

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

**НАУКОВИЙ ВІСНИК МИКОЛАЇВСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

**НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК НИКОЛАЕВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ В.А. СУХОМЛИНСКОГО**

**SCIENTIFIC BULLETIN
OF V.O. SUKHOMLYNSKY
MYKOLAIV STATE UNIVERSITY**

**WISSENSCHAFTSBLATT
DER W.O. SUCHOMLINSKIJ
STAATSUNIVERSITÄT MYKOLAIV**

**Том 2
Випуск 5**

*За редакцією
академіка С.Д.Максименка, Н.О.Євдокимової*

**СЕРІЯ “ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ”
започаткована у 2009 р.**

**Миколаїв
МДУ
2010**

Редакційна колегія наукового вісника Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського:

Будак В.Д. – доктор технічних наук, професор, член-кореспондент АПН України (голова редакційної колегії)

Грищенко Г.В. – кандидат медичних наук, доцент (заступник голови редакційної колегії)

Майстренко М.І. – доктор філологічних наук, професор

Муленко І.О. – доктор фізико-математичних наук, професор

Поздєєв В.О. – доктор фізико-математичних наук, професор

Пєхота О.М. – доктор педагогічних наук, професор

Рожков І.М. – доктор біологічних наук, професор

Ситченко А.Л. – доктор педагогічних наук, професор

Стариков І.М. – доктор педагогічних наук, професор

Цебржинський О.І. – доктор біологічних наук, професор

Шитюк М.М. – доктор історичних наук, професор

Супрун А.П. – кандидат філологічних наук, доцент (відповідальний секретар)

Редакційна колегія серії “Психологічні науки”

Болтівець С.І. – доктор психол.наук, професор (головний редактор)

Євдокимова Н.О. – кандидат психол.наук, доцент (заст. головного редактора)

Говорун Т.В. – доктор психол.наук, професор

Клименко В.В. – доктор психол.наук, професор

Корольчук М.С. – доктор психол.наук, професор

Томчук М.І. – доктор психол.наук, професор

Семиченко В.А. – доктор психол.наук, професор

Швалб Ю.М. – доктор психол.наук, професор

Грищенко Г.В. – кандидат мед.наук, доцент

Євдокимова Т.О. – кандидат психол.наук

Іванцова Н.Б. – кандидат психол.наук, доцент

Шегда О.В. – (відповідальний секретар)

Н 34 Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. — Т. 2. — Вип. 5. — Миколаїв : МДУ імені В.О.Сухомлинського, 2010. — 346 с. — (Серія “Психологічні науки”).

ISSN 2078-2128

У збірці висвітлюються актуальні проблеми психологічної науки. Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, практичних психологів, викладачів та студентів вищих навчальних закладів.

В сборнике освещаются актуальные проблемы психологической науки. Опубликованные материалы могут быть полезными для ученых, практических психологов, преподавателей и студентов высших учебных заведений.

The book highlights the urgent problem of psychological science. Published materials may be useful for researchers, practicing psychologists, teachers and students.

ЗМІСТ

<i>Максименко С.Д.</i> Прогнозування розвитку особистості як наукова проблема.....5	<i>Гупаловська В.А., Клосс Б.</i> Креативність та структура інтелекту комерційних агентів: емпіричне дослідження..... 80
<i>Абдурахманова І.В.</i> Особливості організації психосемантичного простору та емоційної сфери у дівчат з різним типом ставлення до абортів11	<i>Гупаловська В.А., Левус Н.І.</i> Інтелектуальні чинники креативності 89
<i>Александрова Г.М.</i> Дослідження психологічних особливостей почуттів честі і гідності особистості студента...15	<i>Дзюбка Л.В.</i> Тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників 97
<i>Алексєєнко О.М.</i> Психосоматичні чинники бронхіальної астми у підлітків.....21	<i>Дроботун О.С.</i> Аналіз сформованості уявлень про здоров'я сучасних підлітків..... 103
<i>Андрєєва Я.Ф.</i> Соціально-психологічний аспект читацької діяльності.....27	<i>Жарикова С.Б.</i> Уявлення учнів 5–11 класів про складові здоров'я та фактори, що впливають на нього (рос.) 108
<i>Бацилєва О.В., Пузь І.В.</i> Вагітність як етап формування материнської сфери жінки.....32	<i>Завязкіна Н.В.</i> Особливості роботи психолога в умовах амбулаторного прийому у спеціалізованому центрі для хворих епілепсією (рос.)..... 114
<i>Бригадир М.Б.</i> Соціально-психологічні аспекти професійного становлення соціальних працівників37	<i>Євдокимова Т.О.</i> Формування відповідальності підлітків за природу як національну й загальнолюдську цінність..... 119
<i>Васильєва А.В.</i> Формування залежної поведінки особистості в аспекті гештальттерапевтичного підходу (рос.).....41	<i>Іванова І.Ф.</i> Професійна ідентичність та успішність навчальної діяльності студентів-психологів 125
<i>Власова О.І., Чугаєва Н.Ю.</i> Емпіричне дослідження психологічних особливостей педагога-наставника ВНЗ як умови ефективної освітньої соціалізації студентів44	<i>Іванова Н.Г.</i> Професійно важливі якості – важлива складова психологічних основ підготовки фахівця..... 129
<i>Войновська О.А.</i> Психологічне дослідження структури релігійності у людей з різним рівнем тривожності (рос.)49	<i>Казанцева О.О.</i> Професійно важливі якості дизайнера одягу у структурі його професійної діяльності..... 133
<i>Волошок О.В., Мирошниченко Д.О.</i> Особливості креативних якостей студентів з сімей з різним стилем виховання.....54	<i>Калайтан Н.Л.</i> Особистісні особливості лікарів швидкої та невідкладної медичної допомоги з синдромом вигоряння..... 137
<i>Головіна І.Ф.</i> Удосконалення організаційно-методичних засад проведення профконсультаційної роботи з кандидатами на службу в ОВС України61	<i>Капустюк О.М.</i> Психологічний зміст особистісної самодетермінації 143
<i>Гондза О.О.</i> Психологічний аналіз чинників комунікативної компетентності (на матеріалах вітчизняних та зарубіжних досліджень)66	<i>Костенко Л.Д., Костенко О.Р.</i> Усвідомлення майбутніми вчителями труднощів педагогічної діяльності..... 148
<i>Губенко О.В.</i> Біполярна модель взаємодії логіки та інтуїції у творчому процесі..... 70	<i>Ковтун Р.А.</i> Особливості структури психічного недорозвитку дітей із синдромом Дауна..... 154
<i>Гула Н.В.</i> Психологічні особливості подолання негативних психічних станів у студентському віці75	<i>Кочарян О.С., Яковенко О.К.</i> Особливості структури особистості дівчат пубертатного періоду становлення сексуальності з різними рівнями сексуального благополуччя..... 158

