

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Odesa National University Herald

•

Вестник Одесского
национального университета

•

ВІСНИК ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Том 13. Випуск 13

Психологія

*Пам'яті Б. Й. Цуканова
присвячується*

2008

УДК 159.9

Редакційна колегія журналу:

В. А. Сминтина (головний редактор), О. В. Запорожченко (заступник головного редактора), В. О. Іваниця (заступник головного редактора), Є. Л. Стрельцов (заступник головного редактора), С. Н. Андрієвський, Ю. Ф. Ваксман, Л. М. Голубенко, В. В. Заморів, І. М. Коваль, В. Г. Кушнір, В. В. Менчук, В. І. Труба, А. В. Тюрін, Є. А. Черкез, Є. М. Черноіваненко

Редакційна колегія випуску:

Т. П. Вісковатова, д-р психол. наук (*науковий редактор*); В. Ф. Прісняков, д-р техн. наук; В. І. Подшивалкіна, д-р соціол. наук (*заступник наукового редактора*); О. Є. Самойлов, д-р психол. наук; О. П. Саннікова, д-р психол. наук; М. І. Томчук, д-р психол. наук; Ю. Б. Максименко, д-р психол. наук; В. К. Калін, д-р психол. наук; О. Ф. Іванова, д-р психол. наук; А. В. Фурман, д-р психол. наук

Відповідальний секретар випуску: О. І. Крошка.

Адреса редколегії:
65082, м. Одеса, вул. Дворянська, 2,
Одеський національний університет
ім. І. І. Мечникова

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації: серія КВ №1763 від 4.11.1995 р.

Зміст

Ю. Б. Цуканова Пам'яті вченого — Бориса Йосиповича Цуканова	4
Г. О. Богданович Недовіра іншим як особистісна диспозиція.....	6
А. В. Гайдарова Національна ментальність як чинник процесу статевої ідентичності молоді ..	13
А. Ш. Коваль Психічна нестабільність як категорія психологічної науки.....	23
Ю. Крутенко Психологічна підготовка водіїв як підсистема транспортної психології	29
Н. І. Навоєва Основні концептуальні засади розвитку інформаційного системного мислення	38
М. Нізовцев Поняття доказів і доведення в юридичній і психологічній науках.....	45
А. О. Пашко Індивідуально-типологічні особливості трансформації особистісних рис жінок як суб'єкта кримінальної відповідальності	52
Б. Поповський Пам'ять у часі та час у пам'яті	61
Л. Прокоф'єва Взаємозв'язок емоційної та пізнавальної сфер у дітей з розумовою відсталістю	68
Н. В. Родіна Усвідомлювані та неусвідомлювані компоненти копінг-поведінки як психічної діяль- ності суб'єкта	75
Евеліна Ютріна Символіка українських оберегів та її відображення у фольклорі	82
Дорота Янковска Диалог в образовании учителей — попытка реализации идеи	91
Дорота Янковска Диалог в школе — идеи и реалия	97
Lidia Kataryńczuk-Mania The role of music in improving children's speech.....	104
Jarosław Michalski O potrzebie pedagogii twórczości	116
Ewa M. Skorek¹, Ph. D., Zbigniew Tarkowski², Professor School children with speech disorders	124
Ewa M. Skorek¹, Ph. D., Zbigniew Tarkowski², Professor Speech disorders and peer relations among children	133
Jadwiga Uchyla-Zroski, Prof. Skuteczność dydaktyczna metody dobrego startu na lekcjach muzyki z uczniem szkoły specjalnej	149
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРІВ	157

ПАМ'ЯТІ ВЧЕНОГО — БОРИСА ЙОСИПОВИЧА ЦУКАНОВА
(18.10.1946—25.12.2007)

Берегите время: это ткань,
из которой соткана жизнь.

Самуэль Ричардсон

Рік тому пішов з життя видатний український вчений, доктор психологічних наук (1992), професор (1993), академік міжнародної педагогічної академії (м. Москва, Росія, 1999), академік Всесвітньої академії наук комплексної безпеки (м. Москва, Росія, 2004), завідувач кафедри диференціальної та експериментальної психології Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова (2003), Борис Йосипович Цуканов. Він присвятив себе дослідженням переживання часу людиною і, розкриваючи його таємниці, випередив свій час на кілька десятків років. Його наукові здобутки були високо оцінені видатними вченими сучасності: В. П. Зінченко, Г. С. Середою, І. Д. Бехом, В. Ф. Прісняковим, С. Д. Максименко, Ю. Л. Трофімовим та багатьма іншими. Проте практичне використання його розробок ще не набуло належного поширення.

Б. Й. Цуканов народився 18 жовтня 1946 р. у с. Токарево Миколаївської області. Предки його батька були з брест-літовських біглих переселенців часів війни 1812 року. З боку матері Б. Й. Цуканов походив від «корсарів степу», запорізьких козаків. Батько працював агрономом, мати — фельдшером. Після закінчення школи Б. Й. Цуканов вступив на фізичне відділення фізико-математичного факультету Херсонського педагогічного інституту. Інтерес до психології виник у нього під впливом А. І. Єрьомкіна, який читав спецкурс з педагогічної психології. Пізніше цей інтерес зміцнів, став цілеспрямованим. Працюючи в Одеському інженерно-будівельному інституті, Б. Й. Цуканов зайнявся самоосвітою в галузі психології, познайомився з працями видатних радянських вчених: П. Я. Гальперіна, О. В. Запорожця, П. І. Зінченко.

Зустріч Б. Й. Цуканова з Д. Г. Елькіним у травні 1973 року справила найсильніше враження і стала доленосною. В 1976 році на запрошення Д. Г. Елькіна Б. Й. Цуканов вступив до аспірантури при кафедрі психології ОДУ. Все подальше життя він пишався тим, що почав свій науковий шлях у галузі психології під керівництвом Давида Генріховича.

В 1982 році Б. Й. Цуканов захистив кандидатську дисертацію за темою «Латентний період реакції та відображення тривалості» в Інституті психології України. Подальшою науковою діяльністю Б. Й. Цуканова стала розробка наукового напрямку професора Д. Г. Елькіна «Психологія диференціації часу».

Фундаментальне відкриття власної одиниці часу індивіда дозволило Б. Й. Цуканову побудувати цілісну концепцію переживання часу суб'єктом, яку він виклав у докторській дисертації «Собственная единица времени в психике индивида».

Займаючись експериментальними дослідженнями в галузі психології більше чверті століття, Б. Й. Цуканов не просто розвинув ідеї свого вчителя, а вивів їх на інший, глобальний рівень. Він довів, що часові властивості психіки людини нерозривно пов'язані з власною одиницею часу, жорсткою, незмінною, даною нам від народження, що життя людське підкорене ходу центрального годинника, в якому вона відіграє роль секундної стрілки. Оберт за обертом «стрілки» скла-

даються у великі біологічні цикли, що відмірюють вікові періоди, кризи, творчі злети та падіння, загострення хвороб, «психічні злами» — все те, з чого складається життєвий шлях.

Дослідження зв'язку між типом темпераменту та переживанням часу дозволило Б. Й. Цуканову відкрити новий тип, названий «рівноважним»; сформулювати психогенетичний закон репродукції індивідів в типологічних групах; описати натуральний порядок типологічних груп у людській популяції.

Поєднання ідей Гіппократа з власною циклоїдною моделлю переживання часу привело Б. Й. Цуканова до відкриття часових чинників загострення хронічних неінфекційних захворювань, таких, як ішемічна хвороба серця, інсульт, язва шлунку, холецистит тощо. На практиці це відкриття дозволяє виявити групу інфарктного ризику, спрогнозувати мить серцевого нападу в точності до хвилини, заздалегідь провести профілактику. Запропонований ним оригінальний метод був схвалений провідними кардіологами України. На основі строго наукових досліджень Б. Й. Цуканов розробив муніципальну «Програму перетворення Одеси на антиінфарктну зону», яку, на жаль, так і не встиг втілити в життя.

Розвиваючи вчення В. І. Вернадського про біосферу Землі, Б. Й. Цуканов запропонував ідею розглядати всю живу речовину на Землі як Глобальний Біологічний Годинник, із законом ходу якого повністю узгоджені еволюція живих систем та поява *Homo Sapiens*. Результати цих досліджень викладені на Всесвітньому конгресі хронобіологів (Саппоро, Японія, 2004).

Як вважали давні греки, Хронос дає життя та віднімає його, але він не має влади над плодами людської думки. Справа, почата Д. Г. Елькіним, поглиблена та поширена Б. Й. Цукановим, має багато послідовників. Подальший розвиток наукового напрямку «Психологія часу» здійснюють учні Бориса Йосиповича: В. В. Рибалка, О. І. Воронов, О. Е. Гуменюк, Т. В. Дедова, З. О. Кіреєва, І. А. Страцинська, Н. Л. Шаргородська, І. О. Шеренговий, О. Ю. Шинкарьова, Р. М. Свиначенко, Ю. Б. Цуканова та інші.

Основні наукові праці

- Фактор времени и природа темперамента // Вопросы психологии. — 1988. — № 4. — С. 129—136.
Время в психике человека // Природа. — 1989. — № 4. — С. 82—90.
Time Factor and the Problem of Cardiovascular Diseases // The Soviet Journal of Psychology. — 1989. — № 1. — P. 53—59.
Темперамент — ещё один фактор риска? // Наука и жизнь. — 1992. — № 12.
Дифференціальна психологія. — Одеса: Астропринт, 1999. — 66 с.
Комп'ютерний практикум з експериментальної психології. — Одеса: Астропринт, 1999. — Ч. 1. — 32 с.
Время в психике человека. — Одеса: Астропринт, 2000. — 208 с.
Global biological clock of evolution // 1st World Congress of Chronobiology. September 9—12, 2003, Sapporo, Japan.
Реальность времени по Глобальным биологическим часам // Труды Конгресса 2002. Сер. Проблемы исследования Вселенной. — СПб., 2004. — Вып. 27.
«Час життя і час Всесвіту, або коли прогрімів Big Bang?» // Науковий світ. — 2005. — № 2.

Ю. Б. Цуканова

УДК 159.923:316.613.432

Г. О. Богданович, асп.Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,
кафедра загальної та соціальної психології,
e-mail: ani-psy@mail.ru

НЕДОВІРА ІНШИМ ЯК ОСОБИСТІСНА ДИСПОЗИЦІЯ

Стаття присвячена проблемі міжособистісної недовіри як соціально-психологічного феномена, який виступає умовою погіршення взаємодії людини з суспільством. Недовіра іншим розглядається в рамках диспозиційної концепції регуляції соціальної поведінки особистості, визначається механізм виникнення недовіри як актуальної диспозиції особистості.

Ключові слова: недовіра, довіра, диспозиція, установка.

За останні десятиріччя в психологічній літературі проблемі довіри та недовіри приділяється все більша увага. Проблема довіри поступово займає статус самостійного соціально-психологічного явища, її компоненти частіше розглядаються в якості базових інтегральних характеристик особистості, котрі багато в чому визначають стратегію поведінки особистості. Довіра являється одним з найважливіших факторів, який визначає характер не тільки міжособистісних, а й усіх соціальних відносин та забезпечує інтеграцію та стабільність суспільства. Схильність довіряти іншим сприяє формуванню відносин співробітництва та солідарності, різноманітних форм громадських асоціацій та об'єднань, що створюються на добровільних засадах і сприяють залученню особистості в процес вирішення суспільних справ. Згідно з даними соціологічного моніторингу в Україні, рівень довіри населення до основних соціальних інститутів та співвітчизників є вкрай низьким, показники якого викликають занепокоєння серед дослідників щодо перспектив формування соціальних зв'язків [1, 540].

Постановка проблеми

Звернення до вивчення феноменів довіри та недовіри в українській науці розпочалося лише у 1980–1990-ті роки насамперед у політологічній, економічній та соціологічній літературі. Так, аналіз досліджень дозволяє простежити зниження рівня довіри не тільки щодо органів влади та політичних лідерів та партій, а й зменшення рівня міжособистісної довіри. Так, українські дослідники відзначають, що «синдром недовіри», притаманний українському суспільству, знаходить свій вияв у ставленні громадян не тільки до владних інституцій, але й до соціуму взагалі [1, 540].

Людина як особистість формується через свою взаємодію з іншими людьми, може пізнати себе як індивіда через іншого саме тому, що інший є носієм суспільних відносин. Довіра та недовіра виступають в якості сполучної ланки, що регулює відносини між індивідом та соціумом, інтегрує досвід взаємодії з ним, орієнтує особистість у системі відносин, які сприяють розвитку суб'єкта, зберігають соціально-психологічний простір людини. Відсутність довірливих відносин до оточуючих призводить до поступового відчуження людини, постійного очікування небезпеки

та негативного ставлення до інших, перешкоджає особистісній та професійній самореалізації — все це не сприяє повноцінному існуванню особистості в соціумі.

Отже, **метою** нашого дослідження є аналіз проблеми міжособистісної недовіри в соціально-психологічному плані.

Результати теоретичного аналізу проблеми

У більшій частині теоретичних робіт проблема недовіри розглядається як протилежність довірі. J. Keyton та S. Faye провели теоретичний аналіз існуючих робіт щодо проблеми взаємозв'язку довіри та недовіри і відзначають, що недовіра може бути охарактеризована як:

- порушення довіри;
- низький рівень довіри;
- відсутність довіри;
- характеристики, протилежні довірі [2, 3].

В останні роки з'явилися дослідження, в яких недовіра та довіра розглядаються як окремі і відмінні конструкти в межах багатогранних міжособистісних відносин [3, 439]; як відносно автономні психологічні феномени, що мають як подібні, так і різні характеристики: ознаки, умови виникнення, критерії та функції в регуляції життєдіяльності суб'єкта [4, 9]. Отже, дослідники поступово приходять до точки зору, згідно з якою довіра та недовіра розглядаються як взаємопов'язані психологічні феномени, але в значній мірі незалежні один від одного.

Закордонні автори під недовірою розуміють упевнене очікування того, що наміри і вчинки іншої людини є згубними та несуть шкоду для власних інтересів індивіда [3, 438]. У роботах російських авторів, що присвячені досліджуваній проблемі, під недовірою розуміють:

- психічне утворення суб'єкта, що виражає його негативне ставлення до об'єкта [5, 8];
- психологічне відношення, що включає усвідомлення ризиків, почуття небезпеки та негативні оцінки партнера, які виникають при відкритості суб'єкта та партнера по взаємодії [6, 57].

Ми пропонуємо розглядати проблему недовіри іншим у контексті соціально-психологічної проблематики. Міжособистісна недовіра виступає в ролі диспозиції особистості, що формується протягом життя людини завдяки попередньому життєвому досвіду.

Недовіра іншим — це особистісна диспозиція, що сформована на підставі подій життєвого досвіду та представляє собою схильність сприймати оточуючих людей як потенційно небезпечних, здатних своєю поведінкою та вчинками завдати шкоди благополуччю суб'єкта.

Відповідно до нашого припущення, схильність не довіряти оточуючим формується протягом життя індивіда, у процесі міжособистісної взаємодії. Особливу увагу варто звернути на наявність негативного минулого досвіду — на так звані «кризові» або «переломні» події в житті людини, які пов'язані із втратою довіри іншим. До таких подій можна віднести зрадництво, обман, невиконані обіцянки, зраду, несправедливість стосовно людини та ін., які спричиняють розчарування в людях. Наявність таких «переломних» подій сприяє формуванню у свідомості суб'єкта переконаності у тому, що при взаємодії з оточуючими людьми до них варто ставитися з недовірою та обережністю. Суб'єкт прогнозує результат взаємодії з іншими людьми та, свого роду, передбачає те, що його

намагаються обманути або використати його інформацію в корисливих цілях (або просто – посміються, виставлять його в несприятливому вигляді). Будь-яка дія або вчинок, виконані іншою людиною (навіть якщо ця людина переслідує чесні наміри) інтерпретуються суб'єктом як додаткове свідчення, що виправдує початкове рішення не довіряти йому. R. J. Lewicki та співавтори описують подібну реакцію як «пророцтво, що має збутися» [3, 439]. Подібні «кризові» та «переломні» життєві події й переживання формують основу особистості, яка проявляється в рисах і властивостях, притаманних суб'єктові.

Отже, недовіру іншим ми будемо розглядати як особистісну диспозицію, на підставі якої індивід прогнозує (очікує), що оточуючі люди, які вступають із ним у контакт, прагнуть обманути його, зрадити заради вигоди або використати повідомлювані їм відомості в корисливих цілях або для того, щоб завдати шкоди — як психологічному, так і матеріальному благополуччю.

Згідно з диспозиційним напрямком у вивченні особистості, людина має широкий набір схильностей (рис) діяти певним чином у різних ситуаціях незалежно від часу й зміни ситуацій. Г. Олпорт, автор концепції рис особистості, під рисою особистості має на увазі гіпотетичний конструкт, що характеризує схильність індивідуума поводитися подібним чином у широкому діапазоні ситуацій. Відповідно до його теорії вся поведінка людини відносно стабільна із часом та у різних ситуаціях. Г. Олпорт відзначає, що риси — це тільки один з факторів, який детермінує дану дію й робить його «характерним» для людини, але вони ніколи не бувають єдиним визначальним фактором [7, 372].

Пізніше під диспозицією особистості (рисою) стали розуміти зафіксовану в досвіді схильність сприймати й оцінювати умови діяльності, власну активність індивіда й дії інших, а також готовність діяти в певних ситуаціях відповідним чином [8, 348].

На наш погляд, міжособистісна недовіра виступає в ролі диспозиції, а саме — як схильність особистості, та формується протягом життєвого досвіду суб'єкта.

Диспозиційна концепція регуляції соціальної поведінки особистості була розроблена В. О. Ядовим [9]. Основна ідея, яка лежить в основі цієї концепції, полягає у тому, що людина має складну систему різних диспозиційних утворень, які регулюють його поведінку та діяльність. У теорії про диспозиційну регуляцію соціальної поведінки особистості В. О. Ядов відзначає, що диспозиційні утворення формують ієрархічно організовану цілісну систему та являються продуктом попереднього досвіду, у якому фіксуються звичні способи задоволення різних потреб особистості у звичних соціальних умовах. Системоутворюючою ознакою, єдиною для цієї цілісності, повинні бути різні стани та різні рівні схильності або готовності людини до сприйняття умов діяльності, його поведінкових готовностей, що спрямують діяльність, які так чи інакше фіксуються в особистісній структурі в результаті онтогенезу. Основною функцією диспозиційної системи В. О. Ядов вважає психічну регуляцію соціальної діяльності (поведінку) суб'єкта в соціальному середовищі [9, 97].

Особистісні диспозиції утворюють ієрархічно організовану систему, вершину якої становить загальна спрямованість інтересів і система ціннісних орієнтацій, середні рівні — система узагальнених соціальних установок («атитюдів») на різноманітні соціальні об'єкти й ситуації, а нижній — поведінкові готовності до дії в максимально конкретизованих соціальних ситуаціях (тобто поведінкові установки) [9, 94–96].

При розгляді структури диспозиції треба звернути увагу на соціальну установку, тому що вона є невід'ємною частиною диспозиційного утворення. Соціальна установка (атитюд) є латентним станом схильності індивіда до позитивної або негативної оцінки об'єкта або ситуації, що формується завдяки його життєвого досвіду [10, 161].

Може виникнути питання, у чому відмінність установки від диспозиції, тому що обидва цих терміна позначають готовність діяти в певних ситуаціях певним чином. На думку Г. Олпорта, диспозиція носить більш узагальнений характер і має більш високий рівень інтегрованості, установка більшою мірою відноситься до руху, ніж до внутрішнього стану [7, 382]. В. О. Ядов під диспозицією розуміє дещо, що визначає, регулює соціальну установку і завдяки цьому управляє поведінкою людини [9, 93].

Таким чином, якщо розглядати поведінку людини з точки зору диспозиції (установки), яка виробляється завдяки попередньому досвіду, можна припустити, що у індивіда формуються риси характеру, зумовлені досвідом адаптації до різних класів ситуацій. Особистісну рису, яка переінтерпретується як ситуаційно-залежна установка (диспозиція), можна визначити як схильність (готовність) до певної поведінки в певному класі ситуацій [11, 57]. У зв'язку із цим представляється правомірним розглядати диспозиційно-настановні явища в рамках деякої загальної диспозиційної структури особистості як цілісного суб'єкта діяльності.

При розгляді міжособистісної недовіри в рамках ієрархічної системи диспозицій необхідно відзначити, що прояви недовіри починаються на рівні соціальних установок, що містять три компоненти – когнітивний, афективний і поведінковий. Афективний компонент включає емоційно-оцінне припущення щодо рівня безпеки конкретної людини, з якою суб'єкт збирається вступити у взаємодію. Завдяки когнітивному компоненту індивід прогнозує своє ставлення до інших людей, засноване на попередньому досвіді, й здійснює прогнозування їх вчинків стосовно себе. Поведінковий компонент припускає вибір стратегії поведінки, у якій проявляються формально-динамічні характеристики довіри або недовіри: ступінь і вибірковість.

Установка формується як ситуаційно обумовлена реакція індивіда на певний соціальний об'єкт або подію (наприклад, людина зіткнулася із ситуацією, коли її зрадили – не повернули гроші, які вона позичила). Далі, на основі попереднього досвіду та когнітивної переробки різних ситуацій міжособистісної взаємодії та спілкування, у індивіда формуються стійкі базисні соціальні установки (стосовно нашого прикладу – не варто позичати гроші наступного разу). Вищий рівень диспозиційної ієрархії утворює система ціннісних орієнтацій, що виступає в ролі так званої «картини світу» або «концепції життя» індивіда, що характеризується переконаністю у тому, що будь-яка людина може зрадити заради вигоди, заподіяти шкоду і їй не можна довіряти.

Механізм функціонування диспозиційної системи пов'язаний із трьома основними компонентами диспозицій (когнітивним, афективним та поведінковим), їх фіксацією в попередньому досвіді. Поведінка людини являє собою цілісну систему, в якій всі елементи диспозиційної структури взаємозалежні й взаємодіють певним чином. Відповідно до ієрархічної організації диспозиційної системи нижчі рівні диспозиційної ієрархії перебудовуються так, щоб забезпечити реалізацію поведінки, що регулюється більш високим диспозиційним рівнем, адекватним ситуації. У результаті домінування вищих рівнів регуляції діяльності

стосовно нижчих вся диспозиційна система приходить у стан актуальної готовності та утворює актуальну диспозицію (диспозицію з більшою особистісною вагою).

Якщо розглядати проблему міжособистісної недовіри в рамках концепції диспозиційної регуляції соціальної поведінки особистості, необхідно визначити механізм виникнення недовіри як актуальної диспозиції, що впливає на особливості соціальної поведінки людини. Як нами було зазначено вище, втрата довіри прямо залежить від наявності «переломних», або «кризових» подій у житті людини. Різні ситуації, які зробили переломне значення в житті людини та сприяли формуванню диспозиції недовіри, викликають емоційно забарвлені переживання, які згодом «залишаються» у пам'яті людини й виступають у ролі спогадів. Якщо у індивіда присутня установка на недовіру оточуючим людям, то дана диспозиція (установка) сформувалася в результаті попереднього життєвого досвіду даної людини (завдяки наявності «кризових» ситуацій, що зробили переломне значення для індивіда). У результаті впливу цього досвіду ця диспозиція автоматично переноситься в нову для індивіда ситуацію й поширюється практично на всіх оточуючих людей.

Переломні події, завдяки когнітивній переробці й під впливом емоційної забарвленості спогадів, утворюють так звані когнітивно-емоційні зв'язки, що представляють собою емоційно забарвлені знання [9, 103]. Когнітивні компоненти легко спливають у свідомості й поведінці людини. Їх можна інтерпретувати як детерміновані цілою системою знань і поведінкових планів, які були засвоєні завдяки попередньому досвіду і якби «спрацювали» на емоційне хвилювання. Емоційна забарвленість спогадів залежить не від сили емоцій, які були пережиті у момент події, а від актуальності цих спогадів для суб'єкта. Таким чином, у нашому прикладі щодо наявності ситуації, що сприяла виникненню недовіри стосовно певної людини або людей, у пам'яті індивіда спливає не тільки саме усвідомлення того, що ця подія була неприємною, але й емоційна забарвленість негативного характеру стосовно цієї події.

На думку В. О. Ядова, когнітивно-емоційні зв'язки являють собою основні «заготовлення» диспозиційної структури й в остаточному підсумку являють собою поведінкову готовність або програму поведінки особистості в соціумі. Поведінкова готовність (програма поведінки) — підсумок актуалізації диспозиційних утворень, адекватних умовам діяльності [9, 103].

Таким чином, міжособистісна недовіра як диспозиція особистості являє собою когнітивно-емоційні утворення, які засновані на підставі подій життєвого досвіду. Ці когнітивно-емоційні утворення створюють поведінкову готовність сприймати оточуючих людей як потенційно небезпечних та здатних своєю поведінкою та вчинками завдати шкоди благополуччю суб'єкта (як психологічному так і матеріальному) — обманути, скористатися ширістю в корисливих цілях, зрадити та ін.

Висновки

1. На даний час у психологічній науці немає чіткого та узагальненого визначення недовіри як соціально-психологічного феномена. Згідно з останніми дослідженнями, довіра та недовіра розглядаються як взаємопов'язані психологічні феномени, але в значній мірі не залежні один від одного.

2. На нашу думку, міжособистісна недовіра виступає в ролі диспозиції, а саме як схильність особистості сприймати оточуючих людей як потенційно небезпечних, здатних своєю поведінкою та вчинками завдати шкоди благополуччю суб'єкта. Схильність не довіряти оточуючим формується протягом життя індивіда, у процесі міжособистісної взаємодії. Вагомий вплив на формування недовіри іншим мають «переломні» життєві ситуації власного досвіду, завдяки яким у суб'єкта формується переконання, що оточуючим людям не слід довіряти.

3. При розгляді недовіри в рамках ієрархічної системи диспозицій виділяється її трикомпонентна структура (когнітивний, афективний і поведінковий). Афективний компонент включає емоційно-оцінне припущення стосовно оточуючих людей, з якими суб'єкт збирається вступати у взаємодію; когнітивний – прогнозування вчинків людей стосовно себе, засноване на власному досвіді; поведінковий – вибір стратегії власної поведінки з оточуючими (довіряти чи ні).

4. Механізм виникнення недовіри як актуальної диспозиції здійснюється на основі наявності «кризових» або «переломних» подій в житті індивіда, які, завдяки когнітивній переробці та під впливом емоційної забарвленості спогадів, утворюють емоційно забарвлені знання стосовно певної ситуації недовіри. Ці емоційно забарвлені знання в остаточному підсумку являють собою диспозиційні утворення, які й становлять програму поведінки особистості в соціумі, що включає наявність схильності не довіряти іншим та очікувати від взаємодії з ними небезпечності та шкоду для власних інтересів суб'єкта.

Література

1. *Кокорська О. І., Кокорський В. Ф.* Довіра як фактор консолідації суспільства // Розвиток демократії та демократична освіта в Україні: матеріали II міжнар. наук. конф. Одеса, 24–26 травня 2002 р. – К.: Ай-Бі, 2003. – С. 540–548.
2. *Keyton J., Faye S.* A Comparative Empirical Analysis of Theoretical Formulations of Distrust // Social Science Electronic Publishing, Inc. http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=399500.
3. *Lewicki R. J., McAllister D. J., Bies R. J.* Trust and distrust: New relationships and realities // The Academy of Management Review. – 1998. – Vol. 23. Is. 3. – P. 438–459.
4. *Табхарова С. П.* Взаимосвязь доверия и недоверия личности другим людям с отношением к соблюдению нравственных норм делового поведения: Автореф. дис... канд. псих. наук. – М., 2008. – 28 с.
5. *Антоненко И. В.* Социальная психология доверия: Автореф. дис... д-ра псих. наук. – Ярославль, 2006. – 48 с.
6. *Купрейченко А. Б., Табхарова С. П.* Критерии доверия и недоверия личности другим людям // Психологический журнал. – 2007. – № 2. – С. 54–67.
7. *Олпорт Г.* Становление личности: избранные труды – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
8. *Ядов В. А.* Стратегия социологического исследования. – М.: Добросвет, 1998. – 596 с.
9. *Ядов В. А.* О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 89–105.
10. *Шихирев П. Н.* Современная социальная психология. – М.: Институт психологии РАН, 2000. – 448 с.
11. *Шмелев А. Г.* Психодиагностика личностных черт. – СПб.: Речь, 2002. – 480 с.

А. А. Богданович, асп.

Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова,
кафедра общей и социальной психологии,
e-mail: ani-psy@mail.ru

НЕДОВЕРИЕ ДРУГИМ КАК ЛИЧНОСТНАЯ ДИСПОЗИЦИЯ

Резюме

Статья посвящена проблеме межличностного недоверия как социально-психологического феномена, выступающего условием ухудшения взаимоотношений человека и общества. Недоверие другим рассматривается в рамках диспозиционной концепции регуляции социального поведения личности, определяется механизм возникновения недоверия как актуальной диспозиции личности.

Ключевые слова: недоверие, диспозиция, установка.

A. A. Bogdanovich

Odessa National University,
Department of General and Social Psychology,
e-mail: ani-psy@mail.ru

DISTRUST IN OTHERS AS A PERSONALITY DISPOSITION

Summary

The article is devoted the problem of interpersonality distrust as the socially-psychological phenomenon, salient a condition worsening of mutual interaction between the person and a society. The distrust in others is examined with the framework of disposition conception of regulation of social behavior of personality, the mechanism of origin of distrust as an actual disposition of personality is determined.

Key words: distrust, disposition, attitude.

УДК 159.9.072

А. В. Гайдарова

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

**НАЦІОНАЛЬНА МЕНТАЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОЦЕСУ
СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МОЛОДІ**

З активним включенням України в глобальні процеси стає дуже актуальним вивчення ролі національної ментальності у формуванні статево-рольової ідентичності. Необхідність даного дослідження продиктована все більшою кількістю бажаючих отримати освіту в Україні. На основі досвіду роботи на підготовчому відділенні для іноземних студентів в статті аналізується етнічні та гендерні відмінності представників китайської й арабської молоді, що навчаються на підготовчому факультеті.

Ключові слова: національна ментальність, соціалізація, стать, гендер, статево-рольова ідентичність, фемінність, маскуліність.

Одним з найважливіших напрямків сучасної психологічної науки є вивчення взаємодії особистості і суспільства. На жаль, багато «комплексів спільності» належать до явищ ірраціональних і погано піддаються класифікації та аналізу. Але процес розвитку науки супроводжується постійними спробами заново класифікувати та осягнути те, що часто з'являється ірраціональним. За всіх часів і у всіх культурах одним з природних способів класифікації людей є розподіл на чоловіків і жінок.

У статті 24 Конституції України проголошується гендерна рівність. У ній говориться, що жінка і чоловік мають право на рівність як самостійне право людини.

Багато вітчизняних та зарубіжних психологів (Б. Г. Ананьєв, К. Джеклін, Я. Л. Коломинський, И. С. Кон, Е. Маккобі, М. Х. Мелтсас, А. Мішель, М. Мід, Д. Парсон, Т. А. Репіна та ін.) займались проблемами міжстатевих відмінностей. Гендер – одне з основних понять сучасної соціальної психології, яке позначає рольові соціальні очікування представників різної статі одна від одної. Гендер, на відміну від поняття статі, стосується не суто фізіологічних властивостей, а соціально-сформованих рис, притаманних «жіночості» (femininity) та «мужності» (masculinity) [10, 95].

Гендерний підхід у соціально-психологічних дослідженнях нашого часу здебільшого пов'язаний з описом статевих розходжень і вивченням особливостей формування гендера в різних соціокультурних контекстах. У дослідженнях закордонних і вітчизняних вчених розуміння і використання терміна «гендер», відзначають Е. Здравомислова й А. Темкіна, можна виділити наступні характеристики: біологічна стать, статево-рольові (чи гендерні) стереотипи і норми, гендерну ідентичність [2, 47].

Постановка проблеми

Стаття присвячена проблемам врахування національної ментальності як чинника формування статево-рольової ідентифікації молоді. На основі досвіду роботи на підготовчому відділенні для іноземних студентів аналізуються етнічні та гендерні відмінності студентів-іноземців.

Гендерна рівність передбачає наявність рівного ступеня безпеки для чоловіків і жінок. Але в різних культурах вирішується це питання по-різному. Є ряд країн в яких гендерна нерівність затверджена на законодавчому рівні. Найбільш органічним способом єдності складових антропогенезу виявляється в різноманітті етнічних стереотипів поведінки. Акт народження вводить людину безпосередньо в сферу дії соціогенних факторів, що, зокрема, викристалізуються та формуються у неї в стереотипах поведінки. Позаєтнічних людей немає. Але виявлення стереотипу, що сформувався, для самого носія чи для зовнішнього стосовно нього спостерігача виявляється можливим лише тоді, коли виявляються розходження моделей поведінки, що демонструються представниками одного етносу в порівнянні з представниками іншого етносу в подібних життєвих обставинах.

За думкою Л. Б. Шнейдер, статеву роль є певною системою правил, моделей поведінки, котрі індивід повинен засвоїти, щоб його визнали чоловіком або жінкою. Статева соціалізація завжди залежить від норм і звичаїв відповідного суспільства, культури. До неї входять: система диференціації статевих ролей, тобто статевий поділ праці, специфічні статево-рольові правила, права й обов'язки чоловіків і жінок; система стереотипів маскулінності і фемінності, тобто уявлення про те, якими є чи повинні бути чоловіки і жінки [1, 402].

У результаті недавніх наукових дискусій було проведено чітке розмежування понять «стать» і «гендер». Стать вказує на біологічний статус людини, говорячи про те, ким є дана людина – чоловіком чи жінкою. Гендер, зі свого боку, вказує на соціально-психологічний статус людини з погляду маскулінності чи фемінності. Тому культурні очікування і стереотипи, що відносяться до маскулінної і фемінної поведінки, називають гендерними (а не статевими) ролями [2, 171]. Однак розмежування понять не є твердим правилом, оскільки допускається перетинання категорій – адже багато статевих розходжень виникають за рахунок сполучення соціальних і біологічних факторів.

У деяких суспільствах – зокрема Індії, наприклад, – дівчинки в бідних родинах розглядаються як економічний тягар, тому що у випадку шлюбу за них потрібно давати посаг сім'ям майбутніх чоловіків, а їхні рідні сім'ї втрачають робочу силу. У таких крайніх умовах бідності і при традиційній перевазі хлопчиків і владі чоловіків з більшою імовірністю робляться аборти, якщо повинна народитися дівчинка, або ж немовлят - дівчинок залишають умирати при народженні [3, 143].

В Ізраїлі, навпаки, зовсім недавно заборонили програмування статі, тому що більшість батьків хотіли дівчинку. У зв'язку з цим можуть виникнути демографічні проблеми, аналогічні до наших, коли після війни було на «десять дівчаток за статистику дев'ять хлопчиків».

«Статева ідентичність визначає сексуальну ідентичність людини, її сексуальну поведінку. Статева ідентичність є одним з аспектів особистісної ідентичності» [4, 7]. Статева ідентичність – єдність поведінки і самосвідомості індивіда, що зараховує себе до певної статі і який орієнтується на вимоги відповідної статевої ролі. Статева ідентичність ґрунтується на соматичних ознаках (образ тіла) і на поведінкових характерологічних властивостях, оцінюваних за ступенем їхньої відповідності нормативному стереотипу маскулінності чи фемінності. Статева ідентичність пов'язана із системою особистості і формується за допомогою механізму ідентифікації, тобто уподібнення (як правило, неусвідомленого) себе іншому (наприклад, одному з батьків) як зразкові на основі емоційного зв'язку з ним, з раннього дитинства в дитини починають формуватися багато рис особи-

стості і поведінкові стереотипи, статевої ідентичності і ціннісні орієнтації [5, 268].

Однією із соціальних теорій, що пояснюють формування соціальної поведінки, є теорія навчання А. Бандури і Річарда Уолтерса. Вчені розглядали сімейні відносини як процес, відповідальний за соціалізацію за допомогою ідентифікації. За визначенням Сірса (Sears, 1951), ідентифікація... — це надбане прагнення бути як інший. Цей процес називається моделюванням. Процес статевої ідентифікації починається з моменту народження. Як тільки батьки довідаються, хто народився — син чи дочка, вони починають ставитися до дитини певним чином. В міру того як дитина зростає, її оточення, керуючись традиційними статево-рольовими очікуваннями, пред'являє до дитини певні вимоги і заохочує саме до такої поведінки, яка відповідає її статі. Шляхом наслідування своїй статі відбувається засвоєння статево-рольових моделей поведінки. Такий тип навчання психологи називають імітаційним навчанням, чи моделюванням [6, 370]. На нормальне формування статевої ідентичності дитини впливає диференційованість за статевою ознакою позиції і поведінки батьків (чи людей, що їх замінюють), коли мати поводить себе як жінка, а батько як чоловік. Однак розглядати прояви індивідуальних властивостей особи можливо тільки в єдності індивідуальних властивостей і її соціальних ролей, а також як сукупність інтегрованих в індивідуально соціально значущих рис, що утворилися в прямій і непрямій взаємодії даної особи з іншими людьми, що одночасно є часткою своїх етнічних спільнот.

У цьому зв'язку яскравий показала розходження гендерної поведінки в різних культурах показала Маргарет Мід. Вона описала одне з племен Нової Гвінеї, у якому статевої моделі поведінки були прямо протилежні тим, що склалися в американському суспільстві. У племені Тчамбулі чоловіки прикрашають себе квітами, бусами і намистом, у їхній поведінці виявляються риси залежності і схильність до кокетування. Жінки ж навпаки, займаються рибальством, ремеслами і є активною стороною в сексуальних відносинах. Цей приклад доводить нам, що основним фактором становлення статевої поведінки людини є сформована культура. Культурні традиції незримо вплетені в національну ментальність народу і виявляються у всіх сферах психічної діяльності. Факт розходження гендерних ролей у різних культурах незаперечний. Навіть у системі одного етносу, наприклад китайського, погляди на права й обов'язки жінок і чоловіків різні. Таке розходження особливе яскраво виявляється між представниками Північного і Південного Китаю. Представники Північного Китаю зберігають патріархальні традиції в розподілі домашньої роботи. При рівноправному внесенні в сімейний бюджет матеріальних благ — і чоловіки, і жінки працюють — жінки рідко бувають домогосподарками, існує поняття чоловічої і жіночої роботи. Практично всі китайські чоловіки прекрасні кулінари, але такого роду домашня робота традиційно зберігається за жінками. Чоловіки з Південного Китаю, навпаки, вважаються дуже ніжними і турботливими. Після роботи домашньою кухнею займається той, хто перший прийшов додому. Цей приклад яскраво доводить значимий вплив на етнічну і статево-рольову ідентичність усіх факторів, у тому числі і географічних. У рамках статті, на жаль, неможливо розглянути всі аспекти цієї цікавої і складної проблеми, а тільки позначити коло досліджень.

Необхідно відзначити, що статевої ідентичності і етнічна ідентичність формуються одночасно в одному і тому ж соціальному середовищі: у сім'ї чи в середовищі, що заміняє цей інститут. Необхідно враховувати, що з народження

у певному етнічному середовищі особистість формується відповідно до настанов і традицій її оточення. Саме в родині дитина проходить первинну соціалізацію. Моделі батьківської поведінки проєктуються дитиною згодом у її дорослому житті. Однак моделі поведінки людини причинно обумовлені етнопсихологічними, історичними, культурними факторами, національним характером. Останнім часом поняття «національний характер» рідше використовується в психології, на зміну йому для позначення психологічних особливостей етнічних спільнот приходять поняття «ментальність» і «менталітет».

Ментальність – це не набір характеристик, а система взаємозалежних уявлень, що регулюють поведінку членів соціальної групи, у тому числі і гендерну поведінку теж.

Розходження менталітетів різних народів виявляється в тому, як вони сприймають і усвідомлюють наступні явища: образ соціального цілого й оцінка соціальної структури; уявлення про право і звичай; ставлення до свободи і розуміння свободи і несвободи, ставлення до праці, власності, багатства, бідності; розуміння місця людини в структурі світобудови; трактування простору і часу; образ природи і способи впливу на неї; уявлення про світ земний і трансцендентний, їхній зв'язок. На наш погляд, гендерні взаємини нерозривно зв'язані й обумовлені менталітетом [7, 139]. Будучи стійкою основою існування людини, менталітет являє собою активний фактор людської життєдіяльності. По-перше, він сприяє ініціюванню певних дій, дотриманню певних цінностей, перевазі певної культури, напряму думок і почуттів. По-друге, виступає бар'єром, що відштовхує все те, що людині чуже (стандарти поведінки, ідеї), що викликає її несприймання. Таким чином, менталітет виступає вектором життєвої поведінки людини.

Шари повсякденної, практичної і традиційної свідомості, глибинного менталітету народу стійкі, інерційні і відбивають самотутність [7, 149].

Однак у перехідні історичні періоди відбувається своєрідний розрив між динамічними шарами масової свідомості і стійкими шарами менталітету, унаслідок чого зростає суперечливість, напруженість людей, що сприяє кількісному зростанню психологічних, соціальних, політичних протиріч і конфліктів, збільшенню числа соматичних захворювань і нервово-психічних порушень, девіантних форм поведінки. Один з таких перехідних періодів, від розпаду радянської системи до створення нової державної формації – незалежної України, пережив український етнос. Складний період пошуку етнічної ідентичності проходить на тлі інтенсивного розвитку процесу глобалізації, що робить відносними будь-які національні кордони. Постійно відбувається модернізація більшості локальних співтовариств, етнологічна інтеграція, глобальне поширення найманої праці і монетарної економіки, зростаючий вплив масової культури і різноманітні переміщення людей по земній кулі у певному сенсі роблять людей схожими. Багато в чому цьому сприяють новітні комунікативні системи, що створюють ефект «одночасності» у глобальному масштабі: через системи супутникового зв'язку можна стати свідком будь-якої події незалежно від того, де вона відбулася. У цьому зв'язку необхідно відзначити як позитивну, так і негативну роль мас-медіа. На екранах телевізора й на Інтернет-сайтах найчастіше зображується насильство, суспільство споживання. У контексті цих нових умов особливу актуальність набуває проблема ідентичності.

У соціальній психології існує термін «розмита ідентичність», відповідно до теорії Марш, у індивіди з розмитою ідентичністю — це молоді люди, що не пере-

жили кризи ідентичності [8, 242]. Вони не вивчали варіанти розвитку і не вибрали чітких переконань у пошуках прийнятної для себе ідентичності, не вибрали для себе професію, релігію, політичну філософію, статево-рольову чи особисті норми сексуальної поведінки. На жаль, до вищевказаних проблем додається проблема розвитку психології суспільства споживання. В даний час ця проблема не дуже торкнулася України, але процес пішов. Наслідки дуже серйозні і позначаються, насамперед, на демографічній картині світу. Тому що виховання дітей вимагає багатьох моральних, фізичних і матеріальних витрат і жінки роблять вибір на користь кар'єри. Відбувається зміна традиційного розуміння статевих ролей. Незримо це відбувається в тій чи іншій мірі в усіх культурах. І, зокрема, в Україні. Виникає питання тенденції до втрати статевої ідентичності. Стрімкі зміни в суспільстві спричинили серйозні зміни у відносинах із протилежною статтю.

З одного боку, перед жінками відкрився ряд можливостей. Активне залучення жінок до соціального і політичного життя країни на несімейному рівні вважається позитивною тенденцією нашого часу. Розвиток жіночого підприємництва, утворення професійних «жіночих» асоціацій і коаліцій, активна участь у політичному житті держави обумовили необхідність професійного росту жінок. Незвичайна активність ділових жінок у підвищенні своїх професійних і комунікативних навичок підтверджується, наприклад, статистичними даними Проекту БІЗПРО. На заняттях цієї організації побувала, за підрахунками компанії, приблизно рівна кількість жінок і чоловіків, однак ваучери (дисконтні купони на участь у наступних тренінгах) більш активно купували жінки-підприємці і співробітниці бізнес-структур (62–70% від усієї кількості потенційних замовників тренінгів) [9, 170–175].

На нашу думку, істотний вплив на гендерні відношення здійснюють конфесійно (релігійно) задані норми й правила. Релігія являє собою систему вірувань, символів і практик, які забезпечують людей розв'язком питань, що ставляться до сфери людського буття. Значення релігії полягає в доданні змісту людському існуванню. В релігії узагальнені цінності людини, мета, до якої вона повинна прагнути, правила її особистих відносин і взаємозв'язків з навколишнім світом, особливості її повсякденної поведінки.

