами і словами тексту. Вони звалися знаменами, тому система вітчизняного церковного співу одержала назву «знаменного розспіву». Спів був одноголосний, декламаційного характеру, причому ритм слова надавав ритму музиці. На жаль «знаменний розспів ще не просліджений так, щоб в цілості його можна було переписати після сучасної нотної системи» [5, 186].

Доба готики — це найтемніша сторінка в історії української музики: ні пам'яток музичної творчості тої доби, ні звісток про тодішнє музичне життя до нас не дійшло зовсім [4, 264]. Відомо лише, що свідомі верстви українського населення, які гуртувалися в православних братствах, протидіяли різним способом пропаганді латинської церкви та намагалися завести в себе удосконалений більшогоголосний спів, опертий на новітнє нотне письмо. Тому Львівське братство звернулося до патріарха М. Пігаса із проханням завести у православній церкві так званий «партесний» (більшогоголосний, чи гармонійний) спів [2, 231].

Партесний спів був поширений в Україні аж до кінця XVII століття. Партитури тих співів писалися так званим «київським знаменем», що було відміною західного 5-лінійного письма. [4,

302]. Розквіт партесного співу в Україні пособляє і ростові творчості. Правда, до наших часів не збереглися твори тогочасних композиторів, однак знайдено списки творів та прізвищ композиторів: М. Дилецький, М. Гавалевич, М. Завадовський, І. Колядчин, В. Чернушин, І. Бишовський, Ю. Пикулицький, А. Шаваровський, І. Яжевський та ін.[1, 32].

Однією з помітних постатей того часу був М. Дилецький, який видав у Смоленську теоретичний твір «Грамматика пенія мушкїйскаго». Він радить композиторам писати музику без текстів, а опісля підкласти пригожий текст: взяти собі «фантазію» з церковного або світського співу та переробляти це на церковні гімни. Заслугою М. Дилецького є те, що він «пробує впровадити до церковного співу симетричний ритм, який досі залежав від тексту» [5, 276]. Найважливішою подією в українській церковній музиці XVIII століття була поява першої друкованої книги «Ірмологіон» у Львові в 1707 р., який дуже швидко поширився на всіх українських землях [4, 53].

Найбільшим і найкращим осередком музичної культури в Україні була Києво-Могилянська Академія, в якій процвітала перш за все музика вокальна. Імпонуюча поява й діяльність Д. Бортнянського, що разом із своїми сучасниками М. Березовським і А. Веделем творить «золоту добу» в історії української церковної музики, є окремою епохою, одним із найсвітліших моментів нашого музичного минулого й майбутнього [5, 274].

У той час, коли українська церковна музична творчість, що на зламі XVIII і XIX століть досягнула найкращого розквіту, на зміну багатоголосому виконанню прийшов дяківський спів. Церковна музична творчість оживає на деякий час у творах М. Вербицького, І. Лаврівського, С. Воробкевича, М. Леонтовича, К. Стеценка та В. Матюка. Зауважимо, що твір М. Лисенка «Боже великий, єдиний» став духовним гімном українців всього світу [4, 83] і є надзвичайно популярним у наш час.

Комуністична догма майже усього століття практично знищила духовну культуру українського народу, а окремі осередки, яким пощастило «вижити» в умовах тоталітарного режиму були повністю підпорядковані партійній ідеології.

Піднесення духовн - після здобуття Україною незалежності та зняття обмежень на пропаганду релігійних творів. Першою після великої перерви значною роботою в цьому жанрі стали «Літургії» Л. Дичко, надалі до духовної музики звертаються такі композитори, як Є. Станкович, М. Скорик, В. Степурко, Г. Гаврилець, пізніше – В. Сильвестров. Значний внесок у відродження та популяризацію української духовної музики зробив М. Гобдич, засновник фестивалю «Золотоверхий Київ» та хорового колективу «Київ», у виконанні якого багато творів української духовної музики прозвучали вперше [4, 206].