<i>Куценко-Лада Г.В.</i> Філософсько-психологічний абрис проблеми взаємовідносин людини та світу (С.Л.Рубінштейн).....	163	<i>Соцька І.В.</i> Труднощі в організації та проведенні дослідження соціально-психологічної адаптації молодих учителів методом фокус-груп.....	256
<i>Литвиненко І.С.</i> Використання диференційованого підходу при спеціалізації майбутніх педагогів у галузі практичної психології.....	170	<i>Федоренко А.Ф.</i> Особливості та структура професійної адаптації/дезадаптації майбутнього психолога-практика.....	261
<i>Ломова Т.О.</i> Вивчення особливостей позитивного досвіду агресивних дій старшокласників.....	175	<i>Федорова О.В.</i> Прийоми логопедичної реабілітації дітей із тяжкими вадами мовлення.....	266
<i>Макаренко А.О., Бережний Р.А.</i> Особливості емоційної сфери жінок, яким виконана гістеректомія.....	179	<i>Чуйко О.В.</i> Сучасний стан вивчення проблеми професіоналізації особистості.....	269
<i>Малишева К.О.</i> Нейропсихологічні детермінанти розвитку дитини за аутистичним типом.....	184	<i>Чуйко О.В., Кошалко А.</i> Професійна мотивація працівників ВІЛ-сервісних організацій різних форм власності.....	273
<i>Маслюк А.М.</i> До питання про механізм відображення у свідомості людини наслідків травматизації голодом у міжпоколінних зв'язках.....	189	<i>Ханецька Т.І.</i> Професійне висловлювання психолога як основна одиниця мовленнєвого впливу на клієнта.....	277
<i>Мельник О.А.</i> Методологічні основи історико-психологічного пізнання.....	194	<i>Харченко А.А.</i> Опитувальник особливостей подолання маскулінної фільтрації у процесі проходження статевої ролі соціалізації чоловіками зрілого віку.....	282
<i>Міщенко Н.М.</i> Проблема формування “Я-концепції” та самооцінки у підлітковому та юнацькому віці.....	199	<i>Харченко Д.М.</i> Вплив стресу на розвиток психосоматичних розладів.....	288
<i>Москаленко Є.М.</i> Поняття та види стратегії пошуку розв'язку задач та стан вивчення мисленнєвої діяльності як розв'язування задач у різних вікових категоріях.....	203	<i>Цимбал С.В.</i> Роль і місце інтегративного лінгвопсихологічного тренінгу серед розвивальних методів навчання.....	292
<i>Муційчук С.М.</i> Ретроспективний аналіз оптимізації системи мовної підготовки у ВНЗ.....	208	<i>Швалб Ю.М.</i> Методологічні засади розробки системи професійної освіти у вищому навчальному закладі (на матеріалі спеціальності “Соціальна робота”) (рос.).....	298
<i>Назаров О.А.</i> Гендерні особливості сприйняття засудженими скоєного насильницького злочину.....	212	<i>Шевченко О.М.</i> Теоретичне дослідження поняття “особистісна компетентність” у сучасній психологічній науці.....	307
<i>Невідома Я.Г.</i> Соціальний статус: сутність, структура та чинники детермінації.....	217	<i>Щербан Г.В.</i> Педагогічна рефлексія у процесі розв'язування навчальних задач.....	311
<i>Осьодло В.І.</i> Смисложиттєві стратегії суб'єкта у військово-професійній діяльності.....	222	<i>Щербан Т.Д.</i> Психологічні особливості формування у вчителя емпатійного ставлення до учня....	316
<i>Подшивайлова Л.І.</i> Аксіоматичний підхід як засіб подолання понятійної невизначеності у психології.....	229	<i>Васильєв Я.В.</i> Сучасні підходи щодо визначення предмета психологічної науки (рос.).....	321
<i>Прасол Д.В.</i> Фактори психотравмуючого впливу родини на членів сім'ї.....	234	<i>Димитров М.Ф.</i> Емпіричне дослідження ставлення студентів до власного майбутнього.....	327
<i>Рождественський А.Ю.</i> Ситуація як чинник професійної надійності діяльності професіонала.....	238	<i>Євдокимова Н.О.</i> Проблеми професіогенезу в юнацькому віці....	331
<i>Рождественський Ю.Т.</i> Деякі зауваги щодо формальної дати початку функціонування у Російській імперії перших навчальних закладів академічного типу.....	242	<i>Опанасенко Л.А.</i> Самовизначення старшокласника як базова форма учбового цілепокладання.....	336
<i>Сергєєнкова О.П.</i> Психологічний аналіз індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів....	246	ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	341
<i>Сидоркіна М.Ю.</i> Вплив спільної художньої творчості на сімейні стосунки у сім'ях із дітьми молодшого шкільного віку.....	251		