В основі гендерних взаємин в Китаї лежать такі філософські течії, як конфуціанство й даосизм. Конфуціанство виступало як морально-етичний регулятор взаємин у суспільстві. Зрозуміло, що сучасна культура Китаю й культура Прадавнього Китаю — це різні речі. Однак саме коріння погляду китайців на життя можна простежити з культури Прадавнього Китаю. У Китаї здавна різнилися любов, секс і шлюб, допускалися багатоженство й більший ступінь сексуальної волі і ще дві тисячі років тому прадавні цілителі-даоси писали відверті, зрозумілі книги про любов і секс. Теорії дао-любові протягом багатьох століть формували принципи сексуальних відносин китайців, і дао-любові широко практикувалося протягом більш ніж двох тисяч років. Лікарі-даоси розглядали секс як природну складову взаємин подружжя. Причому, сексом не тільки насолоджувалися, але й уважали корисним заняттям, що продовжує життя [10]. Для китайців сексуальні відносини були самим чистим і безпосереднім вираженням взаємодії космічних сил Інь і Ян. Але ж класична сентенція з «Книги Змін» говорила: «Одне Інь, одне Ян — от що таке Шлях». У даоській літературі говориться у зв'язку із цим про «зміцнення Ян за допомогою Інь» і «зміцнення Інь за допомогою Ян» [11].

Хоча найдавніші класичні трактати Китаю адресовані чоловікам і містять рекомендації про те, яким чином чоловік повинен поглинати жіночу енергію. Звідси випливає, що жінка може розглядатися взагалі на загал як прояв фізіологічних потреб. Існували техніки, практики, інструкції із сексуальної практики, зміст яких полягав не в тому навіть, щоб одержати більше задоволення, а в тому, щоб за допомогою інтимних відносин з жінкою збільшувати й зміцнювати свою життєву енергію. Суспільний статус жінок у Китаї (а вони становлять майже половину населення країни) традиційно був низьким. З перших же місяців установлення соціалістичної влади партійні й державні органи стали проводити пропагандистську й роз'яснювальну роботу серед населення, щоб показати людям необхідність рівноправності й поважного ставлення до жінки. Конституція Китайської Народної Республіки формально надала жінкам рівні із чоловіками права в усіх областях політичного, економічного, культурного, суспільного й сімейного життя. Прийняті нормативні акти, що захищають їх права й інтереси. Один з показників мінливого соціального стану жінок — розширення їх участі в політичному житті країни. Особлива роль приділяється жінкам у створенні родини нового типу й плануванні народжуваності. Пізній шлюб, пізні пологи, контроль над кількістю й «якістю», що народжуються, нечисленні родини, однакове ставлення до народження дітей обох статей — саме таку модель із сімейних відносин пропагує держава. Прийнятий в 1994 р. закон про охорону здоров'я матері й дитину посилив вимоги до тих, хто вступає у шлюб, і дітонародження: він зобов'язує молодих людей пред'являти довідку про спеціальне медичне обстеження, надає медпрацівникам право відкласти одруження за медичними показниками. Якщо при проведенні передбаченого медичного обстеження тих, що вступають у шлюб, виявляється спадкоємна хвороба, їм забороняється мати дітей або пропонується стерилізація. Реалізація політики планового дітонародження дотепер зустрічає протидію з боку насамперед сільських жителів. Залишаючись прихильниками старих поглядів на родину — «чим більше дітей, тим більше щастя» — селяни нерідко прагнуть позбутися ненародженої дівчинки (процедура визначення статі плода в Китаї, як і в усьому світі, цілком доступна), тому що вважається, що лише сини є продовжувачами справи родини. У результаті в деяких китайських селах чоловіче населення стало суттєво переважати над жіночим, і з'явилися випадки викрадення й продажу жінок в «рабське заміжжя» (майбутніх жертв работоргівці знаходили на біржах праці; обіцяючи надати допомогу в працевлаштуванні, молодих жінок увозили з рідних місць і продавали селянам віддалених районів). Щоб припинити протиправні дії й розв'язати виниклу проблему, у закон про охорону здоров'я матері й дитину був уведений пункт, згідно з яким проведення експертизи по визначенню статі плода дозволяється тільки по медичних показниках [12].

У соціалістичну епоху жінки одержали право скаржитися на своїх чоловіків у партійні організації за місцем роботи чоловіка або за місцем проживання. Це був дуже дієвий і ефективний захід, невірні й недбайливі чоловіки дуже боялися партійних стягнень і публічної ганьби. За кілька десятиліть і жінки, і чоловіки в Китаї дуже змінилися, склалися нові сімейні традиції. З 1950 року в Китаї для всіх громадян дозволені розлучення, але вони відбуваються набагато рідше, ніж у європейських країнах. Люди дуже дбайливо й тремтливо ставляться до сімейних уз. При розлученні на чоловіка лягає великий фінансовий тягар. Йому буде дуже складно створити нову родину, оплатити дорогу весільну церемонію. Крім того, у сучасному Китаї склалося досить негативне ставлення до розведеного

чоловіка. Він не користується повагою й довірою й ризикує на все життя залишитися один. В Китаї на законодавчому рівні карається доведена зрада. Але в деяких країнах регламентуючим чинником є релігія.

Етнічні й релігійні регулятори міжстатевих відносин тісно взаємозалежні, часом невіддільні один від одного. Яскравий приклад впливу релігії на відносини між жінкою та чоловіком ми бачимо на прикладі ісламу. Статус сучасної східної жінки багато в чому визначається економічним становищем батька, чоловіка або сина. Жінка орієнтована на виконання сімейних обов'язків: ведення домашнього господарства, народження й виховання дітей, догляд за старою родичкою. Число дітей у мусульманській родині традиційно порівняно високе. В останні роки відбувається перегляд відносин до жінки в напрямку бажаності її участі в суспільному і економічному житті, одержання освіти, включаючи вищу, і т. ін. На зміну традиційним системам цінностей приходять уніфікована система, яка передбачає зразок нової людини, представника масової культури суспільства споживання. Це ми можемо спостерігати на прикладі іноземних студентів, які приїждять в Україну з країн з традиційним укладом.

В зв'язку з цим все більше дівчат приїжджає на навчання. Але все рівно в порівнянні з Китаєм цей процент дуже малий. Він не дає підстав для достовірного гендерного дослідження юнаків та дівчат з мусульманських країн. Ми можемо тільки порівнювати гендерні погляди представників чоловічої статі серед двох культур – китайської та арабської, або погляди між статями в середині однієї китайської культури.

Традиційно підготовчі відділення приймають іноземних студентів з різних країн та регіонів з різними культурами, з різними традиціями. Для успішного навчання та скорішого адаптування іноземців необхідно максимально враховувати національні особливості (культурні, гендерні, релігійні та ін). Для цього необхідно всебічно вивчати проблеми, пов'язані з національною свідомістю студентів. Знання етнопсихологічних рис студентів дозволить найповніше реалізувати потенційні можливості розвитку особистості іноземних громадян на етапі їхньої довузівської підготовки, добре організувати їх навчання. Від підготовки та успішності адаптації на ПВІ залежить якість знань, отриманих умінь, навичок та загальної професійної спрямованості майбутнього фахівця. Саме в цей момент людина перебуває у складній ситуації засвоєння нових форм діяльності, спілкування, дозвілля, співвідносить свої сподівання з реальною дійсністю. Дослідження процесу пристосування до нового культурного середовища показують, що далеко не завжди людина легко і швидко адаптується. Навпаки, дуже ймовірні патологічні феномени (невротичні і психосоматичні розлади) [5, 181]. Враховуючи, що це студенти-іноземці, виникає потреба в дослідженні психологічних чинників впливу також етнопсихологічних рис характеру, архетипних ознак поведінки та процесу статевої ідентичності.

Таким чином, сказане зумовлює необхідність наукового аналізу даної проблеми та актуальність обраної нами теми: «Національна ментальність як соціальний чинник процесу статево–рольової ідентифікації молоді». (З досвіду роботи зі студентами-іноземцями підготовчого відділення).

Об'єктом дослідження виступили психологічні фактори та прояви процесу статево–рольової ідентифікації молоді.

Методологічною основою дослідження стали основні принципи вітчизняної психології: принцип єдності принципів єдності діяльності і свідомості (О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн), принцип системного підходу до вивчення цілісної

особистості й індивідуальності (Б. Г. Ананьєв, В. П. Зінченко, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн).

Теоретичною основою дослідження є дослідження етнічної та педагогічної психології (О. В. Сухарєв, В. С. Кукушин, Л. Д. Столяренко, Д. Хофстед).

Мета дослідження полягає у вивченні впливу національної ментальності на процес статево-рольової ідентичності молоді в цілому та його гендерного аспекту зокрема, з врахуванням національно-культурних, індивідуальних особливостей студентів-іноземців.

Предмет дослідження: національні особливості процесу статево-рольової ідентичності молоді та сприйняття гідності й пороків в жінок серед молоді китайської й арабської культур. Розуміння ролі жінки в суспільстві. У якості гіпотези ми висунули ідею про те, що ціннісні орієнтації представників різних культур базуються на прийнятому в даній культурі розумінні чеснот і пороків, залежно прийнятих в даній культурі традицій, релігійних поглядів і т. д. Ціль даної роботи в тому, щоб показати, якими реальними характеристиками наділяється образ жінки — у різних культурах, уявлення про ідеал жінки серед студентів із Китаю та арабських країн, які вчаться на підготовчому відділенні Одеського національного університету.

Вибірка

Було опитано 150 випробуваних: 100 китайців (50 юнаків і 50 дівчат, середній вік — от 17 до 20 років), 50 арабів (юнаків, віком 18–22 років). Усі студенти підготовчого факультету для іноземних громадян Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова. У зв'язку з тим, що традиційно на навчання з арабських країн приїжджають чоловіки, відсоток жінок з арабських країн, що вчаться, — дуже малий. Ми для вибірки обмежилися опитуванням тільки чоловіків. Головне наше завдання полягало в порівняльному аналізі відповідей чоловіків і жінок у системі однієї культури, а також порівняння відповідей чоловіків — представників різних культур: арабів та китайців.

Студентам було запропоновано вибрати 10 якостей, що характеризують ідеал жінки, у другий стовпчик слова-риси, що позначають, які ідеал у жодному разі мати не повинен із запропонованого списку (48 стверджень: акуратність, розважливість, брутальність, ніжність, злопам'ятність, уразливість, стриманість, життєрадісність, повільність, терплячість, заздрісність, примхливість, педантичність, відданість, мстивість, сприйнятливність, соромливість, самозабуття, поміркованість, ентузіазм, безтурботність, мрійність, дбайливість, нервозність, розв'язність, чуйність, нерішучість, привітність, невимушеність, гордість, рішучість, ширість, чарівність, довірливість, рухливість, підозрливість, сором'язливість, наполегливість, поступливість, холодність, вишуканість, вдумливість, завзятість, поетичність, боягузтво, балакучість, вихованість, сміливість). Результати дослідження, наведеного нами, піддані обробці й аналізу. Проаналізувавши дані, отримані після проведення анкети, ми одержали наступні результати: можна відзначити, що думки в юнаків з Китаю й арабів розділилися. Китайські юнаки при визначенні кращих позитивних якостей ідеальної жінки відзначили «акуратність», «ніжність», «стриманість», «терплячість», «вихованість»; дівчата «акуратність», «ніжність», «життєрадісність», «терплячість», «сприйнятливність». В арабів головні якості, які повинна була мати ідеальна жінка: «щирість», «дбайливість», «акуратність», «відданість», «вихованість».

Однаковий відсоток одержали як в арабів, так і в китайців такі якості, як «вихованість». До негативних рис юнаки обох культур віднесли: «брутальність», «злопам'ятність», «заздрісність», «мстивість». Цікаво, що «педантичність» у китайців сприймається, як негативна якість, а в арабів — позитивна. «Уразливість» для арабів має нейтральне значення навантаження, для китайців негативне. Як недолік китайці відзначили «легковірність» та «безпечність». Інші відмінності нечисленні, не настільки виражені і не носять системного характеру. Дівчатам з Китаю було запропоновано вибрати якості, які вони мають самі. Слід зазначити, що якості, якими вони себе охарактеризували, були більш емоційними: «соромливість», «сприйнятливність», «поступливість», «акуратність», «життєрадісність».

Отримані результати дають можливість стверджувати: система уявлення про те, якими є чи повинні бути чоловіки і жінки відрізняється між культурами. Але є риси, які притаманні ідеалу гідності жінок в різних культурах. Є невеликі відмінності при визначенні ідеальної жінки серед представників однієї культури, але представників різної статі. Але вони не дуже різняться. Це підтверджує, що національна ментальність впливає на гендерну ідентичність.

Висновки

Національна ментальність є важливим чинником у формуванні гендерної ідентичності.

Соціальне навчання є визначним фактором формування гендерних відмінностей. Засвоєння гендерних ролей відбувається через соціальні чинники, такі як родина й засоби масової комунікації.

Гендерна соціалізація починається відразу по народженні дитини. Навіть ті батьки, які вважають, ніби ставляться до своїх дітей однаково, реагують на хлопчиків і дівчаток по-різному. Ця різниця підсилюється багатьма іншими культурними, релігійними та соціальними впливами.

З формуванням відкритого суспільства національні та гендерні відмінності нівелюються.

Література

1. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2004. — 351 с.
2. Гошовський Я. Крос-культурне дослідження депривованої особистості // Наука і Освіта, 2004. — № 6–7. — С. 65–67.
3. Изард К. Психология эмоций. — СПб.: Питер, 1999. — 464 с.
4. Копылова Е. В. Обучение китайских студентов с учетом социокультурных традиций // Учебный процесс как основа комплексной адаптации иностранных студентов к новой образовательной, социальной и культурной среде. Материалы международной юбилейной научно-практической конференции, 22–24 июня 2005 г. — Одесса: ОНПУ ПФ, 2005. — С. 205–208.
5. Кукушин В. С., Столяренко Л. Д. Этнопедагогика и Этнопсихология. — Ростов н/Д.: Феникс, 2000. — 448 с.
6. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учебное пособие. — М., «Ключ-С», 1999. — 224 с.
7. Литвинова Л. В. Психологічні механізми подолання дезадаптаційних переживань студентів-першкурсників: Автореф. дисс... канд. психол. наук / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2004. — 17 с.
8. Павленков Ф. Энциклопедический словарь. — СПб.: Трудь, 1913. — 3023.
9. Соловьева Л., Шахин М. Влияние системы довузовского обучения в Ливане на адаптацию ливанских студентов на подготовительных факультетах в Украине // Учебный процесс как основа комплекс-

- ной адаптации иностранных студентов к новой образовательной, социальной и культурной среде: Материалы междунар. юбил. науч.-практ. конф., 22–24 июня 2005 г. — Одесса: ОНПУ ПФ, 2005. — С. 170–175.
10. Сексуальная культура Китая./<http://www.azerilove.net/articlesКитай>.
11. *Материал* из Википедии— свободной энциклопедии/<http://ru.wikipedia.org/wiki/>
12. *Интернет-газета*. Китай: женщина и общество. Татьяна Емельянова. http://www.chelt.ru/2001/9/china_9.htm

А. В. Гайдарова

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова

НАЦИОНАЛЬНАЯ МЕНТАЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОЦЕССА ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ

Резюме

С активным включением Украины в глобальные процессы становится очень актуальным изучение роли национальной ментальности в формировании поло-ролевой идентичности. Необходимость данного исследования продиктована всё большим количеством желающих получить образование в Украине. Статья посвящена анализу гендерных особенностей представителей китайской и арабской молодежи, обучающихся на подготовительном факультете.

Ключевые слова: Национальная ментальность, социализация, пол, гендер, поло-ролевая идентичность, феминность, маскулинность.

A. V. Gaydarova

Odessa national university the name of I. I. Mechnikova

NATIONAL MENTALITY AS FACTOR OF PROCESS SEX-ROLE IDENTITIES OF YOUNG PEOPLE

Summary

The article is devoted to the analysis of gender distribution peculiarities of Chinese and Arabic youth representatives studying at the Preparatory Faculty for Foreigners. The active involvement of Ukraine into global world-wide processes do imply rendering first priority to the investigations into the role of national mentality from the point of view of an individual's gender role identity forming. The actuality of the given investigation result from the steady increase in the number of overseas nationals wishing to get their university education in Ukraine.

Key words: National mentality, socialization, sex, gender, gender identity, feminine, masculinity.

УДК 159.9.019.4:34

А. Ш. Коваль, ст. викл.Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
кафедра загальної і соціальної психології

ПСИХІЧНА НЕСТАБІЛЬНІСТЬ ЯК КАТЕГОРІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

У статті розглядається поняття «стан психічної нестабільності». Наголошується, що сукупного трактування цього терміну не існує. На підставі аналізу наукових джерел приводиться авторська інтерпретація даного терміна. Необхідність трактування даного поняття обумовлена пошуком його місця в кримінальній і юридичній психології, оскільки розкриття його специфічного змісту допоможе глибшому розумінню причинно-наслідкових зв'язків протиправних дій.

Ключові слова: стан, стабільність/нестабільність, психіка, норма.

Психіка виникла на певному етапі розвитку живої природи у зв'язку з формуванням у живих істот здібності до активного переміщення в просторі. Ученими встановлено, що основна функція психіки полягає в пошуку на основі виниклої потреби певних рухів і дій, націлених на її задоволення, випробуванні цих рухових актів, що приводить до формування узагальненого образу реальної ситуації, і в контролі над реалізацією рухів і дій, здійснюваних в плані образу реальності, що вже сформувався.

У психологічній літературі поняття психіки трактується таким чином: «Психіка (від грецького *psuchikos* — душевний) — форма відображення суб'єктом об'єктивної реальності, що виникає в процесі взаємодії високоорганізованих живих істот із зовнішнім світом і що здійснює в їх поведінці (діяльності) регулятивну функцію» [1, с. 430].

Розуміння суті психіки розроблене в працях багатьох учених. Автори виділяють три групи психічних явищ: процеси, властивості, стани.

Під психічними процесами вони розуміють динамічне віддзеркалення дійсності в різних формах психічних явищ. Психічні процеси поділяються ними на пізнавальні (відчуття, сприйняття, уявлення, пам'ять, мислення, уява), емоційні (активні та пасивні переживання), вольові (рішення, виконання, вольове зусилля і так далі).

Під психічними властивостями людини вчені розуміють стійкі утворення, що забезпечують визначений якісно-кількісний рівень діяльності і поведінки, типовий для кожної людини. До них відносяться наступні важкоструктурні утворення особи: життєва позиція особи, темперамент, здібності, характер. На думку дослідників, властивості особи змінюються в результаті біологічного розвитку людини протягом всього життя, іноді в результаті захворювання, іноді під впливом соціальних умов.

Під психічними станами людини вчені розуміють визначившийся зараз відносно стійкий рівень психічної діяльності, який виявляється в підвищеній або зниженій активності особи. Це стани бадьорості, втоми, активності, пасивності, дратівливості, настрою і так далі.

Аналіз літературних джерел показав, що чіткого визначення, характеристики і критеріїв поняття «стабільний або нестабільний психічний стан людини» на сьогоднішній день не існує. Виявлений факт зумовив необхідність розробки власного трактування даного поняття.

З цією метою нами розглянуті погляди вчених на трактування понять «стан», «стабільність» і «нестабільність».

Так, Д. Н. Ушаков, у найзагальнішому сенсі слова, визначає «стан» як перебування в якому-небудь положенні або положення, в якому хто-небудь або що-небудь знаходиться.

З погляду В. І. Даля, стан — це положення або побут, в якому суб'єкт або предмет знаходиться або існує.

Філософське визначення поняття «стан» дав Аристотель. Автор вважає, в категорії «стан» буття розглядалося як те, що терпить зміни. Тобто первинне поняття «стан» представлялося як поняття, що відображає певний вигляд, якість об'єкту, який може легко змінюватися.

Розвиток поняття «стан» розглянутий і в І. Канта. Під «станом» Кант розуміє конкретні форми прояву буття субстанції (і об'єктів): спокій і зміна, рівновага і рух. Автор вважав, що «...зміни є спосіб існування, наступний за іншим способом існування того ж самого предмета, оскільки те, що змінюється, зберігається і змінюються тільки його стани» [4, с. 271].

Тобто всяка зміна, за Кантом, є виникнення нового. Розглядаючи питання зміни станів, Кант пише: «Всякий перехід з одного стану в інший здійснюється в часі, ув'язненому між двома митями, причому перша мить визначає стан, з якого виходить річ, а друга - стан, до якого вона приходить. Отже, обидві миті суть межі часу тієї або іншої зміни, тобто межі проміжного стану між двома станами» [4, с. 272].

Наукова література визначає стан людини в найзагальнішому вигляді як характеристику будь-якої системи, що відображає її положення щодо координатних об'єктів середовища. Дане поняття ділиться на зовнішні та внутрішні спостереження. Під внутрішнім спостереженням стану розуміється зафіксоване свідомістю суб'єкта на певний момент часу інтегральне відчуття благополуччя (неблагополуччя), комфорту (дискомфорту) в тих або інших підсистемах організму або всього організму в цілому. Під зовнішнім спостереженням стану розуміється ступінь благополуччя (неблагополуччя), комфорту (дискомфорту) людини, визначена по зовнішньо читаних ознаках. Стан людини виступає регулятивною функцією адаптації до навколишньої ситуації і середовища.

Інше наукове джерело визначає психічний стан як поняття, використовуване для умовного виділення в психіці індивіда щодо статичного моменту, що підкреслює динамічні моменти психіки, і поняття властивості психічного, вказуючи на стійкість проявів психіки, їх закріпленість і повторюваність у структурі особи.

І. П. Павлов розумів психологію як науку про суб'єктивні стани, але всю психічну діяльність до станів не зводив.

Проблема психічних станів детально була розглянута Н. Д. Левітовим. Автор указує на наступні смислові аспекти терміну «стан»:

1. Стан — тимчасове положення, в якому хто-небудь знаходиться.
2. Стан як звання, ценз.
3. Стан — готовність до дії.

Очевидно, що тільки перше значення адекватне для позначення психічних станів як тимчасової характеристики психічної діяльності.

Вчений вважав, що відносно психічних станів типологія або класифікація скрутна, оскільки «...занадто вони різні і притому в різних стосунках» [7, с. 22–23].

Діагностувати стани, з погляду дослідника, можна по зовнішній картині поведінки, що встановлюється за допомогою методу спостереження і експериментального методу. Автор уточнював, що не всі стани можуть бути вивчені таким чином, і насамперед, емоційні стани. Тобто завданням стає правильний опис стану, розкриття його компонентів або структури, встановлення його походження, джерело, визначення його значення для життя людини.

Н. Д. Левітов відзначає, що з тимчасовим психічним станом пов'язані розумова діяльність людини, емоції, вольова діяльність та індивідуально-психічні особливості людини. Відповідно, будь-який з цих станів може бути стабільним або нестабільним.

На думку автора, яку підтримують й інші дослідники, психічні стани розглядаються як «...цілісна характеристика психічної діяльності за певний період часу, що представляє своєрідність психічних процесів залежно від відбиваних предметів і явищ дійсності, попередніх станів і властивостей особи» [Л1, с. 20].

Аналогічної точки зору дотримуються так само Е. І. Киришбаум і А. Є. Еремєєва [5, с. 8]: «Психічні стани можна розглядати як прояв усіх психічних компонентів за певний період часу. Це якась єдність і цілісність усіх психічних елементів, і ця цілісність характеризується відносною стабільністю, особливою структурою і змістом». Автори вважають, що будь-який психічний стан унікальний, оскільки система компонентів завжди складається по-своєму. Ця система, що тимчасово утворилася, має відносну тимчасову стабільність.

Одною з внутрішніх причин зміни станів учені називають біоритми і загальний фізіологічний стан. «Кожному психічному стану відповідає певний фізіологічний стан. Це відповідає одному з принципів матеріалістичного розуміння психології: само по собі психічне не існує, воно завжди прив'язане до свого матеріального корелята — мозку» [К12, с. 11]. З погляду авторів, чоловік завжди знаходиться в якому-небудь стані. Психічні стани визначаються ними як тимчасово освічена система, де зв'язки між елементами можуть бути різними і де одні елементи домінують над іншими.

Про зв'язок станів із зовнішніми діями і попередніми станами говорить Ю. Е. Сосновікова [10, с. 47]: «Психічні стани завжди ситуативні. Вони, перш за все, реакція на справжню, таку, що існує в даний момент, «тепер», «зараз», обстановку». У складові цієї ситуації автор включає не тільки соціальні дії, але і природно-біологічні причини.

У визначенні психічного стану, запропонованому В. Н. Мясіщевим, наголошується, що психічні стани служать фоном для психічних процесів через їх меншу рухливість, так би мовити, більшою «постійною часу». Як указує автор, ще повільніше змінюються властивості особи. По тимчасових параметрах стани займають проміжне положення між процесами і властивостями особи. «Під станом ми розуміємо загальний функціональний рівень, на фоні якого розвивається процес» [8, с. 112].

Згідно з фізіологією функціональних систем, цілісний організм у кожен даний момент часу і в даному просторі представляє чітку взаємодію безлічі функціональних систем. Рональд Комер вважає, що динамічна взаємодія визначає стабільність гомеостазу, нормальний перебіг метаболічних процесів, адекватні поведінкові реакції, поведінкову стабільність (behavioral constancy),

комфортність життя людини. З погляду автора, порушення цієї інтеграції означає захворювання і може привести до загибелі організму. Тобто збій будь-якої з функціональних систем приводить до нестабільності всього організму і психіки зокрема.

На думку В. А. Ганзена [3], психологічний рівень станів людини відбивається в зміні психічних функцій і настрою. Автор вважає, що характеристики поведінки, діяльності і відношення людини в тому або іншому стані об'єднані на соціально-психологічному рівні.

У зв'язку з цим, спираючись на трактування поняття «стан», ми можемо констатувати, що зміна стану у суб'єкта можна визначити за допомогою якоїсь системи координат. Під системою координат ми розуміємо критерії, відхилення від яких є показником нестабільності стану організму. Координатними об'єктами можуть бути, насамперед, норми, прийняті в психології, юриспруденції, медицині, соціології і так далі.

Прикладом системи координат в психології може бути поняття «норми». Вчені-психологи виділяють 3 основних види норми: статистичну, фізіологічну і індивідуальну.

«Про психічну норму можна говорити тоді, коли фізіологічні та психофізіологічні функції головного мозку, лежачи в основі психічних процесів, знаходяться в межах фізіологічної норми, а психічні особи (сприйняття, пам'ять, увага і ін.), що становлять, знаходяться в межах статистичної норми, визначуваної за допомогою експериментально-психологічних методів» [2, с. 337].

Поняття «стабільний» (лат. *Stabilis*) довідкова література визначає як стійкий, міцний, стверджений на певному рівні, не змінний. А термін «стабільність» трактує як міцність, стійкість, постійність.

Явища і закономірності психічного життя людей, пов'язані із застосуванням правових норм і участю в правовій діяльності, взаємовідношення людини і права як єдиної системи вивчає юридична психологія [1].

Одна з галузей юридичної психології — кримінальна психологія — розглядає психологічні закономірності формування проти правових установок і їх реалізацію в злочинній поведінці. Її провідним завданням є вивчення особливостей психічних станів в умовах злочинних діянь [6].

Автори відзначають, що специфіка предмета кримінальної психології полягає в своєрідності бачення цих станів, у дослідженні їх правового значення в процесі встановлення істини, у пошуках наукових обґрунтованих методів зниження можливості порушення правових норм шляхом психологічної корекції цих станів, так само як і властивостей особи правопорушників.

Дослідники стверджують, що психічні стани так само, як і стійкі особливості характеру і особи потерпілого, правопорушника, свідка, розвиваються і протікають не інакше, як підкоряючись загальнопсихологічним і психофізіологічним законам.

У юристів системою координат є правові норми, які зафіксовані в різних законодавчих актах, наприклад в Кримінальному кодексі. Юридичні норми визначають критерій для виділення різних типів делінквентної поведінки. Відхилення особи від правових норм знаходить свій прояв в психічній і, як наслідок, поведінковій нестабільності.

Таким чином, аналіз літератури як психологічної, так і юридичної, свідчить про відсутність трактування понять «стан психічної стабільності» і «стан психічної нестабільності». На нашу думку, обидва ці поняття тісно пов'язані

з дотриманням або недотриманням правових норм, що існують у нашому суспільстві. Необхідність трактування даних понять обумовлена пошуком їх місця в кримінальній і юридичній психології, оскільки їх тлумачення допоможе глибшому розумію причинно-наслідкових зв'язків протиправних дій.

Стосовно цілей і завдань нашого дослідження, поняття «стан психічної стабільності» трактується нами як динамічна інтегральна сукупність психічних властивостей конкретного суб'єкта, що має тимчасову локалізацію, яка дозволяє останньому адекватно своїй статі, віку, соціальному статусу адаптуватися до навколишньої дійсності і виконувати свої біологічні соціальні функції відповідно до виникаючих особистих і суспільних інтересів, потреб, загальноприйнятої моралі і правових норм.

Відповідно, стан психічної нестабільності — це умовно виділений момент психіки індивіда, що виявляється в інтегральному відчутті внутрішнього і (або) зовнішнього неблагополуччя і дискомфорту, характеризується нестійкістю, неміцністю, мінливістю, непостійністю в якихось підсистемах організму або у всьому організмі в цілому щодо координатних об'єктів і, як наслідок, зміною поведінкових реакцій і стереотипів. Це система, що тимчасово утворилася, має відносну тимчасову стабільність і підвладна впливу внутрішніх психічних властивостей і попередніх станів особи, і зовнішніх - соціальних і природно-біологічних причин.

Література

1. *Большой психологический словарь* / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко, — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — С. 420.
2. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Гл. ред. А. В. Запорожец. — М.: Педагогика, 1982.
3. *Ганзен В. А.* Системные описания в психологии. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984.
4. *Кант И.* Сочинения: в 6-ти томах. — М., 1964. — Т. 3.
5. *Кирибаум Э. И., Еремеева А. Е.* Психические состояния. — Владивосток: изд-во Дальневосточного ун-та, 1990.
6. *Курт Бартол.* Психология криминального поведения. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.
7. *Левитов Н. Д.* О психических состояниях человека. — М., 1964.
8. *Мясищев В. Н.* Основные проблемы и современное состояние психологии отношений // В кн.: Психологическая наука в СССР. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — Т. 2. — С. 110–125.
9. *Рональд Блэкборн.* Психология криминального поведения. — СПб.: Питер, 2004.
10. *Сосновикова Ю. Е.* Психические состояния человека, их классификация и динамика. — Горький, 1975.

А. Ш. Коваль, ст. препод.

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова,
кафедра общей и социальной психологии

ПСИХИЧЕСКАЯ НЕСТАБИЛЬНОСТЬ КАК КАТЕГОРИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Резюме

В статье рассматривается понятие «состояние психической нестабильности». Отмечается, что совокупной трактовки этого термина не существует. На основании анализа научных источников приводится авторская интерпретация рассматриваемого термина.

Необходимость трактовки данного понятия обусловлена поиском его места в криминальной и юридической психологии, так как раскрытие его специфического содержания поможет более глубокому пониманию причинно-следственных связей противоправных действий.

Ключевые слова: состояние, стабильность/нестабильность, психика, норма.

A.Sh.Koval, senior teacher
of department of general and social psychology
of the Odessa national university of the name of I. I. Mechnikova

PSYCHICAL INSTABILITY AS CATEGORY OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Summary

A concept «The state of psychical instability is examined in the article». It is marked that the combined interpretation of this term does not exist. On the basis of analysis of scientific sources author interpretation over of the examined term is brought. The necessity of interpretation of this concept is conditioned the search of his place in criminal and legal psychology, because opening of his specific maintenance will help more deep understand connections of criminal actions.

Key words: state, stability/instability, psyche, norm.

УДК 159.9.019

Ю. Крутенко, ст. викл.Одеський державний університет внутрішніх справ,
кафедра ТС та ВП**ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВОДІЇВ ЯК ПІДСИСТЕМА
ТРАНСПОРТНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

В даній статті автор розкриває значення транспортної психології, а також доводить значення її в психологічній підготовці водіїв. Автором розглядається психологічна підготовка водіїв як одна з підсистем цілісної системи дорожнього руху і являє собою розвиток усіх процесів пізнавальної сфери, у першу чергу зорово-просторового орієнтування та зорового сприйняття, а також розвиток регуляції емоційного стану.

Ключові слова: транспортна психологія, система, підсистема, психологічна підготовка водіїв.

Постановка проблеми. В вищих навчальних закладах системи МВС України термін «транспортна психологія» практично не використовується. Однак психологічна підготовка водіїв тісно пов'язана з даним розділом психологічної науки.

Мета та завдання. Розкрити значення транспортної психології, її місце та роль в психологічній підготовці водіїв як одної з її підсистем на основі проведеного нами аналізу наукової літератури.

Виклад основного матеріалу. В науковій літературі поняття «транспортна психологія» трактується як наука, що займається питаннями взаємодії оператора і техніки, проектування, експлуатації системи людина—автомобіль—дорога [8].

Клебельсберг Д. відзначає, що транспортна психологія вивчає основні форми поведінки учасників дорожнього руху, досліджує можливість застосування результатів фундаментальних досліджень для рішення прикладних задач [4, с. 7].

Історичний аналіз транспортної психології показує, що практичні задачі в ній ставилися раніше наукових. Початок практичному аспекту в транспортній психології було покладено в перших двох десятиліттях минулого сторіччя. У джерел транспортної психології стояв німецький психолог Гуго Мюнстенберг, що опублікував у 1910 році першу роботу з професійної оцінки дій водіїв міського транспорту і їхньої водійської відповідності вимог безпеки руху. Вчені вказують, що в той період була відсутня система в діяльності транспортних психологів, а були лише деякі практичні роботи окремих фахівців [4].

У центрі уваги на цьому початковому етапі, як відзначають дослідження, стояла проблема визначення придатності до керування транспортними засобами на залізниці, а також трамваями та кінними екіпажами [2, 4]. У той час вчені висували перші критерії «придатності до керування транспортним засобом» і розробляли передумови для його застосування, однак теоретичні аспекти досліджень мали насамперед практичну спрямованість [4, 9]. Отже, термін «транспортна психологія» був ще не зовсім доречним, тому що мова йшла скоріше про спеціальну психологічну перевірку професійної відповідності.

За даними В. Б. Мазуркевича, в Росії у 1928 році досліджував професійну придатність водіїв автомобілів Ж. М. Лям. У той же період С. М. Василевський опублікував праці по удосконаленню кваліфікації водіїв. У 40-ві роки виникла не-

обхідність профотбору. Даній проблемі були присвячені роботи Ф. Н. Брайловського і П. В. Венеціана, а психологічними характеристиками водійських професій займалися Г. М. Левигурович, В. Н. Арбузов, В. Н. Ланіна, К. В. Старкова та ін.

У 50-х роках ХХ сторіччя термін «транспортна психологія» як визначення самостійної наукової дисципліни ще не використовувався на території теперішніх держав колишнього СРСР, у тому числі й в Україні, він охоплював тільки медичну перевірку водіїв транспортних засобів. У другій половині 50-х років за кордоном були створені такі установи, як Медико-психологічний інститут при Союзі працівників технагляду у Федеративній Республіці Німеччині та Транспортно-психологічний інститут при Опікунській раді по безпеці дорожнього руху в Австрії. Основним їхнім завданням було встановлення психофізіологічної відповідності водіння транспортних засобів, але, як відзначають вчені, одночасно з цим все чіткіше виявлялася недостатність методологічних досліджень у спеціальних областях знань, у першу чергу психологічних. Особливо гостро стояла проблема відбору об'єктивних критеріїв для перевірки психологічної відповідності водіння транспортних засобів. Це ще більш загострило розбіжності між іншими аспектами транспортної психології. В даний час фахівці з транспортної психології все частіше звертаються як до науково-дослідних робіт, так і до їх практичного втілення в життя [2, 8].

У 40-х роках ХХ століття в Росії почала формуватися як самостійна наука інженерна психологія. «Наука, що займається питаннями керування, взаємодії оператора і техніки, проектування й експлуатації системи «людина – машина», називається інженерною психологією» [2].

З появою інженерної психології став використовуватися в техніці на суто науковій основі людський фактор. А. Н. Леонтьєв [6] у зв'язку з цим писав: «Необхідно бачити в машині людину, іншими словами, описувати машину крізь призму людської діяльності» [6, с. 86].

Як психологічна наука в цілому, інженерна психологія вивчає психічні процеси і фізіологічні властивості людини, з'ясовуючи, які вимоги до технічних пристроїв впливають з особливостей людського організму, тобто вирішує задачу пристосування техніки до умов діяльності людини і її можливостей [4].

На початку впровадження автоматичних пристроїв була поширена думка, що високий рівень автоматизації цілком усуне людину з виробничого процесу.

В даний час з'явилася ціла група дисциплін, що вивчають окремі різновиди підсистем «людина-машина»: військова психологія, авіаційна психологія, залізнична психологія, автотранспортна психологія та ін. Узятися за основу визначення класичного поняття інженерної психології, поняття «автотранспортна психологія» А. Н. Романов [7, с. 21] трактує в такий спосіб: «Автотранспортна психологія — це наукова дисципліна, що вивчає об'єктивні закономірності процесів інформаційної взаємодії водія й автомобільної техніки з метою використання їх у процесі проектування, створення й експлуатації системи водій – автомобіль – дорога – середовище» (ВАДС).

Основними її задачами, на думку автора, є:

- пристосування автомобіля й умов праці до водія;
- пристосування водія до автомобіля й умов його експлуатації з урахуванням психофізіологічних можливостей водія;
- виявлення загальних закономірностей функціонування єдиної системи ВАДС.

Кінцевою метою автотранспортної психології, як вважає вчений, є створення високоефективної системи ВАДС на основі раціонального використання можливостей водія та автомобільної техніки.

Автотранспортна психологія, на нашу думку, є галуззю транспортної психології.

Поняття «транспорт» – «це сукупність механічних засобів перевезень, виробничо-технологічного комплексу, організацій і підприємств, призначених для забезпечення потреб суспільного виробництва і населення країни в перевезеннях у внутрішньому та міжнародному сполученнях і надання інших транспортних послуг усім споживачам» [3]. Термін «транспорт» тісно пов'язаний з поняттям «дорога».

«Дорога» – це обладнана чи пристосована і використовується для руху транспортних засобів смуга землі або поверхня штучної споруди, що містить у собі одну чи декілька проїзних частин, а також трамвайні колії, тротуари, узбіччя та розподілювальні смуги [3].

У правилах дорожнього руху поняття «автомобільна дорога» трактується як «частина території, у тому числі в населеному пункті, призначена для руху транспортних засобів та пішоходів, з усіма розташованими на ній спорудами (мостами, шляхопроводами, естакадами, надземними та підземними пішохідними переходами) та засобами організації дорожнього руху, та обмежена по ширині зовнішнім краєм тротуарів або краєм смуги відводу» [3].

Дорожній рух являє собою сукупність суспільних відносин, що виникають у процесі переміщення людей та вантажів за допомогою транспортних засобів або без таких у межах доріг [3].

Поняття «психологія» – це наука про психічну реальність, про те, як індивід відчуває, сприймає, мислить та діє [6].

Використовуючи трактування окремих понять («транспорт», «дорога», «дорожній рух», «психологія»), нами даються наступне визначення поняття «транспортна психологія»: це наука, що займається проблемами учасників дорожнього руху в системі людина—техніка. Автотранспортна психологія як розділ транспортної психології займається проблемами учасників дорожнього руху, їхньої безпеки з урахуванням людського фактора та використовується тільки стосовно до дорожнього та вуличного руху.

У науковій літературі є відомості про трактування транспортної психології як розділу психології праці. Автори це пояснюють тим, що багато з основних проблем трудової поведінки (умови, форми прояву та поведінка в трудових відносинах) зустрічаються і при керуванні транспортною засобу. У цих випадках поведінку особистості зв'язують з її працездатністю, з обліком за певних умов у даній обстановці [4, 7].

Ми розділяємо точку зору вчених про складність аргументації зіставлення транспортної психології з психологією праці в тих областях аспекту праці, де діяльність відсутня. Наприклад, у поведженні пішоходів, водіїв особистого транспорту.

Як показує аналіз літератури з проблем транспортної психології як самостійної наукової дисципліни, її викладання у вищих навчальних закладах України відсутнє. У той же час окремі її розділи, такі як «Основи керування автомобілем і безпека дорожнього руху», «Психофізіологічні особливості діяльності водія» (увага, реакція працездатність, мислення, пам'ять) та ін. вивчаються слухачами різних навчальних закладів як середніх, так і вищих. Слід зазначити, що

термін «транспортна психологія» в Україні не використовується. Однак при вивченні курсу «Автомобільна підготовка» вивчаються шість дисциплін: «Правила дорожнього руху»; «Основи керування автомобілем і безпека дорожнього руху»; «Будова і основи технічного обслуговування легкового автомобіля»; «Охорона праці та навколишнього середовища»; «Професійна етика та культура водіння»; «Водіння автомобіля», які на нашу думку, є розділами, що відносяться до транспортної психології. Тому ми вважаємо, що при вивченні предмету «Автомобільна підготовка» необхідно ввести таку дисципліну як, «Транспортна або автотранспортна психологія».

Суміжними дисциплінами транспортної психології є транспортна медицина (один з розділів медицини, що займається вивченням умов праці, а також профілактикою, діагностикою та лікуванням захворювань, які найбільш часто зустрічаються в працівників різного виду транспорту (авіаційного, морського, залізничного, автомобільного); транспортне право (це сукупність юридичних норм і правових інститутів, які регулюють суспільні відносини, що складаються в зв'язку з організацією і діяльністю транспорту по забезпеченню внутрішніх і зовнішніх транспортно-економічних зв'язків і потреб населення в перевезеннях).

У закордонній науковій літературі вивчення дорожнього руху розглядається з позицій системного підходу [4].

«У класичному змісті системний підхід означає спробу залучити для пояснення того чи іншого явища природи якомога більше даних з різних галузей знань» (Судаков К. В. [8, с. 3]).

Системний підхід розуміється автором як одна з можливих форм уявлення окремих компонентів у загальній структурі. При цьому розглядається і система в цілому, і її підсистеми з елементами, функціями та станами.

У науковій літературі вказується, що термін «система» походить від грецького слова «system», що буквально означає «складене з частин, сукупність частин, пов'язаних загальною функцією».

П. К. Анохін відзначає, що системою можна назвати тільки такий комплекс виборчо-залучених компонентів, у яких взаємодія та взаємовідносини приймають характер взаємодії компонентів на одержання фокусованого корисного результату [1].

Кожна система має визначену сукупну частину, яку ми трактуємо як підсистему [5].

Д. Клебельсберг вважає, що системою в цілому в транспортній психології є дорожній рух [4].

Підсистемами, на його думку, є всі учасники дорожнього руху, а саме: водії транспортних засобів (наприклад, автомобілів, мотоциклів, велосипедів і т. п.); пішоходи, регулювальники, пасажери та ін.; транспортні засоби (легковий автомобіль, мопед, велосипед); ділянки дорожнього середовища (дорога, перехрестя, позначений пішохідний перехід); «регулятори» руху (наприклад, законодавство, дорожні знаки, контроль за рухом). Автор виділяє основні характеристики системи. Ними виступають: поведіння у швидкісному режимі, максимальна швидкість транспортного засобу, стан дороги, обмеження швидкості, особисті якості водіїв, їхній психоемоційний стан. Стан системи він розглядає як вид взаємодії окремих підсистем або їх функцій у визначений момент часу (наприклад, конфліктна ситуація на дорозі).

Ми поділяємо точку зору німецьких вчених, що вважають, що стан системи часто виступає як критерій, тому що є розходження в реальному та заданому режимах у самій системі [4, 9].

Ряд вчених вважає, що конструктивне значення використання системного підходу виявляється в тому, що цілеспрямовані впливи на визначені елементи визначених підсистем варто завжди розглядати з урахуванням їх прояву в рамках усієї системи. Оцінку таким змінам рекомендується, на їхню думку, давати тільки після стабілізації заданого стану системи. Отже, система «дорожній рух» наочно демонструє, що вносити зміни можна тільки у випадку внесення змін в підсистемах та збереження між ними визначеної взаємодії. Порушення взаємодії між підсистемами часто приводить до збільшення кількості дорожньо-транспортних пригод (ДТП) [2, 7].