Висновки: Ретроспективний аналіз розвитку духовної музичної культури з часів Київської Русі до сьогодні дає підстави говорити про поступальний рух від одноголосся до партесного співу та вокально-інструментальних форм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонович Д. Українська музика // Українська культура: Лекції за ред. Д. Антоновича — К.: Либідь, 1993. — 592 с.
2. Барвінський В. Музика // Історія української культури [за заг.ред. Івана Крип'якевича]. — К.: Либідь, 2002. — 656с.
3. Грінченко М. Історія української музики / М. Грінченко. — К. : Спілка, 1922. — 344с.
4. Кудрик Б. Огляд історії української церковної музики / Б. Кудрик; Упор. і автор передм. Ю. Ясиновський. — Львів : ін.-т українознавства ім. І.Крип'якевича НАН України, 1995. — 233с.
5. Українська музична література від найдавніших часів до початку XIX століття. Ч. 1.- СМП "Астон", Тернопіль, 2000.

SUMMARY

In the article the problem of development of spiritual musical culture of the Ukrainian aktualizuet'sya from times of Kievan Rus to segodennya. On the basis of historical analysis the features of becoming of sacred music open up in the conditions of social and political and social'no-kul'turnikh changes.

Key words: *musical culture, sacred music, ukrainian national culture.*

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті висвітлюється вплив української національної культури на художньо-естетичне виховання підростаючого покоління. Наголошується, що духовно-світоглядна та естетико-мистецтвознавча інтеграція є запорукою осмислення сутності української національної культури, її специфіки і проявів, характерних ознак.

Ключові слова: розвиток особистості, українська національна культура, музичне та декоративно-прикладне мистецтво, інтеграція видів мистецтва.

Постановка проблеми. Важливою проблемою сучасного українського суспільства є художньо-естетичне виховання підростаючого покоління. Суттєвим кроком у вирішенні означеної проблем стала Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Її автори наголошують, що «мета художньо-естетичного виховання полягає в тому, щоб у процесі сприймання, інтерпретації творів мистецтва і практичної художньо-творчої діяльності формувати в учнів особистісно-ціннісне ставлення до дійсності та мистецтва, розвивати національно-естетичну свідомість, загальнокультурну і художню компетентність, здатність до самореалізації, потребу в духовному самовдосконаленні» [4, с. 23].

Важливим засобом залучення учнів до естетичної сфери є кращі зразки національної української культури. Кожна нація, народ, соціальна група має звичаї та традиції, що виробилися протягом багатьох століть і освячені часом. Без знання і розуміння традиційної національної культури, фольклору, як її складової, неможливе самоусвідомлення приналежності до свого народу – того визначального і неодмінно притаманного людині, що називається національною свідомістю і гідністю [7, с. 167].

Аналіз досліджень і публікацій. Серед авторів, які аналізували різноманітні аспекти художньо-естетичного виховання особистості назвемо Б. Асаф'єва, Є. Бодіну Н. Веглугіну, Г. Головінського, М. Князєву, О. Лобанову, Р. Тельчарову, В. Розумного, А. Сохора, Б. Теплова, Б. Яворського. Проблема національно-естетичного виховання займалися В. Бітаєв, С. Якобсон, Т. Цибар, Г. Кондратенко, Л. Михайлова. Питання використання образотворчого мистецтва, символіки народного мистецтва у національно-естетичному вихованні представлені у роботах Є. Антоновича, Т. Антоненко, В. Бутенка, В. Демиденко, Л. Етніс, О. Красовської, В. Мусієнко тощо.

Мета статті – показати інтеграцію видів мистецтва на уроках музичного мистецтва як засіб залучення учнів до естетичної сфери, національної української культури, самоусвідомлення приналежності до свого народу.