ритм процесу розв'язання задач, з якими стикається вчитель і учень. Адже, алгоритм – це сукупність і послідовність дій, які залишаються постійними незалежно від змісту задачі.

Список використаних джерел

1. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. /Н.В. Кузьмина. -Л. ЛГУ 1985.-182с.
2. Кулюткин Ю.Н Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю.Н.Кулюткин, ГС.Сухобская. -М.: Педагогика, 1990.-102с.
3. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. / С.Л. Рубинштейн. -М.: АН СССР1958.-146С.
4. Спириин Л.Ф. Обучение студентов решению педагогических задач. /Л.Ф. Спириин, М.Л. Фрумкин. – Ярославль, 1983. – С.20–26.

В статье рассматривается содержание, этапы, составляющие и психологические особенности процесса решения учителем учебных задач. Результаты эксперимента позволили выделить алгоритм педагогических действий по решению педагогической задачи. В исследовании представлены апробированную программу развития умения учителей решать учебные задачи. На основании полученных данных проана-

лизированы и о классифицированы ошибки решения учеником учебных задач, которые являются следствием ошибок учителя. В статье доказано, что овладение учителем умением решать учебные задачи является необходимым условием его профессионализма.

Ключевые слова: учебная задача, педагогические действия, алгоритм решения, учения, предмет рефлексии, рефлексия.

The article discusses the content, stages, components and psychological characteristics of the solution process as a teacher training tasks. The experimental results made it possible to isolate the algorithm of pedagogical action to address the pedagogical challenges. The study presented has been tested development skills of teachers to solve educational problems. Based on the results obtained have been analyzed and classified errors in dealing with pupils learning objectives, which are the result of teacher's errors. It is proved that the assimilation of teacher training capacity to solve problems is a prerequisite for its professionalism.

Key words: learning task, pedagogical action, solution algorithm, training, the subject of reflection, reflection.

УДК 316.77:37.03

ЩЕРБАН Т.Д.

Мукачівський державний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У ВЧИТЕЛЯ ЕМПАТІЙНОГО СТАВЛЕННЯ ДО УЧНЯ

У статті розглядаються особливості формування емпатійного уявлення вчителя щодо учня. Емпатійне ставлення педагога до школяра опосередковане певною концепцією особистості, яка детермінується сукупністю засвоєних ним відповідних наукових уявлень, вікових, соціальних, статевих, професійних та інших стереотипів, аналізом результатів власної практики взаємодії з учнями та іншими людьми тощо. У статті представлені і результати експериментального дослідження психологічних особливостей емпатійного ставлення вчителя до учня, і система вправ розвитку емпатії педагога.

Ключові слова: емпатія, емпатійне ставлення, модель учня, навчальні взаємини, навчальне спілкування, емпатійні властивості, емпатійні моделі.