Таким чином, «транспортна психологія» трактується як наука, що займається питаннями взаємодії оператора та техніки, проектування й експлуатації системи людина-автомобіль-дорога. Транспортну психологію як наукову дисципліну можна віднести до одного з нових розділів прикладної психології, яка взагалі не означає простого застосування на практиці результатів психологічного дослідження, її слід розуміти як систему одержання знань у визначених сферах поведінки людей. Транспортна психологія об'єктивно вивчає особливості поведінки й емоційну сферу учасників дорожнього руху, а також можливості використання результатів для рішення практичних питань. Дорожній рух – сукупність суспільних відносин, що виникають у процесі переміщення людей та вантажів за допомогою транспортних засобів або без таких у межах доріг. Дорожній рух розглядається як система в цілому. Вивчення системи дорожнього руху в рамках транспортної психології, на нашу думку, буде сприяти зниженню ДТП.

На жаль, у науковій літературі відсутні відомості про використання цілей та задач транспортної психології й, особливо, автотранспортної психології. На нашу думку, широке використання їх як у теоретичному, так і в практичному аспектах дозволить знизити кількість ДТП, підвищить роль та вагомість у системі «людина – машина». Отже, постає питання про необхідність введення в навчальні плани середніх та вищих навчальних закладах, у тому числі системи МВС, навчальної дисципліни «Транспортна або автотранспортна психологія», однак відомості з даного питання в науковій літературі відсутні.

Вчені вважають, що важливим науково-методичним наслідком системного підходу є облік диференціації, коли при кожній зміні в одному елементі системи варто враховувати можливість зміни у всіх інших елементах. Замість аналізу, у ході якого встановлюються взаємозв'язки різних змін визначеної умови та змін визначеної ознаки, все частіше досліджують взаємозв'язок між одночасними змінами відразу декількох умов, з одного боку, та зміною одного або декількох ознак – з іншого. Так, наприклад, вплив елемента системи «радіус кривої» на поведінку водія (його дії) можна оцінювати тільки тоді, коли поряд з цим враховується також елемент системи «ділянка перед входом у поворот». У протилежному випадку це може призвести до перекручування оцінок такого показника, як «безпека руху по кривій». В остаточному підсумку системний підхід означає, що ефективність введення окремих мір безпеки дорожнього руху може оцінюватися лише на основі аналізу повної системи, що враховує всі її аспекти [2, 4, 8].

Системний підхід є загальноновизнаним у більшості схем моделювання поведінки учасників руху. Він обумовив зміщення акцентів у методах аналізу: пе-

рехід від одномірних і відносно ізольованих блоків до включення багатомірних взаємозв'язків між ланками модельованої системи [9].

Системний підхід в аналізі дорожнього поведіння дозволяє по-новому розглядати умови та причини конкретного ДТП [9]. Відповідно до цієї нової концепції вчені вважають за необхідне розглядати причину ДТП як особливий стан усієї системи, а не тільки визначеної підсистеми, такий, як водій, поверхня дорожнього покриття або відповідна форма регулювання руху [4, 8].

Поняття «модель системи» означає, що цілеспрямований вплив системи, її конкретних елементів завжди варто розглядати з урахуванням їх впливу на «дорожній рух», що пов'язано зі збільшенням обсягу наукових досліджень [4].

Нами розроблена модель системи дорожнього руху з метою визначення місця психологічної підготовки водія в цілісній системі дорожнього руху (рис. 1).

Модель системи дорожнього руху складається з підсистем: учасники дорожнього руху (водії транспортних засобів, пасажирів, пішоходів); транспортні засоби (автомобілі, автобуси, мотоцикли, мопеди, велосипеди); дорога з усіма її елементами (проїзна частина, перехрестя, пішохідний перехід); регулятори руху (законодавство, засоби регулювання дорожнього руху, засоби нагляду за дорожнім рухом).

На нашу думку, усі підсистеми мають загальне у своєму змісті. Особистість водія в системі «людина-машина» впливає на підсистеми «учасники дорожнього руху» та «транспортні засоби», а умови руху складаються з підсистем «дорога з усіма її елементами» та «регулятори руху».

Умови безпечного дорожнього руху залежать від особистості водія в системі «людина-машина» та умов руху, на які, у свою чергу, впливають підготовка водіїв та психофізіологічні особливості їх діяльності, знання всіма учасниками руху законодавства України про дорожній рух та технічний стан дорожньої мережі.

До технічної підготовки відносять теоретичне вивчення загальної будови транспортних засобів: призначення, будову, принцип дії, основні несправності механізмів та систем транспортних засобів, способи їх усунення; основ керування автомобілем та безпеки дорожнього руху (тут вивчаються і психофізіологічні особливості діяльності водіїв — реакція водія, увага, пам'ять, сприйняття, мислення), практичне закріплення теоретичних знань, у ході якого слухачі навчаються керувати транспортними засобами, а саме: пуск та зупинка двигуна, рушення автомобіля з місця, перемикання передач, прийоми керування рульовим колесом при маневруванні, гальмування, рух заднім ходом, заїзд на стоянку і виїзд з неї, розворот, рух на поворотах, керування автомобілем на перехрестях, рух у темну пору доби та ін.

В основу законодавчих норм покладено Закон України від 05.04.2001 р. «Про автомобільний транспорт»; Закон України «Про дорожній рух» від 28.01.1993 р., Правила дорожнього руху, інші правові акти щодо експлуатації транспортних засобів, відповідальності за правопорушення в цій сфері.

Технічний стан доріг значно впливає на умови безпеки дорожнього руху. Тому ми вважаємо, що потрібно вдосконалювати стандарти щодо проектування автомобільних доріг та їх обладнання відповідними засобами організації руху.

Ми поділяємо точку зору авторів, які вважають, що моделі регулювання системою засновані на виконанні одного чи декількох процесів регулювання, завдяки яким підтримується функціонування всієї системи «дорожній рух», однієї або декількох її підсистем. При такому підході має значення транспорт-

на специфіка зорової, слухової, кінестетичної, вестибулярної, тактильної та іншої інформації [4, 9].

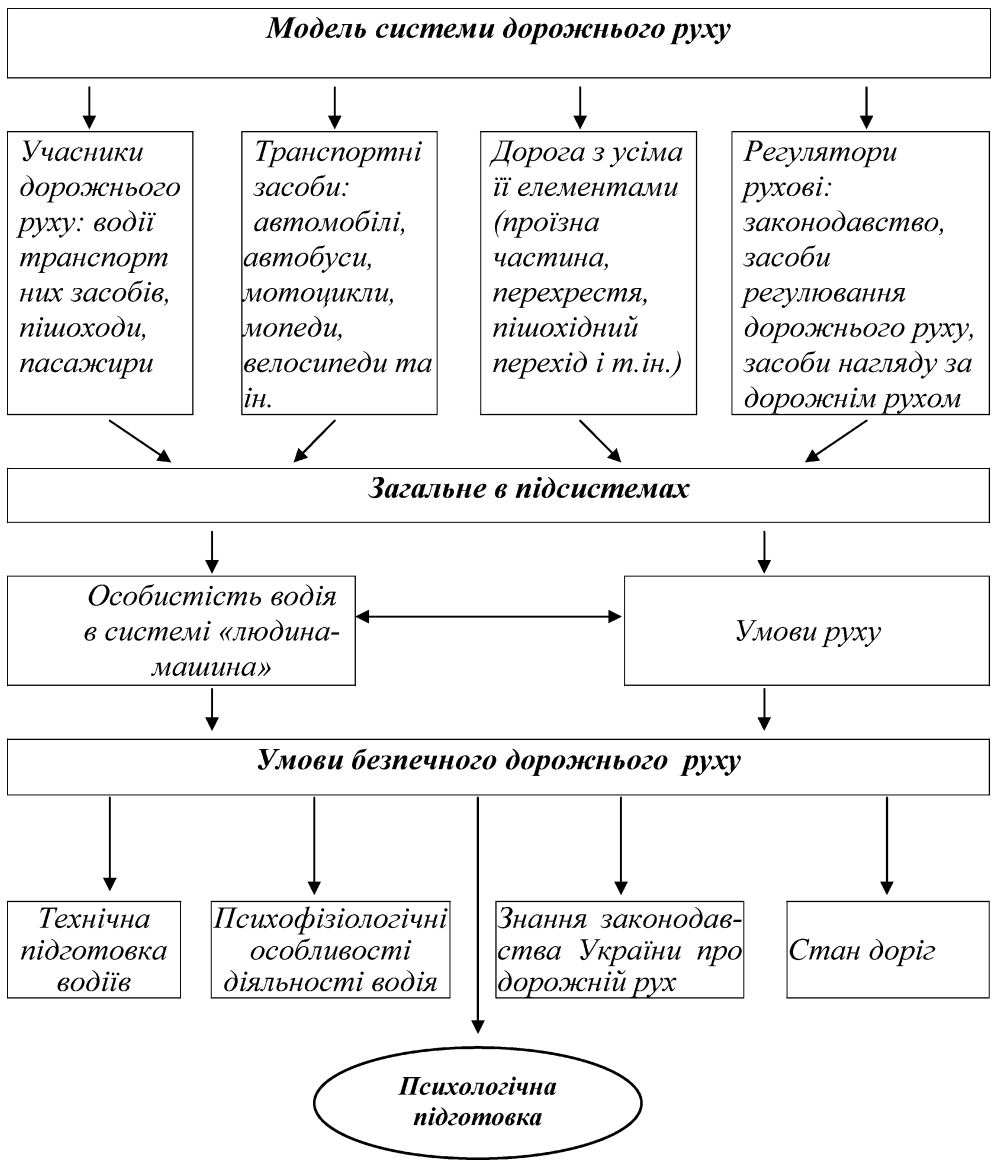


Рис. 1. Місце психологічної підготовки водіїв у моделі системи дорожнього руху

Водій розглядається вченими як учасник системи дорожнього руху [4]. Виходячи з цього, положення про психологічну підготовку водія ми розглядаємо як одну з підсистем самої системи дорожнього руху.

О. В. Глушко, Н. В. Ключев трактують поняття «психологічна підготовка водія» як «розвиток високих моральних якостей: критичності й оперативності мислен-

ня, уміння вчасно та швидко приймати правильне рішення в критичних ситуаціях, самовладання, рішучості, витримки та дисциплінованості» [2, с. 73].

А. Н. Романов вважає, що психологічна підготовка водіїв – це доцільне формування психічних властивостей, необхідних для надійного та безпечного керування автомобілем у будь-яких дорожніх умовах [7, с. 188]. Автор відзначає: до психологічної підготовки відносять виховання високих моральних якостей, тренування й удосконалювання психологічних особистісних якостей, а також ідеомоторне та аутогенне тренування.

На нашу думку, існуючі трактування поняття «психологічна підготовка водіїв» більше спрямовані на розвиток моральних та особистісних якостей, на формування навичків поведінки та водіння.

Ми вважаємо що, крім необхідності психологічного розвитку моральних якостей, психологічна підготовка водіїв являє собою розвиток усіх процесів пізнавальної сфери, у першу чергу зорово-просторового орієнтування та зорового сприйняття, а також розвитку регуляції емоційного стану.

Висновок

Таким чином, як свідчать результати аналізу літератури, термін «психологічна підготовка» водіїв не має широкого вживання ні в науковій, ні в практичній діяльності. Психологічна підготовка водіїв підмінюється поняттям особливості психологічної діяльності водія. Існуючі трактування даного поняття спрямовані на формування у водіїв моральних норм. На жаль, у них відсутня спрямованість на розвиток пізнавальної сфери та регуляції емоційних станів. Стосовно мети та задачі нашого дослідження, психологічна підготовка водія, яку ми розглядаємо як одну з підсистем цілісної системи дорожнього руху, являє собою розвиток усіх процесів пізнавальної сфери, у першу чергу, зорово-просторового орієнтування та зорового сприйняття, а також розвитку регуляції емоційним станом.

Література

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. — М.: Медицина, 1975. — 448 с.
2. Глушко О. В., Клюев Н. В. Труд и здоровье водителя автомобиля. — М.: Транспорт, 1976. — 176 с.
3. Закон України «Про дорожній рух»: Постанова Верховної Ради України від 28 січня 1993 р.
4. Клебельсберг Д. Транспортная психология. — М.: Транспорт, 1989. — 367 с.
5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — 4-е изд. — М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. — 421 с.
6. Романов А. Н. Автотранспортная психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, (ГРИФ). — М.: ИЦ Академия, 2002. — 224 с.
7. Судаков К. В. Системные механизмы эмоционального стресса. — М.: Медицина, 1981. — 286 с.
8. Barnes T. H., Price S. F. Drug use and driving. — Toronto: Addiction Research Foundation, 1974. — 240 p.

Ю. Крутенко

Старший преподаватель кафедры ТС и ВП
Одесского государственного университета внутренних дел

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ВОДИТЕЛЕЙ КАК ПОДСИСТЕМА
ТРАНСПОРТНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Резюме

В данной статье автор раскрывает значение транспортной психологии, а также доводит значение ее в психологической подготовке водителей. Автор рассматривается психологическая подготовка водителей как одна из подсистем целостной системы дорожно-го движения и являет собой развитие всех процессов познавательной сферы, в первую очередь зрительно-пространственного ориентирования и зрительного восприятия, а также развитие регуляции эмоционального состояния.

Ключевые слова: транспортная психология, система, подсистема, психологическая подготовка водителей.

Yuriy Krutenko

Senior teacher of department TS and VP
Odessa state university of internal affairs

**PSYCHOLOGICAL PREPARATION OF DRIVERS AS SUBSYSTEM OF A TRANSPORT
PSYCHOLOGY**

Summary

In this article an author exposes the value of a transport psychology, and also leads to the value of it in psychological preparation of drivers. An author is examined psychological preparation of drivers as one of subsystems of the integral system of traffic and shows by itself development of all processes of cognitive sphere, above all things spatial orientation and visual perception, and also development of adjusting of the emotional state.

Key words: transport psychology, system, subsystem, psychological preparation of drivers.

УДК 159.955

Н. І. НавоєваОдеський національний університет імені І. І. Мечникова,
Первомайський інститут**ОСНОВНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ
ІНФОРМАЦІЙНОГО СИСТЕМНОГО МИСЛЕННЯ**

У статті розглядається можливість розвитку інформаційного системного мислення в умовах нової парадигми за рахунок розробки інтегрованої моделі мислення та впровадження програми розвитку нового мислення на рівні всіх виховних та навчальних закладів.

Ключові слова: мислення, системне мислення, інформація, зворотній зв'язок, система, психологія, парадигма.

Постановка суспільної проблеми

Мислення є однією з найважливіших вищих психологічних функцій людини. Саме через процес мислення людина поступово оволодіває новими знаннями, на підставі яких перетворює себе і світ, забезпечуючи подальший розвиток цивілізації в межах життєвого циклу.

Впродовж майже всього XIX ст. наукові уявлення про мислення розвивалися під впливом цілого ряду різноманітних наук: філософії, логіки, математики, кібернетики, фізики, нейробіології, психофізіології. Але вони не дали якісного розуміння процесу мислення. Всі ці науки не вивчають самого глибинного пласта функціонування мислення – його процесуальної основи.

Процес мислення є предметом вивчення психології. Як психологічна категорія, поняття про мислення формувалось, розвивалось і зазнавало постійних змін впродовж XIX–XXI століть, по мірі розвитку самої психології як науки. Зміна поглядів відбувалась у зв'язку зі зміною системи наукових знань в той або інший культурно-історичний період.

Характерною ознакою XX–XXI століть є відход від механістичного світогляду Декарта і Ньютона та заміна його холістичним (цілісним, системним) світоглядом на підставі поступового накопичення нових знань [12]. Результатом стало формування нового мислення, яке є віддзеркаленням нового розуміння реальності — системного мислення [8, 12, 13]. Подальший розвиток системного мислення на підставі нових уявлень про оточуючий світ як цілісне ієрархічно-системне утворення є об'єктивною реальністю та необхідністю сучасності. Аналіз літературних джерел показує, що системне мислення має в більшій мірі описовий характер, виходячи з розуміння загальної теорії систем. Але при цьому не розглядаються особливості процесу мислення в психологічному аспекті, саме який і є основою його глибинного розуміння та подальшого розвитку.

Мета дослідження: можливості та шляхи розвитку нового інформаційного системного мислення в умовах нової парадигми з урахуванням психологічного аспекту.

Сутнісний зміст та виклад основного матеріалу досліджень

Основні особливості системного мислення сформувались у 20-х роках ХХ століття в декількох окремих науках: біології, гештальтпсихології, екології, квантовій фізиці [8]. Системне мислення формувалося і поступово розвивалося на підставі поступового розуміння особливостей системи та створення загальної теорії систем. Вперше загальна теорія систем (тектологія) була запропонована російським вченим А. А. Богдановим у 20-х роках ХХ століття [3]. Свій подальший активний розвиток ця теорія отримала в роботах відомих вчених, таких як Л. Берталанфі, І. В. Блаубер, А. І. Уємов, Ю. А. Урманцев, П. К. Анохін [1, 2, 21, 22, 24].

По мірі розвитку загальної теорії систем уточнювалось саме поняття системи. Найбільш повне сучасне поняття системи відображено в роботі П. К. Анохіна [1], де він говорить, що «системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействия и взаимоотношения принимают характер взаимодействия компонентов на получение фиксированного полезного результата». Саме результат є вирішальним компонентом системи, засобом, за рахунок якого створюється упорядкована взаємодія між усіма компонентами системи. Система – об'єкт або процес, в якому окремі елементи пов'язані деякими зв'язками або відношеннями. Весь оточуючий світ — це взаємодія окремих систем в їх ієрархічній єдності. Кожна окрема система є підсистемою більш високого рівня систем і одноразово – надсистемою відповідно до систем більш низького за ієрархією рівня. Підсистема – частка системи з деякими зв'язками та відносинами.

У ХХ столітті стало зрозумілим, що систему неможливо розуміти за допомогою аналізу. Властивості окремих елементів системи не є їх внутрішніми здібностями. Вони можуть бути зрозумілими тільки в контексті цілої системи, через взаємозв'язки. Відповідно системне мислення не концентрує увагу на окремих елементах, а приділяє увагу основним принципам організації системи.

Системне мислення є контекстуальним, що являє собою протилежність аналітичному мисленню. Аналіз визначає відокремлення часті від цілого для розуміння. Системне мислення визначає розміщення частини в найбільш обширному контексті цілого [8, 13].

К 30-м рокам ХХ століття в біології, гештальтпсихології, екології були сформовані ключові критерії системного мислення, в основі якого лежать поняття зв'язності, взаємовідношень і контекста. Цей новий тип мислення був підтриманий і революційними відкриттями в квантовій фізиці – в світі атомів та субатомних частин [8].

Перший і найбільш обширний критерій системного мислення говорить про *перехід від частного до цілого*. Живі системи є інтегрованою цілісністю, чії здібності не можуть бути зведені до здібностей окремих частин. Їх системні здібності — це здібності цілого, яких немає ні у однієї частки системи. Нові здібності є результатом організуючих відношень між частинами. Коли система розкладається на окремі елементи, її системні здібності порушуються [1, 21, 22, 24].

Другий критерій системного мислення — це *здібності переміщувати фокус уваги з одного рівня системи на інший*. В межах живого світу системи включені в інші системи. Різні системні рівні відрізняються різним рівнем складності. При переході від аналітичного мислення до мислення системного взаємодія між частинами і цілим має протилежний характер. Використання аналітичного підходу засновувалося на тому, що властивості будь-якої складної системи або явища можуть бути зрозумілими, виходячи зі здібностей його частин або елементів.

Системна наука показує, що властивості системи неможливо зрозуміти, виходячи з властивостей її окремих частин (елементів) [1, 21, 22, 24].

Оточуючий світ є сукупністю окремих об'єктів, які знаходяться у постійній взаємодії. Використання системного мислення дає розуміння того, що самі об'єкти є мережами взаємовідносин, включеними в більш обширні мережі. Для системного мислення первинними є взаємовідношення [8, 13]. *Мислення категоріями мереж* стало ще однією ключовою характеристикою системного мислення. Сприйняття реальності як мережі взаємовідношень формує взаємопов'язану мережу понять і моделей.

Невід'ємною характеристикою систем є наявність зворотного зв'язку: немає зворотного зв'язку — немає і системи. Відповідно до цього і системне мислення не є лінійним, воно відбувається циклами, петлями, контурами. Зворотний зв'язок визначає сприйняття результату дій. Поступово результат досягне тої частини, у якій розпочались зміни, і на ці зміни потрібно буде реагувати [13].

Зворотний зв'язок як складова системного мислення може належним чином направляти дії людини тільки за допомогою почуттів: зору, дотику, смаку, слуху, нюху. Саме сукупність цих складових є передумовою сприйняття людиною зовнішньої інформації, на підставі якої розгортається мислення.

Мислення є предметом вивчення науки психології. Погляди на мислення постійно змінювались по мірі зміни наукових знань [4, 5, 6, 7, 9, 11, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 25].

Представники суб'єктивно-емпіричної психології (А. Спенсер, А. Бен — в Англії, І. Гербарт, Г. Єббінгауз, В. Вундт — у Германії, І. Тенон — у Франції) виходили з того, що всі психологічні процеси відбуваються по законах асоціацій, і затверджували детермінованість мислення.

Вюрцбурзька школа (О. Кюльпе, Дж. Уатт, Н. Ах, К. Бюлер, Мессер, О. Зельц) рахувала неможливим зведення процесу мислення до наочно-образного змісту чутливості та сприйняття і розглядала мислення як «внутрішню дію».

Представники гештальтпсихології (Вертгеймер, Келлер, Коффка, Левін) розглядали мислення як процес, направлений на мету, яку перед собою ставив об'єкт; як можливість пристосування до нових умов, без використання минулого. На підставі принципу структурності процес мислення зводився до структури наочного. Вони вказували на індетермінованість мислення.

С. Л. Рубінштейн [18, 19] розглядає мислення як процес, який вміщує в собі сукупність окремих операцій на підставі аналізу і синтезу. По мірі того, як складаються певні операції — аналізу, синтезу, узагальнення, як вони централізуються і закріплюються у індивіда, у нього формується мислення як здатність, складається інтелект.

Мислення пов'язано глибинними основами людської психіки.

Л. С. Виготський говорить, що саме мова є основою для реалізації людського мислення; мова є знаряддям соціального спілкування; мова є також знаряддям спілкування людини з самим собою. Поєднання мислення зі словом і мовою говорить не тільки про розвиток внутрішнього мислення через мову і слово, але і про можливість здійснення процесу обміну інформацією між суб'єктом і зовнішнім середовищем [6]. Саме останнє є важливим для виживання людини у сучасному інформаційному суспільстві.

У роботі А. Н. Леонтьєва [10] мислення визначається як процес віддзеркалення об'єктивної реальності, що становить вищий щабель людського пізнання, як безперервна діяльність суб'єкта, що взаємодіє з об'єктивним світом.

А. Л. Лурія [11] описує процес мислення як сукупність окремих етапів. Розпочинається процес мислення з розгорнутих зовнішніх дій. Далі має місце етап розгорнутої зовнішньої речі, коли здійснюється необхідний пошук. Процес завершується скороченням, згортанням зовнішнього пошуку та переходом до своєрідного внутрішнього процесу, коли суб'єкт спирається на готові, засвоєні ним системи мовних, логічних та числових кодів. Саме використання кодів приводить суб'єкт до фази розумового акту, пов'язаного з визначенням завдання і знаходженням відповіді на поставлене питання.

Подальші дослідження [1, 15, 22] вказують на те, що за етапом знаходження відповіді на поставлене питання або визначення завдання, слідує ще один етап — етап звірення отриманих результатів початковими умовами завдання. Тобто в процесі мислення з'являється додатковий етап — етап, на якому використовується зворотний зв'язок — «зворотна аферентація», по П. К. Анохіну.

Появлення зворотного зв'язку в сучасній моделі процесу мислення пов'язано з новим розумінням людиною сучасного світу як єдиного системно-ієрархічного утворення та з бурним розвитком теорії систем.

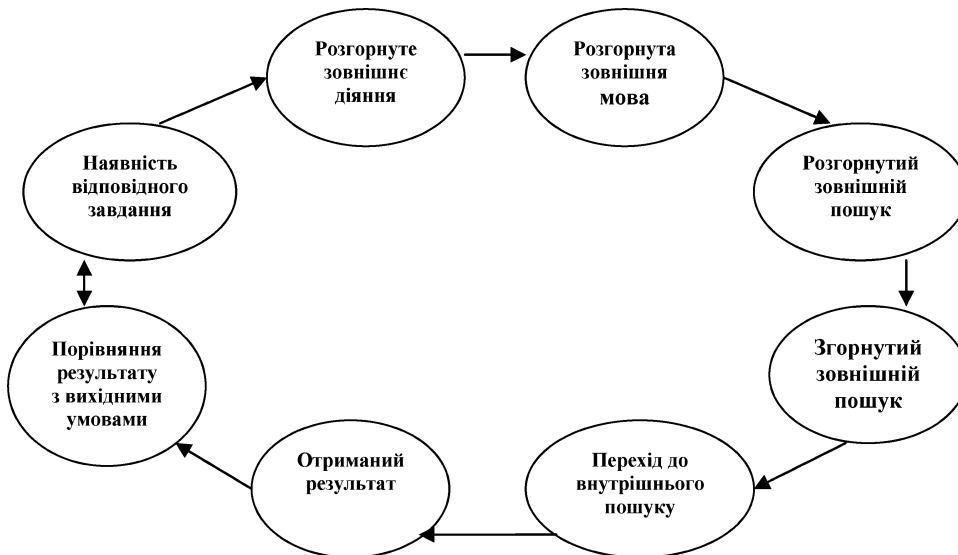


Рис. 1. Сучасна модель процесу мислення з використанням зворотного зв'язку

Доповнена новим етапом, здійснюваним за рахунок наявності зворотного зв'язку, модель процесу мислення представляється геометрично замкнутою. Процес мислення може закінчуватися на першому круговому етапі, якщо отримані результати відповідають меті та завданню. Якщо результати є незадовільними, може прийматись рішення на новому розумовому рівні, з подальшим продовженням процесу мислення з використанням принципу ітерації. При використанні такої моделі забезпечується можливість обміну інформацією як у внутрішньому, так і між внутрішнім і зовнішнім світом суб'єкта.

Запропонована нами модель процесу мислення розроблена на підставі проведеного теоретичного аналізу. Розгляд системи як цілісного утворення, а не її окремих частин, розуміння характеру зв'язків між окремими елементами системи, наявність зворотного зв'язку є складовими системного мислення. Роз-

виток системного мислення пов'язаний з процесом обміну інформацією, який об'єктивно відбувається на різних рівнях єдиного системно-ієрархічного утворення, постійно розгортаючись у часі і просторі.

Можливість здійснення в процесі мислення інформаційного обміну на рівні «людина — оточуюче середовище» стає передумовою формування інформаційного системного мислення.

Застосовуючи системний підхід, можливо більш повно розглядати і процес мислення сьогодні, використовуючи комплексно результати наукових досліджень у психології. Мислення є живий процес, який розгортається у часі і просторі. Як процес, мислення відбувається за рахунок використання ряду взаємопов'язаних між собою операцій, таких як: уявлення, аналіз, синтез, узагальнення. Наявність ряду різноманітних операцій є передумовою їх функціональної організації через реалізацію відповідної структури. Комплекс операцій, який використовується в процесі мислення (уявлення, аналіз, синтез, узагальнення) по своїй природі пов'язаний зі сприйняттям зовнішнього, зовнішньою розумовою діяльністю і внутрішньою розумовою діяльністю. Відповідно до того, що є метою і куди спрямована увага, характер мислення може змінюватися від чисто чуттєвого до чисто логічного. Процес мислення, направлений на реалізацію мети через розуміння подій, явищ, окремих об'єктів у вигляді системного утворення, розгортається в часі і просторі через процес обміну інформацією.

На жаль, можливість формування і розвитку інформаційного цілісного системного мислення на сьогоднішній день у своїй більшості розглядається на рівні теорії. Аналіз літературних джерел показує, що процес системного мислення має більш описовий характер, без визначення і аналізу його як вищої психічної функції людини [8, 13, 15]. Це потребує створення інтегрованої моделі інформаційного цілісного системного мислення:

- з урахуванням законів побудови, структурних особливостей, функціонування та розвитку системи як зовнішнього об'єкта, якій підлягає внутрішньому осмисленню суб'єктом;
- з визначенням ролі інформації та особливостей процесу інформаційного обміну на рівні системи та між її окремими елементами;
- з визначенням інтегрованого комплексу психологічних функцій, реалізація якого надасть можливість розвитку інформаційного цілісного системного мислення на рівні особистості, яка сама, будучи системним утворенням, в той же час є складовою системи більш високого ієрархічного рівня.

Практична реалізація інтегрованої моделі інформаційного цілісного системного мислення є об'єктивно необхідною для забезпечення подальшого розвитку особистості та суспільства взагалі в умовах нового сучасного світогляду, який формується на підставі холістичної парадигми [8, 13]. Але така реалізація буде потребувати значних зусиль із-за необхідності:

- відходу від фрагментарного мислення, сформованого на протязі довготривалого періоду в умовах формування фрагментарних знань;
- усвідомлення людиною себе як системного утворення, визначення свого місця і ролі в системі більш високого ієрархічного рівня;
- формування понятійного апарату на рівні окремої людини стосовно законів створення, функціонування та розвитку ієрархічно-системного утворення;
- розвитку одночасно лівої і правої півкуль головного мозку людини, що надасть можливість поєднання деструктивно-логічного та творчого мислення.

Висновки

— Результати дослідження багатьох наукових шкіл та цілого ряду вчених-психологів говорять про те, що мислення людини представляє собою природний процес; воно не існує зовні суспільства, мови, зовні накопичених людством знань і вироблених ним способів розумової діяльності; мислення є вищою психічною функцією людини, яка безпосередньо пов'язана з діяльністю його мозку.

— Зміна парадигми від механістичного світогляду Декарта і Ньютона до холистичного, або системного світогляду, потребувала і зміни мислення – від лінійного і фрагментарного мислення до системного (хोलістичного) цілісного мислення.

— Розвиток інформаційного суспільства через процес обміну інформацією на всіх рівнях системно-ієрархічного утворення став передумовою формування інформаційного системного мислення.

— Подальший розвиток інформаційного системного мислення потребує створення та практичної реалізації інтегрованої моделі процесу мислення.

— Розвиток інформаційного цілісного системного мислення можливий на підставі нового понятійного апарату щодо ієрархічно-системного утворення, в якому людина відіграє свою особисту роль, з використанням відповідної методології, яка поки ще потребує своєї розробки.

— Необхідна розробка та впровадження програми щодо розвитку системного мислення через різноманітні виховні та навчальні заклади.

Література

1. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Принципы системы организации функции. – М.: Наука, 1973. – С. 5–61.
2. Блауберг И. В. Целостность и системность // Системные исследования: Ежегодник. – 1977. – С. 5–28.
3. Богданов А. А. Тектология. Всеобщая организационная наука. Т. 1, 2. – М.: Экономика, 1989.
4. Брушлинский А. В. Культурно-историческая теория мышления. – М., 1968. – 104 с.
5. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
6. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – М., 1960. – 500 с.
7. Капра Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем: Пер. с англ. / Под ред. В. Г. Трилиса. – К.: София; М.: ИД «София», 2003. – 336 с.
8. Кюльпе О. О мышлении // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М., 1997.
9. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
10. Лурия А. Л. Основы нейропсихологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973.
11. Маслова Н. В. Ноосферное образование. Научные основы. Концепция. Методология, технология. – М.: Рос. акад. естест. наук, 2002. – 337 с.
12. О'Коннор Д., Макдермотт И. Искусство системного мышления – М.: Центр новых технологий управления, 2006. – 250 с.
13. Пиаже Жан. Избранные психологические труды / Пер. с англ. и фр. / Вступ. статья В. А. Лекторского, В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
14. Прибрам К. Язык мозга. – М., 1975.
15. Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения. – М.: Изд-во АН СССР, 1960. – 167 с.
16. Психологія // За редакцією члена-кореспондента АПН України Ю. Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2001. – С. 274.
17. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. – М.; Л., 1958. – 147 с.
18. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1940. – 596 с.
19. Теплов Б. М. К вопросу о практическом мышлении. – Учен. зап. Моск. ун-та, 1945. – Вып. 90.

20. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем — М.: Мысль, 1978. — 272 с.
21. Урманцев Ю. А. Общая теория систем: состояние, приложение и перспективы развития // Система. Симметрия. Гармония. — М., 1988. — С. 24–40.
22. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. П. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — С. 400.
23. Штеренберг М. И. Проблемы Бергаланфи и определение жизни // Вопросы философии. — 1996. — № 2 — С. 59.
24. [http://www.ou-link/ru/pub/2004_mp_5\(93\).htm](http://www.ou-link/ru/pub/2004_mp_5(93).htm)

Н. И. Навоева

Первомайский институт
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

**ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ
РАЗВИТИЮ ИНФОРМАЦИОННОГО СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ**

Резюме

В статье рассматривается возможность развития информационного системного мышления в условиях новой парадигмы за счет разработки интегрированной модели мышления и внедрения программы развития нового мышления на уровне всех воспитательных и учебных заведений.

Ключевые слова: мышление, системное мышление, информация, обратной связи, система, психология, парадигма.

N. I. Navoeva

Pervomayskiy institute
of Odessa national to the university of the name of I. I. Mechnikova

**BASIC CONCEPTUAL PRINCIPLES
TO DEVELOPMENT OF INFORMATIVE SYSTEM THOUGHT**

Summary

In the article possibility of development of informative system thought is examined in the conditions of new paradigm due to development of the integrated model of thought and introduction of the program of development of new thought at the level of all educate and educational establishments.

Key words: thought, system thought, information, reverse connection, system, psychology, paradigm.

УДК 343.14:159.98

М. Нізовцев, асп.

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,

ПОНЯТТЯ ДОКАЗІВ І ДОВЕДЕННЯ В ЮРИДИЧНІЙ І ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУКАХ

Аналізується юридичний і психологічний зміст понять доказів і доведення. Розглядається проблема співвідношення понять «факт», «фактичні дані», «дані про факти». Автор приділяє увагу питанню внутрішнього переконання як категорії суб'єктивної оцінки доказів.

Ключові слова: доказ, доведення, факт, фактичні дані, доказові факти, пізнання, внутрішнє переконання.

Постановка проблеми

На всіх стадіях кримінального судочинства важливе значення мають джерела доказів і доказова інформація. Особливу увагу вчені-юристи приділяють прямим, побічним, а також похідним доказам для встановлення об'єктивної істини на первісному і подальших етапах розслідування злочинів та в ході судового розгляду. Проблеми, пов'язані з дослідженням доказів на досудовому слідстві та в судовому розгляді, широкого висвітлення не отримали. В основному, зверталася увага на недостатнє правове врегулювання даної судової дії.

Актуальність. У зв'язку з виникненням нових видів злочинів: злочинів у сфері економіки, інтересів комерційних та інших організацій, фінансової і банківської діяльності, комп'ютерних та інших видів злочинів, а також зі змінами і доповненнями діючого кримінально-процесуального законодавства, на сучасному етапі розвитку суспільства у співробітників правоохоронних органів, що здійснюють досудове слідство і судовий розгляд, виникають проблеми, які потребують наукового обґрунтування.

Ціль. Аналіз понять доказів і процесу доведення, його етапів, зв'язку між доказами, збиранням доказів і методами дослідження доказів.

Викладення основного матеріалу

Пізнання події, що відбулася, у карному процесі взагалі і на стадії судового розгляду, зокрема, відбувається опосередкованим шляхом. Засобами такого пізнання є докази. Формування доказів як відомостей про подію, що відбулася, засновано на здатності будь-якого предмета або явища під впливом іншого змінюватися або зберігати сліди (відбитки) цього предмета, що впливає, або явища [1, 11].

Події злочину і пов'язані з ним обставини, як показує аналіз літератури, залишають у пам'яті людей, на речах, документах які-небудь сліди, тобто відображають те, що відбулося [8, 10]. Ці сліди, на думку вчених, у тій або іншій формі відбивають подію минулого, несуть інформацію про неї. Коли мова йде про сліди-відображення, то маються на увазі як сліди події, що залишилися на речах (наприклад, відбитки пальців), так і збереження в пам'яті людей тих подій, які вони спостерігали. Ця відбивна здатність людини і речей робить їх носіями

тих відомостей про факти минулого, тих фактичних даних, які на стадії судового розгляду будуть мати вирішальне значення.

Дослідженню доказів на досудовому слідстві та у судовому розгляді були присвячені праці багатьох вчених-правознавців [1, 7, 8, 11]. В основному вони являють собою наукові дискусії і, як правило, пов'язані з пошуком єдиного методологічного підходу до вирішення деяких проблем і питань спірного характеру.

Ми розділяємо точку зору В. Савицького, який, кажучи про доведення в кримінальному процесі, вважає, що треба «вірно визначити, яке значення несе навантаження несе цей термін у кожному конкретному випадку», тому що це «важливо для правильного розуміння багатьох інститутів доказового права» [8, с. 158].

Весь процес доведення являє собою логічний процес, за допомогою якого слідчий і суд доходять висновку про існування або відсутності тих або інших фактів, явищ, дій, відносин, зв'язків і т.п. З погляду криміналістичної науки логічний процес – це процес мислення, єдиний у своїй сутності, незалежно від предмета розумової діяльності [2].

А. Ейсман [14] вважає, що не має, і не може бути спеціального «судового», «слідчого» або «криміналістичного» мислення, що відрізняється від людського мислення в інших галузях діяльності, що протікає за специфічними законами, що підкоряється особливій логіці. Деякі особливості розумової діяльності слідчого ні в якій мірі не змінюють суть процесу мислення і не роблять цей процес «слідчим мисленням».

Вчені-криміналісти [2, 9, 14] вказують на те, що розумова діяльність слідчого в процесі збирання, дослідження й оцінки доказів протікає відповідно до загальних логічних законів раціонального мислення. Його судження та умовиводи відносно окремих обставин розслідуваної справи в цілому являють таке ж вивідне значення, як і будь-яке інше судження та умовивід, і відрізняються тільки своїм предметом – предметом судового дослідження.

Як у психологічній, так і в юридичній науці пізнання являє собою діяльність, метою якої є одержання істинного знання про який-небудь об'єкт. Воно виражається в певному відношенні суб'єкта до об'єкта пізнання. В процесі встановлення цього відношення суб'єкт опановує об'єктом, одержує про нього необхідну інформацію, зміст якої залежить від приватних завдань пізнавальної діяльності, використаних засобів і прийомів [4, 7, 13].

Крім того, як відзначають автори, пізнання – це складний процес відображення і відтворення людиною дійсності. Пізнання дійсності здійснюється в різних формах практики. Однією з таких форм є кримінально-процесуальна діяльність і її елемент – досудове слідство. Так, І. Трусов відзначає: «Якою б не була істотною специфіка доведення, воно є не чим іншим, як різновидом пізнавальної діяльності, оскільки його ціль полягає в тому, щоб встановити істину» [11, с. 9].

Специфіка розслідування полягає в тому, що пізнання фактів об'єктивної дійсності здійснюється в цій діяльності у формі доведення.

Як відзначає М. Строгович, доведення – це встановлення за допомогою доказів усіх фактів, обставин, що мають значення для вирішення кримінальної справи. У цьому, вважає автор, поняття доведення рівнозначно поняттю дослідження, що здійснюється на досудовому слідстві та в судовому розгляді і яке полягає в збиранні, перевірці й оцінці доказів і в з'ясуванні за допомогою доказів усіх фактів, обставин, що мають значення для вирішення справи. Із цього, на думку автора, випливає, що доведення є процес пізнання істини по розслідуваній і розглянутій судом кримінальній справі [9].

У відповідності до ст. 65 КПК України [5] доказами по кримінальній справі є будь-які фактичні дані, на основі яких у встановленому законом порядку орган дізнання, слідчий і суд встановлюють наявність або відсутність суспільно небезпечного діяння, винність особи, яка вчинила це діяння, та інші обставини, що мають значення для правильного вирішення справи. КПК України також визначає способи збирання доказів, а відповідні норми – порядок виконання різних слідчих дій.

З аналізу літератури по юридичних науках випливає, що судовими доказами в цивільному, арбітражному і карному процесі є отримані у встановленому законом порядку фактичні дані, за допомогою яких суд, а також орган дізнання, слідчий, прокурор встановлюють обставини, що мають значення для цивільної, арбітражної, карної, адміністративної справи. Під фактичними даними розуміється інформація як у вигляді відомостей, що виходять від людини, так і у вигляді слідів, змін, новотворів, перемішень матеріальних предметів, які можуть відображати досліджувані обставини [12, 13]. Автори підкреслюють, що доказовими фактами у карному процесі називають обставини, використані для встановлення предмета доведення в силу своїх зв'язків і відносин з ним. Це можуть бути генетичні зв'язки причин і наслідку (наприклад, у результаті перебування підозрюваного на місці події залишилися його сліди); умова й обумовленість (наприклад, під час здійснення злочину сторож відлучався з поста); відносини несумісності (наприклад, обвинувачуваний на момент приписуваного йому злочину перебував в іншому місці).

В юридичній літературі [12] відзначається, що доведенням у карному, цивільному, арбітражному, адміністративному процесах є дослідження обставин справи за допомогою доказів, що складається зі збирання та оцінки доказів.

Під збиранням доказів розуміється зовнішньопредметна діяльність, здійснювана шляхом оглядів, допитів, обшуків, проведення експертиз, інших слідчих і судових дій, що включають пошук, виявлення і закріплення (фіксацію) фактичних даних.

Під оцінкою доказів мається на увазі інтелектуальна, розумова діяльність, що виражається в судженнях про значення розглянутого доказу для справи (відносності доказів), про його допустимість, вірогідність, про надійність і достатність наявної сукупності доказів для дозволу справи. Оцінка доказів – процес, що відбувається в міру нагромадження фактичних даних, перехід від попередніх імовірних можливих суджень до остаточних категоричних достовірних висновків. Процесуальними формами оцінки доказів у різних стадіях судочинства є постанови та обвинувальний висновок слідчого, постанови судді, визначення, рішення і вирoki судів, клопотання, виступи в судових дебатах, скарги і заперечення сторін.

Як випливає з аналізу літератури, у теорії доказів широко використовуються такі поняття, як «вірогідність доказів» і «достатність доказу» [1, 11]. Під вірогідністю доказу автори розуміють відповідність дійсності фактичних даних, отриманих з передбачених законом джерел. Достатність доказу, на їхню думку, – це обумовлена внутрішнім переконанням сукупність відносних, припустимих, достовірних доказів, необхідних для встановлення обставин злочину відповідно до дійсності і винесення обґрунтованих рішень у процесі дозволу кримінальної справи.

Різні автори до доказів відносять факти, встановлені за допомогою засобів доведення або відомості про факти і засоби доведення в єдності [8], або фактичні дані (відомості про факти), доказові факти і засоби доведення разом узяті [7].

Отже, аналіз літератури дозволив виявити наявність розбіжностей у змісті поняття «фактичні дані», сутність яких полягає в наступному: чи включає дане поняття факти або відомості про факти і чи охоплюються ним засоби доведення і доказові факти.

Ми розділяємо точку зору вчених, які вважають, що поняття «фактичні дані» логічно та етимологічно вірніше виразити інакше: «дані про факти». Дані – це відомості, необхідні для якого-небудь висновку, рішення. Отже, юридична наука вважає, що фактичні дані являють собою відомості про факти, тобто про явища соціальної дійсності.

У зв'язку із цим нами вивчене питання про співвідношення понять: факт, відомості про факт і доказ. Це співвідношення розкривається вченими в такий спосіб [10, 11]. Автори вважають, що факт – це явище об'єктивної соціальної дійсності. Факти, на їхню думку, існують незалежно від того, чи знають про них особи, що здійснюють розслідування і судовий розгляд. Відомості про факт трактуються ними як інформація, за допомогою якої можна пізнати сам факт. При цьому, як вказують вчені, інформація може бути істинною і помилковою. Істинна інформація веде до того, що можливість пізнання факту стає дійсністю, помилкова інформація перешкоджає реалізації цього.