Виклад основного матеріалу. Український народ безупинно творив своє, тільки йому властиве, духовне середовище, наповнюючи його унікальними ритуалами, обрядами, звичаями – тими прикметами, «по яких розпізнають народ у сучасному, а і його історичному минулому... Звичаї, як і мова виробилися протягом усього життя і розвитку кожного народу» (О. Воропай) [5, с. 147]. Будучи прихильником ідеї народності В. Сухомлинський наголошував, що діти повинні знати історію свого народу: «У ваші душі мають увійти кращі народні традиції, стати для вас святим законом» [6, с. 177].

Українська національна культура інтегрує різноманітні види мистецтва, матеріальну і духовну складові світосприйняття. Зазначимо, що духовно-світоглядна інтеграція базується на основі тематизму, який є спільним для усіх видів мистецтва, пов'язаного з відображенням у мистецтві різних аспектів життя. Введення до споріднених для різних видів мистецтв понять і категорій (естетичних, художньо-мовних, жанрових) є запорукою естетико-мистецтвознавчої інтеграції. Тому інтеграційний підхід доречно використати у практичній роботі школи при викладанні предметів мистецького, народознавчого спрямування. Інтеграція змісту декількох предметів формує цілісні знання, об'єднує спільною метою в межах уроку, допомагає поєднати дітей, які віддають переваги різним наукам і бувають пасивними на звичайних уроках. Суть такого навчання ґрунтується на виявленні в різних навчальних предметах однотипних елементів і поєднанні їх у якісно нову цілісність із метою створення загального образу світу. Мета використання такого навчання – створення оптимальних умов для розвитку та самореалізації учнів шляхом формування цілісних знань із теми. Наприклад, зараз актуальними є бінарні уроки з музики та

образотворчого мистецтва (художнього мистецтва), завдяки яким ми маємо змогу комплексно формувати в учнів поняття про національні традиції, промисли та фольклор.

У програмах реалізована концепція музичного виховання школярів не основі української національної культури, суть якої полягає у ставленні до музичного фольклору як невід'ємної частини духовного життя народу; визначенні провідної ролі фольклору в музичному навчанні у вихованні дітей; у зверненні до народної творчості крізь призму життєвих зв'язків з духовним, матеріальним та практичним світом людини; у розкритті естетичного змісту народної музики на основі осягнення школярами суті й особливостей музичного мистецтва. Музична культура людини є органічною частиною культури народу, до якого вона належить або серед якого живе. Саме тому особлива увага приділяється українській народній музиці, що повинна розкритися дітям як частина життя народу, як цілісне явище його духовної культури. Уроки музики повинні бути пройняті думкою, що музична творчість українського народу – нев'януча окраса його духовної культури. Народна музика повинна увійти до музичної свідомості дітей як безпосередньо живе, хвилююче мистецтво, а не як романтична спадщина, якій слід вклонятися. Важливо, щоб діти відчували фольклор не як щось архаїчне, а як природну невід'ємну частину сьогодення [2, с. 7].

Українська народна пісня – основна складова виховання національної самосвідомості школярів. Саме її засобами діти найглибше занурюються у культуру українського народу та глибше розуміють її. Виховання музикою має найточніший, найдоцільніший вплив на розвиток духовного світу кожного школяра, пов'язується із його загальним розвитком, здійснюється у контексті становлення цілісної особистості. Наведемо приклад українських пісень, які школярі вивчають відповідно до програми Ольги Лобової (1-8 клас):

1 клас – «Українка я маленька». Сама назва вже говорить сама за себе. В пісні співається про патріотичні почуття маленької україночки до України. Ця пісня стає взірцем ставлення маленьких школярів до рідної землі, в яких тільки починається, можна сказати, зароджується почуття патріотизму, яке складає основу національного виховання.

2 клас – «Галя по садочку ходила». Ця пісня знайомить дітей з побутом українських дівчат, розкриває мелодійність і наспівність української народної пісні.