Визначальною проблемою навчального спілкування, як неодноразово відзначалося у науковій літературі, є проблема вивчення вчителем учнів, зокрема емпатійне ставлення у навчальних взаєминах з учнем. Це емпатійне ставлення – необхідна передумова творчої роботи вчителя, ефективного формування учнівського колективу, створення позитивних міжособових стосунків учнів і, головне, успішного здійснення учбової діяльності. Актуальність дослідження проблеми формування у педагогів емпатійного ставлення до учнів важко переоцінити. Її вирішення сприяє перетворенню потенційних можливостей і особистості педагога і особистості учня. Таким чином, предмет

представленого дослідження – процес формування суб'єкт-предмет-суб'єктних взаємин вчителя та учня. Об'єкт представлено дослідження – емпатійне ставлення вчителя до учня у процесі навчання. Мета – виділити психологічні особливості розвитку емпатійного ставлення вчителя до учнів.

Формування емпатійного уявлення щодо учня опосередковане у педагога певною концепцією особистості, яка детермінується сукупністю засвоєних ним відповідних наукових (часто життєвих) уявлень, вікових, соціальних, статевих, професійних та інших стереотипів, аналізом результатів власної практики взаємодії з учнями та іншими людьми тощо.

На рівні свідомості ця концепція – це певна система критеріїв, через призму якої і здійснюється відбір інформації, аналіз і оцінка особливостей учнів.

Проведено дослідження щодо емпатійного ставлення вчителя до учня. Зупинимося на деяких результатах. Аналіз результатів дослідження емпатійного уявлення щодо учня довів, що в усіх випадках наявною у свідомості вчителів є модель “ідеального учня”. У цю модель включалися його емпатійні властивості, що є передумовою утворення продуктивного діалогу і майевтики у навчанні.

Протилежні емпатійні властивості – “поганого учня” навпаки: вимагають авторитарного й автократичного стилю навчального спілкування. Виходячи з розуміння процесів емпатії й емпатійних станів учня, вчителі формують своє ставлення до учнів та будують взаємостосунки з останніми. Слід підкреслити, що перцептивна складність моделі “поганого учня” набагато вища, ніж моделі “ідеального учня”.

Міра перцептивної складності моделі пізнання людини прямо визначає глибину її розуміння та точність передбачення її поведінки на підставі емпатійних ознак. Узагальнена модель “ідеального учня” на початок психологічного експерименту складалась із таких параметрів: добрий, активний, дисциплінований, працелюбний, слухняний, відповідальний, здібний, вихований, уважний.

Емпатійна модель “поганого учня” включала у себе дещо більше параметрів, зокрема: невихований, недобросовісний, недисциплінований, грубий, безвідповідальний, нетерплячий, невтриманий, лінивий, замкнутий, байдужий, нечесний, неуважний, гарячкуватий, безпринциповий, імпульсивний, легковажний, пасивний, похмурий, некмітливий, егоїст.

Методика визначення особистісних властивостей емпатійної моделі учня. Модифікація останньої полягала у тому, що респондентам не давали готові параметри, а пропонували самостійно сконструювати шкали оцінок, порівнюючи реальних учнів, з якими вони працюють. Її застосування дозволило визначити ті параметри оцінки і критерії аналізу, на основі яких здійснюється міжособове сприймання учителями учнів.

Перше, що кидається у вічі при аналізі емпатійних властивостей, слухачі зіткнулися з труднощами при виділенні основних емпатійних характеристик, з допомогою яких визначаються психологічні особливості учнів. Число запропонованих учасниками експерименту оціночних шкал знаходилося у межах 4–12. Допускалися семантичні помилки при виділенні антиномічних якостей особистості. Увага зосереджувалася передусім на характеристиці поведінки учня, його моральних, вольових та інтелектуальних якостей.

Встановлено, що дефіцит знань вчителя про механізми емпатії став чинником, який не дозволив їм точно оцінювати своїх учнів за визначеними параметрами. Так ряд респондентів взагалі обмежилися загальним недиференційованим враженням про учня (приміром, хороший – поганий, приємний – неприємний, вихований – невихований, дисциплінований – недисциплінований). Вказані властивості, хоча і мають відношення до емпатії, але все ж таки відображають більш етичну сторону навчання та поведінки учня. Все це вказує, що вчителі недостатньо володіють емпатійними механізмами, передусім тією системою психологічних понять, які використовуються для опису уже особистості учня у всій повноті його психологічних характеристик.

Аналіз результатів дослідження свідчить, що оціночні процеси, характерні для мислення і діяльності вчителя, структурно організовані на основі співвідношення “етичні категорії – емпатійні показники – ситуації прояву особистісних якостей”. При цьому етичні критерії задають загальну спрямованість процесу оцінювання глибини розуміння учня.

Дійсна оцінка тієї чи іншої якості конкретного учня здійснюється на основі емпіричних показників і конкретних ситуацій, в яких виявляється оцінювана якість. При цьому збір і аналіз інформації, як правило, здійснюється за такими напрямками: стійкі якості особистості (для оцінки учня як особистості); рольові функції учня (для оцінки його як учасника певної діяльності); процесуальна оцінка (для оцінки учня як суб’єкта, що здійснює поточні процеси розв’язання конкретних задач).