У психологічній науці доказ будь-якої експериментальної гіпотези складається з трьох основних компонентів: фактів, аргументів і демонстрації справедливості запропонованої гіпотези, що впливає із цих аргументів і фактів [6]. На думку автора, факти і аргументи, як правило, являють собою ідеї, істинність яких вже перевірена або доведена. В силу цього вони можуть без спеціального доказу їхньої справедливості приводитися в обґрунтування істинності або хибності гіпотези. «Демонстрація, – вказує автор, – це сукупність логічних міркувань, у процесі яких з аргументів і фактів виводиться справедливості гіпотези. Для того, щоб доказ був переконливим, у ньому також необхідно додержуватися певних правил. Одне з них говорить: гіпотеза, аргументи і факти повинні бути судженнями, ясно і точно визначеними. У противному випадку воно може бути спростовано або піддано сумніву. Доказуване положення на всьому протязі доказу повинне залишатися тотожним, тобто тим самим. Порушення цього правила звичайно веде до того, що, незважаючи на витрачені зусилля, гіпотеза залишається недоведеною. Факти і аргументи, що приводяться в процесі доказу гіпотези, не повинні суперечити один одному, тому що це також зводить доказ нанівець. Необхідно строго стежити за тим, щоб дотримувалося наступне правило: аргументи і факти, що приводяться на підтвердження гіпотези, самі повинні бути істинними і не підлягати сумніву» [6, с. 554].

Юридичні психологи підкреслюють, що підсумковою ланкою в пізнавально-пошуковій діяльності слідчого є оцінка вірогідності доказів, встановлення узгодженості сукупності доказів, критичний аналіз відомостей про фактичну сторону справи [3, 4]. Автори стверджують, що факт – це об'єктивно існуюча реальність, а вірогідність – властивість знань про факт. Достовірними і недостовірними, як відзначають вони, можуть бути не тільки факти, але й відомості про них. Тому, на їхню думку, не можна говорити про «ступінь вірогідності доказів» або про «ступінь вірогідності джерела» доказу. Вони можуть бути тільки достовірними або недостовірними. Ніяке імовірнісне знання не може бути покладене в основу слідчих і судових рішень.

М. Єнікеєв [3] вважає, що достовірний висновок не можна зробити із суми імовірнісних суджень. Вірогідність знань про один факт не може «підвищу-

ватися» або «знижуватися» залежно від наших знань про інші факти. Так, імовірнісний висновок експерта не можна додати до інших фактів з метою «підсилити» їх. Вірогідність знань про факт, на думку автора, встановлюється перевіркою інформаційних джерел доказів і встановленням узгоджуваності доказів. Автор стверджує, що висновки слідчого повинні відповідати всім без винятку фактам – цілісній сукупності фактів. Висунуті слідчим версії повинні бути динамічними, охоплювати всі нові факти. На його думку, варто враховувати, що спочатку висунуті версії мають тенденцію до підвищеної стійкості.

Вчений висловлює судження про те, що в психології відзначається інерційний вплив гіпотези, її тенденція до самоствердження. Свою точку зору автор зазначає на тому, що люди, як правило, схильні перебільшувати інформаційну цінність даних, що підтверджують їхні первісні припущення, і недооцінювати інформацію, що спростовує ці припущення. При цьому відбувається так званий «суб'єктивний приріст інформації», що веде до затвердження навіть тих гіпотез (версій), які повинні бути усунуті. Цей механізм «самопідтвердження» гіпотези лежить в основі багатьох слідчо-судових помилок. Ступінь «самопідтверджуваності» гіпотези залежить від особистісних якостей слідчого – вона особливо висока в осіб з підвищеним рівнем домагань. Наполягаючи на раніше вибраній версії, такі працівники відстоюють свою непогрішність. Тим часом, як зазначає автор, помилковою може бути не тільки версія, але й виведені з неї наслідки. І якщо перевіряються ці помилкові наслідки, розслідування йде помилковим шляхом.

На думку автора, категорично неприпустимо вважати доказом посилання на окремі особистісні якості підозрюваного або обвинувачуваного. До помилкових слідчих рішень веде будь-яке нерозпізнане неправдиве свідчення або помилкове впізнання. «Критичне мислення слідчого, – відзначає вчений, – повинне бути високочутливим до всіх спроб протидіючих слідству осіб ввести слідство в оману, до всіх проявів навмисної неправди, до різних логічних парадоксів, псевдоістин. Логічні парадокси – міркування, що доводять і істинність, і хибність тези; псевдоістини – судження з подвійним запереченням («я не знав, що він не брав»). При розслідуванні події повинні бути враховані всі можливі його причини. Звуження кола цих причин виключає вірогідність висновків слідчого. В процесі розслідування слідчий повинен прийти до достовірних знань про розслідувану подію. Вірогідність – це повна доведеність факту. У системі почуттєвих і логічних оцінок варто віддати перевагу оцінкам логічним. В оцінках слідчого не повинні брати гору його емоційні спонукання» [3, с. 380].

Дослідник вважає, що оцінка – встановлення достовірної цінності результатів пізнання – значною мірою суб'єктивно-психологічне поняття. Вона пов'язана із ціннісною орієнтацією оцінюючого суб'єкта, зі значимістю матеріальних і ідеальних об'єктів для діяльності суб'єкта. У той же час оцінка є не тільки суб'єктивною категорією, вона ґрунтується на об'єктивній значимості фактів. Вірогідність висновків слідства і суду – це правильне, відповідне дійсності відбиття події злочину, винності конкретної особи в його здійсненні, місця, часу, способів і мотивів здійснення злочину. При цьому зміст уявних образів і суджень повинен цілком залежати тільки від сутності тих предметів, які досліджуються. Об'єктами оцінки повинні бути всі докази, що утворюють склад злочину, а також всі тактичні і технічні засоби одержання доказів. Ніякі імовірнісні методи не можуть лежати в основі підсумкових слідчих і судових рішень.

Ряд вчених [4, 15] відзначають, що в законі і правовій доктрині використовується поняття «внутрішнє переконання слідчого». Переконання, як відношення суб'єкта до своїх знань, висновків і рішень, як почуття впевненості – це, на їхню думку, психологічна категорія, що підкреслюється першою частиною терміна – «внутрішнє». Повна переконаність є психологічною гарантією правильності рішень, прийнятих у процесі судочинства. Переконання пофарбоване емоційно-вольовими характеристиками як знання, що формується в області суспільних відносин.

В. Коновалова і В. Шепитько [4] вважають, що категорія «внутрішнє переконання», по суті, виражає суб'єктивну впевненість відповідно до суб'єктивної оцінки об'єктивно існуючих обставин або фактів. Суб'єктивність внутрішнього переконання, як його форма, не тільки не виключає, а навпаки, припускає об'єктивний зміст. Щодо цього внутрішнє переконання виступає однією з форм відображення об'єктивної дійсності. Будучи по своєму змісту відбиттям об'єктивної дійсності, внутрішнє переконання, однак, не виконує ролі критерію істинності пізнаваного в кримінальній справі. Критерієм істини в цій області, як і у всіх інших областях пізнання, на думку авторів, є практика.

М. Єнікеєв [3] підкреслює, що людина особливо чутлива до перших, яскравих вражень. Слідчий не може виходити тільки з того, переконують або не переконують його окремі відомості. Внутрішнє переконання слідчого повинно бути обґрунтоване системою доказів. Для визначення значимості, вірогідності та достатності доказів існують об'єктивні критерії. Як відзначає автор, «внутрішнє переконання як загальна передумова оцінної діяльності слідчого означає лише його волю від зовнішніх примусів, необмеженість у пошуках істини» [3, с. 381].

Висновки

Таким чином, як свідчить аналіз літератури, вчені висловлюють різні точки зору на поняття «фактичні дані», «доказ», їхній взаємозв'язок, а також наявність або відсутність тотожності в цих поняттях. Разом із тим у науковій літературі відсутні дані про можливість використання в якості джерела доказів результатів судово-психологічної експертизи.

Література

1. Белкин Р. С. Собрание, исследование и оценка доказательств. Сущность и методы. – М.: Наука, 1966. – 295 с.
2. Белкин Р. С., Винберг А. И. Криминалистика и доказывание (методологические проблемы). – М.: Юридическая литература, 1969. – 216 с.
3. Єнікеєв М. И. Основы общей и юридической психологии: Учебник. – М.: Юристъ, 1996. – 631 с.
4. Коновалова В. Е., Шепитько В. Ю. Основы юридической психологии: Учебник. – Х.: Одиссей, 2005. – 352 с.
5. Кримінально-процесуальний кодекс України. – Х.: Інформаційно-правовий центр «Ксилон», 2006. – 248 с.
6. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.
7. Очерк развития науки советского уголовного процесса / Н. С. Алексеев, В. Г. Даев, Л. Д. Кокорев. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1980. – 251 с.
8. Савицкий В. М. Государственное обвинение в суде. – М.: Наука, 1971. – 344 с.

9. *Строгович М. С.* Курс советского уголовного процесса [В 2-х т. Переработ. и доп. изд.], Т. 1. — М.: Наука, 1968. — 470 с.
10. Тертышник В. М., Слинько С. М. Теория доказательств: Учебное издание. — Харьков: Абрис, 1998. — 256 с.
11. *Трусов А. И.* Основы теории судебных доказательств. — М.: Госюриздат, 1960. — 176 с.
12. *Юридическая энциклопедия* / По общ. ред. Б. Н. Топорнин — М.: Юристъ, 2001. — 1272 с.
13. *Юридична енциклопедія: В 6 т. / Редкол.: Ю. С. Шемшученко (голова редкол.) та ін., Т. 2.* — К.: Укр. енцикл., 1998. — 744 с.
14. *Эйман А. А.* Логика доказывания. — М.: Юридическая литература, 1971. — 112 с.
15. *Берназ В. Д., Смоков С. М.* Рішення слідчого (криміналістичний, процесуальний та психологічний аспекти): Монографія. — Одеса: Вид-во Одеського юридичного ін-ту НУВС, 2005. — 152 с.

Н. Низовцев, асп.

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова

ПОНЯТИЯ ДОКАЗАТЕЛЬСТВ И ДОКАЗЫВАНИЯ В ЮРИДИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКАХ

Резюме

Анализируется юридическое и психологическое содержание понятий доказательств и доказывания. Рассматривается проблема соотношения понятий «факт», «фактические данные», «данные о фактах». Автор уделяет внимание вопросу внутреннего убеждения, как категории субъективной оценки доказательств.

Ключевые слова: доказательство, доказывание, факт, фактические данные, доказательные факты, познание, внутреннее убеждение.

N. Nizovzev, the postgraduate student

Odessa national university of the name of I. I. Mechnikova

CONCEPTS OF PROOFS AND PROVING ARE IN LEGAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCESX

Резюме

The juridical and psychological maintenance of concepts of proofs and proving is analyzed. The problem of a parity of concepts “fact”, “fact sheet”, “the data about the facts” is considered. The author gives attention to a question of internal belief, as a category of value judgment of proofs.

Key words: proof, proving, fact, sheets of facts, evidential facts, cognition, internal persuasion.

УДК 159.923

А. О. Пашко, асп.

Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова

ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСОБИСТІСНИХ РИС ЖІНОК ЯК СУБ'ЄКТА КРИМІНАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

На основі аналізу існуючих досліджень психофізіологічних особливостей жінок як суб'єкта кримінальної відповідальності обґрунтовується вибір коефіцієнтів для дослідження трансформації особистісних рис жінок, які знаходяться в місцях позбавлення волі: відвертості досвіду K_{ex} ; доброзичливості K_f ; відповідальності K_{re} ; соціальної сміливості K_{sc} ; готовності до ризику K_n ; співвідношення позитивних і негативних емоцій K_{em} .

Ключові слова: жінка, трансформація особистісних рис, відкритість досвіду, соціальна сміливість, готовність до ризику, співвідношення позитивних та негативних емоцій, виправна колонія (ВК).

Проблема суспільства. Актуальною проблемою сьогодення є жіноча злочинність, яка перетворилась в загрозу благополуччю українського суспільства. Результати вивчення трансформації особистісних рис жінок, які скоїли злочини, є основою для аналізу соціально-психологічних характеристик жінки та її впливу на криміналізацію суспільства.

Метою роботи є визначення кількісних і якісних змін особистісних рис жінок, які перебувають у виправній колонії, що дає можливість врегулювати розв'язання багатьох важливих психологічних, соціальних, юридичних питань стосовно людини, яка вчинила злочин.

Задачі. 1. Проаналізувати характерні ознаки жінок, як особливих, відмінних від чоловічих природних властивостей, зумовлених фізичними можливостями жінок. 2. Проаналізувати зміни особистісних рис засуджених жінок. 3. Показати вплив загальнолюдських цінностей на поведінку особистості.

Найбільший рівень вивчення гендерного фактору стосовно жіночої злочинності знайшов своє відображення при аналізі кримінологічного та кримінально-виконавчого аспектів. Розробка цих аспектів має міждисциплінарний характер і може бути реалізована в повному обсязі за умови врахування даних дослідження різних галузей наук і перш за все психології (а також філософії, медицини і права в широкому розумінні цього слова). Такі міждисциплінарні дослідження в останній час стали темою синергетики — нової науки, що надзвичайно бурхливо розвивається в останні десятиліття. Математичною основою цієї науки стала теорія катастроф, яку можна використовувати при дослідженні психологічних процесів і станів.

Вихідними даними для такого напрямку можуть бути наукові результати спеціальних досліджень психофізіологічних особливостей жінки, які підтверджують наявність суттєвих відмінностей між чоловіком і жінкою в анатомо-фізіологічній будові, організації нервової системи, почуттєвої і вольової сфери, значенні інтуїції і сфери підсвідомого у сприйнятті жінкою оточуючого світу, у впливі на вибір поведінки, способі і мотивації дій (Г. Бушан, С. Бовуар, Ф. Вінкель, М. Лапінський, Ч. Ломброзо, А. Форель та ін.) (за [2]). Юридичне

тлумачення статевих відмінностей було відбиттям існуючого філософського і релігійного світоглядів та впливу культур (східної і західної) на формування і трансформацію особистісних рис. Треба відзначити, що незважаючи на продекларовану в Конституції України рівність прав жінки і чоловіка, яка передбачає створення особливих умов охорони праці і здоров'я жінок, можливість жінкам поєднувати працю з материнством, правовим захистом, матеріальною і моральною підтримкою материнства і дитинства, передбачення особливих умов позбавлення волі жінок практично не мають наукового обґрунтування і тому вимагають спеціального дослідження, яким може бути в частині трансформації особистісних рис жінок. Одним із найважливіших факторів, які ми враховуємо, є моральні цінності, духовна складова особистості. Існуючі психологічні роботи (Холл—Ліндсей) знаходяться на першому початковому кроці дослідження впливу загальнолюдських цінностей на поведінку особистості [2]. Відмінність оцінки важливості тих чи інших цінностей у чоловіка і жінки незаперечно існує, але цей фактор не враховується, бо він мало досліджувався. Тому актуальним і важливим є питання ефективності впливу кримінальної відповідальності на жінок, які вчинили злочин, бо жінка, яка порушила кримінально-правову заборону, так само є членом суспільства, суб'єктом певних суспільних відносин, виконує специфічні соціальні функції (багато з яких недоступні для чоловіків) [2].

Вивчення трансформації особистісних рис жінок, які скоїли злочин, може бути основою для аналізу взаємозумовленості соціально-психологічних властивостей жінки із особливостями вчинення нею злочину. Отримання таких наукових результатів має сприяти комплексному вивченню в кримінально-правовому аспекті проблеми реалізації кримінальної відповідальності щодо жінок, які вчинили злочин. Моделювання процесу впливу трансформації особистісних рис жінок на криміналізацію суспільства зокрема і на стан суспільства взагалі заслуговує на більшу увагу. Ця тема в дійсності є, з одного боку, набагато ширша у кримінальному, кримінально-виконавчому законодавстві, ніж це здається на перший погляд, і з другого боку, відповідає тенденціям розвитку суспільства, трансформації раніше існуючих поглядів на сутність жіночої природи, затвердженню нових норм, цінностей у цій сфері права [2].

Знання кількісних і якісних змін особистісних рис жінок, які перебувають у виправній колонії, дає можливість врегулювати розв'язання багатьох важливих психологічних, соціальних, юридичних питань стосовно людини, яка вчинила злочин. У статті йдеться мова не про привілеї жінок як суб'єкта кримінальної відповідальності (сутність проблеми полягає не у встановленні цих привілеїв як таких), а про кількісне врахування головних характерних ознак жінок, як особливих, відмінних від чоловічих, як природних властивостей, зумовлених фізичними можливостями жінок: стан чуттєвої, емоційної, вольової сфери, психічного сприйняття світу, вибір варіанта поведінки, спосіб та мотивація дій [2]. Тому **метою роботи** стало визначення таких характеристик особистісних рис жінок, які б на відміну від існуючого до теперішнього часу якісного аналізу, давали можливість кількісно розраховувати не тільки вказані характеристики, а і зокрема трансформацію змінних, що описують поведінку людей, здатних до скоєння злочину.

Завданням роботи був аналіз існуючих досліджень жіночого організму, жіночої психіки, психофізіологічних особливостей жінок як суб'єкта кримінальної відповідальності з метою обґрунтування вибору коефіцієнтів для **кількісного дослідження трансформації** особистісних рис жінок, які знаходяться у місцях позбавлення волі: відкритості досвіду K_{ex} ; доброзичливості K_p , відповідальності K_{re} ;

соціальної сміливості K_{sc} ; готовності до ризику K_h ; співвідношення позитивних та негативних емоцій K_{em} .

Суттєвою психофізіологічною особливістю жінок є витонченість організації нервової системи, яка виявляється в емоційній лабільності, вразливості, чутливості. Для дослідження трансформації особистісних рис жінок, які знаходяться у місцях позбавлення волі, були введені коефіцієнти: відкритості досвіду K_{ex} ; доброзичливості K_p ; відповідальності K_{re} ; соціальної сміливості K_{sc} ; готовності до ризику K_h ; співвідношення позитивних та негативних емоцій K_{em} , які обумовлюються особливостями жіночого організму, жіночої психіки.

Для обґрунтування вибору цих коефіцієнтів ми використовували результати ряду наукових робіт (в тому числі роботу Меркулової В. О. [2]), зокрема М. Лапінського, Ф. Вінкеля, А. Фореля (див. [2]).

Згідно з дослідженнями М. Лапінського (за [3, с. 79—81, 93]): роздратування заторможує процеси свідомості та створює потік іннервації, корисної для статевого апарата, період материнства і функції розмноження роду збігаються з найбільшою вразливістю жінки — епохою наявних чи прихованих страждань, вносить у свідомість жінки понурий тон, а її почуття зафарбовує особливим колоритом фатальної безнадії [2].

За дослідженнями Ф. Вінкеля [2], жіноча нервова система легше реагує на роздратування, ніж чоловіки, і є початком втоми; у жінок частіше має місце стан істерії, більшої збудливості, здатність часто червоніти, ображатись, схильність до плачу чи сміху; роздратованість жінки, сильно виражена анемія значно збільшує роздратованість.

На думку А. Фореля [2], у психологічному відношенні індивідуальні відмінності жінок настільки великі, що ускладнюють процес усереднення даних; їх розмаїтість, анатомо-фізіологічні властивості визначають існування супротивних поцінувань; чуттєва, вольова, емоційна, підсвідома сфера жінки значною мірою визначає її поведінку, сприйняття оточуючого світу.

Вказані вище особливості жіночої психофізичної системи багато в чому визначають величину коефіцієнта співвідношення позитивних та негативних емоцій K_{em} . Так як чітко розділити фактори і характеристики жіночої особистості, які досліджувалися в літературі самостійно, важко, тому вкажемо на окремі, іноді об'єднані результати досліджень, які впливають на величину решти вибраних коефіцієнтів. Вольові здібності жінки впливають на всі шість вказаних коефіцієнтів. Згідно з А. Форелем і М. Лапінським [2], жінкам притаманні витримка і наполегливість — жіноча воля перевершує чоловічу у практичному житті і діяльності і поступається там, де необхідна велика сконцентрована увага, для розв'язання віддалених цілей, головні властивості жіночої волі — сильно розвинута вразливість, швидка зміна уявлень, емоційність, почуттєве сприйняття навколишнього, самотність, індивідуальність, цільність, особлива емоційність зроблених жінкою висновків, вольова сфера жінки тісно взаємопов'язана з почуттєвим сприйняттям навколишнього світу, жінка цінує життя вище, у неї частіше приємний загальний настрій [3, с. 82, 86, 96]. Різні автори відзначають суперечність жіночої почуттєвої сфери, яка полягає у їхньому багатогранному характері — від ніжності, делікатності, тривалості почуттів до дріб'язковості, буденності. Легкість пристосування жінки до будь-чого, пластичність, дивна сприйнятливність, здатність до адекватності тієї організованої структури, ситуації, яка їй надана, визначають перш за все значення коефіцієнтів відкритості досвіду K_{ex} і доброзичливості K_p .

Величина коефіцієнтів соціальної сміливості K_{sc} і готовності до ризику K_h , які є результатом особливості почуттєвого сприйняття жінкою навколишнього світу та відображають специфічну розумову здібність жінки, що ґрунтується на умові зацікавленості в предметі, визначеного для дослідження і вивчення. Коефіцієнти доброзичливості K_p , готовності до ризику K_h і співвідношення позитивних та негативних емоцій K_{em} визначаються пріоритетом у житті жінки почуттів, як позитивних (любов, гордість), так і негативних (гнів, сум, страх) (які у жінок яскравіші, оскільки їх виникнення залежить від особливої вразливості), а також тим, що головний акцент ставиться на чільній і керівній силі духовної сфери жінки. Меркулова В. А. [2] відзначає роль почуттів у житті жінки, які спричиняють конфліктні ситуації, бо почуття любові, прихильності до волі часто посідає чільне місце в чуттєвій сфері жінки, визначає головну мету життя, але викликає і негативні аспекти в житті. Необхідно відзначити, що відкритість досвіду жінки приводить інколи до процесу моральної деградації (як відбиття слабкості психіки жінки) і досить часто є наслідком зміни соціального оточення, виникнення орієнтації на інші (часто аморальні цінності), наслідування новому ідеалу — чоловікові, можливо, з кримінальним минулим (або з сучасним) [2].

На коефіцієнт готовності до ризику K_h впливає те, що у жіночому світі почуттів особливе місце посідає підсвідома, інтуїтивна сфера, яка сильно впливає не лише на сприйняття навколишнього світу, але й міркування про нього, впливає на специфічний вияв жіночих інтелектуальних властивостей, що пояснюється особливою здатністю жінки до сприйняття, засвоєння суто жіночої спроможності інтуїтивно, за допомогою особистих спостережень знаходити певну або загальну істину і, незважаючи ні на які абстрактні судження, швидко і правильно застосовувати її [2]. В літературі відзначається, що досить часто дійсні спонукання протиправної діяльності жінок, залишаючись на підсвідомому рівні, відбивають їхні психологічні можливості і здібності пристосуватися до реальних соціально-економічних, особистих обставин. При цьому вони виправдовують свою протиправну поведінку як єдину можливу в даній ситуації (крадіжка, розкрадання, вчинені жінками, які не мають засобів до утримання і виховання дітей; вчинення убивства чоловіка жінкою, яка систематично зазнавала з його боку принижень, зневажань, скривджень, фізичного і статевого насилля тощо) [2]. На коефіцієнти готовності до ризику K_h та співвідношення позитивних та негативних емоцій K_{em} впливає особливість жіночого мислення, пов'язана з впливом підсвідомої сфери жінки. Міркування та висновки на підсвідомому рівні, справжні мотиви поведінки жінки, жива інтуїція жінки визначаються її почуттями, вразливістю і т. п. Тому жінка часто сама не усвідомлює мотивів своєї поведінки. На коефіцієнти відкритості досвіду, доброзичливості впливають такі вольові властивості жінок, як здатність до самопожертви, почуття обов'язку, відповідальності перед сім'єю, дітьми, витримка, наполегливість у досягненні мети. На них сильніше впливає суспільна думка, що поціновує моральне обличчя жінок за суворішими мірками. Велика прихильність жінки (через особливий чуттєвий стан) до пристосування до існуючого порядку речей породжує закономірне питання про міру відносної свободи жінки у виборі варіантів поведінки [2].

Процес трансформації особистісних рис правопорушника можна визначати при допомозі моделі медіації [1], яка описує трансформацію особистісних рис правопорушника в термінах катастрофи типа збірка в площині чотирьох координат $\vec{T} = tF(\mu, A_m)$ (рис. 1).

Якщо інформаційна інтегральна множина для визначення величини позитивних потенційних особистих рис правопорушника є T_+ , а інформаційна множина для визначення величини деякого позитивного ідеалу особистості є T , у відносному значенні позитивності людини є $\check{T} = T_+ / T$, то її сума з реальною інформаційною множиною особистих рис, що міститься в злочині, який характеризується терміном ув'язнення t як $\Delta T = a/t^2$ визначається функцією трансформації особистих рис $F = \mathfrak{R} \mu A_m / (t - \beta)$, яка залежить від зовнішніх і внутрішніх факторів — від індивідуальних характеристик потерпілого (його моральності і рухливості нервових процесів μ), від професіоналізму і моральних принципів медіатора A_m , а також від різниці між мірою розкритого вчиненого злочину t і тією частиною, яка залишалася невідкритою (в інформаційному вираженні):

$$(\check{T} + a/t^2) / (t - \beta) = \mathfrak{R} \mu A_m = F. \tag{1}$$

В рівнянні (1) множник в правій частини μ , що характеризує індивідуальні характеристики потерпілого (його моральність і рухливості нервових процесів) і який входить в функцію трансформації особистісних рис F , розкривається наступним чином:

$$\mu = \mathfrak{R}_\mu K_{ex} K_h K_{em} K_f K_{re} K_{sc}. \tag{2}$$

де \mathfrak{R}_μ — коефіцієнт пропорційності, який враховує інші, не досліджувані в роботі характеристики особистості і які в подальшому в випадку необхідності можна розглянути в науковому і практичному плані.

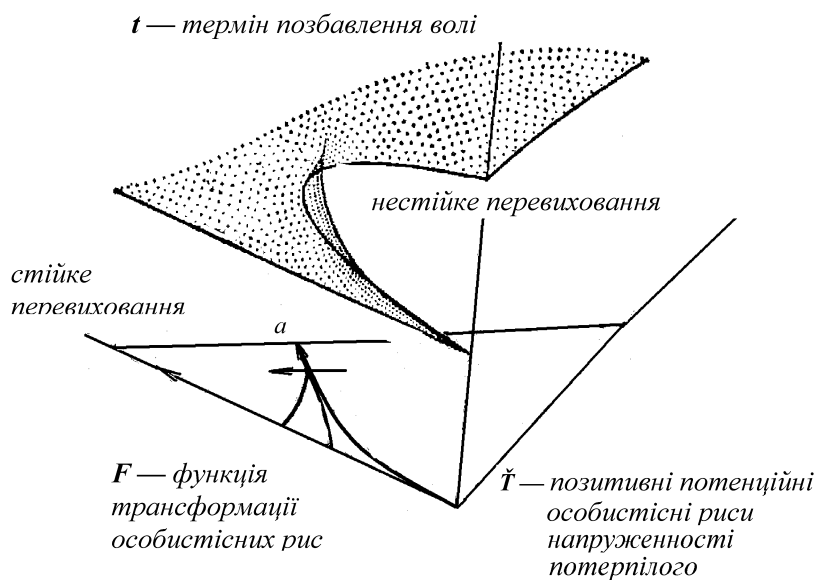


Рис. 1. Катастрофа типу збірка в координатах: \check{T} — міра позитивності правопорушника; t — термін покарання; F — функція трансформації особистісних рис

Перехід до нормованих відносно критичних значень змінних (критичні значення визначаються формулами: $\check{T}_c = a / 27 \beta^2$; $t_c = 3 \beta$; $F_c = 8 a / 27 \beta$) приводить до добре відомого з літератури універсального графіка [4], який можна використувати при розрахунках зміни рівня позитивних особистісних рис \check{T} (рис. 2). Як видно з цього графіка, при фіксованому терміні покарання (вертикальна лінія для конкретного значення t) зі збільшенням ефективності діяльності медіатора і індивідуальних особливостей, які забезпечують досить високе сприяння процесу перевиховання, функція трансформації особистісних рис зростає і зростає міра позитивності правопорушника. Якщо медіатором є навколишнє у ВК кримінальне оточення, то дія кримінального медіатора трансформує особистісні риси в негативному напрямі.

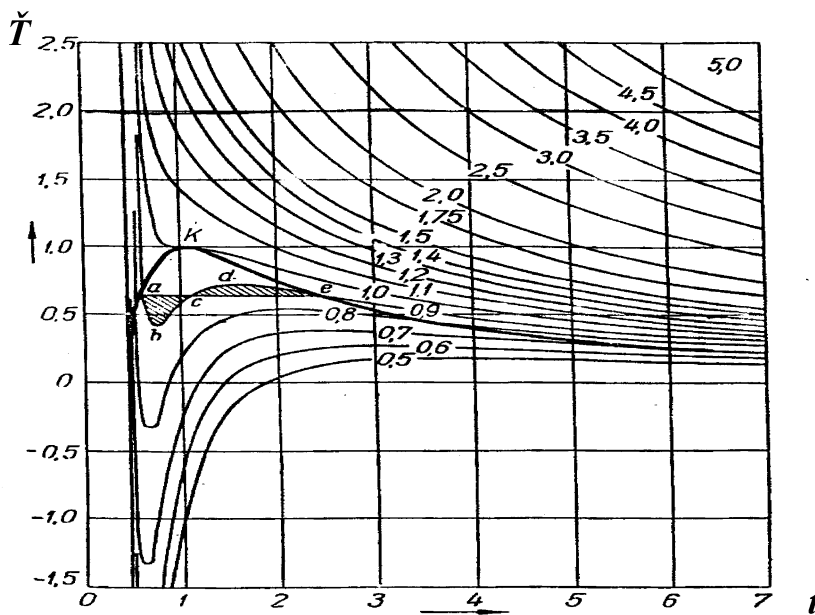


Рис. 2. Графік залежності \check{T} — міра позитивності правопорушника (вісь ординат) — t — термін покарання відносно критичного значення (вісь абсцис) — F — функція трансформації особистісних рис

Надзвичайно важливою в теоретичному аспекті є наявність нестійкої області (т. a, b, c, d), коли досить незначне покарання веде до спонтанного перевиховання правопорушника без впливу медіатора. Ці випадки пояснюються перш за все поведінкою людей, які щиро розкаються в своїх діях і самі себе осуджують.

Для кількісного врахування впливу зміни експериментальних вище зазначених коефіцієнтів на інтегральну трансформацію особистісних рис злочинців, що відбувають покарання у виправній колонії розглянемо для прикладу випадок, коли їх відносний термін покарання дорівнює 2. Для такого випадку визначимо відносну зміну міри позитивності засудженої жінки від зміни кожного коефіцієнта за сім місяців — від першої до повторної діагностики. Результати розрахунків за допомогою формули (1) і графіка рис. 2 представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Розрахунки впливу зміни експериментальних значень складових коефіцієнтів на трансформацію особистісних рис засуджених жінок

Назва коефіцієнта	Тип темпераменту	Перша діагностика	Повтор-діагностика	Різниця	Різниця в %	Зміна особистісних рис в %
Готовності до ризику K_{hr}	холерик	-3,7	0,33	4,03	109	100
	меланхолік	7,53	9,68	2,15	28,6	80
Соціальної сміливості K_{se}	холерик	13,35	13,59	0,24	1,8	2
	меланхолік	14,95	15,19	0,21	1,4	1,5
Співвіднош. позитивних (+) негативними (-) емоцій K_{em}	холерик +	5,42	6,63	1,21	22,3	20
	холерик -	6,51	4,85	-1,66	-25,5	-24
	меланхолік +	11,09	7,23	-3,86	-34,8	-45
	меланхолік -	7,29	4,2	-3,09	-42,4	-50
Доброзичливості K_p	холерик	19,04	17,13	-1,91	-10	-30
	меланхолік	21,29	20,2	-1,09	-5,1	-10
Відповідальності K_{re}	холерик	18,28	18,77	0,49	2,7	5
	меланхолік	22,27	22,89	0,62	2,8	6
Відкритості досвіду K_{ex}	холерик	20,18	21,5	1,32	6,5	8
	меланхолік	20,38	21,06	0,68	3,3	4

Отримані результати показують нелінійність процесу трансформації особистісних рис жінки: для деяких типів темпераментів і при однаковій тяжкості злочину (в нашому прикладі $\bar{t}=2$) має місце істотна зміна міри їх позитивності чи негативності. Особливо істотно змінює особистісні риси готовності до ризику K_{hr} , причому незалежно від типу темпераменту. Перебування в ВК істотно зменшує коефіцієнт доброзичливості K_p , що негативно впливає на інтегральну позитивність людини, причому цей вплив в 3 рази більший від такого ж впливу для меланхоліка.

Висновки

Обґрунтований вибір відносних кількісних коефіцієнтів, які характеризують психофізичні особливості жінок і дають можливість визначити трансформацію особистісних рис жінок, які скоїли злочини.

Встановлено, що у жінок, які відбувають покарання у ВК за злочини, насамперед спостерігаються важливі зміни в емоційній сфері та особистісних рисах. Пристосування психіки засуджених жінок до умов ВК супроводжується збільшенням значень негативних емоцій, таких як засмучення, розлюченість та обурення, що свідчить про трансформацію емоційної сфери особистості.

Модифікація методом аналогії відомої з літератури моделі медіації для випадку опису стану трансформації особистісних рис правопорушника відкриває шлях безпосередньої оцінки перевиховання (позитивного чи негативного) зло-

чинця як в період перебування в ВК, так і, наприклад, при застосуванні медіації як процесу примирення.

Підтверджено перспективи математичного моделювання психологічних процесів, пов'язаних з трансформацією особистісних рис.

Отримані експериментальні дані по трансформації особистісних рис можуть бути використані при керуванні процесом зменшення криміналізації суспільства впливом на трансформацію особистісних рис різних категорій людей, позбавлених волі за різноманітні злочини.

Результати дослідження можуть бути використаними у ході профілактичної роботи для попередження скоєння злочинів людьми встановленого температу. Продемонстровані можливості кількісного аналізу психологічних процесів сприяють впровадженню математичних методів в інші гуманітарні науки.

Список використаних джерел

1. *Валюк Яніна*. Медіація — теорія та практика / Яніна Валюк // Розвиток медіації в Україні. Польсько-українська співпраця: Збірник статей / Наук. редактор Войтюк І. А. — Київ: «Арт-Бюро», 2004. — С. 13—20.
2. *Меркулова В. О.* Жінка як суб'єкт кримінальної відповідальності : дис. ... доктора юридичних наук: 12.00.08 / Меркулова Валентина Олександрівна. — Одеса: НДРВВ ОЮІ НУВС, 2003. — 280 с.
3. *Михлин А. С.* Общая характеристика осужденных [по материалам специальной переписи 1989 г.] / Михлин А. С. — М.: ВНИИ МВД СССР, 1991. — 176 с.
4. *Присняков В. Ф., Приснякова Л. М.* Человеческий капитал. Опыт математического моделирования. — Днепропетровск. 2004. — 225 с.

Подяка.

Автор висловлює свою щирю подяку доценту, кандидату психологічних наук Прісняковій Людмилі Макарівні за постановку задачі, визначення напрямку досліджень і допомогу в написанні статті.

Пашко А.А., аспірант

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова

ЛИЧНОСТНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ ЖЕНЩИН КАК СУБЪЕКТА УГОЛОВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Резюме

На основе анализа существующих исследований психофизиологических особенностей женщин как субъекта уголовной ответственности обосновывается выбор коэффициентов для исследования трансформации личностных черт женщин, которые находятся в местах лишения свободы: открытости опыту K_{ex} ; доброжелательности K_p ; ответственности K_{re} ; социальной смелости K_{sc} ; готовности к риску K_r ; соотношения положительных и отрицательных эмоций K_{em} .

Ключевые слова: женщина, трансформация личностных черт, открытость опыта, социальная смелость, готовность к риску, соотношение позитивных и негативных эмоций, исправительная колония (ИК).

Paschko A. O., the postgraduate student
Odessa national university by name I. I. Mechnikov

**PERSONALITY AND TYPOLOGICAL FEATURES OF TRANSFORMATION OF
PERSONAL FEATURES OF WOMEN AS SUBJECT OF THE CRIMINAL LIABILITY**

Summary

The choice of factors (the openneses to experience K_{ex} ; goodwill K_f , responsibility K_{re} ; social boldness K_{so} ; readiness for risk K_r ; ratio of positive and negative emotions K_{em}) for research of transformation of personal features of women which are in places of imprisonment is proved on the basis of the analysis of existing researches psychophysiological features of women as subject of the criminal liability.

Key words: the woman, transformation of personal features, an openness of experience, social boldness, readiness for risk, a ratio of positive and negative emotions, corrective colony (CC).

УДК 159.937.53:159.953.34

Б. Поповський, асп.

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
Інститут математики, економіки й механіки,
кафедра диференціальної й експериментальної психології

ПАМ'ЯТЬ У ЧАСІ ТА ЧАС У ПАМ'ЯТІ

В статті автор відокремлює проблему вивчення пам'яті в часі та проблему вивчення часу в пам'яті. Виділяє основні підходи вивчення часу в психології та описує взаємозв'язок чинника часу та пам'яті індивіда.

Ключові слова: час у психіці людини, експериментальні дослідження пам'яті, взаємозв'язок проблеми часу й пам'яті, психологічні концепції часу.

Постановка проблеми

Розгляд взаємозв'язку проблеми пам'яті й проблеми часу можливий із двох різних позицій. В першому випадку даний взаємозв'язок можна розглядати як проблему пам'яті в часі. Оскільки вивчення пам'яті тісно пов'язане з фактором часу й усі дослідження мнемичних процесів урахують часовий показник, з даного питання був накопичений достатній теоретичний і експериментальний матеріал. У другому випадку ставиться проблема вивчення часу в пам'яті індивіда. Фактор часу відіграє одну з ключових ролей у житті індивіда. Очевидним є той факт, що людина здатна запам'ятати часову тривалість. Ця здатність необхідна для здійснення практично будь-якої діяльності. Однак, провівши аналіз літератури, ми виявили вкрай незначну кількість публікацій, присвячених даній проблемі.

Ціль і задачі статті

Розмежувати проблему пам'яті в часі й проблему часу в пам'яті. Виділити основні проблеми вивчення часу в пам'яті. Описати основні підходи взаємозв'язку часу й пам'яті індивіда.

Основний матеріал

Традиційно психологією пам'ять розглядалася як динамічний процес. Серед усього різноманіття підходів і методів вивчення пам'яті чинник часу грає важливу роль. Широку популярність одержали методи, що «зводяться до того, що суб'єктові даються ті або інші враження, більш-менш складні, але, взагалі кажучи, одночасні, і потім досліджуються, що з цих вражень він запам'ятав. Цього роду метод служить як для дослідження складу і умов сприйняття даного суб'єкта, так і для визначення того, що з цього сприйняття запам'ятовується або, навпаки, забуто, і притому за різних умов сприйняття і при різних проміжках часу між сприйняттям і його репродукцією. Таким методом було проведено різними ученими безліч досліджень» [9, с. 218]. В результаті цих досліджень був

виявлений взаємозв'язок між пам'яттю і часом, суть якого у загальних рисах полягає в тому, що «забування зростає пропорційно логарифму часу, що протік з моменту сприйняття» [9, с. 223]. Інша група методів «має на увазі перш за все обстеження асоціації часових рядів і її пам'ять. Тут використовувався для запам'ятовування особливий матеріал: ряд незв'язних складів, що не мають сенсу [9, с. 219]. Розробка цього методу вивчення асоціацій була проведена головним чином двома вченими, спочатку Г. Еббінгаузом, потім М. Мюллером. «Еббінгауз застосовував у цих дослідженнях метод обліку часу, або, що те ж саме, число повторень, потрібних для того, щоб даний ряд міг бути суб'єктом правильного повторення напам'ять, а потім вивчав, як впливає на це число вплив різних обставин даного досвіду» [9, с. 219]. Було визначено, що «для запам'ятовування ряду важливе значення має часовий розподіл прочитань, а саме, більш вигідним є розподіл повторень на декілька термінів, розділених паузами, наприклад, кращий результат дало повторення по 10 разів в 3 дні, чим 30 прочитань відразу» [9, с. 235]. Еббінгауз досліджував хід руйнування асоціації як функцію часу, що минув з моменту заучування. «Графічно це може бути представлено кривою, абсциси якої дають час, а ординати – число асоціацій, що збереглися після даного проміжку часу» [9, с. 242]. Мюллер у своїх експериментах використовує «визначення швидкості відповідей, що стає можливим за допомогою електричного годинника (хроноскопа), реєструючого момент показу складу і момент відповіді суб'єкта, оскільки з'ясувалося, що ці швидкості відповідей служать досить точним показником сили асоціації в даній парі складів [9, с. 220].

З питання взаємозв'язку мнемичних процесів і чинника часу був накопичений величезний експериментальний матеріал. Питання ж вивчення часу в пам'яті індивіда, навпаки, не було так добре розроблено. Цю ситуацію можна пояснити тим, що при такій постановці питання час виступає в ролі об'єкта для запам'ятовування, що у свою чергу ставить методологічні труднощі перед дослідником. Якщо час розглядати як об'єкт, то «це об'єкт, що є відмінний від таких об'єктів, які сприймаються нами так, як наприклад, сприймається яблуко» [2, с. 874]. Час «не є стимулом в звичайному сенсі: немає об'єкта, енергія якого впливала б на деякий рецептор часу [8, с. 227]. Одним з найбільш дискусійних питань було і залишається питання про об'єктивний або суб'єктивний статус категорії часу. Відомі спроби виявити специфічний орган сприйняття часу, які не привели до позитивних результатів [16]. «На думку авторів, повинен існувати механізм, хоч і непрямий, що перетворює фізичні інтервали часу в сенсорні сигнали. Були зроблені спроби знайти такий механізм у вигляді моделі з перемиканням уваги, моделі «внутрішнього годинника», але проблема механізму сприйняття часу залишається одним з невирішених психофізичних завдань» [15, с. 20].

У ході експериментів було виявлено і описано безліч феноменів часу, які, проте, не отримали свого наукового пояснення. Спроби вирішити цю задачу, виключивши при цьому суб'єктивний фактор, ні до чого конструктивного не привели. Стало очевидно, що необхідно приймати психіку індивіда як першорядний чинник, що обумовлює саме існування феноменів часу. «Слід думати, що проблема часу своєю парадоксальністю приводить дослідників до того, що вона багато в чому зв'язана з часом у психіці самої людини. З накопичених психологічною наукою фактів витікає, що психіка людини існує в переживаному часі й усі психічні процеси містять у собі його метричні і топологічні властивості. Час, що суб'єктивно переживається, тече. Про його течію людина дізнається з власного досвіду. Час розпадається на минуле, що пішло, сьогодення, що пе-

реживається, і очікуване майбутнє» [15]. Відсутність психологічного підходу до проблеми часу привела до величезного накопичення окремих фактів, пояснення яких часто були поверхневі і не могли дати відповіді на поставлені перед наукою питання. Психіка людини є тим середовищем, де час знаходить свої властивості, на підставі яких і формується уявлення про час. Особливості розвитку уявлення про час тісно залежать від рівня розвитку пізнавальних процесів. Розвиток мнемичної сфери індивіда, безумовно, є дуже важливий. Взаємозв'язок проблеми часу і проблеми пам'яті становить особливий інтерес для психології часу. При зовнішньому очевидному взаємозв'язку і простоті цього питання більш детальніший розгляд виявляє ряд питань, відповіді на які не знайдені і по сьогоднішній день.

Теза про те, що проблему часу слід розглядати разом з проблемою пам'яті, по суті була намічена вже в античній філософії. «Ряд мислителів як старовини (перш за все Аристотель і Августин), так і новітнього часу висували в аналізі пам'яті її зв'язок з проблемою часу. Час для Аристотеля — це перш за все об'єктивна міра руху, зміни. Він розрізняв пам'ять як властивість тваринного світу і спогад — як виняткова властивість людини; спогад для Аристотеля був «шуканням», тобто усвідомленням образу в його певній віднесеності до часу [10, с. 72]. Августин Аврелій зв'язав час із враженнями, які зберігає пам'ять людини. Згодом ця ідея лягла в основу так званих «дієвих» концепцій часу, які активно розробляються в рамках психології. Августин запропонував трактувати час винятково як функцію індивідуальної свідомості, що розкривається в явищах сприйняття, пам'яті і очікування, в роздумах. «Августин розглядає час як внутрішньо, психологічно обумовлену сутність. Душа є міра часу, час зв'язаний, по Августину, не з «предметами, які проходять» або «пройшли вже безповоротно», а з тими враженнями, які вони «залишили в душі». Згідно з його словами, для людини час являє собою потік, що тече з майбутнього, через триваюче сьогодні й зникає у минулому. Життя є безперервне «вироблення» і «виснаження» майбутнього, а разом з тим і посилення минулого. Текучий характер суб'єктивного часу в принципі відрізняє його від «абсолютного» часу, який для Августина і наступних за ним сучасних феноменологів і екзистенціалістів є абстракція, ідея. З віком людина стає все більш залежною від минулих подій, а можливості майбутнього, що все більш наповнюються минулим, стискаються, подібно до шагреневої шкіри» [10, с. 74].