3 клас – «Вийшли в поле косарі». Побутові українські пісні несуть величезний виховний зміст. Вони прославляють людину-трударя, його працелюбність і завзятість. Такі пісні прищеплюють поважне ставлення до Землі-годівниці, до людини, яка працює на землі, до рідної природи.

4 клас – «Ой, ходить сон». Колискова – один з найпоширеніших жанрів української побутової пісні. Такі пісні заспокоюють і розвивають дітей. Діти, які змалечку слухають народні колискові, мають більш стриманий та спокійний характер, вони більш розважливі.

5 клас – «Їхав козак за Дунай». Пісні про дівчат, які проводжають козаків не війноньку, виховують почуття патріотизму, почуття вірності і любові.

6 клас – «Ой у лузі червона калина». Калина – символ України. Ця пісня закликає боротися за незалежність держави. Це, безперечно, виховує почуття патріотизму і любові до рідної землі.

7 клас – «Розпустили кучері дівчата». Українські дівчата – найвродливіші у світі, що іще раз підкреслено у цій пісні. Інтимна лірика задушевна і прекрасна. Вона може послужити прикладом того, як треба ставитись до дівчат.

8 клас – «Чом ти не прийшов». Кохання – вічна тема. Вона дуже цікавить дітей цього віку. Пісня виховує почуття вірності у коханні, взаємодопомоги, розуміння один одного.

Таким чином, кожна українська народна пісня виховує, надихає, сприяє національному вихованню та пізнанню національної культури.

Твори національного мистецтва є символічними і знаковими. Про це свідчать як зразки музичного мистецтва, так і образотворчого, зокрема декоративно-ужиткового. Народні промисли і ремесла є особливо цінними для виховання та розвитку дітей у наших школах. Вишиванки, ткани вироби, зразки малярства, художня обробка дерева, гутництво, плетіння з лози з усією переконливістю доводять, що народні промисли і ремесла розглядаються як важлива художня цінність, що виконує численні функції – пізнавальну, комунікаційну, естетичну та входять у сферу матеріальної і духовної культури народу, збагачуються новими аспектами естетичного звучання, їх змістовна краса потрібна людині, в наш час зростає його художньо-культурна цінність [7, с. 3].

Велике значення народних промислів і ремесел полягає в естетичному, художньому та національному вихованні дітей у сучасній початковій школі. Майже на всіх уроках образотворчого мистецтва вчитель демонструє твір мистецтва: репродукцію з картини, килим, коць, вишиванку, витинанку тощо. Зазначимо, що, насамперед, необхідно створити потрібний настрій і обстановку для сприйняття і розуміння твору, створити умови для розгляду об'єкта, організувати увагу дитини. Це можна зробити,

запропонувавши учням спокійно сісти, зосередитися, скласти на парті руки, уважно дивитися і слухати. Починають показ творів мистецтва і розповідь про них тільки тоді, коли клас підготується.

Висновки. Сучасна художньо-естетична освіта має не лише сприяти здобуттю знань, умінь і навичок, а й формувати систему особистісних художньо-естетичних цінностей, як «важливих складників естетично розвиненої особистості, що полягає в її здатності керуватися набутими художніми знаннями й уміннями, готовності використовувати отриманий досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями й світоглядними позиціями» [3, с. 234]. Таким чином, поєднуючи в одному уроці музику і образотворче мистецтво, ілюструючи народні пісні відповідними творами декоративно-прикладного мистецтва (писанками, витинанками), ми формуємо у дитини національно-естетичне ставлення до творів, що дає учням певне відчуття значимості та особливого свого місця в житті, адже історія народності зароджувалася з давніх часів, а ми маємо її підтримувати та продовжувати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бачинський С. Л. Основи грамоти з образотворчого мистецтва. – К.: Мистецтво, 1981. – 178 с.
2. Кононенко П., Кононенко Т. Концепційні основи програми національно державного виховання. – К. Знання 2007. – 517с.
3. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: [моногр.] / Л. М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 431 с.
4. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. М. Масол // Педагогічна газета. – 2001. – №12(90). – С.6-7.
6. Садовенко С. М. Формування національної культури особистості народною казкою [Електронний ресурс] / С. М. Садовенко // IX Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Концептуальні проблеми розвитку української культури у світлі підготовки і проведення 2012 року як року культури та відродження музеїв в Україні»: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, Київ, 2-3 червня 2011 р. У 2-х т. – К. : НАКККіМ, 2011. – Том I. – С. 145-155. – Режим доступу до дж.: http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_12_39.php
7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибр. твори: В 5-ти т. – Т. 3. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 9-282.
8. Шкода М. Н. Традиції і свята українського народу. – Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2009. – 384 с.