Аналіз емпатійних характеристик учнів, складених слухачами у довільній формі (результати індивідуальної та групової роботи слухачів, у другому випадку використовувалася ділова гра “Емпатійна характеристика”), дозволяє зробити висновок, що описана вище критеріальна структура оцінювання особистості учня у них ще повністю не сформована. Так, одна група вчителів (60,0%), характеризуючи учня, використовувала передусім не емпатійні категорії й поняття, а образні етичні описи лінії поведінки учня у конкретних ситуаціях. Зрозуміло, що за цим стоїть прагнення цілісно (не розкладаючи на окремі якості) бачити учня, яке слід оцінити як позитивне.

Сенс емпатійних характеристик учня полягає в іншому: у свідомості вчителів практично відсутні показники, які б пов’язували загальні емпатійні категорії з конкретними ситуаціями прояву особистісних якостей учня. У результаті психологічні знання про емпатію та її механізми існують самі по собі, а оцінювання учня здійснюється у повному відриві від них.

Загальні психологічні категорії друга група вчителів (40,0%) розподілила таким чином: у своїх характеристиках, передусім, вони використовували, негативні вияви емпатії, ігноруючи особливості поведінки учнів у конкретних ситуаціях діяльності і спілкування (знову ж таки емпатійні показники, які виконують функції зв'язків між загальними категоріями і конкретними ситуаціями прояву особистісних якостей учня, їм невідомі). По суті, мова йде про необґрунтоване (або недостатньо обґрунтоване) накладання загальної емпатійної схеми на конкретного учня, на основі чого і робляться відповідні висновки, як правило, дуже далекі від дійсності.

Зупинимося на результатах психологічного експерименту за даним параметром, зробивши деякі зауваження. Під час занять використовувалися всі основні джерела розвитку і корекції сприймання і оцінювання іншої людини (учня), а саме:

- 1) ідентифікація і розрізнення емпатійних властивостей здійснювалася через порівняння і співвіднесення з власними властивостями;
- 2) ідентифікація і розрізнення здійснювала через те, як оцінюють емпатійні властивості інші;
- 3) сприймання й оцінювання учня через результати його діяльності;
- 4) експлікація емпатійних властивостей іншого через власні психічні стани;
- 5) зовнішній вигляд – індикатор емпатійних властивостей.

Розвиток уявлень про емпатійні властивості суб'єкта про самого себе є одним із найбільш значущих шляхів розвитку й корекції сприймання ним іншої людини. Г.М. Андреева, прикладом [1], пише: з одного боку, багатство уявлень про самого себе визначає і багатство уявлень про іншу людину, з другого боку, чим повніше розкривається ця інша людина (більшою мірою та у більш глибоких характеристиках), тим повніше стають і уявлення суб'єкта про самого себе. Але більш детальна розробка задач розвитку емпатійних властивостей вчителя не висвітлена у літературі.

Доцільно відмітити зростання емпатійних моделей іншої людини, а також глибини використовуваних оціночних шкал внаслідок участі учителів у запропонованих видах роботи. Так, число оціночних шкал виросло до 15–18. Серед останніх найчастіше зустрічаються (наводяться лише шкали, названі не менш як половиною слухачів): “хороший – поганий”, “вихований – невихований”, “відповідальний – безвідповідальний”, “активний – пасивний”, “добрий – злий”, “працелюбний – лінивий”, “комунікабельний – замкнутий”, “добросовісний – недобросовісний”, “колективіст – індивідуаліст”, “серйозний – легковажний”, “здіб-

ний – нездібний”, “самостійний – несамостійний”, “ввічливий – грубий”, “чесний – нечесний”, “цілеспрямований – незібраний”, “стриманий – невитриманий”, “імпульсивний – урівноважений”, “дисциплінований – недисциплінований”, “допитливий – недопитливий”, “уважний – неуважний”, “кмітливий – некмітливий”, “вольовий – безвільний”. Але так чи інакше вони є більш етичними, ніж емпатійними, оскільки вони стосуються зовнішніх проявів поведінки, а не психічного стану у взаєминах.

Відмітимо, що слухачі навчилися давати достатньо диференційоване розкриття моральних, вольових, інтелектуальних якостей особистості учня та характеристику індивідуальності особливостей, а не емпатійних властивостей учнів.

Результатом навчальних занять стало прагнення вчителів конкретизувати загальні критерії різного роду емпатійних показників, а також прикладами прояву останніх у конкретних ситуаціях діяльності і спілкування. Іншими словами, у них формується описана вище система сприймання й оцінювання емпатійних особливостей учня, заснована на співвідношенні “перцептивні критерії – емпатійні показники”.

Узагальнюючи сказане вище, відмітимо: наслідком експерименту стала рефлексія слухачами власної системи критеріїв оцінювання й сприймання іншої людини, її переосмислення й корекція на основі психолого-педагогічної теорії; оволодіння навичками пізнання партнерів по спілкуванню; нарешті, уточнення (точніше, деяка корекція у переважній більшості випадків) своєї “емпатійної концепції особистості учня”, через призму якої здійснюється оцінювання та побудова стосунків у навчанні.