У проблемі взаємозв'язку часу і пам'яті представники емпіричної філософії висунули тезу про «ослаблення первинного враження». «Для Д. Юма і всієї англійської школи пам'ять завжди прагне зберегти ту первинну форму, в якій предмет одного разу з'явився перед свідомістю, а якщо ж при спогаді ми відхиляємося від неї, то це тільки завдяки недосконалості наших здібностей. Таким чином, суть проблеми виявлялася в усвідомленні факту ослаблення первинного враження. [10, с. 74]. На думку Гюйо, усвідомлення відчуття ослаблення первинного враження лежить в основі існування перспективи часу. «Впізнати образ — це означає помістити його в категорії часу. Почуття тоді буває слабкіше, але разом з тим присутня свідомість цієї слабкості почуття. Спогад складається у свідомості: 1) меншій інтенсивності відчуття; 2) більшій його легкості і 3) зв'язку, який сполучає його з іншими відчуттями; таким чином виникає перспектива часу» [6, с. 46]. Цю тезу розділяв і Павлов, який поклав її в основу фізіологічного механізму відмірювання часу тваринами. «Павлов схиляється до припущення, що фізіологічною основою «відмірювання часу твариною» є відчуття відмінності інтенсивностей дії подразника або його слідів. Тварині не байдуже, чи діє на

даний аналізатор подразник постійної інтенсивності або поступово згасаючий слід від подразника. Інтенсивність роздратованого стану нервової клітини розрізняється як від усіх попередніх, так і від усіх подальших ступенів інтенсивності» [3, с. 41–42].

Окрім сенсуалістичної тези про ослаблення первинного враження, існує і інше — інтелектуалістичне — розуміння взаємозв'язку пам'яті і часу. Так, ще Г. В. Лейбниц вважав, що «пам'ять забезпечує розвиток у нашій свідомості деякого виду послідовності, який «імітує» розум, але повинен бути відмітний від нього: ми всі чекаємо настання наступного дня, але тільки астроном судить про це за допомогою засобів розуму. Оскільки встановити відмінність між такою імітацією і її оригіналом було надзвичайно важко, У. Джемс припустив, що «в простому факті відтворення ще зовсім немає пам'яті. Послідовне повторення відчуттів являє собою ряд не залежних один від одного подій, з яких кожна замкнута в самій собі. Потрібна ще одна умова для того, щоб образ, що розглядається в даний час, з'явився заступником минулого оригіналу. Умова ця полягає в тому, що образ, споглядаємий нами, ми повинні відносити до минулого — мислити його у минулому... Віднести відомий факт до минулого часу означає мислити його у зв'язку з іменами, подіями, що характеризують його дату... мислити його як члена складного комплексу елементів асоціації» [10, с. 74–75].

Розуміння зв'язку пам'яті та часу в плані почуттєвої інтуїції зароджується усередині емпіризму і розвиває деякі положення, втримуваючись в ньому. «Для С. Александра це складні, несвідомі спогади, які нібито забезпечують нашим спогадам те «відчуття минулості» (pastness), яке і складає їх основну відмінність від наявних спогадів. Безпосереднє переживання «неіснування в минулому» — одне з основних початкових положень сучасного екзистенціального аналізу пам'яті: це переживання не витікає з матеріалу спогадів (бо затверджувати так означало б, з погляду екзистенціалістів, ставати на механістичні позиції); навпаки, пам'ять ґрунтується на цьому переживанні, що «розчиняє йому двері»» [10, с. 74–75].

Серед психологічних концепцій часу ми можемо спостерігати проблему взаємозв'язку часу і пам'яті індивіда. Хоча більшість авторів цих концепцій прямо або опосередковано вказують на неї, спеціальних досліджень в рамках психології ними не проводилося. В першу чергу звертають на себе увагу такі концепції, в основі яких лежить теза взаємозв'язку кількості відчуттів, подій і часу. Як було сказано раніше, на цей взаємозв'язок вперше звернув увагу Августин Аврелій. Думка, що час є міра руху і являє собою насамперед сприймані зміни, відома ще за часів Аристотеля. П. Фресс, міркуючи про час, говорить: «Наші оцінки, навіть самі приблизні, стають можливими лише на основі оцінки суб'єктом сприйманих їм послідовних змін. Тривалість, що переживається, - це завжди тривалість сприйманих змін» [14]. Зміни, що переживаються, утримуються в пам'яті, і лише тоді народжується уявлення про саму тривалість, а значить і про час. Отже, особливості формування мнемичної сфери індивіда роблять безпосередній вплив на специфічність переживання їм часу. Сприймані людиною послідовні зміни, придбавши суб'єктивну оцінку, зберігаються в пам'яті вже у вигляді подій. Психологами спостерігається залежність особливості перебігу часу, що переживається, від ступеня насиченості подіями. «Залежно від багатьох причин, зокрема від ступеня насиченості прожитого часу різноманітними подіями і переживаннями і від глибини залишених ними вражень, одні періоди нашого життя сприймаються як розтягнуті в часі, інші здаються стислими, ущільненими, якби спресованими» [3, с. 3–4].

Психологічний час має можливість «розтяжності», яка виявляється в істотних відмінностях індивідуального переживання рівних по хронологічній тривалості, але різнонаповнених діяльністю інтервалів. Цю закономірність можна представити в наступній формулі: «Чим вище напруженість діяльності, тим більше одиниць психологічного часу в одному і тому ж хронологічному інтервалі» [5, с. 17]. П. Фресс, описуючи це явище, відзначив, що «найбільш прийнятний і, як нам представляється, що дозволяє краще зрозуміти отримані результати закон можна сформулювати таким чином: за інших рівних умов, чим вище рівень активності, тим коротше здається рівень тривалості» [14]. На жаль, поняття рівня активності залишається досить широким. Поняття рівня активності стосовно даної ситуації Фресс інтерпретує таким чином: «Очевидно, тут слід враховувати два чинники. Один з них — чинник афективного порядку: чим вище рівень активності (що не перевищує, проте, можливостей суб'єкта), тим цікавіше здається завдання. Чим більше інтересу викликає робота, тим коротше здається час її виконання. Інший чинник визначається характером завдання. Як правило, завдання, відповідні вищому рівню активності, є менш диференційованими, кожна частина завдання вносить свій внесок до отримання одного кінцевого результату (виконати одну операцію, знайти одне рішення). Іншими словами, при діяльності низького рівня суб'єкт переживає численніші зміни, ніж при діяльності високого рівня. Так само можна сказати, що чим більш цілісною, інтегрованою є завдання, тим відносно коротше здається її тривалість» [14].

Ідея трактувати час в психіці людини через події, що відбуваються в його житті, лягла в основу так званої «дієвої концепції». «Прийнятий в психологічних дослідженнях загальнотеоретичний підхід, що став традиційним, до вивчення механізмів сприйняття і усвідомлення особистістю часу можна назвати «дієвою концепцією психологічного часу», згідно з якою особливості психічного віддзеркалення людиною часу, його швидкості, насиченості, тривалості залежать від числа і інтенсивності подій, що відбуваються в житті, та змін в зовнішньому середовищі (природному і соціальному), у внутрішньому світі людини (думках і відчуттях), в його діях і вчинках» [5, с. 14]. Свій розвиток ця ідея отримала в «причинно-цільовій» концепції. В рамках якої аналіз подій слід проводити не самих по собі, а в їхньому взаємозв'язку. Особливості віддзеркалення особою особистістю часових відносин у масштабі життя визначаються її уявленнями характер детермінації одних значимих життєвих подій іншими [5, с. 14]. Таким чином, з позиції дієвої концепції ми можемо сказати, що час в психіці людини представлений саме у вигляді подій, що зберігаються в його пам'яті. Людина вносить думку щодо тривалості часу лише по числу подій.

М. Гюйо висуває гіпотезу про те, що тривалість суб'єктивно вимірюється кількістю (а не хронологічною тривалістю) відчуттів, і як доказ дані спостереження над вимірюваннями тривалості сновидінь, які можуть бути хронологічно дуже короткочасними, а суб'єктивно оцінюватися як тривалі, що, на його думку, пов'язано тільки з кількістю подій, які складають зміст сновидіння [6, с. 57]. Виходячи з цього, він робить справедливий висновок про те, що механізми суб'єктивного вимірювання тривалості не можна вважати апіорними, в чому є вирішальний аргумент проти апіористської концепції Канта. «Ми отримуємо свідомість тривалості наших відчуттів і сприйняття не унаслідок додатку якоїсь апіорної форми, а обчислюємо цю тривалість апостеріорно, по числу цих відчуттів і їх різноманітності» [6, с. 58]. «Гарним доказом того, що ми вимірюємо час по числу відчуттів, а не за їх дійсною тривалістю, служить той спосіб, яким

ми приблизно визначаємо тривалості сновидіння. Тут немає більш місця штучній мірі часу: ритмічні удари маятника не позначають годинника. Ось в цій оцінці, в яку входить одна лише свідомість, ми, для судження про минулий час, спираємося виключно на число образів, що пройшли перед очима, і тому впадаємо в помилки особливої властивості. Нам здається, що таке-то сновидіння продовжувалося декілька годин, тоді як насправді воно тривало декілька секунд [6, с. 58]. Цікаве те, що через деякий час подробиці сновидіння зникають з нашої пам'яті і «багатогодинна» пригода, що відбувалося з нами уві сні, ставатиме все більш коротшою і коротшою, залежно від того, наскільки сильно ми забули подробиці сну, залишаючи лише смутний емоційний спогад. Це вказує на те, що свідомість тривалості могла виникнути лише завдяки аналізу кількості та інтенсивності отриманих вражень.

Інтерес щодо проблеми взаємозв'язку часу і пам'яті являє собою патопсихологічний матеріал, що складається із спостережень, зроблених клініцистами. Порухення процесів пам'яті майже напевно приводить до порушень переживання часу. С. С. Корсаков писав, що «при порушенні пам'яті всі події не представляються в свідомості в певній часовій перспективі; іноді ця перспектива часу існує, але вона дуже неглибока, тобто всі давніші уявлення здаються набагато ближчими до сьогодення, чим вони насправді». Крім того, він відзначає, що «особливо сильно уражається і довго не відновлюється здатність запам'ятовувати час, тобто локалізувати уявлення в часі. Іноді при цьому факти самі по собі пам'ятаються порядно; хворий говорить, що він бачив той або інший предмет, у нього була та або інша особа; обличчя, з якими він знайомиться, він пізнає при зустрічі, але він рішуче не може визначити, що було раніше і що було пізніше, — чи була дана подія 2 тижні або 2 роки тому [4]. У такому стані людина живе лише справжнім моментом, цілком залежачи від безпосереднього акту сприйняття. «У людей бувають хворобливі випадки, коли всяке поняття про час здається зниклим, коли вони, не розрізняючи того, що пройшов, і справжнього, діють, керуючи просторовими уявленнями про предмети, що автоматично виникають шляхом зорового сприйняття. І в здоровому стані бувають подібні випадки зникнення часу зі свідомості; вони спостерігаються тоді, коли ми цілком поглинені або думкою, або відчуттям, коли ми впадаємо в екстаз» [6].

Висновки

З психологією часу пов'язані всі методологічні питання проблеми пам'яті. Розгляд цих двох проблем (пам'яті і часу) в єдиному ракурсі ясно визначив основні узагальнені підходи щодо дослідження пам'яті. З іншого боку, звернення уваги на роль мнемичної сфери індивіда в процесі переживання часу дозволить знайти нові рішення і відповіді на численні питання часу в психіці індивіда. У літературі, присвяченій проблемі вивчення часу, багато авторів відводять пам'яті важливу роль у процесі переживання часу. Вказівки на важливість мнемичної сфери індивіда, прямо або опосередковано, можна зустріти в тексті практично будь-якого дослідника цієї проблеми. Проте спеціальних експериментальних досліджень нами не було виявлено. Проблема взаємозв'язку часу і пам'яті на сьогоднішній день вимагає подальшої теоретичної і експериментальної роботи.

Література

1. Ахундов М. Д. Концепции пространства и времени: истоки, эволюция, перспективы. — М.: Наука, 1982.
2. Вудроу Г. Восприятие времени // Экспериментальная психология. — М.: Иностранная литература, 1963. — Т. 2.
3. Геллерштейн С. Г. «Чувство времени» и скорость двигательных реакций. — М.: Медгиз, 1958.
4. Гиппайнрейтер Ю. Б. Психология памяти. — М.: ЧеРо, 2000.
5. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. — К.: Наукова думка, 1984.
6. Гюйо ф. М. Происхождение идеи времени. — СПб.: Смоленск, 1891.
7. Девис П. Пространство и время в современной картине вселенной. — М.: Мир, 1979.
8. Керч Д., Крачфилд Р., Ливсон Н. Восприятие движения и времени // Хрестоматия по ощущению и восприятию. — М.: МГУ, 1975.
9. Ланге Н. Н. Психический мир. — М.: Институт практической психологии, 1996.
10. Роговин М. С. Проблемы теории памяти. — М.: Высшая школа, 1977.
11. Сеченов И. М. Элементы мысли. Избранные произведения. — М.: АН СССР, 1952. — Т. 1.
12. Трубников Н. Н. Время человеческого бытия. — М.: Наука, 1987.
13. Уитроу Дж. Структура и природа времени. — М.: Знание, 1984.
14. Фресс П. Ж. Восприятие и оценка времени // П. Фресс, Ж. Пиаже. Экспериментальная психология. — М.: Прогресс, 1978. — Вып. 6.
15. Цуканов Б. И. Время в психике человека. — О.: Астропринт, 2000.
16. Элькин Д. Г. Восприятие времени. — М.: АПН РСФСР, 1962.

Б. Поповский, асп.

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова,
кафедра дифференциальной и экспериментальной психологии

ПАМЯТЬ ВО ВРЕМЕНИ И ВРЕМЯ В ПАМЯТИ

Резюме

В статье автор разграничивает проблему изучения памяти во времени и проблему изучения времени в памяти. Выделяет основные подходы изучения времени в психологии и описывает взаимосвязь фактора времени и памяти индивида.

Ключевые слова: время в психике человека, экспериментальные исследования памяти, взаимосвязь проблемы времени и памяти, психологические концепции времени.

B. Popovsky, the postgraduate student

of the department of the differential and experimental psychology
Odessa's National University by name of I. I. Mechnikov

MEMORY IN TIME AND TIME IN MEMORY

Summary

In this article the author defines the problem by studying memory in time and explore the issue of time in memory. Highlights basic approaches to studying psychology time, and describes the relationship of time and memory.

Key words: Time in human psyche, a pilot study of memory, the relationship problems of time and memory, the psychological concept of time.

УДК 159.922.766

Л. Прокоф'єва

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНОЇ ТА ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕР У ДІТЕЙ
З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ**

Стаття присвячена виявленню наявності взаємозв'язку емоційної та пізнавальної сфер у дітей з розумовою відсталістю і особливостей розвитку пізнавальної та емоційної сфер. Автор доводить, що вивчення саме емоційної сфери розумово відсталих сприятиме корекції наявних недоліків у пізнавальній сфері.

Ключові слова: розумова відсталість, пізнавальна сфера, емоційна сфера, розвиток особистості, психічний дефект.

Постановка проблеми

Аналіз динаміки розповсюдження психічних і поведінкових розладів за тривалий історичний період дозволяє виявити певні закономірності і тенденції, а також прогнозувати стан психічного здоров'я населення, що є необхідним при плануванні довгострокових, стратегічних заходів, направлених на позитивні зміни у сфері охорони психічного здоров'я [11].

Увага до проблем розумової відсталості викликана тим, що кількість людей з цим видом аномалій не зменшується. Про це свідчать статистичні дані по всіх країнах світу [11]. Ця обставина робить першорядним питання про створення умов для максимальної корекції порушень розвитку дітей даної категорії.

Мета дослідження

Метою нашого дослідження є виявлення за результатами аналізу наукової літератури наявності взаємозв'язку емоційної та пізнавальної сфер у дітей з розумовою відсталістю.

Завдання

- 1) проаналізувати дані наукової літератури з проблем розумової відсталості;
- 2) виявити особливості розвитку пізнавальної та емоційної сфер за даними вчених.

Основний матеріал

Проблему розумової відсталості вивчали такі відомі вчені, як Л. А. Венгер, Л. С. Виготський, Д. Н. Ісаєв, Н. А. Коломінський, К. С. Лебединська, В. І. Лубовський, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, С. Я. Рубінштейн. Серед вітчизняних вчених цю проблему досліджували В. І. Бондар, Т. П. Вісковатова, Т. Д. Ілляшенко, А. В. Ніколаєнко, А. Г. Обухівська, М. В. Рождественська, Н. М. Стадненко, О. П. Хохліна та ін. Проте більшість досліджень присвячені вивченню олігофренії в цілому, без розмежування її на ступені.

Термін «розумова відсталість» став загальноприйнятим у світовій психіатрії протягом останніх двох десятиліть, а також увійшов до міжнародних класифікацій психічних хвороб і національних класифікацій багатьох країн, замінивши термін «олігофренія», який тривалий час був поширений у нашій країні і деяких інших країнах світа.

Доведено, що в основі олігофренії лежить психічний недорозвиток. І в першу чергу, це проявляється в інтелектуальній недостатності та характеризується синдромом відносно стабільного, не прогресуючого слабоумства. Результати досліджень багатьох учених [1, 5, 9 та ін.] вказують на те, що у олігофренії відзначається недорозвинення й інших властивостей, а саме емоційності, моторики, сприймання, уваги.

Більшість учених [1, 4 та ін.] відзначають, що провідним симптомом розумової відсталості є дифузне (кількісне) ураження кори головного мозку. Але не виключаються і окремі (локальні) ураження, що призводять до різноманітності порушень у розвитку психічних, особливо вищих пізнавальних, процесів та їх емоційній сфері. Їхні дослідження дозволяють говорити про те, що одні психічні процеси у розумово відсталих дітей виявляються несформованими більш різко, інші – залишаються відносно підлягаючими зберіганню.

Г. Е. Сухарева [9], переслідуючи мету виявлення клінічних особливостей розумової відсталості і розробки критеріїв відмежування її від схожих станів, визначила основні клінічні прояви олігофренії. До них вона віднесла:

- 1) переважання інтелектуального дефекту;
- 2) відсутність прогресивності стану.

Аналіз досліджень багатьох учених [1, 2, 5 та ін.] дозволяє виділити такі основні особливості розумової відсталості:

- 1) тотальний характер психічного недорозвинення;
- 2) переважне ураження найбільш диференційованих, специфічно людських функцій – мислення і мови – при відносному збереженні більш давніх інстинктивних переживань.

К. С. Лебединська [3] уточнює, що залежно від глибини психічного недорозвинення змінюється і ступінь виразності кожної з цих особливостей: чим більше понижений рівень психічного розвитку, тим ясніше виступає тотальний характер олігофренічного слабоумства. Такого ж погляду дотримуються й такі українські вчені, як Т. Д. Ілляшенко та Н. М. Стадненко [12].

Згідно з міжнародною класифікацією захворювань (МКЗ-10), розумова відсталість підрозділяється на форми:

- легка (IQ в межах 50–70);
- помірна (IQ в межах 35–49);
- важка (IQ в межах 20–34);
- глибока (IQ нижче 20).

При легкому ступені розумової відсталості (дебільності) виділяють ще три ступеня:

- легкий ступінь – IQ в межах 64–70;
- середній ступінь – IQ в межах 58–63;
- виражений ступінь – IQ в межах 51–57.

За даними українських вчених [1, 12 та ін.], серед дітей з порушеннями інтелекту на легку ступінь розумової відсталості (дебільність) припадає 70–80%.

Як показує аналіз доступної нам літератури, найбільш численною, перспективною і вивченою групою розумово відсталих дітей, згідно з МКБ-10, є діти з легким і помірним ступенем розумової відсталості.

Всі ступені розумової відсталості (дебільність, імбецильність, ідіотія) мають свій темп розвитку, свої якісні особливості та час їх прояву. В той же час між ними немає ясних меж, і вони виявляють, більш-менш виразно, такі загальні ознаки олігофренії, як тотальність затримки розвитку і переважне недорозвинення складніших диференційованих психічних функцій.

Узагальнення досліджень багатьох учених [2, 3, 5 та ін.] показує, що у дітей з важким ступенем розумової відсталості (ідіотією) немає реакції на звичні подразники, або вона неадекватна; увага відсутня або край нестійка; мова не розвинена, обмежується звуками, окремими словами, немає розуміння зверненої до них мови. Діти даної категорії або абсолютно не опановують статичними і локомоторними навиками, або набувають їх дуже пізно. Автори вказують на те, що будь-яка осмислена діяльність при ідіотії недоступна. Також відзначається, що емоції у таких дітей елементарні та пов'язані тільки із задоволенням або незадоволенням, що виражається найпримітивнішим чином у вигляді збудження або крику. Дуже легко виникає афект злості, що виявляється в сліпій люті і агресивних тенденціях, нерідко направлених на себе. Глибокому недорозвиненню психіки нерідко відповідають грубі дефекти фізичного розвитку.

Дослідження вчених [3, 12 та ін.] вказують на те, що діти з середнім ступенем розумової відсталості проявляють досить диференційовані та різноманітні реакції на оточення; мова їх недорікувата та аграматична; вони можуть вимовляти нескладні фрази. Розвиток статичних і локомоторних навиків відбувається з великою затримкою. Дітям даної категорії доступні нескладні узагальнення. Унаслідок відносно доброї механічної пам'яті та пасивної уваги вони можуть засвоювати елементарні знання, якими користуються як штампами. Емоції бідні, одноманітні, всі психічні процеси тугоподвижні та інертні. На зміну обстановки діти з помірною розумовою відсталістю дають своєрідну негативну реакцію. В той же час особистість їх більш розвинена, чим при ідіотії, вони образливі, соромляться своїх недоліків, адекватно реагують на осуд або схвалення.

Аналіз спеціальної літератури і результатів експериментальних досліджень [4, 5, 9 та ін.] показує, що діти з легким ступенем розумової відсталості (дебільністю) здібні до навчання, опановують нескладні трудові процеси, можливо їх соціальне пристосування у відомих межах. Для них характерний досить високий рівень мови, їхня поведінка адекватніша і самостійна, що в якійсь мірі маскує слабкість мислення. Деякі автори [4, 12] вважають, що цьому сприяє добра механічна пам'ять. Проте спеціальні дослідження [3, 5 та ін.] виявляють у дітей даної категорії слабкість абстрактного мислення та переважання конкретних асоціацій. Емоції, воля і вся особистість при дебільності більш розвинені, ніж при імбецильності. У дітей з легким ступенем розумової відсталості наголошується слабкість самовладання, нездатність пригнічувати свої уподобання, недостатнє міркування своїх вчинків, деяка імпульсивність поведінки.

Узагальнення даних спеціальної літератури [2, 5, 12 та ін.] свідчить, що в даний час достатньо добре вивчені особливості мислення, сприймання, пам'яті, мови, особливості психічного розвитку дітей з розумовою відсталістю, але залишаються маловивченими емоції і відчуття цієї категорії дітей. Хоча такі вчені, як Т. П. Вісковатова [1] та Д. Н. Ісаєв [2] відзначають значні відмінності емоційних реакцій дітей з розумовою відсталістю. Проте в дослідженнях цих авторів про-

блема емоцій і відчуттів дітей даної категорії висвітлюється лише побічно. Хоча, на наш погляд, знання особливостей емоційної сфери у дітей з інтелектуальною недостатністю сприятиме, прямо або опосередковано, корекції наявних недоліків у пізнавальній сфері.

Питання про відносини між афективною і пізнавальною сферами було предметом численних дискусій. Дана проблема важлива тому, що відображає уявлення про положення емоцій у системі психічного, головною особливістю і основою якого завжди розглядалися процеси пізнання.

У літературі є дані про взаємозв'язок емоційності та інтелекту [6, 7, 10 та ін.]. Однак слід відзначити неоднозначність трактування емоційності, відсутність опису її якісних особливостей, і тому, можливо, відсутність пояснення причинно-наслідкових відношень між цими двома явищами.

Узагальнюючи визначення емоцій багатьма вченими, О. П. Саннікова [8] визначає емоції як вид психічного відображення, а емоційність як стійку якість індивідуальності. На думку автора, емоції як складні системні психологічні утворення, як складові емоційної сфери особистості характеризуються багатьма параметрами: знаком (позитивні або негативні) і модальністю (якістю), тривалістю та інтенсивністю (силою), рухливістю (швидкість зміни емоційних станів) і реактивністю (швидкість виникнення, вираженість і адекватність емоційного відгуку на зовнішні та внутрішні стимули), а також ступенем усвідомленості емоцій і ступенем їх довільного характеру. О. П. Саннікова вважає, що емоційність визначається як сукупність різних параметрів, важливіші з яких характеризують якість емоційного переживання, його модальність і знак, оскільки вони виражають ознаки емоцій.

На думку О. К. Тихомирова та В. Е. Клочко [10], емоції є каталізатором інтелектуального процесу. Автори вважають, що емоції можуть покращувати або погіршувати розумову діяльність, прискорювати або уповільнювати її. У своїх дослідженнях О. К. Тихомиров і В. Е. Клочко називають емоції координатором розумової діяльності. Вони вказують на те, що емоції забезпечують гнучкість, перебудову, корекцію розумової діяльності, відхід від стереотипу, зміну актуальних установок.

Л. В. Путляєва [6] виділяє три функції емоцій у розумовому процесі:

- 1) емоції як складова частина пізнавальних потреб, що є витокотом розумової діяльності;
- 2) емоції як регулятор самого пізнавального процесу на визначених його етапах;
- 3) емоції як компонент оцінки досягнутого результату, тобто як зворотний зв'язок.

В історії психології домінувала традиція відособлення емоційних процесів в окрему сферу, що протиставляється сфері пізнання в принциповому розрізненні, наприклад, розуму і серця, відчуттів і пізнання, інтелекту і афекту. Достатньо вираженою є також тенденція визнавати при зіставленні цих сфер первинність і перевагу процесів пізнання.

У відношенні до пізнавальних процесів емоції виступають не тільки в пасивній ролі. Існують переконливі дані [6, 7], які свідчать про те, що емоції є найважливішим чинником регуляції процесів пізнання. Наприклад, емоційна забарвленість є однією з умов, які визначають мимовільну увагу і запам'ятовування, цей же чинник здатний істотно полегшити або ускладнити довільну регуляцію цих процесів.

Інтелектуальна діяльність може більшою чи меншою мірою відчувати вплив з боку емоційних процесів. Деякі психологи [6, 7] відзначають вплив емоцій на процеси уяви і фантазії. Наприклад, емоція, викликана тривалим голодуванням, приводить до появи фантазій, що мають характер задоволення бажань, тобто фантазій компенсаторного характеру.

Як показує аналіз літературних джерел [6, 7, 10 та ін.], емоції, що виникли у зв'язку із захоплюючим для людини завданням, зберігаються ще якийсь час після припинення роботи і додають специфічну спрямованість інтелектуальним процесам.

Дослідження Я. Рейковського [7] показують, що емоційні процеси:

— по-перше, активізують інтелектуальні процеси, тобто сприяють їх посиленню, значному розширенню, а іноді й прискоренню;

— по-друге, вибірково впливають на зміст інтелектуальних процесів, сприяючи виникненню таких асоціативних процесів, зміст яких пов'язаний із змістом емоційних процесів; емоція агресії, наприклад, сприяє появі агресивних асоціацій, емоція страху — тривожних.

У дослідженнях деяких авторів [7, 10 та ін.] виводиться ряд принципово важливих положень щодо залежності емоцій від характеру діяльності суб'єкта, про регулюючу їх ролі в цій діяльності і про їх розвиток у процесі засвоєння людиною суспільного досвіду. В них, перш за все, звертається увага на те, що мислення як реальний психічний процес вже саме є єдністю інтелектуального й емоційного, а емоція — єдністю емоційного та інтелектуального.

Відомо, що емоції і відчуття виграють істотну роль у розвитку особистості. У дитини з розумовою відсталістю наявність в емоційній сфері грубих первинних змін сприяє своєрідному психопатологічному формуванню характеру, нових негативних його якостей, що різко ускладнюють корекцію основного психічного дефекту. От чому вивчення емоцій і відчуттів розумово відсталої дитини, їх формування і виховання мають таке важливе значення.

У 1936 році Л.В. Занков [5] опубліковує результати психологічного аналізу особистості розумово відсталих дітей, страждаючих різною глибиною дефекту. У своїх дослідженнях автор показав, що за наявності інтелектуальної недостатності вплив емоцій в одних умовах сприяє компенсації дефекту, а в інших виникає лжекомпенсація.

В результаті проведених досліджень Л. В. Кузнецова, Л. І. Переслені і Л. І. Солнцева [4] встановили не тільки залежність інтелекту від афекту, але і зворотну залежність афекту від інтелекту. На їх погляд, єдність динамічних словесних систем, єдність афекту та інтелекту є основним положенням, на якому повинно бути побудовано вчення про природу природженого слабоумства в дитячому віці. Крім цього, автори вказують на те, що в ході розвитку змінюються не стільки властивості та будова інтелекту і афекту, скільки відносини між ними. Більше того, зміни афекту та інтелекту опиняються в прямій залежності від зміни їх міжфункціональних зв'язків і відносин, від того місця, яке вони займають в свідомості на різних ступенях розвитку.

Дослідження деяких авторів [2, 5 та ін.] вказують на те, що відмінність слабоумної і нормальної дитини полягає не стільки в особливостях самого інтелекту або самого афекту, скільки в своєрідності відносин, що існують між цими сферами психічного життя, і шляхів розвитку, які проробляє відношення афективних та інтелектуальних процесів.

Прояв емоцій не залежить від якісної своєрідності структури дефекту, тобто від приналежності дитини до певної клінічної групи. Розвиток емоцій розумово відсталих дітей значною мірою визначається правильною організацією усього їх життя і наявністю спеціальної педагогічної дії, здійснюваної батьками і педагогами. Благотворні умови сприяють згладжуванню імпульсних проявів гніву, образи, радості, виробленню правильної побутової поведінки, закріпленню необхідних для життя в сім'ї або в дитячій установі навиків і звичок, а також дозволяють дітям зробити перші кроки у напрямі контролю за своїми емоційними проявами.

Вивчення емоцій і відчуттів у дітей з розумовою відсталістю, правильне їх формування і виховання сприяє формуванню характеру, нових позитивних властивостей особистості і зрештою, корекції основного психічного дефекту.

Таким чином, дослідження показують, що перехід дитини від нижчих форм емоційного життя до вищих, інакше кажучи, розвиток вищих відчуттів безпосередньо пов'язаний із зміною відносин між афектом та інтелектом.

Висновки

Дослідження виявило, що на сучасному етапі достатньо добре вивчена пізнавальна сфера дітей з розумовою відсталістю, але мало вивченими залишаються емоції і відчуття таких дітей. На жаль, дані про взаємозв'язок емоційної та пізнавальної сфер, як показує аналіз наукової літератури, практично відсутні або фрагментарні та неглибокі. Хоча доведено, що емоційні процеси, по-перше, активізують інтелектуальні процеси, тобто сприяють їх посиленню, значному розширенню, а іноді й прискоренню; по-друге, вибірково впливають на зміст інтелектуальних процесів, що сприяє виникненню таких асоціативних процесів, зміст яких пов'язаний зі змістом емоційних процесів. Тому вивчення саме емоційної сфери розумово відсталих сприятиме, прямо або опосередковано, корекції наявних недоліків у пізнавальній сфері.

Література

1. *Висковатова Т. П.* Задержка психического развития, обусловленная неблагоприятным влиянием природных и антропогенных факторов: Монография. — Одеса: ЮУПУ, 1996. — 264 с.
2. *Исаев Д. Н.* Умственная отсталость у детей и подростков. — СПб.: Речь, 2003. — 389 с.
3. *Лебединская К. С.* Степени умственного недоразвития при олигофрении // Отбор детей во вспомогательную школу / Сост. Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. Ф. Мачихина. — М.: Просвещение, 1983. — С. 18–22.
4. *Основы специальной психологии* / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева / Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Академия, 2002. — 480 с.
5. *Петрова В. Г.* Психология умственно отсталых школьников. — М.: Академия, 2002. — 160 с.
6. *Путляева Л. В.* О функциях эмоций в мыслительных процессах // Вопросы психологии. — 1979. — № 5. — С. 12–17.
7. *Рейковский Я.* Экспериментальная психология эмоций / Пер. с польск. — М.: Прогресс, 1979. — 392 с.
8. *Саннікова О. П.* Феноменологія особистості: Вибрані психологічні праці. — Одеса: СМІЛ, 2003. — 256 с.
9. *Сухарева Г. Е.* Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении). — М.: Медицина, 1965. — 337 с.
10. *Тихомиров О. К., Ключко В. Е.* Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности // Вопросы психологии. — 1980. — № 5. — С. 23–31.

11. Юр'єва Л. Н. Динамика распространения психических и поведенческих расстройств в мире и в Украине // Медицинские исследования. – 2001. – Т. 1, вып. 1. – С. 32–33.
12. Лляшенко Т. Д., Стадненко Н. М. Аномальна дитина в школі: Навч.-метод. посібник. – К.: ІСДО, 1995. – 120 с.

Л. Прокоф'єва

Измаильский государственный гуманитарный университет

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕР У ДЕТЕЙ
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Резюме

Статья посвящена выявлению наличия взаимосвязи эмоциональной и познавательной сфер у детей с умственной отсталостью и особенностей развития познавательной и эмоциональной сфер. Автор доказывает, что изучение именно эмоциональной сферы умственно отсталых будет способствовать коррекции имеющихся недостатков в познавательной сфере.

Ключевые слова: умственная отсталость, познавательная сфера, эмоциональная сфера, развитие личности, психический дефект.

L. Prokofjeva

Izmail state humanitarian university

**INTERCOMMUNICATION OF EMOTIONAL AND COGNITIVE SPHERES
FOR CHILDREN WITH A MENTAL BACKWARDNESS**

Summary

The article is devoted the exposure of presence of intercommunication of emotional and cognitive spheres for children with a mental backwardness and features of development of cognitive and emotional spheres. An author leads to, that the study of emotional sphere is mental backward will be instrumental in the correction of the present failings in a cognitive sphere.

Key words: mental backwardness, cognitive sphere, emotional sphere, development of personality, psychical defect.

УДК 159.9.019.4:159.92

Н. В. Родіна, доц.

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
кафедра загальної і соціальної психології

УСВІДОМЛЮВАНІ ТА НЕУСВІДОМЛЮВАНІ КОМПОНЕНТИ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ ЯК ПСИХІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТА

У статті обґрунтовано доцільність поєднання системно-діяльнісного і глибинно-психологічного підходів при вивченні структури і детермінації копінг-поведінки індивіда. Визначається структура копінг-поведінки як психічної діяльності суб'єкта, яка завбачає інтелектуальну, вольову, потребно-мотиваційну і афектну складові, а також усвідомлювані і неусвідомлювані компоненти. Автор припускає необхідність розгляду копінг-поведінки в контексті подолання виникаючих процесів переживання (інтенціональний аспект копінг-поведінки) і вивчення відповідної вольової активності суб'єкта (операціональний аспект копінг-поведінки).

Ключові слова: системно-діяльнісний і глибинно-психологічний підходи у вивченні структури і детермінації копінг-поведінки індивіда; психологічна структура копінг-поведінки; копінг-стратегії; інтенціональний аспект копінг-поведінки; операціональний аспект копінг-поведінки; поведінка подолання.

Актуальність дослідження

Сьогодні дослідження копінг-поведінки є однією з актуальних проблем методологічного розуміння психологічної структури діяльності шляхом глибокого вивчення суб'єкта, який є центральною складовою діяльності (копінг-поведінки). Звідси формуються відповідні вимоги щодо конкретизації методологічних підходів психологічного вивчення копінг-поведінки. Разом з тим, знову актуалізується питання диференціації психологічних компонентів діяльності на усвідомлювані та неусвідомлювані.

Постановка проблеми

Ця стаття продовжує серію робіт, присвячених вивченню психології поведінки подолання. Але якщо в попередніх дослідженнях [6] ця проблема розглядалася в контексті психодинамічного підходу, то в даній публікації робиться спроба системного вивчення копінг-поведінки з погляду системно-діяльнісного підходу, а також обґрунтовується доцільність поєднання системно-діяльнісного і глибинно-психологічного підходів у вивченні структури і детермінації копінг-поведінки індивіда.

Мета дослідження — теоретичне вивчення копінг-поведінки з позицій системно-діяльнісного і глибинно-психологічного підходів до аналізу і пояснення психічних явищ.

Аналіз публікацій

Психологічна структура копінг-поведінки як специфічної діяльності формується тріадою взаємозв'язаних чинників: потреба, мотив, мета. При цьому

відповідні цілі є результиуючою потреб і предметного середовища, в умовах якого суб'єкт здійснює копінг-поведінку. Згадане, по-перше, обумовлює необхідність диференціації потреб, що актуалізують копінг-поведінку і вивчення процесу формування цілей. По-друге, визначає доцільність «потребно-мотиваційної» логіки побудови психологічного дослідження копінг-поведінки в контексті конкретного предметного середовища.

«Одна з найпопулярніших класифікацій потреб належить Х. Меррею. Потреби розподіляються перш за все на первинні і вторинні. Розрізняють також потреби явні та латентні; ці форми існування потреби визначаються способами їх задоволення. За функціями і формами прояву розрізняються потреби інтровертні та екстравертні. Потреби можуть виявлятися на дійовому або вербальному рівні; вони можуть бути егоцентричними або соціоцентричними» [8, с. 425].

Х. Меррей пропонує перелік із понад двадцяти різних потреб, що забезпечує досить широкий «горизонтальний» діапазон для відповідного вивчення копінг-поведінки. З метою же «вертикальної» структуризації уявлення про місце і роль потреб у формуванні копінг-поведінки вважаємо за доцільне використати також широко відому в теоретико-методологічному плані, комплементарну до системно-діяльнісного підходу, «пірамідальну» концепцію ієрархічних потреб, за А. Маслоу [4, с. 219–231].

Повертаючись до вивчення копінг-поведінки з позиції розглянутих нами в попередніх статтях структурних поглядів О. Н. Леонтєва, що припускають вирізнення в діяльності дій і автоматизованих операцій, відзначимо, що принципова відмінність між ними полягає в усвідомленості або неусвідомленості складових операціональної сторони структури діяльності (копінг-поведінки), до яких належать прийоми і засоби її здійснення в конкретних умовах предметного середовища.

Таким чином, знову актуалізується питання диференціації психологічних компонентів діяльності на усвідомлювані та неусвідомлювані. Проте, на наш погляд, даний аспект стосується питання, яке значно глибше за «структуру діяльності», оскільки пов'язане з фундаментальною проблемою розподілу психіки суб'єкта діяльності на усвідомлюваний та неусвідомлюваний її компоненти.

Вважаємо, що викладені міркування акцентують актуальність методологічного розуміння психологічної структури діяльності шляхом глибокого вивчення суб'єкта, який є центральною складовою діяльності (копінг-поведінки). Це, у свою чергу, формує відповідні вимоги стосовно конкретизації методологічних підходів до психологічного вивчення копінг-поведінки.

Тому в межах системно-діяльнісного підходу разом з викладеними позиціями О. Н. Леонтєва, на нашу думку, було б логічним спиратися на суб'єктно-діяльнісну теорію психіки С. Л. Рубінштейна [7] і погляди П. Я. Гальперіна на психічні явища як орієнтовні складові дій і діяльностей [1, 2]. Зокрема, ми пропонуємо формувати методологічний погляд на копінг-поведінку, беручи до уваги наступні позиції-постулати С. Л. Рубінштейна [7, с. 167–168]:

- предметом вивчення психології є психічні функції в їх відносинах і зв'язках зі світом і діяльністю людини в світі;
- усяка зовнішня активність живої істоти містить психічні складові, за допомогою яких здійснюється її регуляція;
- слід розрізняти: а) діяльність, в якій присутні психічні функції, коли реалізуються життєві відносини людини до навколишнього світу; б) власне психічні функції – психічні процеси;

• в процесі взаємодії суб'єкта зі світом зовнішні чинники завжди діють через внутрішні умови; такі умови є внутрішньою психічною активністю суб'єкта, яка має природжений характер.

Викладені переконання С. Л. Рубінштейна логічно доповнюються ідеями П. Я. Гальперіна, який уточнює і конкретизує визначений О. Н. Леонтьєвим предмет дослідження психології. Так, позиція П. Я. Гальперіна дозволяє поглибити розуміння предмета вивчення психології у напрямі «орієнтаційної основи наміченої і виконуваної поведінки, орієнтовні компоненти діяльності, які і складають психічний образ» [2, с. 172]. П. Я. Гальперін (як і С. Л. Рубінштейн) каже не стільки про діяльність, скільки про її психічну сторону. «Спонуки, переживання, образи і дії в плані уявлень складають **психічну діяльність суб'єкта**. Всі форми психіки людини (душевного життя) є орієнтовною діяльністю, яка включає:

• **інтелектуальні функції** – від сприйняття до мислення – служать орієнтуванню в зовнішньому полі життєдіяльності;

• **потреби** – спонукають до вирізнення в ситуації об'єктів і умов (мотивів), які необхідні для підтримки життєдіяльності (задоволення потреб);

• **відчуття, емоції** – виникають при рішенні задач з такими умовами, до складу яких входить сам суб'єкт, а також передбачають зміну оцінки предмета або ситуації;

• **воля** – представляє особливу форму орієнтування суб'єкта в таких положеннях, де ні інтелектуальної, ні афектної оцінки не досить; це особливий спосіб рішення задач в специфічно людських ситуаціях – в ситуаціях моральної відповідальності, що вимагають прийняття соціально значущих рішень» [2, с. 175–176].

Порівнюючи погляди О. Н. Леонтьєва і П. Я. Гальперіна, слід відзначити, що в цілому вони тотожні, проте є і деякі відмінності (важливі з погляду вивчення копінг-поведінки), до яких ми хотіли б привернути увагу. Так, структурна диференціація діяльності на усвідомлювані та неусвідомлювані складові в О. Н. Леонтьєва (про що йшла мова в попередніх статтях) формують ту дихотомію, яка, на наш погляд, у підходах П. Я. Гальперіна не настільки очевидна.

Вищезгадане (на що ми вказували раніше) є особливо важливим питанням, оскільки стосується фундаментальної проблеми структурного погляду на психіку людини як на первинно двокомпонентну «свідомо-несвідому» систему. Дискусії вчених із цього приводу продовжуються більше ста років, протягом яких виникла і розвинулася могутня науково-психологічна школа – **глибинна психологія**. Ідеї З. Фрейда, А. Адлера та К. Г. Юнга дали поштовх для розвитку десятків концептуалізацій *психології несвідомого*.

Таким чином, проведений нами дискурс підтверджує не тільки необхідність, але і доцільність поєднання системно-діяльнісного і глибинно-психологічного підходів у вивченні структури і детермінації копінг-поведінки індивіда. Вказане було покладено в основу методологічного каркаса проведеного нами дослідження психологічних основ копінг-поведінки, відповідно до чого психологічна структура копінг-поведінки розглядається нами в контексті усвідомлюваних і неусвідомлюваних компонентів діяльності, що є наслідком «свідомо-несвідомої» структури самого суб'єкта.

Повертаючись до системно-діяльнісного аналізу копінг-поведінки, а саме узагальнюючи розглянуті вище позиції О. Н. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна та П. Я. Гальперіна, вважаємо за обґрунтований **розгляд копінг-поведінки як психіч-**

ної діяльності суб'єкта (з усвідомлюваними і неусвідомлюваними компонентами) в контексті предметного середовища, структура якого містить інтелектуальну, вольову, потребно-мотиваційну і афектну складові.