SUMMARY

The influence of the Ukrainian national culture on artistic and aesthetic education of younger generation is highlighted in the article. It is emphasized that spiritual and philosophical, aesthetic and art integration is the key to understanding the essence of Ukrainian national culture, its specifics and manifestations characteristic features.

Keywords: *personal development, Ukrainian national culture, music and decorative and applied arts, integration of arts.*

УДК 008(477.7),652“ „-VII/+III”

Татаріна Тетяна (м. Полтава)

Науковий керівник: доц. Сулаєва Н.В.

КУЛЬТУРА АНТИЧНИХ ДЕРЖАВ ПІВНІЧНОГО ПРИЧОРНОМОР'Я VII ст. до н. д. – III ст. н. д.

У статті висвітлюються окремі аспекти розвитку культури античних держав Північного Причорномор'я, які були засновані греками на території від Дністра до Керченської затоки вздовж узбережжя Чорного й Азовського морів (VII ст. до н. д. – III ст. н. д.). Окрема увага звертається на музичну, хореографічну, театральну, літературну, образотворчу спадщину еллінів, котрі заселяли територію сьогоденної України в досліджуваний історичний період.

Ключові слова: *культура, мистецтво, мистецька освіта.*

Постановка проблеми. Яскравою сторінкою розвитку культури на теренах сьогоденної України є існування мистецтва античних держав Північного Причорномор'я, що були засновані

греками на території від Дністра до Керченської затоки вздовж узбережжя Чорного й Азовського морів (VII ст. до н.д. – III ст. н.д.). Дослідження культурного спадку жителів цієї території є важливим спадком нашої держави.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Окремі аспекти вивчення північночорноморської культури висвітлені в працях вітчизняних дослідників Г. Верверса, В. Даниленко, В. Крапівіної, Т. Кривошея, М. Скржинської.

Мета роботи – висвітлити окремі аспекти розвитку культури античних держав Північного Причорномор'я.

Організація досліджень. Найголовнішими чинниками розвитку північночорноморської культури протягом багатьох століть були постійні взаємовідносини з центрами античного світу, так і з місцевими племенами (скіфами, синдами, таврами, сарматами, черняхівцями тощо) [2, 383]. З наукових джерел [1, 4, 2] відомо, що культура цих держав відзначалася високим рівнем розвитку різних видів мистецтва. Музика, зокрема, була складовою освіти всіх еллінів, оскільки навчання гри на лірі й аулосі було елементом шкільної програми, сольний і хоровий спів під акомпанемент струнних і духових інструментів був обов'язковим під час багатьох релігійних свят [5, 468]. Водночас популярним було домашнє музикування, виконання гімнів богам, застільні, коліскові й побутові пісні, які супроводжували повсякденне життя людей.

Поширеними серед еллінів були й танці зі співами на майданах великих міст, багатолюдні концерти, музичні (хорові, інструментальні й вокальні) змагання. Автори віршованих текстів теж не обходилися без музики, додаючи до читання своїх творів музичний супровід на лірах, барбітонах, кіфарах, арфах, на що вказують розписи античних ваз [5, 469].

Неможливо відмежувати від музики й мистецтво театру того часу (VII – III ст. до н.д.): хор і оркестр супроводжував усі трагедії, комедії чи сатиричні драми (пізніше музичні твори й танцювальні номери стали частиною п'єс як інтермедії).