Емпатійні властивості учнів визначаються через застосування порівнянь і оцінювання психічних станів учня. Зокрема це здійснюється через: ідентифікацію й розрізнення емпатійних властивостей через порівняння і співвіднесення з власними властивостями; ідентифікацію і розрізнення через те, як оцінюють емпатійні властивості інші; сприймання і оцінювання учня через результати його діяльності; експлікація емпатійних властивостей іншого через власні психічні стани; зовнішній вигляд – індикатор емпатійних властивостей.

Доцільно підкреслити, що процес формування емпатійного ставлення учителів до учнів набуває цілеспрямованості й продуктивності, якщо спеціально організовується відповідне навчання. Проведення занять з розвитку педагогічної емпатії передбачає широке використання спеціальних комплексів психотехнічних вправ. При підборі вправ до таких комплексів використано матеріали з робіт [2, 3, 4 та ін.]. Розглянемо такі вправи більш ґрунтовно.

Розвиток вміння розуміти психоемоційні стани людей. Мета цього комплексу вправ – розвинути вміння проникати у внутрішній стан іншої людини, адекватно оцінювати й розуміти її психоемоційні стани.

Вправа 1. Слухачам пропонується уважно придивитися до розданих фотокарток, на яких зображені люди, психоемоційні стани яких можна віднести до простих емоцій. (Останні мають бути чітко вираженими мімічними чи пантомімічними засобами). Потім учасники по черзі дають характеристику психоемоційного стану людини, фотокартку якої вони вивчали.

Далі вправа ускладнюється. Слухачам демонструється серія фотокарток із зображенням людей різного віку й статі у різних психоемоційних станах. Час спостереження поступово скорочується. Правильність та глибина зроблених слухачами висновків перевіряються. Випадки, які спричинили труднощі у пізнанні, розглядають повторно й обговорюють колективно.

Вправа 2. Використовуються ті самі фотокартки, що й у попередній вправі, однак завдання слухачам ускладнюється, їм пропонують визначити, які події спричинили (або могли спричинити) той чи інший психоемоційний стан та за яких умов могли виникнути відповідні емоції.

Вправа 3. При підготовці до цієї вправи вчителям роздають фотокартки з зображенням людей, психоемоційні стани яких виражені не так явно й чітко, як у попередніх випадках, або ж емоції, які вони переживають, носять складніший характер. Час виконання вправ не обмежується, щоб була змога добре проаналізувати зображення.

Завдання:

- максимально повно й точно охарактеризувати всі відтінки емоційного стану зображеної людини, спробувати відтворити її характер, хід думок і протікання почуттів;
- визначити, чим би могла займатися людина у той момент, коли її фотографували, які події передували цьому моменту, якими могли б бути її дії у наступну мить тощо.

Вправа 4. Виконавців вправи розподіляють по парах і ставлять обличчям один до одного. Один із них робить повільні рухи руками, головою, всім тілом. Завдання другого – намагатися стати “дзеркальним” відображенням свого напарника. Складність рухів і темп їх виконання пари добирають самостійно. Через деякий час виконавці міняються ролями.

Вправу можна ускладнити, не визначивши, хто з виконавців є “оригіналом”, а хто “дзеркалом”. Необхідність гнучко реагувати на партнера, підігравати йому є хорошим засобом розвитку вміння підтримувати психологічний

контакт з іншим. Виконання вправи та її аналіз дає змогу усвідомити:

- робота “дзеркала” буде ефективною лише тоді, коли відображаються не лише рухи рук, голови, тіла, але й міміка, зосередженість, інші особливості психоемоційного стану партнера;
- між виконавцями вправи досить швидко виникають дуже специфічні взаємини, в основі яких лежить спроможність “дзеркала” перейнятися психоемоційним станом партнера.

Вправа 5. Виконавці вправи розподіляються по парах. За командою ведучого один із них зображує “замороженого” (нерухоме тіло, закам’яніле обличчя, порожній погляд і т. п.). Завдання партнера полягає у тому, щоб упродовж однієї хвилини вивести його з цього стану, “розморозити”. Можна користуватися жестами, мімікою, пантомімікою, однак у жодному випадку словами чи дотиками.

Критерії ефективності виконання вправи встановлюють самі учасники. По завершенні вправи партнери міняються ролями.

Розвиток рефлексії та емпатії. Мета цього комплексу вправ полягає у розвитку вміння подумки поставити себе на місце іншої людини, “думати за неї”, “вжитися” у її психоемоційний стан, співпереживати їй.

Вправа 1. Учасників розподіляють по парах. За командою ведучого чи ж самостійно вони починають повільно і в унісон, по складах називати слова (приміром, “СА-МО-...”). Третім складом може бути “...ВАР” (слово “САМОВАР”) або ж “...ХІД” (у слові “САМОХІД”).