Даний висновок фактично конкретизує предмет нашого дослідження, проте, виникає необхідність подолати суперечність, яка неявно міститься в поєднанні *диференційно-психологічної* категорії «суб'єкт» із загально-психологічними категоріями «інтелект», «воля», «потреба», «мотив», «мета», «афект». Ця суперечність, поза іншим, указує на доцільність вивчення копінг-поведінки на загально-психологічному і диференціально-психологічному рівнях, що і передбачене логікою побудови даного теоретичного дослідження.

На тлі розглянутих вище постулатів С. Л. Рубінштейна слід розрізняти копінг-поведінку, в якій присутні психічні функції (інтелектуальні, вольові, потребно-мотиваційні, афектні), від власне психічних функцій, оскільки предметом вивчення психології є психічні функції в їхніх відносинах і зв'язках з діяльністю людини.

Розвиваючи цю логіку, стверджуємо таку тезу: психологічна структура копінг-поведінки суб'єкта є похідною, отже, обумовлюється відповідною структурою вказаного суб'єкта. Таким чином, ми виходимо на необхідність розгляду суб'єкта в контексті поняття «особистість», структура якої включає відповідні особистісні сфери (інтелектуальну, вольову, потребно-мотиваційну і афектну). Ці сфери, фактично, є сполучним «містком» між суб'єктом і психологічною структурою діяльності.

Таким чином, продовжуючи конкретизувати предмет дослідження, одержуємо підстави для наступної позиції. ***Предметом психологічного дослідження копінг-поведінки є її психологічна структура (з усвідомлюваними і неусвідомлюваними компонентами); копінг-поведінка здійснюється в конкретних умовах предметного середовища. При цьому дана структура є похідною від психологічної структури особистості суб'єкта копінг-поведінки.***

Як бачимо, на даному етапі системно-діяльнісного аналізу психологічної структури копінг-поведінки актуалізується проблема *теорії особистості*. Така теорія, відповідно до описаних результатів наших міркувань, має передбачати, по-перше, структурність і функціональність суб'єкта копінг-поведінки, по-друге, диференціювати усвідомлювані та неусвідомлювані чинники-детермінанти копінг-поведінки. Через це відповідна частина дослідження має реалізовуватися в глибинно-психологічному ключі, що завбачає вихід за межі системно-діяльнісного підходу.

Таким чином, узагальнюючи проміжні результати розгляду копінг-поведінки в дусі системно-діяльнісної методології, констатуємо: використання вказаної методології дозволить здійснити дослідження психології копінг-поведінки на загально-психологічному рівні. Наступний диференціально-психологічний етап вивчення доцільно здійснювати, спираючись на глибинно-психологічні концептуалізації особистості.

Повертаючись до вивчення копінг-поведінки як психічної діяльності на загально-психологічному рівні, зокрема до психологічної структури копінг-поведінки, відзначимо наступне. «У психологічному аналізі структури дій і діяльностей слід відрізняти:

- мотиваційний (інтенціональний) аспект — те, що спонукає і спрямовує діяльність і дії — мотиви, цілі і їх формування;

• операціональний аспект – способи і засоби досягнення мети, реалізації мотивів і задоволення потреб в різних предметних умовах» [3, с. 158].

Відштовхуючись від погляду на копінг-поведінку як на «здатність людини опанувати стресову ситуацію, подолати її» [5, с. 178], робимо очевидний висновок про прямий зв'язок копінг-поведінки з такою якісною особистісною характеристикою як самовладання. Своєю чергою, самовладання розглядається, як «здатність здійснювати діяльність в дезорганізуючих її ситуаціях, що впливають на емоційну сферу. У цьому виявляється свідомо-вольова організація психічних процесів, регулюючих цю діяльність» [8, с. 581]. Таким чином, інтенціональна сторона копінг-поведінки представлена прагненням опанувати, подолати (потребно-мотиваційний аспект) дисфункцію емоційного плану (афектний аспект).

Цікаво, що обидва згадані аспекти формують поняття *переживання*, одне з визначень якого передбачає «наявність прагнень, бажань і хотінь, що представляють в індивідуальній свідомості процес вибору суб'єктом мотивів і цілей його діяльності і тим самим сприяють усвідомленню ставлення особистості до подій, які відбуваються в її житті» [8, с. 395].

З іншого боку, операціональний аспект копінг-поведінки спирається, по-перше, на знання суб'єкта, «як» опанувати стресову ситуацію (інтелектуальний аспект). А звідси випливає необхідність адекватної оцінки фрустраційної ситуації, що викликає стрес, і передбачення виходу з неї, що пов'язано, по-перше, із згадуваною в попередніх статтях фрустраційною толерантністю, і по-друге, із здатністю реалізувати відповідне прагнення (вольовий аспект).

При цьому ми вважаємо, що провідним компонентом тут є саме *воля* як «сторона свідомості, її діяльний і регулюючий початок, покликаний створити зусилля і утримувати його так довго, як це необхідно» [8, с. 80]. Інтелектуальний же аспект у даній ситуації, на нашу думку, відходить на другий план, оскільки займає підпорядковану стосовно до волі позицію в тому сенсі, що є якимсь передбаченням того, «як слід вчиняти в умовах фрустраційної ситуації» (ідеальна модель копінг-поведінки). Водночас поведінкова реалізація такого знання залежить від волі.

З іншого боку, вказане знання, відповідно до наших припущень, базисно закріплюється в копінг-стратегіях, локалізація яких виходить за рамки як когнітивної сфери, так і свідомості в цілому. Через вказані причини ми схильні розглядати інтелектуальний аспект копінг-поведінки в контексті вольового.

Висновки

1. Психологічна структура копінг-поведінки як специфічної діяльності формується тріадою взаємозв'язаних чинників: потреба, мотив, мета. При цьому відповідні цілі є результируючою потреб і предметного середовища, в умовах якого суб'єкт здійснює копінг-поведінку. Вказане, по-перше, обумовлює необхідність диференціації потреб, що актуалізують копінг-поведінку, і вивчення процесу формування цілей. По-друге, визначає доцільність «потребно-мотиваційної» логіки побудови психологічного дослідження копінг-поведінки в контексті конкретного предметного середовища.

2. Структура копінг-поведінки як психічної діяльності суб'єкта передбачає інтелектуальну, вольову, потребно-мотиваційну і афектну складові, а також усвідомлювані та неусвідомлювані компоненти.

3. Дослідження інтенціонального аспекту копінг-поведінки завбачає необхідність його розгляду в контексті подолання виникаючих процесів переживання. Аналіз операціонального аспекту копінг-поведінки пов'язаний з вивченням відповідної вольової активності суб'єкта.

Перспективами подальшого дослідження є вивчення інтенціональної і операціональної аспектів копінг-поведінки, а також системно-діяльнісне дослідження копінг-поведінки в плані відповідного вивчення в його структурі місця і ролі чинників волі та переживання.

Література

1. Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. — М.: Кн. дом «Университет», 1999. — 332 с.
2. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. — М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. — 480 с.
3. Маланов С. В. Методологические и теоретические основы психологии: Учеб. пособие. — М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2005. — 336 с.
4. Немов Р. С. Психология: Учеб. пособие для уч-ся пед. уч-щ, студентов пед. ин-тов и работников системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки пед. кадров. — М.: Просвещение, 1990. — 301 с.
5. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. — К.: Академвидав, 2006. — 424 с.
6. Родина Н. В. Психодинамический подход к анализу совладающего поведения студентов в период предэкзаменационного стресса // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. академіка С. Д. Максименка. — К.: Міленіум, 2006. — Вип. 30. — С. 214–222.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М., 1973. — С. 97–98.
8. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. — Минск: Харвест, 1998. — 800 с.

Н. В. Родина, доц.

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова,
кафедра общей и социальной психологии

ОСОЗНОВАЕМЫЕ И НЕОСОЗНОВАЕМЫЕ КОМПОНЕНТЫ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ КАК ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА

Резюме

В статье обоснована целесообразность сочетания системно-деятельностного и глубинно-психологического подходов при изучении структуры и детерминации копинг-поведения индивида. Определяется структура копинг-поведения как психической деятельности субъекта, которая предусматривает интеллектуальную, волевую, потребностно-мотивационную и аффективную составляющие, а также осознаваемые и неосознаваемые компоненты. Автор допускает необходимость рассмотрения копинг-поведения в контексте преодоления возникающих процессов переживания (интенциональный аспект копинг-поведения) и изучения соответствующей волевой активности субъекта (операціональний аспект копинг-поведения).

Ключевые слова: системно-деятельностный и глубинно-психологический подходы в изучении структуры и детерминации копинг-поведения индивида; психологическая структура копинг-поведения; копинг-стратегии; интенциональный аспект копинг-поведения; операціональний аспект копинг-поведения; поведение преодоления.

N. V. Rodina, associate professor
of department of general and social psychology
Odessa's National University by name of I. I. Mechnikov

**THE CONSCIOUS AND UNCONSCIOUS COMPONENTS
OF COPING-BEHAVIOUR AS PSYCHIC ACTIVITY OF SUBJECT**

Summary

In the article author based the combination of system activity and deep psychology approaches in study of structure and determination of the subject coping-behaviour. There are defined structure of coping-behaviour as psychic activity of subject included intellectual, will, needs, motivation and affective parts and also conscious and unconscious components in this thesis. Author supposes there is necessary to analyse coping-behaviour in the context of overcoming experience which is arising (intentional aspect of coping-behaviour) and while studying the proper will activity of subject (operational aspect of coping-behaviour).

Key words: System activity and deep psychology approaches in study of structure and determination of the subject coping-behaviour; psychology structure of coping-behaviour; coping-strategies; intentional aspect of coping-behaviour; operational aspect of coping-behaviour; overcoming behaviour.

УДК 159.9

Евеліна ЮтрінаАкадемія спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської
Варшава, Польща**СИМВОЛІКА УКРАЇНСЬКИХ ОБЕРЕГІВ ТА ЇЇ ВІДОБРАЖЕННЯ
У ФОЛЬКЛОРІ**

У лузі калина,
У лузі червона,
Хорошенько цвіте.
Ой роде наш красний,
Роде наш прекрасний,
Не цураймося, признаваймося,
Бо багацько нас є.

З народної пісні

На протязі понад двох тисячоліть на території сучасної України утворювалася культура, яка дійшла до нас у пам'ятках киммерійської, сарматської, черняхівської доби, захована у скифських могилах, віруваннях, легендах та звичаях наших предків. Віками український народ писав свою історію, відстоював незалежність, формувал соціальну тканину свого буття. Все це знаходило своє відбиття у народній пам'яті. Але, як зазначав М. Грушевський, «звичайна пам'ять людська не держить подій довше як два покоління, а далі починає мішати, коли це оповідання навмисне прибрано в якусь тривку форму, наприклад, у пісню або вірш, призначені для запам'ятовування. Уложене в форму вірша або пісню і вивчене напам'ять затримується довго, без великих змін. Коли вивчать дітей замолodu, вони пам'ятають до старості, вчать дітей і внуків. А крім того, з'являються й спеціальні співці з гостро вишколеною пам'яттю... [...] ...що вчать всіх пісень, які є в їх племені, та вчать дітей — як були у нас на Україні кобзарі та лірники. Оповідання про старовину укладають в такі пісні й передаються в них цілі віки» [2, 14]. В саме такий, показаний М. Грушевським, спосіб формувався, існував і розвивався український фольклор — традиційна і сучасна творчість усної традиції.

Термін «фольклор» завдячуємо англійському історичу Вільяму Томсу, який у 1846 році впровадив його до наукової мови. В перекладі з англійської мови він означає: «народна мудрість, народне знання». Вже саме значення цього слова свідчить про могутній виховний потенціал фольклору. Разом з тим треба зауважити, що фольклор, охоплюючи музичну, поетичну, драматичну, хореографічну творчість, є тільки частиною своєрідного конденсату духовної історії українського народу від стародавніх часів до сьогодення.

Сутність однієї з неоціненних переваг народної творчості у вихованні підрастаючого покоління полягає в тому, що народ у своїй творчості ніколи не кривив душею, не творив на замовлення. Колективні творці могли помилятися в оцінках того чи іншого явища, надаючи їй певного суб'єктивного забарвлення, підходити до нього з підкреслено утилітарних позицій, але оцінки ці завжди були щирими. Тому створені народом тексти, предмети матеріальної культури

не завжди відповідали офіційній концепції, нав'язаним ідеологічними пастирями поглядам і смакам. У них народ зафіксував історію правдиву, народну, яка йде від таких якостей, як щирість та вироблений багатовіковою практикою народу здоровий погляд на буття. Знайшло це своє відображення у символіці українських оберегів. Деякі з них донесли до нас вишивані сорочки, рушники, фартухи тощо.

Якщо глянути на культуру народу з позицій історичної ретроспекції, то перед нами повстане велична за своїми масштабами картина. Так, в епоху верхнього палеоліту, зробивши разом з людиною стрибок у своєму розвитку, мистецтво починає виконувати трудові, виховні, спонукальні, заохочувальні, магічні, юридичні функції у суспільстві. На тому етапі розвитку людського суспільства мистецтво, безумовно, справляло на людину досить сильний емоційно-психологічний вплив, але разом з тим мало прикладний, утилітарний характер. Нічого не творилося без потреби, все було підпорядковано практичній діяльності, обслуговувало її. Тому, будучи одночасно явищем художнім, як і нехудожнім, мистецтво було своєрідним сплавом їх елементів, що надавало йому біфункціонального характеру.

Разом з тим у культурі народу (фольклор, вишивка, кераміка тощо) можна спостерігати певні залишки міфологічних уявлень, які позостали йому в спадку від первісного мистецтва. Ці фрагменти допомагають нам простежити розвиток процесу розуміння людиною навколишньої природи і явищ. Оскільки тодішня людина в силу розвитку свого мислення, яке мало міфологічний характер, ще не могла пояснити явища дійсності, то, вдаючись до фантазії, надавала їм близькі до зрозуміння риси живої істоти. В своєму розвитку міфологічний світогляд пройшов кілька стадій: фетишизму¹, тотемізму², анімізму³, які, виникаючи, перепліталися з більш пізнішими уявленнями, творячи складне і різнобарвне міфологічне явище. Певне, релікти цього світогляду, відображеного у фольклорі, можемо знайти, наприклад, в баладах, весільних піснях, петрівчаних та інших обрядових піснях. Протягом багатьох тисячоліть народ створював свою культуру і переказував свої здобуття з покоління в покоління у найрізноманітніших формах. Поступово з накопиченням людських знань про себе та навколишню природу вдосконалювалися й форми передачі цього досвіду [14].

Кожна людина, яка тримала хоч раз у житті в своїх руках народну вишивку, напевно пам'ятає своєрідність підбору та чергування візерунків. У них ми знайдемо магічні символи-обереги. Вони укладені так, щоб була можливість побачити однокорінність, спорідненість української символіки.

¹ Фетишизм (франц. *Fétiche* — божище, португ. *feitiço* - штучна річ, чари, лат. *facticus* — штучний) — обдарування неживих предметів магічною силою, здатністю впливати на долю і здоров'я людини; віра в прикмети обожнювання і поклоніння об'єктам природи, предметам.

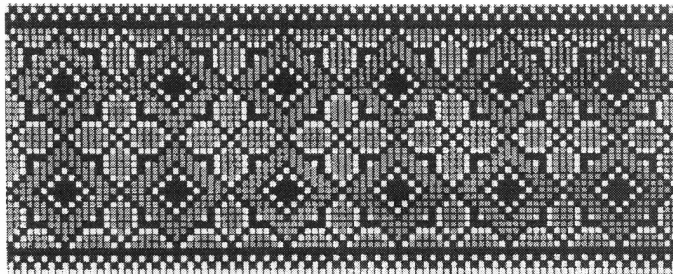
² Тотемізм (з мови індіан оджібвеюв *отошман* — його тотем, рід). У людей родового суспільства звіра, рослину вважано за свого предка, опікуна. Були вони якби гербом родини. В ті часи людина не виділяла себе із загального навколишнього світу, вірила в єдиний родинний зв'язок. Крім фольклору, можна це простежити, наприклад, у деяких слов'янських та скандинавських іменах та прізвищах: Вук (сербс.) — вовк, Ziemowit (польск.) — назва птаха, який не боїться зими, Fabian (від лат. *faba*) — біб, Florian (від лат. *flos*) — квітка, Gavel (від лат. *gallus*) — когут, Vjorn (норв.) — ведмідь, Ярослав (укр.) — сяючий у славі Ярила (Ярило — у стародавніх слов'ян бог сонця).

³ Анімізм (лат. *anima* — душа, жива істота), віра в існування душі в усіх предметах, трактування сил і явищ природи як божества, віра в існування різних нематеріальних істот, в добрих і злих духів, які нібито керують вчинками людей і впливають на їхню долю.

Так, наприклад, символіка Води, Сонця, Землі переважає у вишивках гуцулів і слобожан, волинян і буковинців, бойків і подолян. На протязі усієї історії народу ці символи були найголовнішими, святими для українців. У цих візерунках знайшла своє відображення своєрідність народного світосприймання. Кожний етнографічний регіон має ще і свої традиційні узори, які органічно переплітаються поміж собою і доповнюють один одного. В цих простих і водночас геніальних поєднаннях форм і барв розкривається ставлення народу до таких філософських категорій і понять, як Всесвіт, Життя, Народження, Смерть, Покликання тощо. Завданням даного підрозділу є показати спорідненість оспіваної у піснях і вишиваної на рушниках та сорочках української народної символіки.

Знаками *Сонця і Води* позначена вся українська вишивка. З сивої давнини ці дві стихії, що утворили життя, присутні в українських розписах і вишивках. Сонце зображується в ній восьмипелюстковою розеткою чи квіткою. Воно уособлювало в собі шанований нашими пращурами священний Вогонь. Згорнутий вуж — це символ Води. В багатьох орнаментах завжди є присутній і третій складовий елемент символу магічної трійці — *Земля*. Ромбічні знаки вишиті на плічю сорочки — це символ плодороддя Землі-матері, яка щедро зігріта Сонцем і напоєна Водою. Сонце, Земля і Вода — без них неможливе саме життя, це і є символ життєдайної Трійці.

Зірки, які розкидані по рукаві і зібрані в геометричний орнамент, — це записане у вишивці уявлення наших предків про структуру Всесвіту, який є не хаотичним і безладним, а гармонійним і упорядкованим. Зірки-зернинки — як на засіяному полі. З них виростає нове життя. Є то в українців одвічне поняття Ладу:



«На тім листку написано,
Шедрий вечір, добрий вечір!
Написано сонце й місяць,
А що місяць — то господар,
Ясне сонце — господиня,
Ясні зірки — його дітки».

(«Тече річка невеличка» зб. «Шедрий вечір»)

На Сумщині на вишитих сорочках можна зустріти орнамент, який називається «ламана гілка». В ній є закодоване уявлення наших пращурів про створення із окремих зірок цілісної життєдайної вічної системи буття. Свідчать про це вишиті в середині квітки-зірки, якби закладені у її пам'ять, квадратики — символи плоду.

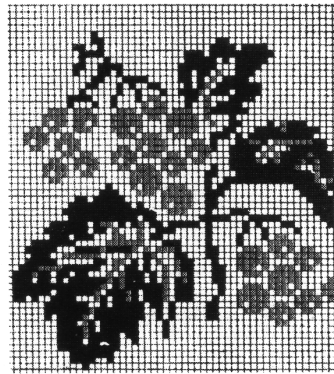
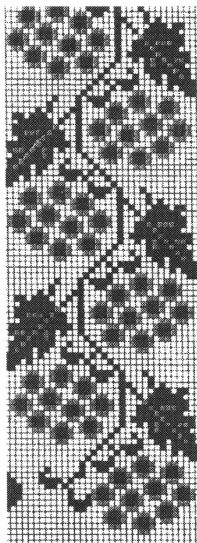
В багатьох українських піснях зустрічається образ *калини*. Це не тільки образ-символ гарної дівчини, часами трагічний. Калина одночасно символізує і Батьківщину-Україну:

«Пішов козак яром,
Дівка долиною.
Зацвів козак терном,
Дівка калиною».

(«Зелений дубочок на яр похилився»
із зб. «Пісні Сумщини»)

«А ми ж тую червону калину,
Гей, гей, та підніmemo;
А ми ж свою славну Україну,
Гей, гей, та розвеселиmo».

(«Розлилися круті бережечки»
«Історичні пісні»)



Калина є символом українського народу. Ще в стародавніх віруваннях пов'язувалась вона з народженням Всесвіту, вогненної Трійці: Сонця, Місяця і Зорі. Тому і назву свою має від давньої назви сонця — Коло [6]. В зв'язку з тим, що ягоди калини червоні, ніби налиті червоним соком-кров'ю, а кісточка має форму серця, стали плоди калини символом крові та невмирущого українського роду. Власне тому на дівочих сорочках та весільних рушниках, а в деяких регіонах і на парубочих сорочках, знаходимо ці тяжкі, могутні грона ягід та листя.

Калина і дуб — це мотиви, які дуже часто поєднуються у народних піснях різних родів і жанрів. Так, наприклад, досить часто можна знайти звертання до дуба в купальських піснях:

«Стій, дубе зелений,
На дубові жолуді,
В чистим полі роса впала,
На вулиці Купала
На Йвана».

(«Ой ходила Уляночка по межі»
із зб. «Купальські пісні»)

В українській пісні образ дуба завжди уособлювався із молодим, сильним козаком. То був символ сили, відваги:

«Зелений дубочок
На яр похилився,
Молодий козаче,
Чого зажурився?»

(«Зелений дубочок на яр похилився»
із зб. «Пісні Сумщини»)

«Ой розвився та і край дороги
Та дуб зелененький,
Од'їжджає та із України
Козак молоденький».

(«Ой у лузі та і при березі»
Козацька пісня)

* * *

«Ой дубочку зелененький, ой дубку, ой дубку,
Нелегко ми самій бути без тебе, мій любку».

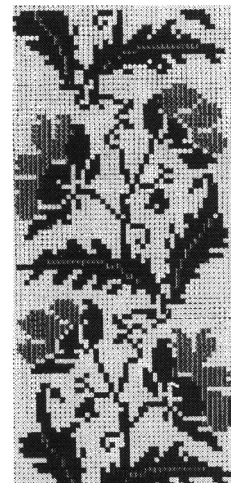
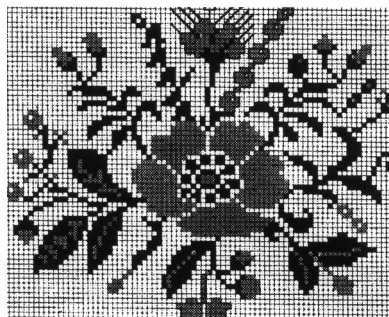
(«А у мому огороді метелек літає» із зб. «Пісні Львівщини»)

В народних вишивках мотиви дуба і калини — це поєднання символів незвичайної сили і невмирущої краси. Дуб — це священне дерево слов'ян, яке уособлювало у них бога Перуна. Калина, як вже відзначалося, є символом роду. От і постав на сорочках чудодійний оберіг сили роду.

Шанованою в Україні рослиною був мак. «Придолині мак, приширокій мак», — співається у одній із веснянок. Мак можна зустріти і серед дитячих ігрових пісень, а також серед ліричних або героїчних пісень. Ця трепетна ніжна квітка, як вважали наші предки, несе в собі незнищенну пам'ять роду. Українці вірили, що поле битви навесні покривають маки, напоєні крапельками пролитої крові. Мак був споконвічним символом пам'яті про полеглих. Саме тому дівчата-українки, в родинях яких був хтось із загиблих в бою, із сумом і любов'ю вплітали у свої вінки сім маків, присягаючи цим зберегти і продовжити свій рід. А на полотні сорочок з-під дівочих пальців стелилися узорі з червоних маків.

«Ой по горах сніги лежать,
По долинах води стоять,
А по шляхах маки цвітуть.
То ж не маки червоненькі —
То козаки молоденькі».

(«Ой по горах сніги лежать»
козацька пісня із зб. «Соціально-побутові пісні»)



В Україні також вважалося, що мак має чарівну силу, яка захищає людину і її рід від усякого зла, бо в ньому живе сила і мужність полеглих захистників рідної землі. З давніх-давен його святили, обсівали ним людей і худобу, зберегали у найголовнішому кутку хати.

Не менш улюбленою квіткою українців є ружа. Ружа-квітка — це образ, який зустрічається в багатьох фольклорних зразках.

«Ой зірву я з рожі квітку та й пушу на воду:
Пливи, пливи, з рожі квітко, аж до, аж до мого роду».

(«Ой піду я в ліс по дрова» із зб. «Балади»)

Пишні ружі квітнуть на сорочках і рушниках багатьох регіонів України, хоча ж, як зазначає Т. Островська [6], деякі дослідники вважають ці мотиви за запозичені, а навіть перенесені із фабричних паперових зразків на полотно. Однак ружа була і залишається однією із улюблених квіток народу. Нею завжди оздоблювалося підвіконня хати. З її красою у піснях порівнювалась краса дівчини.

«Ой якби я була знала,
Що піду від мами,
Була би я не садила
Рожі під вікнами».

(Весільна пісня «Ой якби я була знала»
із зб. «Пісні Тернопільщини»)

«Рости велика до черевики. Від черевики до чоловіка», — так говорить народна мудрість. Радість і краса створення сім'ї розкривається в символіці *винограду*. Цей символ знаходимо в багатьох текстах пісень про кохання, та обрядових піснях.

«Ой сад-виноград, кучерява вишня,
Стоїть хлопець під вікном,
Щоб дівчина вийшла.
Ой рув, руа-я, йо рув, рува-я
Рува, рува. Рува-я, люба милая моя».

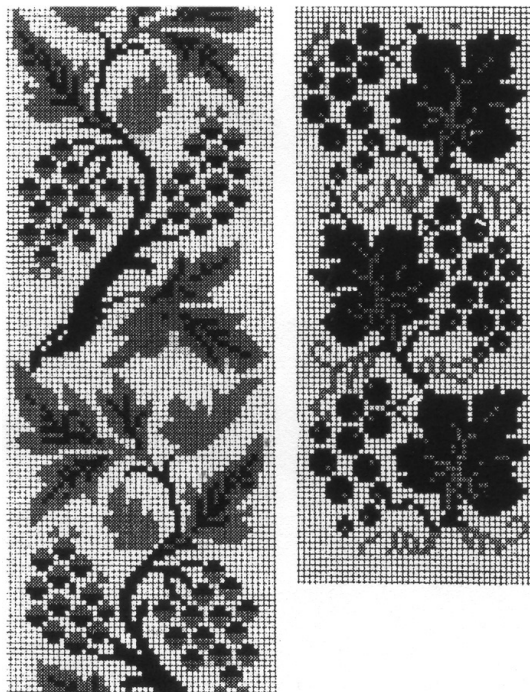
(«Ой сад-виноград» із зб. «Цвіте терен»)

Сад-виноград — це символ життєвої ниви, на якій сячем є чоловік, а обов'язок ростити і леліяти дерево роду припадає жінці. Мотив винограду є дуже розповсюдженим на жіночих і чоловічих сорочках Київщини, Полтавщини, Черкащини. Виноград в'ється також і на родинних і весільних рушниках Чернігівщини.

На Поділлі, Волині та Центральній Україні шлюбна тематика винограду знаходить своє втілення в узорах, на яких замість винограду в'ється хміль. Він близький також і до символіки води. Хміль містить у собі значення розвитку молодого буяння і любові. Це молодий хлопець, який готовий до одруження і «в'ється» — шукає пари.

«Ой хмелю ж мій, хмелю,»
Хмелю зелененький,
Де ж ти, хмелю, зимував,
Що й не розвивався?»

(«Ой хмелю ж мій, хмелю» із зб. «Народні пісні»)



В народній пісенній творчості, як і у вишивках, широко представлено образ птаха. В українському пантеоні дохристиянських богів також був бог у вигляді птаха — Матір-слава — символ невмирущості. Соловейко — товарищить закоханим, сива зозуля — образ затросканої матері, орел — непереможний козак, голуб — символ вірності, злагоди і любові, ластівочка — несе радість, тепло, весну, пава — гарна шляхетна дівчина, чорний ворон — звістун нещастя тощо. Таким є символічне значення птахів, оспіваних у піснях і вишитих на рушниках та сорочках.

«Кувала зозуля
На спаса раненько,
На спаса раненько
Та ще й жалібненько.

Ой то не зозуля,
То рідная мати,
Вона виряджала
Сина у солдати».

«Кувала зозуля на спаса раненько» із зб.
«Українські народні думи та історичні пісні»)

Особливо багаті на символіку птахів рушники Середньої Наддніпрянщини, Слобожанщина. Виспівують на них різні птахи. Вибір птаха залежить від того, для чого цей рушник є призначений — чи на весілля, чи на народження, чи хліб прикрити, чи на образ повісити. Вибір птаха залежить також від особи, яка вишиває рушник, її віку. Дівчата переважно вишивають на своїх рушниках сидячих на гілці калини (символ продовження роду) соловейка або зозулю.

Характерною ознакою вишивки на весільних рушниках є спосіб розташування птахів. Вони завжди повернуті голівками один до одного і сидять на дереві або гілці. Досить часто птахи тримають у своїх дзьобиках або спільну гілку, або ягідку калини.



На весільних рушниках інших регіонів можна знайти визірунок іншого птаха — пави. Це символ жар-птиці, райського птаха, що несе в собі сонячну енергію розвитку.

«Ой прилетіли три райські пташки,
Гой, дай боже, три райські пташки».

(«Ой прилетіли ...» Буковинська колядка
із зб. «Пісні Буковини»)

Пава є символом сімейного щастя. Цей образ зустрічаємо в багатьох зразках пісенного фольклору, особливо в колядках і щедрівках — магичних піснях-побажаннях щастя і добра, здоров'я в новому році.

«По горі-горі пава літала,
Гой, дай боже.
Пава літала, пір'я линяла.
Гой, дай боже.

Гречная панна пір'я збирала,
Гой, дай боже.
Пір'я збирала, в рукави клала.
Гой, дай боже».

(«По горі-горі пава літала». Буковинська колядка
із зб. «Пісні Буковини»)

Згідно зі старими віруваннями пір'я жар-птиці приносить щастя. Недаремно дівчата на Полтавщині у весільний вінок вплітали пір'я павича [6].

Любить життя український народ, підносить його над усі вартості. Тому й вишиває на своїх сорочках та рушниках все, що дороге й близьке. Розквітають на білому тлі під пальцями дівчини магичні квіти-обереги. „Вишивала дівчина, вишивала. Чорну і червону нитку клала», - співається у пісні. Вишивала саму Матір-природу в постаті чарівної квітки, яка береже біле, червоне та чорне зерно, зерно духу, крові та землі-плоті — одвічну правду життя. І підтримують ці магичні символи вишиті на рукаві стовпи-смужки, що тримають на собі весь білий світ.

Багата спадщина дісталася нам від наших предків. Криє вона в собі вікову мудрість народу і використати її треба так, щоб не позостала вона тільки спогадами про героїчне минуле народу, щоб не позостала показовим святковим вбранням, яке вийнато із стародавньої скрині на свято. Треба зробити так,

щоб ця віками накопичувана, поколіннями випробована мудрість народна, сила духовна розгорнула свої могутні крила і окрила ними підростаюче покоління, допомагаючи йому вирости гідними нащадками свого талановитого народу.

Література

1. *Українські народні пісні*. Вип. 5 / Упоряд. Г. Я. Гембера. — К.: Мистецтво, 1965.
2. *Грушевський М.* Історія України. — 2-ге вид. — К.: Либідь, 1992.
3. *Балади* / Упоряд.: О. І. Дей, А. Ю. Ясенчук. — К.: Дніпро, 1987.
4. *Дубравіна В. В.* Фольклорні записи: Пісні Сумщини. — К.: Музична Україна, 1989.
5. *Пісні Львівщини* / Упоряд. Ю. О. Корчинський. — К.: Музична Україна, 1988.
6. *Знаки стародавніх українських вишивок* / Упоряд. Т. О. Островська. — К.: Соняшник, 1992.
7. *Пісні Тернопільщини* / Упоряд.: С. І. Стельмашук, П. К. Медведик. — К.: Музична Україна, 1993.
8. *Цвіте терен*. Українські народні пісні / Упоряд. В. О. Страхова. — К.: Музична Україна, 1985.
9. *Українські народні думи та історичні пісні* / Упоряд. О. М. Таланчук. — К.: Веселка, 1990.
10. *Соціально-побутові пісні* / Упоряд. О. М. Хмілевська. — К.: Дніпро, 1985.
11. *Купальські пісні* / Упоряд. О. Ю. Чебанюк. — К.: Музична Україна, 1989.
12. *Пісні Буковини* / Записи та упоряд. А. Ф. Яківчук; розшифровка нот К. А. Смаль. — К.: Музична Україна, 1990.
13. *Щедрий вечір* / Упоряд. Н. Д. Якименко. — К.: Музична Україна, 1989.
14. *Литзупа Е.* Український фольклор в естетичному вихованні сліпих дітей: Монографія. — О.: Вид-во Півд. наук. центру АПН України, 2005.

УДК 159.9

Дорота ЯнковскаАкадемия специальной педагогики имени М. Гжегожевской,
Варшава, Польша**ДИАЛОГ В ОБРАЗОВАНИИ УЧИТЕЛЕЙ — ПОПЫТКА РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ**

В статье предлагаем задуматься над потребностями и возможностями существования диалога в учрежденческом образовании, особенно — академическим образованием учителей. Нами принята герменевтическая позиция: диалог — это условие углубленного понимания самого себя «в мире», «среди Других»¹. Герменевтическая перспектива указывает на значение и сложность проблематики диалога для рассуждений над воспитанием. Приходим к осознанию, что определение диалога как метод коммуникации в плане вопрос — ответ, или же способа переговоров для решения, или ликвидации конфликтов приводит к его редукции. Герменевтика понимает диалог не как форму речевого общения, а как способ совместного бытия людей. По Мартину Буберу, диалог есть встреча двух людей без посредников и по поводу Другого². Самой важной характеристикой диалога является взаимная направленность внутреннего действия. Два участвующих в диалоге человека должны быть обращены друг к другу.

Ключевые слова: диалог, академический диалог, доверие, коммуникация.

Диалог с широко понимаемым «Другим» — человеком, читанным или услышанным текстом, произведением — является условием понимающего существования в мире, субъективного, а затем свободного и ответственного бытия. Герменевтика понимает диалог не как форму речевого общения, а как способ совместного бытия людей.

В литературе легко найти такие аспекты теоретического определения существа диалога, которые отвечают на вопрос «каким нужно быть», какой эмпирический диагноз практики образования, т. е. интересующийся тем «как есть». Но в этой статье нас интересует особенно аспект, редко представленный в научной литературе, в центре которого находится вопрос — «как может быть». В нем подвергается анализу опыт собственной практики, во время которой осуществлялась попытка внедрения идеи диалога. В основу положено высказывание **Иоанна Рутковяка** *«Дело в том, чтобы собственное усилие студентов, осознающих воспитание, был одной стороной этого, чего второй стороной было бы собственное, обдуманное в нем действие. Проводя непрерывный диалог с собой — миром, будущий педагог «воспитывает тогда сам в себе учителя—воспитателя».*

Включаясь в дискуссию по вопросу модели педагогических заведений, представляю известное уже мнение о необходимости перехода от модели, сосредоточенной на программе, к модели студийной. На наш взгляд, он должен опираться не только на развитие существующих концепций, методических или технически коммуникационных, но, прежде всего, на развитие имеющейся способности к постоянному, углубленному размышлению над смыслом и способом своего существования, к рефлексии над основами личных решений (в том числе

¹ Rutkowiak J. Pytanie — dialog wychowanie. — PWN Warszawa, 1992. — S. 40.

² Buber M. Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych. — PAX Warszawa, 1992. — S. 39–60.

и педагогических). Избранная нами перспектива рассмотрения педагогической проблематики, явно приближающаяся к герменевтике и педагогике диалога, синтезирующаяся с мышлением критических педагогов, свидетельствует о том, что смысл учительского образования рассматривается нами в категориях гуманитарного образования. Образование — это понимается как путь, который ведет студента ко все более реальному определению себя в мире и углублению знаний о себе, как о человеке и как о будущем воспитателе, к достижению автономии мышления, отваги в принятии самостоятельных интерпретаций, к желанию вести диалог с широко понимаемым Другим и самим собой. Это путь диалога студента с его профессорами, товарищами, встречаемыми взглядами и тезисами, предлагаемыми на занятиях (как и всякими другими) текстами.

Мы согласны с мнением, что учебное педагогическое заведение должно характеризоваться такой моделью, которая подтверждала бы собственной практикой достоинства представленных теорий. Приглашение студентов к диалогу должно выражаться в попытках создания определенного типа реляции, опирающихся на откровенности, в усилиях создания на обязательных занятиях атмосферы групповой встречи, важной для участников, а не только формальной реализации программы. Стремление к диалогу — это совершенствование программной оферты, учитывающей опыт работы со студентами. В категориях приглашения к диалогу видим одновременно контакт студентов со знаниями, находящимися в особенно ценных текстах (вместе с ясной информацией частного интереса, то есть каким образом их читают и какое значение им придают). Приглашение к диалогу — это тоже постановка перед студентами задач, решение которых может привести к опыту отличия ситуации студента — партнера по отношению к «ученической» роли потребителя программы. К этому типу заданий, частых на педагогических факультетах, принадлежат исследовательские проекты или письменные работы — очерки на тему воспитания.

Последнюю часть статьи посвящаем исследованиям, которые нами проводились среди «наших» студентов (студенты II курса педагогики Академии специальной педагогики имени М. Гжегожевской в Варшаве), которые должны были выполнить такое задание: написать очерк на одну из 12 предложенных тем (с достаточно открытой формулой и с дифференцированной проблематикой). Когда ставили перед ними это задание, мы надеялись, что удастся вызвать правильное понимание его смысла. Хотелось, чтобы увидели в нем возможность представления своей точки зрения, высказывания взглядов, чтобы не видели в нем только формальную работу, которую необходимо представить для зачета предмета.

На то, чтобы написать очерк, у студентов было 13 недель. Верилось, что за это время они поймут, что их слова являются для нас важными и что их ждут. Образовательное задание — здесь рассматриваемое в некотором отрыве — являлось неразрывной частью того, что происходило между нами. После выполнения задания, после зачетов и прекращения зависимостей, с ними связанных, в группе случайно выбранных студентов (30 человек) нами проведен индивидуальный углубленный опрос¹. Его целью было собрание информации, отвечающей на вопрос: могут ли формальные задания, связанные с реализацией предметов учительского образования, стать шансом начала диалога? Какие необходимые условия должны быть выполнены, чтобы образовательное задание стало формой

¹ На тему углубленного опроса: Urbaniak-Zajac D., Piekarski J., Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych, Wyd. UŁ, Łódź, 2003; Pilch T., Bauman T., Zasady badań pedagogicznych, Warszawa, 2001; Wyka A., Badacz społeczny wobec doświadczenia. Wyd. IFiS PAN, Warszawa, 1993.

академического диалога? Какого рода изменения наблюдают студенты у себя, реализуя образовательное задание в категории обмена мысли с Другим? Ответы на эти вопросы могли бы приблизить проблему более общего характера и более принципиальную: **насколько учеба в высших заведениях становится местом опыта возникновения диалога? Какие факторы затрудняют, а какие помогают развивать диалог в стенах учебного заведения?**

Почти все студенты единогласно заявили, что когда на первых занятиях узнали о необходимости писать очерк, первоначально отнеслись к этому неохотно. Испытывали это как акт внешнего принуждения, с которым не следует бороться — он обоснованный, но не связывали его с саморазвитием. Ощущали школьный нажим и представляли подданническое повиновение по отношению к тому, что требует от них вуз. Студенты боялись, что не справятся (первая такого типа работа), что не успеют справиться со всеми предусмотренными в семестре заданиями. Только в двух случаях чувство принуждения было меньше. В одном студентка признала, что считает, что «хорошо пишет» и любит это делать, но и она образовательное задание воспринимала как нечто внешнее, принудительное. Создалась затем обстановка не столь полной готовности к диалогу, а говоря языком дидактики, подбора поставленного задания к умениям студента и высокой самооценки этих умений. Во втором случае студентка оставалась явно открытой, чтобы высказать себя.

«— В начале практикума оказалось, что нужно написать очерк — соотносилось ли это с какими-то чувствами?»

— Я подумала, что хорошо. Наконец будет способность высказать что-то, в классе не особенно можно было. Не потому, что не было способности, но в каждой группе есть такие, у которых умение пробиться, а я не признаю крика и тому подобного, что все должны меня в этот момент выслушать. Очерк был именно возможностью высказаться. Именно это я сказала, когда узнала, что нужно писать очерк.

— Это был вызов?

— Да, вызов, и что-то появилось после — такое самоудовлетворение, почти физическое, такое очень психическое, что почти физическое».

Здесь диалог возник естественным образом, но как нами замечено выше, была это ситуация спорадическая. Вкратце можно сказать, что студенты к заданию отнеслись недоброжелательно. Все-таки у некоторых из них по ходу занятий и самой работы над очерком менялись взгляды, хотя у разных лиц в разном темпе. Можно это определить, как **опыт своего рода освобождения, исчезновения принуждения, который создал возможность пережить радость авторской деятельности.**

Студенты спрашиваемые о том, чего хотели они достичь в очерке, сообщали (что понятно) — что главной мотивировкой их работы было получение зачета. Только немногие добавляли, что рядом с этой целью со временем появилась также внутренняя мотивировка. В 3 случаях было это желание проверить себя, убеждения, сумею ли «выдумать что-то толковое», написать работу на хорошем уровне. В нескольких случаях очерк стал предчувствием возможности наведения своего рода порядка в знаниях. Письменная работа заставляет сосредоточиться и систематизировать мысли.

Более готовыми к диалогу были те, которые очерком хотели показать свою точку зрения и выразить свое отношение к затрагиваемой проблеме. Интересовала их разнообразность взглядов и относились к ней, не как к нечто опасному для порядка их мысли, но как к инспирации, интеллектуальной провокации.

В нескольких высказываниях добавочно ощущалось желание высказать свое мнение кому-то лично — читающему. Там, где появляется сознание персонального читателя, конкретного лица, высказывания в очерке приобретали характер форм настоящего диалога. Очерк переставал быть формальным заданием. Он становился попыткой диалога.

«— Хотелось высказаться на тему отношений воспитатель — воспитанник. Я хотела передать свое мнение.

— Кому?

— Читающему. Думаю, что был он адресован к читающему этот очерк. К Вам.

— Значит, только один читатель, а были ли еще какие-то другие читатели, где-то на втором плане?

— Они появились в время работы над очерком, потому что разные проблемы вызвали разные мои сомнения, но это были читатели — как Вы сказали — «на втором плане». Главным образом, я думала о том, что хочу что-то передать получателю информации — Вам.

— А ведь определенный получатель редко попадает. Это помогает в работе?

— Конечно. Если пишем кому-то конкретному, то можно это писать прямо от сердца».

Формальное задание (помимо своей формальности) позволяет начинать диалог, если оно ставится перед лицами зрелыми, то есть открытыми для диалога. Заметно, что момент переоценки, которая появилась попутно с написанием очерка, выступил во время стыковки внешнего принуждения с личным «желанием» достичь чего-то. Анализ опроса укрепил наше убеждение в том, что непосредственный контекст деятельности, то есть условия, в каких проходит процесс образования, играет важную роль в его осуществлении: **чтобы образовательное задание стало формой диалог, должно быть реализовано в ощущении чувства личной свободы.**

Все собеседники указывали на ценность практикумов, во время которых испытывали свободу высказывания, совместную формулировку вопросов и поиски ответа; подчеркивали достоинство дискуссии в группе. В нескольких высказываниях информация на тему **открывающего влияния группы** прозвучали очень четко: «Я впервые встретилась с таким кругом. Прямо, откровенность. (...) Я так подумала, что учит нас одновременно слушания, высказывания своих взглядов — так, что было это очень образовательное».

Все-таки чаще всего определяющим мотивом в высказываниях была **существование лица ведущего** практикум. Студенты неоднократно высказывали мнение, что испытанное искусство создания **интерперсональных реляций** формировало их педагогическое сознание наравне с литературой. Подчеркивали: «Это не был такой факт, что Вы обращались ко мне или к кому-то другому на занятиях, лично, а как к группе. Мы чувствовали, что Вы нас знаете. Это всегда приятно, такое личное обращение».