Досить високим рівнем розвитку відзначалося літературне мистецтво північночорноморських держав, про що свідчать епіграфічні пам'ятки про Євресібія, перемоги ольвіополітів у ритуально-спортивних змаганнях, автобіографічні епітафії (IV – III ст. до н. д.), проксенія на честь громадян Гераклеї Понтійської тощо. В античній літературі також збереглися записи народних міфів, новел, що побутували на теренах сучасної України в грецьких містах і поселеннях.

Значного розквіту набуло й образотворче мистецтво, що було зумовлено постійно діючими зв'язками між містами Середземномор'я й Понту Евксинського. Відомі такі знахідки живопису: розпис склепу Велика Близниця, надгробне зображення дружини Афінея (IV ст. до н. д.); скульптури: образи куроса, або Аполлона (IV – III ст. до н. д.) та ін. [4, 476]. Археологічні знахідки свідчать і про розвиток художніх ремесел еллінів: золота антична сережка (IV – III ст. до н. д.), намисто з метеликом (II ст. до н. д.), персні (I ст. н. д.) тощо [3, 506].

Висновки. Ретроспективний аналіз віднайдених артефактів різних видів мистецтва античних держав Північного Причорномор'я, відомості про існування закладів, у яких відбувалося навчання мистецтву, а також про передачу вмінь створювати зразки мистецтва поза ними свідчить про високий рівень розвитку культури населення сучасної території України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антична література : хрестоматія. – 2-ге вид. – К. : Рад. шк., 1968. – 612 с.
2. Історія української культури / [гол. ред. Б. Є. Патон, Г. Д. Вервес, І. Ф. Курас, П. П. Толочко, В. М. Даниленко]. – К. : Наук. думка, 2001. – Т. 1. Історія культури давнього населення України. – 1134 с.
3. Крапівіна В. В. Художні ремесла / В. В. Крапівіна, М. В. Скржинська // Історія культури давнього населення України / [гол. ред. П. П. Толочко]. – К., 2001. – Т. 1. – С. 460–472.
4. Кривошея Т. М. Проблема взаємозв'язку розумової та естетичної діяльності особистості в історії філософсько-педагогічної думки / Т. М. Кривошея // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. – Кам'янець-Подільський, 2009. – № 3. – С. 3–8.
5. Скржинська М. В. Фольклор. Музика. Театр / М. В. Скржинська // Історія культури давнього населення України / [гол. ред. П. П. Толочко]. – К., 2001. – Т. 1. – С. 460–472.

SUMMARY

This article highlights some aspects of the culture of ancient Northern Black Sea states, which were founded by the Greeks in the territory from the Dniester River to the Gulf of Kerch along the Black and Azov Seas (VII c. to n - III. N). Special attention drawn to the music, dance, theater, literary, pictorial legacy of the Greeks, who inhabited the territory of present-day Ukraine to study historical period.

Key-words: culture, art, art education.

УДК 376–056.264–053.4:78

Яковлева Марина (м. Полтава)
Науковий керівник: доц. Сулаєва Н.В.

МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлюються окремі аспекти використання музичного мистецтва в корекційній роботі з дітьми з вадами мовлення. На прикладі української народної пісні зі збірника видатного українського фольклориста В. Верховинця «Весняночка» конкретизуються дії педагога-дефектолога щодо подолання однієї з темпоритмічних вад – брадилалії.

Ключові слова: мистецтво, музика, темпоритмічні порушення: брадилалія, тахілалія, заїкування, корекція, профілактика

Постановка проблеми. Сьогодення педагогічної науки відзначається пошуком нових підходів до формування здорової, активної, творчої особистості, яка здатна повноцінно сприймати, відображувати й перетворювати навколишній світ. У реалізації цього надзвичайно складного завдання велику роль відіграє правильна організація початкової ланки освіти – дошкільного виховання. На жаль, використання найоптимальніших методів і прийомів розвитку дошкільника часто ускладнюється різноманітними вадами в його здоров'ї.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Проблеми роботи з дітьми з вадами розвитку висвітлюються в роботах Н. Власової, Є. Мاستюкової, М. Совак.