Один із партнерів намагається домогтися збігу свого третього складу з третім складом напарника, інший – уникнути такого збігу. В умовах вправи наголошується, що третій склад обоє учасників мають називати разом, орієнтуючись не на почуті звуки, а на інтуїцію, аналіз тактики поведінки партнера.

При виконанні вправи можна використовувати ігрове поле, на центральній клітинці якого встановлюється фішка. Після кожного ігрового циклу фішку переміщують на одну клітинку у бік того гравця, який виграв цей цикл. Остаточну перемогу отримує той виконавець, якому вдається провести фішку на свою стороню ігрового поля.

Вправа 2. Вправу виконують як діалог двох учасників. Одночасно може працювати велика кількість пар. Кожний виконавець отримує записку із завданням з’ясувати щось у партнера (наприклад, чи був він старостою класу під час навчання у школі, чи є у когось із знайомих комп’ютер тощо). При цьому він не повинен допустити, щоб напарник отримав відповідь на своє запитання та дізнався, яке ж за-

вдання вирішується, одночасно намагаючись дізнатися про його завдання.

Вправа 3. Учасники сідають колом. За командою ведучого кожен вказує на того зі своїх колег, з ким він хотів би виконувати якесь доручення. Завдання полягає у тому, щоб домогтися такого вибору, при якому б уся група розбилася на пари, де партнери взаємно обрали один одного.

Слід мати на увазі, що це досить складна і, головне, психологічно не досить приємна вправа, оскільки знову і знову внаслідок вибору утворюються не пари, а “багатокутник”, а деяких учасників так ніхто і не обирає. Часто потрібно досить багато спроб, поки пари, нарешті, “знайдуть один одного.

Вправа 4. Учасники розподіляються по парах і сідають обличчям один до одного. Завдання першого партнера полягає у тому, щоб зосередитися на якомусь образі і намагатися “мислено передати” його напарнику. Відповідно він прагне вірно зрозуміти, на чому ж зосереджена увага його колеги. Потім учасники обмінюються завданнями. Вправу можна модифікувати, і тоді один і той же образ “транслює” виконавцю уся група.

Вправа 5. Виконавці намагаються передати мімікою різні емоційні стани (гнів, радість, здивування, страх тощо), контролюючи себе за допомогою дзеркала. Звертається увага на ту обставину, що у роботі беруть участь усі групи м’язів (лоба, повік, очей, губ, щелеп і т. п.).

Під час виконання вправи учасники намагаються знайти нові, несподівані, незвичні вирази обличчя та мімічні рухи, які виражають різні психоемоційні стани. Звертається увага на наявність взаємозв’язку між переживанням людиною тих чи інших психоемоційних станів та їх зовнішнім вираженням.

Вправа 6. Групу розподіляють на трійки. У кожній такій міні-групі ролі розподіляють так: “глухий і німий” – нічого не чує, говорити не може, у його розпорядженні зір, жестикуляція й пантоміма; “глухий і паралітик” – може лише бачити й говорити, “сліпий і німий” – може чути, жестикулювати й користуватися пантомімою. Перед групами ставиться завдання – не виходячи з приписаних ролей, домовитися про щось (скажімо, про місце зустрічі, подарунок імениннику тощо).

У процесі виконання вправи виникає безліч комічних ситуацій. Лише поступово учасники освоюють свої ролі, виробляють характерні для кожної трійки способи взаємопорозуміння.

Вправа 7. Учасників розподіляють по парах і ставлять обличчям один до одного. Завдання полягає у тому, щоб уявити наявність між собою і напарником товстого скла і спробувати передати йому якесь повідомлення, не користуючись при цьому словами.

Розвиток широти самосвідомості. Мета цього комплексу вправ полягає у поглибленні рівня прийняття учителями власної особистості, розвиток у них позитивної Я-концепції, утвердження права кожної особистості на самоповагу та повагу з боку інших, розширення рівня особистісної самосвідомості.

Вправа 1. Виконавців знайомлять з інструкцією такого змісту: “Уявіть собі, що Ви стали світилом, на різній віддалі від якого знаходяться планети – інші виконавці. Ті з них, притягання яких Ви відчуваєте сильніше, займуть, природно, місця, ближчі до Вас. Ті ж, які притягуються на так сильно, розмістяться далі або і взагалі “відірвуться” від Вас. Закрийте очі. Зосередьтесь... Тепер відкрийте очі. Повільно повертайтеся навколо своєї осі. Кожному, хто перебуває біля Вас, повідомте, куди йому слід переміститися.

Поки інші виконавці не перемістяться на відстань, що відповідає Вашому відчуттю, керуйте їх рухами: “Ще... Ще... Досить!... Стій!...” Ті, кому Ви так і не сказали “Стій!”, взагалі залишають ігрове поле”.

Після цього одному з виконавців пропонуємо зайняти місце посеред приміщення, решта тісно скупчується навколо нього. Вправа розпочинається.