Диалог проходит между соглашающимися лицами. Даже на уровне учебы в вузе чувство взаимного согласия является очень существенным. Правильная трактовка партнера — это искусство, которому нельзя научиться по книгам, хотя может стать предметом размышлений над смыслом и качеством его опыта. Говоря иначе: можно вызвать более полное понимание (в смысле герменевтики) роли акцептации в развитии личности. Тогда диалог с акцептирующим Другим становится школой создания сообщества. В вышеуказанных примерах и многих других высказываниях появляется тоже ценность — **вовлечение** ведущего заня-

тия. Студенты говорили о нем иногда с некоторым удивлением (изумлением?), но всегда в категориях образца. Это вовлечение «вдохновляло» и оживляло студентов к эмоциональной трактовке рассматриваемых проблем.

В своих высказываниях студенты высказывали **доверие** к ведущим занятия как к личностям и одновременно как к академическим учителям. Это доверие породила не только упомянутая атмосфера акцептации и вытекающее из нее чувство безопасности, но и оценка нашего отношения к выполняемой дидактической работе. Формальность ролей (академического учителя или студента) не была препятствием для диалога. Студенты выражали своего рода благодарность за доработанную программную оферту, за понятное для них содержание, подбор литературы — и во всем этом как бы находили нашу достоверность и правдивость, а это углубляло их доверие. Доверие к нам сливалось здесь с доверием к тому, что будет на занятиях, и к самому себе — что поймут и что узнают.

Быть авторитетом не мешает в создании академического диалога, наоборот, в реляции академический учитель — студент является необходимым. Как убеждает опрос, поставленные нами задания оказались освобождающими их от страха перед зачетом, повысили собственную самооценку. Студенты, говоря об обстоятельствах, в которых появилось желание высказаться в очерке, несколько раз указывали, что произошло это непосредственно под влиянием разговора с ведущим практикума. Подчеркивали значение **индивидуальных консультаций**, во время которых осознавали, что они не ученики, что ждем от них зрелости и интеллектуальной автономии.

Указанные примеры убеждают, что в некоторых условиях, реализуя образовательные задания, достигаем формирования академического диалога. Именно в нем достигаем цели гуманитарного образования. **Исследования подтверждают смысл требования идеи диалога и указывают на возможность ее реализации.**

Выводы

В статье сделана попытка изложить свои мысли и опыт, связанные с проблемой диалога (его необходимостью, недостатком в практике и открытием возможностей) в образовании. Педагогические заведения должны преодолеть негативные традиции монолога в образовании. Надо искать новые — через диалог — способы образования будущих учителей. Убеждена, что центральная задача преподавателя не информировать, а разъяснять и оказывать индивидуальную помощь студенту с учетом конкретно складывающейся ситуации.

Образование будущих учителей в академическом диалоге может быть шагом на пути к диалогу в школе. В диалоге учеба перестает быть процессом бесстрастного впитывания информации, но становится поиском и систематизацией знаний в надежде на приближение к опознанию смысла и значения выступающих явлений.

Надеемся, что «наши студенты» станут учителями, которые будут демонстрировать детям свое полное к ним доверие, всегда исходить из того, что у них есть внутренняя мотивация к учению; выступать как источник разнообразного опыта и — что самое важное — будут хорошо знать самих себя.

Литература

1. *Buber M., Ja i Ty.* Wybór pism filozoficznych. — PAX Warszawa, 1992.
2. *Gadamer H. G.* Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej / tłum B. Baran. — Kraków, 1993.
3. *Gadamer H. G.* Niezdolność do rozmowy. — Znak. — 1980. — 3.
4. *Folkierska A.* Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej / W: (red.) Wołoszyn S., Źródła do dziejów i myśli pedagogicznej. — T. 3, Ks. 2. — Kielce: Dom Wyd. Strzelec, 1998.
5. *Karkowska M., Czarnecka W.* Przemoc w szkole. — Kraków: Oficyna Wydaw. Impuls, 1994.
6. *Pilch T., Bauman T.* Zasady badań pedagogicznych. — Warszawa, 2001.
7. *Putkiewicz E.* Proces porozumiewania się na lekcji. Analiza wypowiedzi uczniyw. WSiP. — Warszawa, 1990.
8. *Rutkowiak J.* Pytanie — dialog — wychowanie. — Warszawa: Wyd. Nauk. PWN, 1992.
9. *Urbaniak-Zajac D., Piekarski J.* Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych, Wyd. UŁ, Łódź, 2003.
10. *Wyka A.* Badacz społeczny wobec doświadczenia. — Wyd. IFiS PAN. — Warszawa, 1993.

Дорота Янковська

Академія спеціальної педагогіки імені М. Гжегожевської
Варшава, Польща

ДІАЛОГ В ОСВІТІ ВЧИТЕЛІВ — СПРОБА РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЇ

Резюме

У статті пропонуємо задуматися над потребами і можливостями існування діалогу в освіті, особливо — академічній освіті вчителів. Нами прийнята позиція герменевтики: діалог — це умова поглибленого розуміння самого себе “в світі”, “серед Інших”. Перспектива герменевтики вказує на значення і складність проблематики діалогу для міркувань над вихованням. Приходимо до усвідомлення, що визначення діалогу як методу комунікації в плані питання — відповідь, або ж способу переговорів для вирішення або ліквідації конфліктів приводить до його редукції. Герменевтика розуміє діалог не як форму мовного спілкування, а як спосіб сумісного буття людей. За Мартіном Бубером, діалог є зустріч двох людей без посередників і з приводу Іншого. Найважливішою характеристикою діалогу є взаємна спрямованість внутрішньої дії. Двоє, що беруть участь в діалозі, повинні бути звернені один до одного.

Ключові слова: діалог, академічний діалог, довіра, комунікація.

Dorota Yankovska

Academy of the special pedagogic of the name of M. Gzhegozhevskaya,
Warsaw, Poland

A DIALOG IN EDUCATION OF TEACHERS IS ATTEMPT OF REALIZATION OF IDEA

Summary

In the article suggest to be thoughtful above necessities and possibilities of existence of dialog in education, especially — academic education of teachers. We are accept hermenevitical position: dialog it is a condition of the deep understanding itself in the “world”, “among Other”. A hermenevitical prospect specifies on a value and complication of problem of dialog for reasonings above education. We come to the awareness, that determination of dialog to method of communication in a plan: a question is an answer, or method of negotiations for a decision or liquidation of conflicts, results in his reduction. Hermenevitics understands a dialog as not form of vocal intercourse, but as method of joint life of people. On Martin Buber, a dialog is meeting of two people without mediators and concerning Other. The most important description of dialog is a mutual orientation of internal action. Two participating in the dialog of man must be turned to each other.

Key words: dialog, academic dialog, trust, communication.

УДК 159.9

Дорота ЯнковскаАкадемия специальной педагогики им. М. Гжегожевской
Варшава, Польша**ДИАЛОГ В ШКОЛЕ — ИДЕИ И РЕАЛИЯ**

В данной статье автор предлагает задуматься над сутью и значением коммуникации путем диалога, потребностями и возможностями его существования в учрежденческом образовании. Диалог в школе понимается как коммуникация вольных субъектов, построенная на взаимном уважении, доверии и откровенности, ведущая к углублению понимания себя в мире и среди других, а в результате — взаимному развитию и сближению субъектов.

Ключевые слова: коммуникация, диалог, образовательный диалог, партнерский диалог.

Проблема коммуникации в общественной жизни, особенно в процессе образования, рассматривается многогранно, с разных точек зрения как представителями гуманитарных наук, так и политиками или практиками просвещения. В этой статье предлагается задуматься над **сутью и значением коммуникации путем диалога, потребностями и возможностями его существования в учрежденческом образовании**. Постараемся определить наше мнение в двух аспектах. **Первый:** теоретическое определение существа диалога — коммуникация, основанная на уважении, откровенности и усилиях лучшего понимания друг друга, при учете отличия другого лица, имеющий целью взаимное развитие принимающих в нем субъектов. Нами принимается здесь герменевтическая позиция, согласно которой диалог — это условие углубленного понимания самого себя «в мире», «среди других»¹. **Второй:** эмпирический диагноз практики образования. Этот аспект мы пытаемся пополнить представлением фрагментов, проведенных под нашим руководством, исследований над коммуникацией учитель — ученик в средней школе.

1. Идея диалога — теоретические основы

Жизнь по существу это диалог. Жить — значит участвовать в диалоге, спрашивать, слушать, отвечать, соглашаться.

Михаил Бахтин

Развитие и образование личности происходит в результате деятельности человека в мире и общения с другими. Педагогическая герменевтика интересуется именно тем, что происходит в пространстве человеческого общения, а следовательно в коммуникации субъектов². Человек существует в мире — М. Хайдеггер

¹ J. Rutkowiak. Pytanie — dialog wychowanie. — PWN Warszawa, 1992. — S. 40

² С середины XX столетия в педагогику начинают вторгаться системные представления. Происходит медленное обновление и количественное накопление педагогических методов за счет других наук, среди других герменевтика, как дисциплина, занимающаяся проблемой понимания. Понимание — это не только важнейшая составляющая теоретической и духовно-практической деятельности, но прежде всего, это способ бытия человека. Герменевтика указывает его циклический характер. Особенность процесса понимания обнаруживается в герменевтическом круге. Вхождение в герменевтический круг позволяет понять проблему образования как явления общественной жизни.

назвал общим миром, в нем встречает других. Акцептация и откровенность дает возможность взаимопонимания с другими, а это дает шанс расширить собственное понимание мира. Х. Г. Гадамер пишет об этом: «Когда двое людей встречаются и пребывают друг с другом, то всегда выступают два мира, два взгляда на мир и две картины мира, взаимно накладывающиеся друг на друга»¹.

Человек, как и его познание мира, имеет диалогическую натуру. Реализует свое существо, формирует свою тождественность, учитывая других. Тезис этот не сводится до убеждений М. Бубера, что субъектное «Я» строит свою тождественность путем достижения эмпатичной коммуникации с Другим, который становится — «Ты». «Другой» для «Я» может быть «Чужим» (как видит это упомянутый Г. Г. Гадамер). Но даже в этом случае при желании что-то узнать «Я» войдет в общение с «Ты». «Понимание (...) не обозначает актуализации в себе чужих мыслей, только наоборот, столкновение с чем-то незнакомым, согласно тезису, что настоящее развитие нашего «Я» обосновано на столкновении с чем-то непонятным»². В партнере диалога человек всегда должен видеть союзника, помогающего ему в достижении лучшего познания, а не преодолеваемого оппонента. Диалог — это тоже сориентированное на углубление понимания сотрудничество равновесных партнеров, выступающих вопреки отличиям в их взглядах, а может быть, благодаря этим отличиям.

Такое понимание диалога требует отваги и откровенности, доверия, честности, наконец критицизма (относительно своих взглядов также), в результате чего человек интеллектуально вырастает естественным образом и одновременно систематически готовится к этому росту. Связь этих процессов, проявления готовности природы человека к ведению диалога и совершенствование способов ее реализации налицо.

Маленькие дети постоянно расспрашивают, со своими вопросами обращаются ко всему миру (в буквальном значении ко всему: не только к людям, также к животным, предметам). Те, которые им отвечают, становятся их воспитателями и учителями, способными руководить их познавательными интересами. У детей, приходящих в школу, существует картина мира, какая является результатом их участия в «домашних разговорах», качества коммуникации семейной среды. Основная задача школы — вызвать у ученика потребность сопоставлять, обменять, разделять мировоззрение с другими, прежде всего с учителем. Исключительность позиции учителя в школьном диалоге очевидна. Учитель благодаря своему опыту и знаниям превышает ученика, но, согласно представленному выводу, это его отличие поднимает привлекательность диалога с ним. Партнерское «заигрывание» учителя-авторитета на приближение к мировоззрению ученика может оказаться для него самым важным опытом школьного образования. Также у учителя, который берет на себя труд диалога с учеником-партнером (помимо асимметрической зависимости), появляется шанс узнать еще что-то больше о себе в соотношении с учеником, понять лучше то, что происходит между ними.

Подрастающая молодежь как бы естественным образом начинает демонстрировать дистанцию и бунтарство к окружающему, интерес к миру осуществляет путем его критики. Этот критицизм со временем перерождается в критические вопросы по отношению к себе, своим целям и задачам, ценностям, возможностям. На каждом этапе образовательной дороги, спрошенный учеником учитель должен выражать себя, а не учебник или программу обучения. Учителю «нельзя

¹ H. G. Gadamer. *Niezdolność do rozmowy*. — Znak. — 1980. — Vol. 3. — S. 371.

² J. Rutkowiak. *Pytanie — dialog — wychowanie*. — Op. Cit. — S. 47.

воздержаться от своих взглядов, хотя тоже нельзя считать безошибочными свои попытки решения сомнений. Таким образом, подготовка молодых людей к диалогу с другими мыслями, чем их собственные уже по существу имеет структуру диалога. Иначе говоря, цели образования здесь почти одинаковые с ведущими к ним средствами»¹. Диалог в школе — это цель, принцип и метод образования. Процесс образования представляется как процесс диалога.

Диалог помогает заметить свое участие в жизни школы, способствует образованию у учеников чувства субъективности. Помогает он также ученикам правильно понять процесс учебы (также и школьной), т. е. считать его способствующим лучшему пониманию себя и окружения. Диалог предотвращает опасность школьной схоластики, т. е. привлечения знаний, далеких от опыта учеников и по этому поводу принимаемых ими, как неценные и ненужные. Тем самым в диалоге учеба перестает быть процессом бесстрастного впитывания информации, но становится поиском и систематизацией знаний, в надежде на приближение к познанию смысла и значения выступающих явлений.

Возникает вопрос: может ли образовательный диалог, к которому мы здесь призываем, стать принципом школьной коммуникации? До сих пор мы сосредотачивались в пространстве (признаю, особенно охотно эксплуатированной теоретиками) идеи и тезисов, на которых построены наши размышления. Все-таки, как же идеи герменевтического диалога представляются в столкновении со школьными реалиями?

2. Диалог в школе — реалия и потребности

Когда-то учитель рефлексивно и по плану делал то же, что безрефлексивно и без плана делала вся среда личности.

Флориан Знанецки

Большинство критики сегодня в адрес школы связывается с отсутствием персонализации в ней. Исследования историков и социологов указывают на своего рода регресс педагогической практики. Общественные условия — нужда создания служб опекунов для подрастающей молодежи, которые бы посвятили ее в мистерии группы (общее образование) и подготовили к определенным специальным ролям (образование профессиональное) — вызвали появление учителя и школы. Институализация школы и учительские ставки лишили школу чувства общности интересов. *«Было время, были времена, когда не существовало или не было нужды существовать специальному призванию стать воспитателем или учителем. Жил учитель, философ, кузнец, а его подмастерья жили вместе с ним, благодаря тому, что он разрешал им участвовать в том, чему их нужно было научить — работе своих рук или мозга, учились. Но и учились тоже, не занимаясь этим, ни они, ни он, тайны личной жизни: получали духа»*².

Изменились формы общения между учителем и учениками. Контакт между ними — когда-то продолжительный, близкий и натуральный — сегодня стал ограниченным, с искусственно выделенным отрезком времени в связи с растущей профессиональной специализацией, чаще всего касающейся какой-то одной отрасли знания. Контакт учитель — ученик становится все более поверхност-

¹ Folkierska A. Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej / W red. S. Wołoszyn. — Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej tom III, Ks. Druga. — Kielce 1998. — S. 672.

² Buber M. Wychowanie / W red. S. Wołoszyn, Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej tom III, Ks. Druga. — Kielce 1998. — S. 646.

ным и безличным. «Школа перестала быть общественностью учителей-мастеров и учеников, общественности, в которой идет процесс образования: где воспитатель как мастер, уже шагающий на пути к правде, добру и красоте, ведет за собой воспитанников и благодаря им также сам неоднократно к правде и красоте приближается... (...) Школа не совершает образования, а только учит и передает знания. Школа не воспитывает, то есть не раскрывает правды и красоты, и не влечет к осуществлению ценностей. А если воспитывает, то только в значении приспособления к обязывающим структурам и моделям жизни»¹.

Этнографические исследования средней школы, которые вели М. Карковская и В. Чарнецкая в одном из лицеев г. Лодзи, содержат (все актуальное) описание пространства жизни школы². Внимание исследователей сосредоточилось на проявлениях символического и структурного насилия, какое совершается над учениками. Не начиная полемики с анализом, хочу обратить внимание, что представленные материалы доказывают отсутствие диалога в стенах лицея. Убеждают, что в заведении, каким является школа, на диалог нет времени, места и сознательной потребности. Авторы считают, что в школе существует иерархическая структура, которая основывается на неравности и дискриминации. «В этой структуре доминантные позиции занимают учителя, а личности подчиненные — это ученики. Эти две стороны интеракции, связанные друг с другом соотношениями власти и подчинения. Проявляется это хотя бы в этом, что учитель господствует над физическим пространством класса — кабинета, занимая четко обозначенную, удобную и большую территорию, находящуюся в оппозиции к территории учеников»³. Представленные картины, которые являются своего рода иллюстрацией для размышлений А. Яновского, изложенных в принадлежащей уже к классике книге *Ученик в театре школьной жизни*, убеждают в кризисе соотношений между людьми в школе.

Исследования, относящиеся к похожему периоду, убеждают, что в обычной школе доминирует учительский монолог. А как за последнюю, важную декаду общественно-политических трансформаций, реформы образования и усилий перестройки школы, изменился ли характер школьного бытия учителей с учениками? Реализуется ли задача создавать партнерские отношения (не смеем спрашивать про возможность подлинного диалога субъектов)?

Известные нам исследования по данной проблеме указывают на отсутствие существенных перемен в выше представленной картине школьных реалий. Подтверждением этому служат, среди других, исследования, проведенные в апреле 2002 г. под нашим руководством в рамках дипломного семинара. Дипломники собирали мнения учеников и учителей на тему, какие черты личности и проявленное поведение помогают, а какие затрудняют создавать партнерские соотношения, а также какие из этих факторов чаще всего проявляют ученики и учителя. Скрытым намерением исследователей был поиск причин помех в создании партнерского диалога между учителем и учеником.

Исследования проводились на группе из 126 учеников (71 мальчик и 55 девочек) из III и IV классов и 50 учителей (44 женщины и 6 мужчин) средних школ. Исследования проводились в средней школе им. Килинского в Варшаве, электро-механическом техникуме в Варшаве, общеобразовательном лицее им. Марии Конопницкой в Легионове и средней школе Салезьянов в Легионове. Проведен диагноз — зондирование, пользуясь техникой анкеты.

¹ Gadacz T. Wychowanie jako spotkanie osyb. — Znak. — 1991. — nr 9 (436). — S. 62.

² Karkowska M. W. Czarnecka. — Przemoc w szkole. — Impuls Kraków, 1994.

³ Ibid. — S. 61.

И учителя (95%), как и ученики (91%), высказали мнение, что **решающим фактором для достижения педагогического успеха является партнерский диалог**. Все-таки в глазах учеников партнер диалога — учитель — это лицо, которое характеризует справедливость и объективность, откровенность, снисходительность, понимание другого человека. В глазах учителей партнерский ученик — это ученик, выполняющий свои обязанности.

Умением, наиболее способствующим созданию правильных реляций с учениками, по мнению учителей, является сосредоточение на личности ученика (54%) и эмпатичное с ними восприятие (48%). Ученики указывают на умение учителей помогать и сотрудничать (63,5%), замечать положительные стороны учеников (42,5%) а также толерантность (38%). Интересно также, что на вопрос, каких умений достаточно не хватает их учителям, свыше 1/3 указывали именно эти важные категории.

Противоречия между высказываниями учеников и учителей являются характерной чертой для представленных исследований. Учителя в своих высказываниях высоко оценили взаимные, эмоциональные контакты с учениками: 87% положительно оценили свои реляции с учениками. Ученики свое мнение выразили более умеренно, но 61% признали, что их контакт с учителями правильный. 82,5% учеников чувствует, что учителя относятся к ним положительно.

Учителя в 100% заявляют, что понимают проблемы своих учеников. Молодежь высказывает решительно другое мнение — об отсутствии понимания говорят 73% учеников. Также почти половина не верит в возможность помощи со стороны учителя в трудных моментах. Доверие своим учителям декларирует только 37% учеников. Остальные не доверяют всем учителям (45%) или же большинству (17%).

Опрошенные ученики на вопрос о том, поощряют ли их к высказыванию своих мнений, отвечали, что не очень часто (47,6%) или же редко (25,4%). Опрошенные учителя на вопрос, дают ли такую возможность высказывания, утверждали, что поступают так всегда (96%). Все учителя декларировали также свою готовность выслушать мнения и взгляды, высказываемые учениками, причем 92% утверждало, что с такой откровенностью поступают всегда. Не трудно догадаться, что ученики не подтверждают такой декларации. Только 13,5% учеников считают, что учителя относятся к ним откровенно, 38% утверждают, что так бывает нечасто, а 48,4% — что редко или же очень редко.

Учителя утверждают, что вообще не критикуют учеников (42%) или же очень редко (58%). В это же время ученики говорят, что учителя часто их критикуют (69%), только 31% считают, что редко подвергаются критике, и ни один ученик не считает, что учителя никогда не применяют критики.

Исследования выявили также разногласие мнений на тему частоты возникновения обстановки, затрудняющей создание правильных отношений. Учителя считали, что они появляются случайно и очень редко (82%), а ученики (52%!) склонны были считать, что выступают они часто и очень часто.

Источником невозможности налаживания партнерских отношений, по мнению учителей, является, прежде всего, незрелость учеников, провоцирование группы к плохому поведению (78%), но видят также препятствие в ограниченных возможностях высказывания учениками своих мыслей и свободном представлении своих взглядов (66%). Затем говорят, что школа отнимает у учеников голос. Именно на эту категорию — блокирование свободы мысли и слова — указывали чаще всего (79%), но и самокритически замечали, что причина отсутствия партнерства лежит в указанной учителями их незрелости (72%).

Представленные здесь примерные цифры, кажется, убеждают, что помимо продолжительного диалога над потребностью диалога — в школе его до сих пор нет. Чаще всего учителями проявленное поведение выражается в частой критике учеников и непризнании их права на ошибку. Это создает своего рода опасность того, что зависимость учеников от директив и ожиданий учителя может привести к исчезновению внешней системы оценки. Такое поведение способствует, по мнению учеников, недостаточности веры в себя, в свои возможности, ведет к разочарованию и отсутствию мотивировки для дальнейшего действия. Фактором, имеющим отрицательное влияние на качество реляции с учителем, является подчеркивание ошибок, недооценка усилий учеников, а также неслушание того, что ученик хочет сказать, и прерывание его высказываний. Очень негативно влияет также отсутствие толерантности для личных убеждений и взглядов учеников.

Исследования, анализирующие каузальность «учитель — ученик», подтверждают повседневные наблюдения и вытекающие из них негативные мнения. Учителя и ученики, перешагнув порог заведения, «наряжаются» в формы и меняют соответственно свое поведение. Для диалога необходимо чувство субъективной свободы, взаимной подлинной откровенности, базирующейся на согласии и доверии. Необходима община. Школа уже давно перестала ею быть, но все-таки: не можем повернуть назад к обстановке до возникновения школ, так как не можем повернуть назад к временам существующих до появления техники. Но можем и должны сделать все, чтобы воспитание стало действительностью, чтобы стало полностью гуманным. Наш путь состоит из потерь, секретно превращающихся в прибыль»¹.

Выводы

Убеждены, что, особенно современному человеку, умение вести диалог с символическим Другим создает шанс на понимание самого себя в постоянно меняющемся и сложном мире. Думается, что мерой качества образовательных заведений может быть степень развития учеников, которая измеряется уровнем их готовности и открытия к диалогическому обмену мыслей. В этом плане оценка сегодняшней школы настраивает пессимистически, потому что диалог выступает в ней слишком редко.

Как сделать школу гуманной? Возможно ли в затишье кабинетов выработать правильные процедуры? Мы убеждены, что не целесообразны усилия формального «министерско-облоновского» вмешательства в соотношения школьной общности. Нельзя составить проект диалога в школе, нельзя ввести его приказом. Можно только надеяться, что кто-то, кто сам убедился в значении диалога для собственного развития и самостоятельного, критического мышления в ходе образования, кто был участником диалога с Другим, знает, что это правильное поведение и попытается реализовать его там, где находится. Типичная школа не является местом диалога.

В заключение этой статьи хочется подчеркнуть следующий тезис: **Диалог в школе (понимаемый как коммуникация вольных субъектов, построенная на взаимном уважении, доверии и откровенности, ведущая к углублению понимания себя в мире и среди Других, в результате - взаимного развития и сближения субъектов) появится и расширится — поскольку образование учителей станет образованием**

¹ Buber M. Wychowanie. — Op. Cit. — S. 646.

диалога, а академическое образование - полосой опыта диалога, формирующего личность.

Литература

1. *Buber M.* Wychowanie. (W:) S. Wołoszyn (red.) Źródła do dziejów i myśli pedagogicznej. — T. 3. — Ks. 2. — Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec, 1998.
2. *Gadacz T.* Wychowanie jako spotkanie osyb. — Znak. — 1991. nr 9.
3. *Gadamer H. G.* Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej (tłum B. Baran). — Kraków, 1993.
4. *Gadamer H. G.* Niezdolność do rozmowy. — Wydawnictwo Znak, 1980. — 3.
5. *Folkierska A.* Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej. (W:) S. Wołoszyn (red.) Źródła do dziejów i myśli pedagogicznej. — T. 3, Ks. 2. — Kielce: Dom Wydawniczy Strzelec, 1998.
6. *Karkowska M., Czarnicka W.* Przemoc w szkole. — Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 1994.
7. *Kujawski J.* Współdziałanie partnerskie w szkole uczniyw z nauczycielami i uczniów ze sobą. — Poznań: Wydawnictwo Eruditus, 1998.
8. *Putkiewicz E.* Proces porozumiewania się na lekcji. Analiza wypowiedzi uczniów. WSiP. — Warszawa, 1990.
9. *Rutkowiak J.* Pytanie – dialog – wychowanie. — Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.
10. *Sawicki M.* Hermeneutyka pedagogiczna. — Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper, 1996.
11. *Wyka A.* Badacz społeczny wobec doświadczenia. — Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 1993.

Дорота Янковська

Академія спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської
Варшава, Польща

ДИАЛОГ У ШКОЛІ – ІДЕЇ І РЕАЛІЯ

Резюме

У даній статті автор пропонує задуматися над суттю і значенням комунікації шляхом діалогу, потребами і можливостями його існування в освіті. Діалог у школі розуміється як комунікація вільних суб'єктів, побудована на взаємній пошані, довірі та відвертості, ведуча у поглиблення розуміння себе в світі та серед інших, а в результаті – взаємний розвиток і зближення суб'єктів.

Ключові слова: комунікація, діалог, освітній діалог, партнерський діалог.

Dorota Yankovka

Academy of Special pedagogic the name of M.Gzhegozhevskaya
Warsaw, Poland

A DIALOG AT SCHOOL IS IDEAS AND REALITY

Summary

In this article an author suggests to be thoughtful above essence and value of communication by a dialog, by necessities and possibilities of his existence in education. A dialog at school is understood as communication of free subjects, built on mutual respect, trust and frankness, anchorwoman at to deepening of understanding itself in the world and among other, and as a result – mutual development and rapprochement of subjects.

Key words: communication, dialog, educational dialog, partner dialog.

УДК 159.9

Lidia Kataryńczuk-ManiaPoland, Zielona Góra University: Faculty of Pedagogy,
Sociology and Health Science, e-mail: lidia_km@poczta.onet.pl**THE ROLE OF MUSIC IN IMPROVING CHILDREN'S SPEECH**

Music plays a significant role in speech disorder therapy addressed to primary school children. Music requires systematic work, patience, discipline, perseverance and precision. The paper discusses the role of music education (skills and abilities) and voice development in children. Voice activity is supported by the following forms of music education: singing, speaking practice (in particular songs and voice emission activities), playing instruments (tasks focused on manual skills) movement and music (eurhythmics), listening to music (reception and verbal interpretation of music), performing music (releasing vocal and creative expression). Various methods (among others the Good Start Method or Ortho-phonic – Musical Method) and techniques (among others: musical notation or music based motor activities etc.) can be used while developing vocal skills in children. The process of voice therapy is long-lasting, yet efficient, which can be confirmed by the author.

Keywords: music, therapy, ability, musical skills, vocal competence, musical activity.

1. Music education – introduction

The best time to start music education is at the level of primary school. Young students readily acquire various perception, creative and action (singing, dancing playing instruments) abilities through games and play. This is also the best and final time when musical taste, preferences and interest can be shaped. Children learn about the culture of their environment, improve their Polish through appropriate articulation, rhythm, stress placement and intonation. They develop their perception of musical features of speech such as tone, pitch and duration. Music constitutes the deepest source of humanistic education and makes students sensitive to values. It supports all spheres of general development: physical, intellectual, emotional and aesthetic.

The primary aim of primary level music education is to develop the interest in music among students who, among others, learn what systematic work, perseverance, precision and attention focus mean. This applies in particular to correct voice emission, repetition of activities or listening to a given composition. The music itself constitutes the universe of feelings, it evokes emotions, gives satisfaction or stimulates both creative and reproductive activities. Developing music skills and musicality (or the ability to experience music), so significant in the process of development, constitutes yet another aim. Musical ability includes various general factors such as attention, memory, imagination, will, intelligence, general emotional sensitivity as well as special factors including all cognitive skills responsible for perception, remembering and comparison of the features of sounds and music compositions.

Music ability includes:

– sound pitch sensitivity (perception of physical sound differences, acoustic vibration per second),

- sensitivity to sound tones (perception, remembering, aesthetic evaluation of the quality of human voice, instruments and bands),
- volume sensitivity (so called dynamic ear for music which allows to appreciate the flow of phrases and longer section of particular compositions)
- sensitivity to polyphony (noticing sounds of more than one melody),
- the feeling of rhythm (noticing, remembering and the ability to reconstruct sounds in their mutual time relations),
- musical imagination (the ability to present sounds, their pitch, consonants, tone, rhythm, tempo, remembering compositions)..

The involvement of primary school students in music affects the cognitive sphere through perception, structuring, classification and evaluation. The ability to experience the aesthetics of music influences the efficiency of one's expression on individual emotional reactions of listeners. The impact of music makes students more susceptible and sensitive to education and therapy. Music and extra-music contents (the sound layer, lyrics) shape taste and opinions of young listeners. Music integrates people, arises respect for composers and musicians. The therapeutic impact of music is also of significant importance. It lowers the level of stress, removes developmental, retardation, hearing impairment, speech, sight and motor deficiencies.

Music therapy and diagnosis are still absent from contemporary schools practice. Analyzing and assessing the level of students or their disorders is preconditioned by the familiarity the principles of diagnosing. The variety of forms available and used in practice exerts influence on the quality of music education and result in good therapeutic effects. As far as hearing impairment is concerned, music amplifies listening stimuli by means of sounds which are diversified in respect of tone, dynamics and pitch. The quality of communication between students and their environment improves by activating the hearing channel and focusing their attention on sounds. In case of emotional development disorders music triggers work on self-development, self-realization, which may exert a positive impact on the stability of correct development in students. The same applies to physical development disorders, whereby music has a positive influence on therapy of through encouraging motor activity. The role of music is particularly important in case of speech and articulation disorders. Appropriate selection of voice emission activities and songs may constitute of the factors leveling the extent of disorders and improving students' voice quality.

2. Voice activity

As it is generally agreed that voice is the basic and the oldest musical instrument, its function and development deserves special attention, particularly among primary school students. Articulatory organs mature between 3 and 14 years of age. Both children's vocal ability, as well as range of pitch (range of pitch tends to be lower at present, yet there is significant individual diversity). According the generally accepted principles the scale in 6–7 year old children covers an octave (c1-c2), at the age of 8 a ninth (c1-d2), at the age of 9 a tenth (c1-e2) and at the age of 10 an eleventh (h,b-e2). During speech the functioning of the articulatory organs is comparable to singing (respiratory muscles and the diaphragm are used). An interval scale is usually used: from a minor and major third, to a fifth and sixth. If speech is emotionally marked an eighth is used. In the process of singing breathing is deeper, the diaphragm, vocal chords, the muscles of the larynx and throat as well as resonators work at a higher intensity. Shift between adjacent vowels are quicker and intonation as well as resonance are better.

Shaping and developing voice in children is a complex and time consuming process. Application of voice emission techniques, accurate performance of songs or other tasks may aid therapists in the treatment of voice dysfunctions.

Vocal abilities include:

- so called appoggio,
- pure intonation (appropriate sound attack),
- voice sonority (sound and balancing voice cross the entire scale),
- appropriate articulation and leveling the sound of vowels,
- voice dynamic (skillful use of voice by means of dynamic Shift from pianissimo to fortissimo),
- legato voice delivery,
- voice flexibility and technical efficiency in relation to articulation and tempo.

The following factors condition proper voice emission in children:

Appropriate position during vocal activities. The muscles of the face, the mandible, lips, the tongue, shoulders, the neck, the back have to be loose and the posture has to be upright.

Appropriate breathing. While singing, inhaling is quick whereas exhaling slow. The ability to control exhaling allows for appropriate voice emission. Respiratory organs perform three functions: inhaling – air blockage – exhaling. Inhaling – means drawing air into the lungs by means intercostal muscles and the diaphragm, which in turn is followed by air blockage. The diaphragm moves upwards and compresses the air drawn. In the process of exhaling the air ‘attacks’ vocal chords located in the larynx; they are two flat straps and flexible muscles. At the further stage, the flow of the vibrating air moves from the laryngeal cavity to the nasal and mouth cavity. The outgoing voice causes vibrations in the surrounding air which become audible when they reach the organs of hearing. The beauty of sounds produced is conditioned by resonators which refine and improve them. Sounds, if appropriately produced or emitted, resonate in the sinuses of facial bones [58]. Use of breathing exercises helps to loosen all muscles, increases lung capacity and the functioning of the diaphragm. Before the therapy starts, the general condition of the child’s organism and nasal patency has to be checked, deep breathing in a forced rhythm is not recommended. Strenuous activities may result in coughing or dizziness. Most therapists agree that initial breathing exercises should be conducted in a horizontal position as it is safe for children.

Releasing the strain of larynx, neck and throat muscles constitutes another factor in shaping voice in children. Such activities should be performed as preparatory exercises prior to singing. The voice becomes sonorous if both chest and head resonators are active. Hence, the subsequent factor applies to shaping the head voice. Activating the head resonance in children is particularly important and is conducted by looking for so called «upper voice position».

Articulation and delivery are still further factors. Practice aims at developing the ability to combine the rhythm of words with the rhythm of music. Text based activities are delivered in various ways depending on the dynamics, tempo and sound coloring. This is accompanied by rhythmical delivery of proverbs or rhymes, creating musical illustrations to poems (musical aspects of poetry) and stories or working on song lyrics. The activities develop perception, remembering and conscious use of the voice apparatus. «Those who want to sing correctly should pronounce all words. In front of the tongue and behind the teeth, in clear syllables. Do not put too much strain on the throat and the voice should be focused in the mouth. Pretend that you are yawning, but speak and sing with your mouth» [5, p. 106]. The most frequent articulation problems identified among primary

school students include aggressive pronunciation of vowels (shouting), unclear and non-diversified pronunciation of subsequent consonants, so called «syllable swallowing», unclear pronunciation of word final consonants, accidental breathing, frequently in mid-word positions, exaggerated mouth opening while pronouncing vowels, throat clenching, high muscle tension accompanying mandible movements.

Dynamics constitutes a significant factor in shaping voice in children. Children's voice should not be subjected to excessive strain as the voice apparatus is still rather delicate at this stage of development. Mezzo forte to piano dynamics is the most suitable for children. Diversified dynamic scales should be used while preparing songs and both creative and reproductive activities.

The above discussed factors conditioning appropriate voice emission, articulation and delivery in children exert impact on correct and pure intonation.

Pure intonation depends on:

- emission readiness of the voice apparatus and skillful sound attack,
- the intensity of musical imagination.

Singing in tune requires familiarity with the internal system and relations in the sound material. Acquiring and learning melodies is conditioned by the ability to grasp pitch differences. De-toning (lowering the pitch) and supra-toning (raising the pitch) relative to equal temperament are characteristic features of sung melodies.

Lack of interval awareness or the ability to adjust vocal chords to particular pitches constitutes some of the reasons of out of tune intonation. Out of tune intonation is relatively widespread among primary school children due to poor standard of music education. Intonation practice has to be systematic and students have to be sensitive to pitch levels in songs, taught how to compare and differentiate between high and low pitch sounds, sing individual sounds and sound sequences of diversified pitch. Children who sing out of tune due to the lack of appoggio, poor musical memory or short concentration span require individual attention.

It is vital to remember about voice protection: loud singing, singing for periods exceeding 10 minutes or while marching, singing in cold temperatures is not recommended and voice scales for children have to be observed.

Language education is supported by music through rhythm and intonation in speech or singing, rhythmical character in poetry and by extra-musical contents of music.

Syllabuses for primary school students suggest activities based on rhythmical recitation of text accompanied by the use of artistic means of expression such as the timbre of voice, diverse dynamics, tempo or articulation. Students should also acquire the ability to control breathing while singing or speaking, read simple rhythmical and melody patterns from notes. These abilities are related to appropriate sound intonation, singing various melody motifs with diverse sets of sounds, humming, singing legato or staccato. Hand movement and rhythm syllables (rhythmic syllables – a quarter note = **ta**, an eighth note = **ti**, a half note = **ta-a**, a whole note = **ta-a-a-a**, a quarter note rest = **sza**, an eighth note rest = **pst**). Hand movements are related to the rhythm of relative solemnization. It consists in showing relative pitch by hand movements and gestures. It makes reading notes aloud or reading from hand movements easier. Hand movements indicate at «melody movements», hand arrangement stands for solemnized sounds and in this way describes the sound of the melody. In practice rhythm syllables (tantalization) is used. Rhythm syllables (related to the system of relative solemnization) are consecutive, the eighth note rest = **pst**.

Introduction of hand movements and rhythm syllables brings variety while working with voice, improves concentration, thinking, memory and imagination.

3. Selected therapy methods useful in voice therapy

Various methods are used in therapy addressed to children. J. E. Nowak (1993) suggest an ortho-phonic-musical method. Its principal aim is to improve the pronunciation of three types of sounds i. e. s, z, c, dz, ś, ź, ć, dź; ś, ź, ć, dź. The method is based on songs with specially selected ortho-phonic texts (basic activities), whereas phonematic hearing practice, gymnastics and breathing activities perform an auxiliary role. The methods lowers psycho-motor hyperactivity, improves motor skills, increases the speed of learning automatic texts and exerts a positive influence on the level of motivation for practice and involvement during sessions.

The Good Start method developer by M. Bogdanowicz is system of activities improving psycho-motor, visual hearing, motor functions, integration, lateralization, as well as body construction and spatial orientation. The method is based on three elements: visual (graphic symbols and letters), auditory (songs) and motor (making movements while reconstructing graphic symbols or letters harmonized with the rhythm of songs). The songs used are specially selected in order to make sure that both in the title and in the lyrics there occurs a word starting with the introduced letter, and that the sound is frequently repeated in the lyrics. The rhythm of the song should correspond to the structure of the letter treated as a geometrical figure. This makes reconstructing the shape of the letter and simultaneous singing possible.

4. Forms of musical activity

Use of basic musical forms may support therapy in terms of psycho-motor stimulation and releasing psycho-physical tension.

Table 1

Forms of activity	
Musical forms	Therapeutic value
Singing and speech practice (individual, group, voice emission activities)	<ul style="list-style-type: none"> – improve self-control, – improve attention span, thinking and memory, – make contacts with the environment (peers) easier, – offer numerous expressive and aesthetic values, – combine music with words, – due to variety of moods influence emotions, – make students active, – constitute a source of emotions, – ease nervous tension, – stimulate imagination, develop the scope of vocabulary, hearing and voice efficiency, – aid speech disorder, stuttering and orthophonic therapy, – allow to practice delivery, – improve pronunciation skills, – develop external and internal discipline.
Playing musical instruments (individually or in groups)	<ul style="list-style-type: none"> – improves manual skills, – shapes sensitivity to sound, – develops the feeling of rhythm, – develops imagination, – develops creativity, – improves concentration span, – develops the ability to experience music both emotionally and aesthetically.

Continue of table 1

Musical forms	Therapeutic value
	<ul style="list-style-type: none"> – develops numerous personality features (memory) and concentration skills, – illustrates various mental and emotional states (musical dialogues and pictures), – develops internal and external discipline.
Listening to music (live or recorded)	<ul style="list-style-type: none"> – develops imagination, – develops musicality, – develops artistic sensitivity, – offers aesthetic experience, – relaxes by means of relieving mental tension, – allows to release aggression in an acceptable way, – helps to establish non-verbal contacts, – triggers the ability to abandon inhibitions as well as the states of anxiety and fear, – activates the emotional sphere of the child's psychology, – shows how vary voices and their strength regularity, speed and intensity, – shows how to perceive and define, – the specific features of sounds, contrasts between them and their identity.
Playing music (vocal, instrumental, motor and verbal expression)	<ul style="list-style-type: none"> – develops imagination, – enriches children's emotional life, – gives joy and self-satisfaction, – increases children's activity, – allows to release energy in various forms of expression, – teaches self-control, – makes auto-relaxation possible, – involves motor and sensual functions, – encourages motor expression, – satisfies the need for creativity.
Movement and music (dancing as a form of integration)	<ul style="list-style-type: none"> – conditions appropriate physical and mental development of children, – relaxes, – develops cognitive processes: perception, thinking and imagination, – heats up the organism, stimulates heart and lungs, – perfects motor skills: agility, endurance, strength and courage, – develops the feeling of rhythm, musical memory, attention, spatial imagination, the aesthetics of movement, – coordinates visual-motor-auditory skills, – teaches auto-orientation, – introduces internal peace and order, – develops external and internal discipline.

Singing and speaking practice are probably most useful forms of work in the therapy of speech disorders. It has numerous expression and aesthetic values. Due to its diversity and mood of the songs it enriches the world of children's emotions, shapes their aesthetic attitudes.

Playing an instrument has a positive impact on the general development of children, stimulates their creativity, makes hearing more sensitive, shapes attention and memory, and improves motor skills. Instruments can be used while working on songs, as accompanying instruments or while composing one's songs.

Combination of movement and music constitutes yet another significant form of work in speech disorders therapy. Eurhythmics and dancing steps may strengthen voice activities (e. g. marching or topic focused songs can be used). Movement when accompanied by music teaches auto-orientation, energizes the organism, stimulates heart and lungs, coordinates visual-motor-auditory skills, and introduces internal peace and order. Primary school children need a lot of movement which constitutes an essential factor of their development. Movement perfects muscles, the nervous, respiratory and circulation systems as well as sense organs. Experiencing music through movement has a positive impact on shaping children's personality since it teaches concentration and the feeling of beauty. Constant stimulation and suppression of movement by musical stimuli increase quick reaction span. Practice is supportive of developing the appropriate body posture conditioning among others endurance and motor coordination relevant in voice therapy. Play based on music and movement offers children a lot of joy, makes them more sensitive, and develops imagination, by above all unblock and relax irritable and shy children.

Listening to music is another form of activity supporting the therapy of speech disorders. The skill of listening consists in the ability to feel and understand music. The scope of students' musical perception applies to:

- listening to human speech,
- listening to the voices of nature and the surrounding world,
- listening to songs and musical fairy tales,
- listening to live and recorded music.

Music teaches how to perceive, describe, contrast and identify sounds. Musical perception is an ability which develops along with experience, it is a skill which is perfected and advanced as the level of artistic and emotional sensitivity increases. People listen to music in order to experience it and not analyze, study or name (Burowska Z., 1980).

Playing music can also support the therapy of speech disorders. Creative expression results from natural mental human needs. It offers the students yet another opportunity of musical expression. It allows for a musical dialogue, play of syllables and words, creating topic focused songs, creating musical illustrations to poems, stories or texts which may contain rhythmical sentences, puzzles, humming or singing vowels and syllables (vocalize) to one's own or some other selected pictures or even singing through an attendance list.

Music offers numerous opportunities of improving speech. Frequent singing, work on voice emission or various musical tastes may exert only positive impact on the process. Teachers and therapists should define aims, means of realization and forms of activity. They should remember that «biological rhythm constitutes the source of musical activity, moods and experience are manifested as musical actions and that children have their own musical imagination, the sense of imitation, a passion for team work, they can feel associate and think in abstract terms» [6, p. 94].