Мета роботи: визначення найефективніших шляхів роботи з дошкільниками з вадами здоров'я (порушеннями мовлення).

Організація дослідження. Мовленнєві вади можуть негативно вплинути на формування особистості. Порушення мови так чи інакше (в залежності від характеру мовних вад) негативно відображаються на психічному розвитку, діяльності та поведінці дітей. Тяжкі ж порушення мови можуть позначитися на розумовому розвитку, особливо на формуванні вищих рівнів пізнавальної діяльності, що зумовлено тісним взаємозв'язком мови й мислення, обмеженістю соціальних, в тому числі мовленнєвих, контактів, у процесі яких здійснюється пізнання дитиною навколишнього світу.

Науковці та практики визначили чимало методів усунення й профілактики вад мовлення. Зокрема, Є. Мاستюкова поєднує логопедичну роботу з медикаментозними впливами, фізіолікуванням та масажем, Н. Власова – з малюванням під музику, М. Совак пропонує використовувати ліплення з пластиліну. Доцільним, на наш погляд, є також використання музичного мистецтва з метою корекції певних порушень мовлення, зокрема, темпоритмічних вад. Дане припущення ґрунтується на положенні про впливовість різних видів мистецтв на особистість (І. Зязюн, Л. Коваль, М. Лещенко, О. Рудницька, С. Сисоєва). Музика, як вид мистецтва, який відображає дійсність у звукових художніх образах [1, с. 60] здатна передавати почуття, думки, діалектичні процеси внутрішнього світу людини, їх встановлення, розвиток, взаємодію. Водночас здійснювати пізнавальну, комунікативну, виховну, ціннісно-орієнтаційну, розважальну та інші функції. Як поліфункціональне утворення музика може сприяти виникненню захисного механізму – переборення негативних почуттів болю, гніву, страху, агресії та їх вираження у соціально прийнятій формі в процесі творчості.

Зазначимо, що музичне мистецтво не відображає конкретні поняття (як слово в літературі) чи наочно не передає зміст (як образотворче мистецтво). Музиці властивий розвиток, перетворення й зіткнення узагальнених образів-емоцій, що в людській свідомості може асоціюватися з динамікою соціальних і психологічних процесів, явищ природи. Для конкретизації

ідей своїх творів митці вдаються до синтезу музики із слова (вокальна музика), сценічної ідеї, зображення (музично-сценічні жанри, кіномузика).

Використовуючи поєднання музики з рухами та іграми видатний український педагог, музикант, композитор, диригент, хореограф, фольклорист В. Верховинець створив збірник «Весняночка». У ньому митець представив найкращі зразки музичних ігор українського народу та створені власне ним дитячі пісні з рухами, які можна використовувати в роботі з дітьми раннього, дошкільного та молодшого шкільного віку. Музичні ігри, представлені у «Весняночці» можуть стати у пригоді також і логопедам, які займаються корекцією темпоритмічних порушень мовлення у дітей дошкільного віку.

До порушень темпу мови відносять, зокрема, брадилалію й тахілалію. Легка ступінь таких мовленнєвих вад майже не шкодить дитині, середня – заважає вільному спілкуванню, тяжка ж визначається як патологічна. Підкреслимо, що своєчасне усунення цих розладів у ранньому віці виключає негативний їх вплив на формування особистості дитини в майбутньому, і сприяє профілактиці ще одного порушення темпоритмічної організації мовлення – заїкування.