Коли всі її учасники розмістяться відповідно до висловлених побажань, ведучий дає таку інструкцію: “Ви створили свій психологічний простір. Чи зручно Вам у ньому?.. Якщо ні, то ви маєте змогу внести до нього будь-які зміни. Намагайтеся домогтися такого розміщення, при якому б Ви відчували психологічний комфорт”.

Вправа 2. Ведучий знайомить учасників із такою інструкцією: “Зараз один із вас на певний час покине приміщення і почекає за дверима, поки ми його не запросимо повернутися. Оберемо журі, яке буде оцінювати за п’ятибальною шкалою подальшу поведінку всіх виконавців. Завдання ж таке. Уявіть собі, що людина за дверима – наш почесний гість, який, крім того, не володіє нашою мовою. Хтось із присутніх буде супроводжувати гостя, водночас виконуючи функції перекладача. Решта буде намагатися зрозуміти, що повідомляє гість.

Підсумовуючи зазначимо, що емпатійне ставлення педагога до школяра опосередковане певною концепцією особистості, яка детермінується сукупністю засвоєних ним відповідних наукових уявлень, вікових, соціальних, статевих, професійних та інших стереотипів, аналізом результатів власної практики взаємодії з учнями та іншими людьми тощо. Процес формування емпатійного ставлення учителів до учнів набуває цілеспрямованості і продуктивності, якщо спеціально організовується відповідне навчання.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Московский университет, 1980. – 416 с. / Балаев А. А. Активные методы обучения. – М.; Профиздат. 1986. – 95 с.
2. Долинська Л. В. Активні методи в роботі практичного психолога. / Л. В. Долинська, М. В. Левченко, Н. В. Чепелева, Л. І. Уманець – Київ, 1994. – 80 с.
3. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. / Ю. Н. Кулюткин. – М., 1985. – 158 с.
4. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. / Л. А. Петровская – М.: МГУ. 1982. – 168 с.

В статье рассматриваются особенности формирования эмпатийного отношения учителя к ученику. Эмпатийное отношение педагога к школьнику опосредованно определенной концепцией личности, детерминируется совокупностью усвоенных им соответствующих научных представлений, возрастных, социальных, половых, профессиональных и иных стереотипов, анализом результатов собственной практики взаимодействия с учениками и дру-

гими людьми и т.п. В статье представлены и результаты экспериментального исследования психологических особенностей эмпатийного отношения учителя к ученику, и система упражнений развития эмпатии педагога.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатийное отношение, модель ученика, учебные взаимоотношения, учебное общение, эмпатийни свойства, эмпатийни модели.

The article discusses the features of the formation of empathic idea of the teacher about the student. Empathic attitude of the teacher to student due to defined concept of personality, which is determined by a set of lessons it appropriate scientific concepts, age, social, sexual, professional and other stereotypes, analyzing the results of his own experience of interaction with students and other people, etc. The article presents the results of a pilot study of psychological features of empathic attitude of teacher to student, and the system of exercises helping to develop empathy of the teacher.

Key words: empathy, empathic attitude, the model student, training relationship.

УДК 159.923

ВАСИЛЬЄВ Я.В.

Черноморский государственный университет имени Петра Могилы

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПРЕДМЕТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Предлагается исторический анализ развития предмета психологической науки. Выделяются три этапа ее развития – философский, фундаментальный и современный. В каждом этапе выделяются две крайние позиции: центральная и вершинная, когда происходит смена предмета.

Ключевые слова: сознание, поведение, направленность личности, парадигма, теория преформизма, ситуация, конвергенция.

Развитие предмета психологической науки в историческом аспекте показывает тенденции ее становления в перспективе. Теоретический анализ проблемы изменений парадигмы предмета психологии показывает четкое разграничение трех больших фаз. Первая фаза: от Платона – до Дж. Локка и Ж-Ж. Руссо характеризуется преформизмом первого и антагонизмом “табула расы” второго. Крайнее противостояние этих двух позиций снимается средней позицией романтического натурализма третьего философа и просветителя. Эту первую фазу предмета психологии мы рассматриваем как философскую, и не только, потому что предметом была “душа”, но и из-за того, что завершил эту фазу также философ – Р.Декарт, сменив при этом предмет психологии от “души” на “сознание”.

Вторая фаза развития характеризуется отвоением у философов приоритета в познании

субъективного мира индивида, и поэтому названа нами фазой становления фундаментальной психологии. Психологи стремились понять парадигму “сознания”, и вновь оказалось, что присутствуют три основных точки зрения. Вначале З. Фрейд признал существование сознания, но ввел его антагониста – бессознательную форму психики. Эту тенденцию расширил К. Юнг, дополнив последнее образование коллективным бессознательным и архетипами. Слева сознание атаковал Уотсон, полностью отрицая его, предложив новый предмет психологии – “поведение”. Третью позицию заняла гештальт-психология, смягчив две крайних точки зрения познанием структурных механизмов восприятия и продуктивного мышления. Завершил эту фазу Ж. Пиаже, который впитал все достижения психологической науки своего времени и ввел в психологию генетический принцип исследования. На его основе он