Використання музики з метою корекції вищевказаних вад мовлення може поєднуватися із ритмічними рухами, плесканням, тупотінням, драматизацією, відображенням настрою певних героїв із пісень. Так, ми пропонуємо використовувати музику з метою здійснення корекційної роботи з дітьми брадилалією. Таке порушення характеризується патологічно уповільненим темпом мовлення, не такою швидкою як при нормальній мові зміною звуків і слів (але утворюються вони правильно, не порушується також і їх координація) [3, с. 223]. Окрім того, немовленнєва симптоматика при брадилалії виражається в порушеннях загальної моторики, дрібної моторики рук, пальців, м'язів обличчя, в'ялих і недостатньо координованих рухах, в уповільненому сприйманні, порушенні пам'яті, мислення тощо [3, с. 225].

Перед запровадженням музичного мистецтва в процес корекційної роботи, наприклад, з дітьми з брадилалією доцільним є реалізація традиційних етапів роботи логопеда: лікування словом, нормалізація загальної моторики, а також ритмічне виконання вправ з проговоренням тексту. Наступним етапом є використання пісні з рухами. Ефективним, на нашу думку, є вивчення дітьми української народної пісні зі збірника «Весняночка» В. Верховинця «Був собі журавель» [2]. Її виконання передбачає неодноразове повторення однакових слів та мелодії («нескінченна пісенька»), причому передбачається, що темп пісні й рухів змінюється поступово від дуже повільного до швидкого. Нескладними є й рухи до пісні, оскільки вони відображають дії знайомих для дітей птахів – журавля і журавочки. Показ журавля вимагає спокійної ритмічної ходи (руки в боки) під час повільного проспівування слів «був собі журавель», виконання ролі журавочки – ненабагато швидшого темпу ходи (з опущеними «крильцями») на слова «ще й журавочка». Виконання наступної музичної фрази «накосили сінця повні ясельця» супроводжується ритмічними рухами рук та тулуба. Під час співу останніх слів «наша пісня гарна й нова, починаймо її знову» діти мають змогу виконувати рухи за бажанням (але відповідно темпу і ритму музики).

Пісню «Був собі журавель» можна проспівувати з рухами і без них декілька разів упродовж одного заняття, і повторювати на наступних, доки діти легко сприйматимуть прискорення і вповільнення темпу, вільно відтворюватимуть слова та мелодію, зможуть проговорювати текст пісні у потрібному темпі. Окрім запропонованого твору результативним також може бути використання таких українських народних пісень зі збірки «Весняночка» Василя Верховинця «Іди, іди, дощику», «Вийди, вийди, сонечко» та інші.

Висновки. Знання вихователем, дефектологом особливостей використання музичного мистецтва в процесі корекції та профілактики вад мовлення уможливить правильну організацію педагогічного процесу з метою послаблення чи навіть усунення вищевизначених захворювань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева В.В. Что такое искусство? / Алексеев В. В. – М. : Советский художник, 1979. – 335 с.
2. Волкова Л. С., Шаховська С. Н. Логопедия / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховська. – М. : Гуманит. изд. Центр «Владос», 1998. – 677 с.
3. Верховинець В. М. Весняночка : ігри з піснями для дітей дошкільного віку та молодших школярів / В. М. Верховинець. – 4-те вид., випр. і доп. – К. : Музична Україна, 1979. – 339 с.

SUMMARY

The article deals with some aspects of using music during the remedial work with speech disabled children. On the example of the folk song “Vesnyanochka” taken from the collection of the famous folklore expert V. Verkhovynets, the actions of a teacher-defectologist as for overcoming temporythmical disorders-bradilalia – have been specified.

Keywords: *art, music, temporythmical disorders, mahilatia, stuttering, correction, prevention.*

Наукове видання

Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика: Збірник наукових праць. – Полтава: ПНПУ, 2015. – Частина II.

Відповідальні за випуск кандидат педагогічних наук, професор, декан психолого-педагогічного факультету Н.Д. Карапузова; кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін С.П. Олійник.

Тези доповідей друкуються в авторській редакції

Комп'ютерна верстка Н.Й. Метельська