5. Practical and therapeutic dimensions of musical activity

H. Gawrońska, T. Nowak and L. Zielińska (2001), in their article *Expanding the musical space by the child's share in art*, present interesting examples of creative forms

of activity which show how to discover one's vocal and motor abilities. The course of two improvisations entitled «Awaking sounds» and «Awaking movements»: students are gathered in a big room. They gradually shift from total silence and stillness, both in the sphere of sound and movement, to action in the forte dynamics. The climax means leaving one's place and exploring the surrounding space. Walking around the room is accompanied a tone cluster created by students who move around and sing at the pitch which they find most suitable for them. As the sound dies out children return to the place where they started the activity.

As far as speech is concerned so called Musical notations can be created jointly with students.

The dynamic musical notation presented above contains letters (which may be replaced by digits) offers an attractive of practicing the pronunciation of letters with diversified volume, tempo and articulation. Forte dynamics is used with capital letters whereas piano dynamics is used with lower case letters. In some case crescendo i.e. gradual intensification of sounds or diminuendo i. e. a gradual decrease in volume can be used. Other options include mezzo forte (mf) i. e. medium loud or mezzo piano (mp) i. e. medium quiet. Letters placed in the upper script mean intonation at a high pitch, while letters placed in the lower script intonation at lower pitch levels. Various forms of articulation can be used e. g. staccato – in short time periods, separately (Diagram 1), legato – link sounds, portato – pronounce sounds as if they were steps or combine them in a discontinuous way, glissando – slipping along the sounds, fluent passages from one sound to another, short, long, vibrating etc. sounds can be used in any way, mormorando – humming or singing with lips closed, usually sound *m* is used. Performance based on the notation can assume any form e. g. one line is performed as a group, whereas another one individually with specific roles ascribed. The conductor indicates which line is supposed «to speak». A cover can be used and moved gradually to the right in order to present particular tasks. Various letters can be performed in duos, trios etc. Performance of the entire notation with different sounds if students' voices occur to be most efficient.

Spoken sounds is another example of notation. Selected vowels are pronounced with different tones. Tempo fluctuation (slow, moderate, fast, speeding up or slowing down) can also be used (Diagram 2).

Another proposition are exercises for face muscles (massaging, chafing and patting cheeks, massaging muscles of the mandible, chin, neck, moving nostrils), exercises for the organs of speech: puffing out cheeks and then drawing them in so that they are between the teeth, moving the lower and upper lip up and down, lifting and dropping the upper lip several times with the mandible fixed in on position, tight lip rounding followed by increasing the tension of lips on the gums so that the teeth become visible and lips remain open, alternate pushing out the left and right cheek with the tongue, pulling out one's tongue while trying to touch the nose and the chin, clattering with one's tongue: crescendo, decrescendo, slower, faster, using quick changes, changing the rhythm of the activities. Another group of activities applies to stomach muscles, the diaphragm, and the chest muscles (e. g. pushing the stomach below the solar plexus and push the hands away with abrupt muscle tension, pushing out the ribs with internal muscles, making the stomach muscles tense while making sure that the ribs do not fall down and remain still for a while in this position. Release the muscle tension on the conductor's signal, «shoot» with the lips while pronouncing the voiceless consonant «p», each time adding another impulse of stomach muscles and the diaphragm. The «appoggio» is particularly significant as otherwise the throat becomes stiff. Emission

exercises suggested by the author include various rhythm, delivery and melody focused activities. Leveling the sound of vowels, pure intonation and correct breathing occur to be of particular significance.

f...f...f...f...f...f... CZ CZ CZ CZ CZ CZ CZ .

JJJJ JJJJ JJJJ JJJJJJJJJJJJJJJJJJJ

SZ SZ SZ SZ SZ SZ SZ SZ SZ SZ SZ SZ SZ

a m a m a m a m a m a m a m a m

r r r r r r r r r r r r r r r r

t d t d t d t d t d t d t d t d U!



Ou Ou Ou Ou oU oU oU A!

Diagram 1. Musical notation (prepared by the author)

U.....
 A.....
 E-----
 I _____
 O))))))))))))))))))

Diagram 2. Spoken sounds

Conclusion

Supporting children with speech disorders with music is a long-term, yet efficient process. Music permits for experiencing the individual character of one's personality, releasing emotions, spontaneous actions and hence it provides a perfect tool for therapist. Involvement in various forms of musical activity triggers the acquisition of skills relevant for skilful use of the voice apparatus and appropriate voice emission. The paper discusses selected aspects of music therapy.

Literature

1. *Andrychowska-Biegacz J.* Gry i zabawy rozwijające dla dzieci młodszych. — Rzeszyw: Foszes, 2000. — 169 p.
2. *Bogdanowicz M.* Ruch i piosenka dla najmłodszych. Gdańsk: Fokus, 2001. — 140 p.
3. *Drama i arteterapia w szkole. Programy i scenariusze zajęć / I. Borecka, M. Widerowska, J. Wączak, E. Wilanowska.* — Wałbrzych: PWSZ, 2005. — 204 p.
4. *Roszkiewicz B., Jarek J.* Warsztaty edukacji teatralnej – teatr dziecięcy. — Wrocław: Wydawnictwo EUROPA, 2001. — 240 p.
5. *Burzyńska H.* Metodyczne ABC nauczyciela muzyki klas I–III. Olsztyn: WSP, 1996. — 130 p.
6. *Ciechan Z.* Nauczyciel i twórczość muzyczna uczniów. Warszawa: WSiP, 1990. — 204 p.
7. *Colonna-Kasjan D.* Muzykoterapia i trening relaksacyjny jako metody oddziaływania psychoprophylaktycznego w toku edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym / L. Kataryńczuk-Mania (ed.), *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży.* — Zielona Góra: WSP, 2000. — P. 61–68.
8. *Dewhurst-Maddock O.* Terapia dźwiękiem. — Białystok: Studio Astropsychologii, 2001. — 148 p.
9. *Domosławska B., Gromska J.* Wpływ muzykoterapii na nerwicowe zaburzenia mowy / In: T. Natanson, G. Pstrokońska-Nawratil, I. Klein (eds.), *Zeszyty Naukowe PWSM we Wrocławiu nr 13.* — 1977.
10. *Gałęska-Tritt J.* Dzieci lubią śpiewać, a my razem z nimi!: mały poradnik metodyczny dla wychowawców i rodziców. — Poznań: Wydawnictwo MILA, 2007. — 51 p.
11. *Gawryłkiewicz M.* Spotkało się słowo z nutą. — Bydgoszcz: Wydawnictwo Kreska, 2005. — 117 p.
12. *Gawrońska H., Nowak T., Zielińska L.* Poszerzenie przestrzeni muzycznej – o udział dziecka w sztuce / E. Olinkiewicz, E. Repsch (eds.), *Warsztaty Edukacji Twórczej.* — Wrocław: EUROPA, 2001. — P. 151–162.
13. *Gordon E. E.* *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns: A Music Learning Theory.* — Chicago: GIA Publications, 1997. — 397 p.
14. *Gordon E. E.* *A music learning theory for newborn and young children.* — Chicago: GIA Publications, 1997. — 131 p.
15. *Jenčková E.* *Hudba v současné škole VI. Hudba a pohyb – 1díl.* Hradec Králové: Tisk: FTČ-3152 N. Paka, 1999. — 56 p.
16. *Kataryńczuk-Mania L.* (ed.). *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej.* — Zielona Góra: UZ, 2002. — 163 p.
17. *Kataryńczuk-Mania L.* (ed.). *Innowacje pedagogiczne w edukacji dzieci i młodzieży.* — Zielona Góra: WSP, 2000. — 205 p.
18. *Kataryńczuk-Mania L.* *O potrzebie kształcenia wokalnego dzieci / L. Kataryńczuk-Mania, I. Kowalkowska (eds.), Profilaktyka i rehabilitacja głosu, mowy* — Zielona Góra: UZ, 2006. — P. 55–66.
19. *Kataryńczuk-Mania L.* *Uwarunkowania potrzeb muzycznych dzieci / E. Zwolińska (ed.), Muzyka w nauczaniu zintegrowanym.* — Bydgoszcz: AB, 2001. — P. 233–248.
20. *Kataryńczuk-Mania L.* *Piosenka i ćwiczenia mowy w pracy z dziećmi z trudnościami uczenia się / E. M. Skorek, M. Nyczaj-Drag (eds.).* — *Dzieci z trudnościami edukacyjnymi.* — Zielona Góra: UZ, 2002. — P. 119–128.
21. *Kataryńczuk-Mania L.* *Wybrane zagadnienia z terapii muzycznej // Terapia pedagogiczna / E. M. Skorek (ed.).* — Kraków, 2004. T. 2. — P. 11–16.
22. *Kataryńczuk-Mania L.* *Piosenka w usprawnianiu wymowy // Logopedia. Teoria i praktyka / M. Młynarska, T. Smereka (eds.).* — Wrocław: Wydawnictwo a linea, 2005. — P. 388–394.
23. *Kataryńczuk-Mania L.* *Muzyczna aktywność twórcza uczniów // Twórczość dzieci we wczesnej edukacji / M. Magda-Adamowicz (ed.).* — Legnica, 2005. — P. 210–218.
24. *Kataryńczuk-Mania L.* (ed.) *Metody i formy terapii sztuką.* — Zielona Góra: UZ, 2005. — 255 p.
25. *Kataryńczuk-Mania L., Karcz J.* (eds.). *Terapia sztuką w edukacji.* — Zielona Góra: UZ, 2004. — 255 p.
26. *Kataryńczuk-Mania L., Karcz J.* (eds.). *Sztuka w kontekście oddziaływania na człowieka.* — Zielona Góra: UZ. — 210 p.
27. *Kilińska-Ewertowska E.* *Badania nad zastosowaniem ćwiczeń muzyczno-ruchowych w rehabilitacji dzieci z zaburzeniami mowy. Prace Specjalne PWSM w Gdańsku, 1981.* — nr 24.
28. *Kisiel M.* *Wykorzystanie elementów muzykoterapii w klasach integracyjnych na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego // W kręgu zagadnień edukacji artystycznej i terapii / L. Kataryńczuk-Mania (ed.).* — Głogów, 2006. — P. 69–74.
29. *Klöppel R., Vliex S.* *Rytmika w wychowaniu i terapii: rozpoznawanie i korygowanie zaburzeń zachowania u dzieci.* — Warszawa: PNO. — 193 p.

30. *Kosmowska B.* Rewalidacja indywidualna prowadzona metodą dobrego startu. — Warszawa: WSiP, 1999. — 240 p.
31. *Krasoń K., Mazepa-Domagała B.* (eds.). Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji. — Katowice-Mysłowice: Centrum Ekspresji Dziecięcej, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Mysłowicach. — 2007. — 449 p.
32. *Krasoń K., Mazepa-Domagała B.* (eds.). Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja — samorealizacja — wsparcie. — Katowice: Centrum Ekspresji Dziecięcej przy Bibliotece Śląskiej, 2005. — 362 p.
33. *Kruk-Lasocka J., Sekułowicz M.* (eds.). Wczesna diagnoza i terapia dzieci z utrudnieniami w rozwoju. — Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, 2004. — 433 p.
34. *Krzyżowska T.* Zabawy z piosenką (zabawy rytmiczno-ruchowe z elementami ćwiczeń korekcyjnych i logopedycznych). — Katowice: Wydawnictwo AMTEL, 1995. — 338 p.
35. *Lewandowska K.* Muzykoterapia dziecięca. — Gdańsk: Copyright by Kinga Lewandowska, 2001. — 171 p.
36. *Lipska E., Przychodźńska M.* Muzyka w nauczaniu początkowym. — Warszawa: WSiP, 1991. — 287 p.
37. *Minczakiewicz E. M.* Mowa — rozwój — zaburzenia — terapia. — Kraków: WSP, 1997. — 278 p.
38. *Nowak J.* Piosenka w usprawnianiu wymowy dzieci z trudnościami w uczeniu się. — Bydgoszcz: WSP. — 98 p.
39. *Oczkoś M.* Abecadło mywienia. — Warszawa: Oficyna Wydawnicza UNUS, 1999. — 88 p.
40. *Mowa jako narzędzie ekspresji dziecka / J. Palacz, I. Michalak-Widera, B. Bełkot, K. Węgierska / K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała* (eds.). — Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty-inspiracje-obszary realizacji. — Katowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Mysłowicach, 2004. — P. 160–168.
41. *Przyborowska-Wynimka R.* Nowe rytmy. — Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2002. — 95 p.
42. *Pychyńska-Kindykiewicz W.* Muzyka / M. Lelonek, T. Wrybel (eds.), Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3. — Warszawa: WSiP, 1990. — P. 421–447.
43. *Regner H.* Nasze dzieci i muzyka. — Warszawa: WSiP, 1995. — 120 p.
44. *Rokitańska M., Laskowska H.* Zdrowy głos. — Bydgoszcz: AB, 2003. — 89 p.
45. *Sacher W. A.* Emocjonalny aspekt edukacji muzycznej / L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz (eds.), Wybrane zagadnienia edukacji artystycznej dzieci i młodzieży. — Zielona Góra: UZ, 2002. — P. 47–62.
46. *Sacher W. A.* Wczesnoszkolna edukacja muzyczna. — Kraków, 1997. — 92 p.
47. *Sacher W. A.* Aktywność artystyczna i emocjonalność dzieci w wieku 4–12 lat. — Kraków, 2001. — 169 p.
48. *Sacher W. A.* Słuchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci. — Kraków, 1999. — 112 p.
49. *Sacher W. A., Knapik M.* (eds.). Sztuka jako wsparcie rozwoju. — Bielsko-Biała: WSA, 2007. — 106 p.
50. *Skorek E. M.* Dzieci z zaburzeniami mowy wśród rówieśników w klasie szkolnej. — Kraków, 2000. — 48 p.
51. *Skorek E. M.* Oblicza wad wymowy. — Warszawa, 2001. — 170 p.
52. *Smoczyńska-Nachtman U., Choraczyński T.* Piosenki na słońce i na deszcz. — Warszawa: WSiP, 1989. — 91 p.
53. *Stadnicka J.* Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową. — Warszawa: WSiP, 1998. — 320 p.
54. *Tarasiewicz B.* Mówię i śpiewam świadomie. — Kraków, 2003. — 268 p.
55. *Toczyńska B.* Sarabanda w chaszczach. — Gdańsk: Wydawnictwo Podkova, 1997. — 164 p.
56. *Toczyńska B.* Elementarne ćwiczenia dykcji. — Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 1998. — 364 p.
57. *Toczyńska B.* Głośno i wyraźnie. — 9 lekcji dobrego mywienia. — Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007. — 452 p.
58. *Uchyła-Zroski J.* Głos mywiony i śpiewany. Z zagadnień pedagogiki muzycznej. Piotrków Trybunalski: WSP, 1998. — 111 p.
59. *Uchyła-Zroski J.* Sztuka wyrażona mową i śpiewem / H. Danel-Bohrzyk, J. Uchyła-Zroski, (eds.), Muzyka w edukacji i wychowaniu. — Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999. — P. 83–92.
60. *Uchyła-Zroski J.* Kształcenie głosu u dzieci przedszkolnych i młodszoszkolnych — dylematy pedagogiczne i wykonawcze / L. Kataryńczuk-Mania (ed.), W kręgu zagadnień edukacji artystycznej i terapii. — Głogów: PWSZ, 2006. — P. 35–42.
61. *Walencik-Topiłko A.* Śpiew w profilaktyce logopedycznej / M. Knapik, W. A. Sacher (eds.), Sztuka w edukacji i terapii. — Kraków, 2002. — 270 p.
62. *Zwolińska E., Jankowski W.* (eds.). Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona. — Bydgoszcz: WSP, 1995. — 210 p.
63. *Zwolińska E.* Skuteczność zapamiętywania tekstów poetyckich w formie wierszy i w formie piosenek. — Bydgoszcz: WSP, 1997. — 179 p.
64. *Zwolińska E.* (ed.). Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Bydgoszcz: WSP, 1997. — 242 p.

65. Zwolińska E. A., Gawryłkiewicz M. Podstawa programowa nauczania muzyki według Teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona. — Bydgoszcz: Wydawnictwo KRESKA, 2007. — 79 p.
66. Zeleiová J. Muzykoterapia – dialóg s chvenim. — Bratislava: Ústav hudobnej vedy Slovenskej Akadémie VIED, 2002. — 310 p.

Lidia Kataryńczuk-Mania

Poland, Zielona Góra University: Faculty of Pedagogy,
Sociology and Health Science, e-mail: lidia_km@poczta.onet.pl

THE ROLE OF MUSIC IN IMPROVING CHILDREN'S SPEECH

Abstract

W terapii zaburzeń mowy uczniów klas młodszych muzyka może odgrywać znaczącą rolę. Muzyka wymaga systematycznej pracy, cierpliwości, dyscypliny, wytrwałości i dokładności. W artykule uwzględniono potrzebę kształcenia muzycznego (zdolności i umiejętności) i rozwijania głosu dziecka. Aktywność głosową wspomagają takie formy edukacji muzycznej, jak: śpiew i ćwiczenia mowy (szczególnie piosenka, ćwiczenia emisyjne), gra na instrumencie (zadania manualne), ruch z muzyką (zadania rytmiczne), słuchanie muzyki (odbior i interpretacja słowna utworów), tworzenie muzyki (wyzwalanie ekspresji wokально-twórczej). Rozwijając kompetencje wokalne dzieci można wykorzystywać różne metody (m. in. Dobrego Startu, Ortofoniczno-Muzyczną) i sposoby pracy (m. in. muzyczne partytury, zabawy muzyczno-ruchowe, itp.). Proces terapii głosowej jest długotrwały, ale na pewno skuteczny, co potwierdza praktyka autorki.

Słowa kluczowe: muzyka, terapia, zdolności, umiejętności muzyczne, kompetencje wokalne, aktywność muzyczna.

Lidia Kataryńczuk-Mania

Poland, Zielona Góra University: Faculty of Pedagogy,
Sociology and Health Science, e-mail: lidia_km@poczta.onet.pl

THE ROLE OF MUSIC IN IMPROVING CHILDREN'S SPEECH

Summary

Music plays a significant role in speech disorder therapy addressed to primary school children. Music requires systematic work, patience, discipline, perseverance and precision. The paper discusses the role of music education (skills and abilities) and voice development in children. Voice activity is supported by the following forms of music education: singing, speaking practice (in particular songs and voice emission activities), playing instruments (tasks focused on manual skills) movement and music (eurhythmics), listening to music (reception and verbal interpretation of music), performing music (releasing vocal and creative expression). Various methods (among others the Good Start Method or Ortho-phonic – Musical Method) and techniques (among others: musical notation or music based motor activities etc.) can be used while developing vocal skills in children. The process of voice therapy is long-lasting, yet efficient, which can be confirmed by the author.

Key words: music, therapy, ability, musical skills, vocal competence, musical activity.

УДК 159.9

Jarosław MichalskiAkademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
Warszawa**O POTRZEBIE PEDEUTOLOGII TWÓRCZOŚCI**

Obszary problemowe pedagogiki coraz bardziej dynamicznie dopełniają między innymi następujące pojęcia: «eugenika», «społeczeństwo ryzyka», «cywilizacja niecierpliwości», «neurodydaktyka», «dydaktyka twórczości», «neurobik» czy też «wyobraznia moralna».

Treść prezentowanego tekstu nie uwzględnia ujęć interpretacyjnych tych terminów, ale wydaje się, że prowadzi one wprost do postawienia następującego pytania: jakie jeszcze tajemnice kryje w sobie ludzki mózg?

Odniesieniem do tego dylematu będzie ukierunkowanie na wyjściową tezę związaną z głównym kierunkiem podjętych rozważań, że współczesny tok kształcenia nauczycieli nie wykorzystuje możliwości podstawowego w tym zakresie przedmiotu na studiach pedagogicznych – pedeutologii, a faktycznie pomija niezbędny nurt dla funkcjonowania zawodowego współczesnego nauczyciela, który możemy określić jako pedeutologię twórczości.

Biorąc właśnie pod uwagę problemy kształcenia nauczycieli, a szczególnie coraz większą lukę między nowoczesnością a standardem, warto zastanowić się, czy rzeczywiście wykorzystywane są koncepcje kształcenia nauczycieli, które zakładają zmianę jakościową, czy raczej mają bieg statyczny?

Wskażmy na przykład koncepcję «refleksyjnej praktyki» D. Schöna czy kształcenia «poprzez praktykę» D. Fisch – czy są one faktycznie podkreślane w polskim systemie kształcenia nauczycieli czy mają zdecydowanie bardziej ujęcie teoretyczne, na przykład w opracowaniach naukowych czy też w programach treściowych wykładów z przedmiotu pedeutologia?

Niestety, ale nie każdy nauczyciel nadaje twórczości i refleksji priorytetowe znaczenie, a tym samym unika odkrywania swej drogi, której treść stanowi wewnętrzna potrzeba odrzucenia stereotypu. A przecież trzeba wyraźnie powiedzieć, że jest to podstawowy punkt odniesienia do tworzenia nowoczesnej szkoły i wyznaczania nowych funkcji nauczycielskich.

Nie tylko z tych powodów zwracam uwagę na potrzebę pedeutologii twórczości, bo chciałbym w dalszej kolejności przedstawić jej kontekst teoretyczny, ramy wykonawcze, znaczenie dla praktyki nauczycielskiej, związek z pedagogiką alternatywną oraz możliwości wzbogacania wiedzy pedeutologicznej przez studentów pedagogiki i rzecz jasna nauczycieli.

Wskażmy wobec tego kontekst teoretyczny pedeutologii twórczości.

Przede wszystkim warto odpowiedzieć sobie na pytanie: czy w procesie kształcenia nauczycieli mamy uczyć pedeutologii czy tylko mówić o pedeutologii? Ta zmiana ma istotne znaczenie, bowiem w pierwszym ujęciu zwracamy uwagę na kształcenie twórczego nauczyciela, w drugim zaś podkreślamy jedynie kwestie literaturowe, których dominantą jest pamięciowe nauczenie się określonych treści potrzebnych do zdania egzaminu, a coraz częściej do zaliczenia tego przedmiotu bez oceny i realizowanego coraz powszechniej tylko w formie wykładów, co jest dużym błędem koncepcyjnym

toku kształcenia nauczycieli. Okazuje się bowiem, że przyszły nauczyciel dowie się na studiach wyższych wielu informacji o genetyce człowieka, co jest ważne, ale nic nie będzie wiedział o swojej profesji. Takie podejście wymaga zmiany!

Stanowisko to jest zbieżne z poglądem D. Ekiert – Oldroyd, że przygotowanie kandydatów na nauczycieli i aktywnych zawodowo nauczycieli do twórczej pracy pedagogicznej jest sprawą pierwszoplanową, warto więc skoncentrować się na odpowiedzi na pytanie: Jak przygotowywać nauczycieli? Czy uczyć o twórczości, czy uczyć twórczości? (2005, s. 135). Zauważamy wobec tego potrzebę łączności treści pedeutologii z poznawaniem twórczości, a skoro tak, zwróćmy uwagę na pewien wymiar funkcjonowania naszego mózgu.

Czy mózg ludzki jest lepszym i bardziej złożonym komputerem? Artyści skłonni są, rzecz jasna, traktować myzg jako komputer. Tak na przykład, T. Durham w swym *Portrecie dr Bronowskiego* korzysta z symboli widma i komputera, tak bowiem artysta wyobraża sobie myzg uczonego. Nie odpowiada to jednak prawdzie. Gdyby mózg był komputerem, niósłby w sobie z góry zaplanowany ciąg działań o sztywnej sekwencji. Weźmy jako przykład bardzo piękne zachowanie zwierzęce, a mianowicie doniosłość zalecania się grzywacza. Jeśli samiec postępuje we właściwy sposób, także samica odpowiednio nas to reaguje i podejmuje sekwencję czynności, do której należy, między innymi, wicie gniazda. Jej działania przebiegają wedle ściśle ustalonego porządku, który nigdy nie ulega zmianie, nie są to bowiem czynności wyuczone. Nikt nigdy nie dał jej żadnych klocków, by uczyła się budować gniazdo. Żadna istota ludzka nie zbuduje natomiast niczego, jeśli jako dziecko nie układa klockyw. W tym tkwi zapowiedź Partenonu i Taj Mahal, mauzoleum w Sultaniije i Watt Towers, Machu Picchu i Pentagonu. Nie jesteśmy komputerami działającymi wedle założonego od urodzenia programu. Jeżeli w ogóle jesteśmy jakiegoś rodzaju maszynami, to maszynami uczącymi się, a proces uczenia się przebiega w określonych obszarach mózgu. Tak więc rozwój myzgu nie polegał po prostu na tym, że rozdał się on dwukrotnie czy trzykrotnie w procesie ewolucji, Rozwijały się przede wszystkim jego wyróżnione ośrodki – te, które kontrolują rękę; te, od których zależy mowa, przewidywanie czy planowanie [2, s. 418].

Przedstawiony pogląd jest bardzo interesujący, czy jednak założenie, że być może jesteśmy jakimiś maszynami uczącymi się, nie nabiera obecnie zupełnie innego znaczenia, że oto bardzo chcemy nimi być. Wskażmy choćby na prace dotyczące skonstruowania neurokomputera czy też podejmowanie prób sięgania do takich pokładów ludzkiego myzgu, ktrych celem tak naprawdę jest stworzenie sztucznego człowieka.

Jest to kontrowersyjne, ale zwracam na to uwagę dlatego, że te poszukiwania tracą już niejednokrotnie wymiar odpowiedzialności, a tym samym nie tworzą bazy dla twórczości potrzebnej realnemu człowiekowi, który w dzisiejszym świecie staje się coraz bardziej zagubiony i bezradny.

A jednak bez słowa twyrcość i jego właściwego rozumienia, ta rzeczywistość byłaby niezbyt interesująca i zapewne nie dawałaby człowiekowi zbyt wielu możliwości przekształcania rzeczywistości.

Jednakże skoro człowiek ma być twyrczy, trzeba mu to umożliwiać, nie zaś wmawiać, że ma być właśnie odtwórczy, czego przykładem jest dziś choćby szkolna dydaktyka. Nie można zatem przechodzić obojętnie wobec pilnej potrzeby wykształcenia i zatrudnienia w szkołach twyrzych nauczycieli, którzy właśnie mogliby dydaktykę przenieść z utartych szlakyw standardu w obszary oryginalnych lekcji twórczości.

Nauka kreatywności przebiega lepiej – twierdzi S. Miclus – gdy odbywa się w kilkuosobowych grupach ludzi, którzy różnią się cechami osobowości. Kiedy

zbierzemy już kilku takich zapaleńców i będziemy systematycznie stawiać przed nimi zadania wymagające niestereotypowego myślenia, w niedługim czasie rozwiniemy w nich konsekwencję w dążeniu do celu, odwagę w podejmowaniu ryzyka i umiejętność autoprezentacji. Staną się też bardziej tolerancyjni dla cudzych poglądów, otwarci w proponowaniu typowych rozwiązań, poszukiwaniu wielu równorzędnych odpowiedzi na postawiony problem. Mówiąc krótko: wyzwolimy w nich kreatywność [5, s. 58].

Jest to bardzo ważne podejście dla naszych potrzeb, które powinno być wyraźnie zaakcentowane w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli oraz w programach rozmaitych form doskonalenia zawodowego. Właśnie nauczyciele powinni posiadać gotowość do działań nietypowych, zaskakujących, ale rzecz jasna inteligentnych, bo wówczas proces uczenia się uczniów będzie przebiegał jako ciąg zamierzeń intelektualnych nie zaś ograniczonych jednostronnymi wymaganiami programowymi, a przez to o charakterze statycznym czy też roszczeniowym.

Czy w naszym mózgu znajduje się ośrodek twórczego myślenia? Nie, choć usiłowano go zlokalizować. Z wielu badań prowadzonych w tej dziedzinie wynika, że kreatywność to raczej umiejętność współdziałania wielu obszarów mózgu naraz. Dziś wiadomo, że aby naprawdę twórczo myśleć, obie półkule muszą być w ten proces zaangażowane w równym stopniu. Muszą intensywnie komunikować się ze sobą, wymieniać poglądy, dyskutować. Dlatego wiele treningów kreatywności kładzie duży nacisk na wzmacnianie połączeń między półkulami. Osiąga się to przez angażowanie w aktywności pobudzające naraz na przykład ośrodek wyobraźni przestrzennej (położony w prawej półkuli) i ośrodku mowy (w półkuli lewej) [5, s. 59].

Poszukujemy zatem coraz to pewniejszej odpowiedzi w obszarze tego dylematu, ale jak widać różne koncepcje i teorie ciągle nie potrafią dać pełnej odpowiedzi o ośrodek twórczego myślenia w naszym mózgu. Cóż, ta tajemnicza harmonia całości nie może sobie pozwolić na gwałtowne odkrycie, bo wówczas chyba nie byłoby tak niezbędnej kreatywności dla naszego życia.

Czy kreatywności można się nauczyć? Tej przez duże «K» – prowadzącej do Nagrody Nobla i Pulitzera – chyba raczej nie. Ale takiej, która pozwoli nam lepiej i wydajniej znajdować rozwiązania codziennych problemów, jak najbardziej. Należy tylko zmusić swój umysł, by wyskoczył z bezpiecznych, utartych kolein rutyny. Bo tak jak co dzień jeździmy do pracy tą samą trasą, tak nasze myśli – czyli impulsy nerwowe – biegną w mózgu wciąż tymi samymi drogami. A pozostałe? Zarastają rzesą. A przecież nie musi tak być. W zapomnienie poszło przekonanie specjalistów, że zawartość naszej czaszki w ciągu całego życia może zmienić się tylko na gorsze. Co więcej, wiemy dziś, że możemy aktywnie wpływać na jakość i ilość naszych szarych komórek. Wiele wysiłku wkładamy w utrzymywanie swego ciała w dobrej kondycji – ćwiczymy, ruszamy się. Tego samego potrzebuje nasz mózg. Opłaca się o niego dbać. Można na przykład stosować neurobik, którego naczelną zasadą jest odejście od rutyny. Może na początek odwrócić do góry nogami gazetę, którą czytamy. Piszemy długopisem – zmieńmy go na ołówek, spróbujmy ubrać się z zamkniętymi oczami. Zmieńmy drogę, którą codziennie jeździmy do pracy. Jesteśmy praworęczni – umyjmy zęby lewą ręką. A zatem nawet proste zachowania, które ją rozbijają spowodują, że poruszmy nowe obszary mózgu leżące do tej pory odłogiem. Dzięki temu powstaną nowe połączenia między komórkami nerwowymi. myzga stanie się bardziej plastyczny i twórczy. Odmłodnieje, a więc nie byjmy się go rozruszać [5, s. 60].

Przedstawione stanowisko proponuje nam aktywność nowej miary i łatwo dostrzec, że możemy z tej propozycji skorzystać. Czy jednak nie został tu zminimalizowany aspekt kreatywności przez duże «K». W moim przekonaniu już mała kreatywność

rozpoczyna się od pierwszego zabawowego klocka, bo mając przynajmniej początkową wartość przynależności i zastosowania, ulega dalszym przekształceniom. Od klocka do konstrukcji, od konstrukcji do projektu technicznego, od projektu technicznego do wspaniałej budowli. Tylko, co miało miejsce podczas tych etapów: zainteresowanie własne czy przymuszanie, zainteresowanie innych czy wielka krytyka, wzmacnianie czy osłabianie, rozmawianie czy lekceważenie?

Dlaczego wielki artysta S. Dali miał kłopoty w uczelni plastycznej? Stwierdził bowiem, że jest lepszy od wszystkich profesorów tam zatrudnionych. Czyż nie miał racji? Nie potrafiono jednak wtedy odkryć jego geniuszu, dobrze, że nie uwierzył potędze tej szkoły i samodzielnie doprowadził do szczytowych osiągnięć surrealizmu.

Wskażmy jeszcze jedną kwestię związaną z coraz silniejszym wykorzystywaniem mózgu w procesie uczenia się, co ma związek z perspektywami pracy nauczycieli w szkole i tym samym z bardzo wyraźnym akcentowaniem indywidualności uczniów.

Coraz większe zainteresowanie badaczy wzbudza neurodydaktyka, która, jak podaje M. Taraszkiewicz preferuje indywidualność ucznia i doskonalenie się. Nauczyciele to nie jedyny zawód wymagający indywidualności oraz ludzi kompetentnych i odważnych, z charakterem. Wiele wskazuje, że jest to związane z powołaniem lub talentem pedagogicznym. Ale nie rzecz w tym, aby przypominać naszą misję i powołanie, a w tym, żeby dostrzegać i rozumieć istotę wpływu nauczycieli, jako osób znaczących dla rozwoju młodzieży i ich siłę oddziaływania, tj. rozumienie sensu i wpływu indywidualności nauczycieli na uczniów [7, s. 32].

Przedstawiony pogląd jest zbieżny z przedstawionymi wcześniej tezami dotyczącymi poszukiwania nowych koncepcji wykorzystania mózgu w procesie uczenia się, ale wydaje się, że nie jest wystarczające akcentowanie tej sprawy jako jedyne, które przyniesie pożądaną efekt. Ważne jest, jak się wydaje również zmienianie przez nauczycieli swych funkcji zawodowych obejmujących między innymi uzasadnianie celów kształcenia, bycie konsultantem a przede wszystkim twórcą nowej wiedzy. To bardzo ważne kwestie, które mogą dopełniać treści medyczne procesu nauczania i uczenia się.

Spodziewaś się bowiem należy zdaniem M. Taraszkiewicz, że już wkrótce nauczyciele otrzymają i z pewnością podejmą nowe zadania w obszarze swego zawodowego, a przede wszystkim osobistego, indywidualnego rozwoju, opartego na współczesnej neurologii. Bez tej wiedzy neurologicznej i odpowiednich umiejętności zastosowania w praktyce nie uda się odkryć tych nowych możliwości, które dziś dostrzega się w osiągnięciach prac nad ludzkim mózgiem dla usprawnienia uczenia się i samodoskonalenia człowieka oraz ich walorów dla dydaktyki. Nauczyciele już wkrótce uzyskają nowe narzędzia i wskazówki do efektywnej pracy, dostosowania do fizjologicznych uwarunkowań procesu indywidualnego uczenia się oraz neurologicznych predyspozycji uczniów. Na pewno bardzo to zmieni metodykę nauczania i jego efektywność. Już obecnie nauki neurologiczne dostarczają wielu danych, które podają nowe interpretacje dla typowych zadań edukacyjnych i problemów uczenia się. Dają też sposoby walki z niepowodzeniami szkolnymi uczniów i rozwiązywania wielu innych problemów. Możemy więc wskazać następujące priorytety neurodydaktyki: akcentowanie indywidualizmu; motywowanie do uczenia się; neurobiologia i integracja myzgu; kinezjologia edukacyjna [7, s. 32].

Nietrudno wobec tego zauważyć, że edukacja coraz bardziej współgra z osiągnięciami nauk biologicznych i medycznych, a taka sytuacja wymaga od nauczycieli wyraźnej ekstensyfikacji zadań zawodowych w kierunku twórczości i samokształcenia. Te obszary chociaż są podkreślane jako ważne, nadal nie znajdują dynamicznego zastosowania w praktyce szkolnej.

W moim przekonaniu bardzo pomocna będzie w tym zakresie pedeutologia twórczości.

Pytaniem podstawowym będzie w tym obszarze: czego i jak uczyć nauczycieli, jak przygotowywać ich do bycia twórczymi w profesjonalnej działalności? Badania naukowe powinny więc zmierzać w kierunku diagnozowania postaw twórczych nauczycieli, uchwycenia zależności pomiędzy postawami twórczymi nauczycieli a wynikami ich pracy pedagogicznej, ich stosunku do twórczych uczniów, funkcjonowania twórczych nauczycieli w zawodzie, ich relacji ze współpracownikami i zwierzchnikami, form aktywności twórczej, na przykład w postaci innowacji pedagogicznych – to tylko przykładowe pola eksploracji [3, s. 140].

Nie można jednoznacznie zgodzić się z przedstawionym poglądem, bo jeśli kierunek osiągnięcia przez nauczycieli twórczego charakteru działalności pedagogicznej uznamy za jak najbardziej celowy, to jednak nie można powiedzieć, że badania naukowe pomijają wskazane powyżej zakresy. Można w tych obszarach dostrzec wiele ciekawych koncepcji badawczych i zwrócić uwagę na ich wyniki, ale mankamentem jest to, że są rozproszone, a wśród nauczycieli i dyrektorów szkół ciągle niedoceniany jest wysoki poziom kultury badawczej. Niestety, ale nauczyciel – badacz ciągle nie pasuje do obrazu polskiej szkoły, bo nadano mu tytuł nauczyciela – zbieracza albo nauczyciela – dokumentalisty. Wydaje się, że również przedmiot pedeutologia powinien zawierać w swych treściach empiryczne ujmowanie działalności nauczycielskiej oraz proponować podejmowanie badań z udziałem nauczycieli akademickich, asystentów – stażystów i studentów w zakresie właśnie pedeutologii twórczości.

Określenie pedeutologia twórczości zawiera w sobie dość szerokie odniesienia, bo przecież jak stwierdza A. Góralski ważną powinnością twórcy, być może jedną z najważniejszych, jest otwartość i wrażliwość na to wszystko, co w świecie już danym jest fundamentem, zapowiedzią, a niekiedy nawet wyznacznikiem przyszłości [4, s. 32].

Nie można zatem traktować pedeutologii jako przedmiotu wyłącznie informującego o osobowości nauczyciela czy też jego powinnościach, ale przede wszystkim prowadzącego do twórczego konstruowania otwartości i wrażliwości, jako głównej drogi do uczniów, a następnie do tworzenia i realizowania twórczej metodyki. Kontekst twórczej pedeutologii prowadzi do sprawności nauczania i wychowania, a przecież ta kategoria ma nadrzędne znaczenie dla jakości funkcjonowania szkoły.

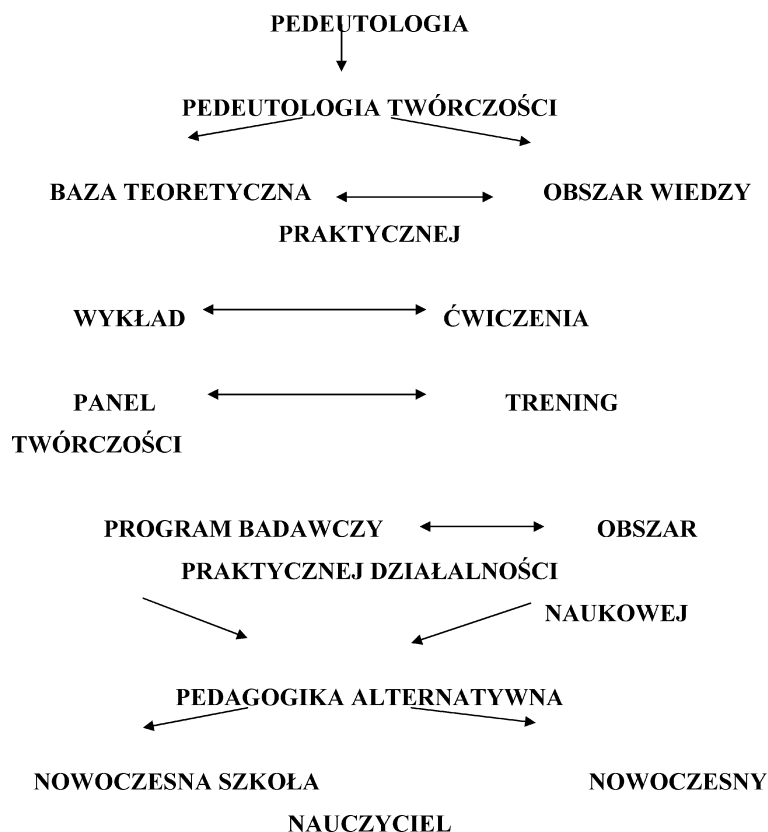
Według D. Ekiert – Oldroyd można by w sposób zasadny mówić o pedeutologii twórczości w ramach pedagogiki twórczości (2005, s. 140).

Nie uważam, żeby ten kontekst pedeutologii ujmować wyłącznie w tym zakresie, ponieważ bardziej zasadne byłoby wyeksponowanie z pedeutologii – w założeniu mającej doprowadzić do wykształcenia dobrego nauczyciela, czyli rzecz jasna też twórczego, właśnie obszaru zdecydowanie wspierającego przekształcanie funkcji nauczycielskich, czemu mogłaby służyć właśnie pedeutologia twórczości, dopełniana dodatkowo przez inwentykę, na co zwrócę uwagę w dalszej części tego opracowania.

Proponuję zatem następujące podejście realizacyjne do przedstawionego poglądu.

W moim przekonaniu objęcie wszystkich studentów studiów pedagogicznych tym przedmiotem kształcenia sprawi, że rzeczywiście zostanie wzmocniona ranga twórczości w pracy nauczycielskiej. Koncepcja zmierza również do tego, aby ten przedmiot był realizowany obowiązkowo właśnie w dwóch obszarach: pedeutologia (podstawowe wiadomości o nauczycielu 15 godzin zajęć) i pedeutologia twórczości (tworzenie nowoczesnego warsztatu zawodowego 30 godzin zajęć). Wskazane byłoby również, aby wykorzystywać na studiach pedagogicznych profesjonalną edukację teatralną, edukację

plastyczną czy też muzyczną, co będzie sprzyjało kształtowaniu wyobraźni, odwagi i właśnie własnej twórczości nauczyciela.



Uważam, że warto jest również wskazać na kontekst edukacji alternatywnej z pedeutologią twórczości.

Warto podkreślić, że pedagogika alternatywna ma dwa przeciwstawne bieguny: jeden z nich możemy określić światowym czy też naukowym, który eksponuje oryginalność, wprowadzanie innowacji czy też interlokucję, ale przede wszystkim w kontekście poszukiwań badawczych, które dzięki swej wartości naukowej ciągle pozostają atrakcyjne do wdrożenia we współczesnej szkole, jak również inspirują do dalszych poszukiwań. Możemy wymienić tu choćby Summerhill – szkołę swobodnego wychowania A. Neilla, *École moderne* C. Freineta, szkołę dla życia przez życie O. Decroly’ego czy elitarnie gimnazjum T. Łopuszańskiego – Rydzyna.

Drugi biegun pedagogiki alternatywnej możemy zaś określić jako lokalny, ukryty czy też wewnętrzny. Mam na myśli brak szerokiej prezentacji osiągnięć twórczych szkół znajdujących się w małych miejscowościach czy nawet w dużych aglomeracjach, które nie potrafią wyeksponować swej oryginalności, co sprawia, że ich osiągnięcia mają znaczenie bardziej lokalne niż powszechne. Nie można być z tego powodu zadowolonym, warto więc pomyśleć o wariantach propagowania osiągnięć tych szkół. Można nawet postawić pytanie, czy rozmaite nagrody ministerialne czy samorządowe zawsze otrzymują nauczyciele twórczy czy raczej ci, którzy są znani tak zwanym «ważnym» osobom?

Ważne jest więc podkreślić, że pedagogika alternatywna nie może mieć charakteru sekwencyjnego, ale zdecydowanie eksponować wymiar długofalowy i koncepcyjny, bo tylko wówczas możemy mówić o jej własnej tożsamości.

Nie można zatem ujmować za podejście alternatywne w nauczaniu drobnych zmian, często wprowadzanych bez gruntownej znajomości założeń metodycznych, ale wówczas, gdy te zmiany wyznacza przemyślany proces działalności dydaktycznej i wychowawczej, prowadzący do wypracowywania nowych wariantów współpracy z uczniami.

Ten aspekt jest bardzo ważny, bowiem jeden nauczyciel uzna, że najlepiej będzie przedstawić uczniom wiadomości o Australii za pomocą podręcznika, slajdów i referatów (jaka to nudna forma zajęć!), inny zaś przedstawi uczniom charakterystyczne atrybuty i zwyczaje tego kontynentu (np. bumerang, rafa koralowa, tradycyjne obchody świąteczne — *corroboree*), ale przede wszystkim stworzy blok zajęć o Australii, co przyniesie pełne uczestnictwo uczniów i nowe możliwości (np. nasze wyobrażenie Melbourne). Niech uczniowie nie poznają wiedzy jedynie przez pryzmat jej odtwarzania, ale niech poznają wiedzę, projektują i uzasadniają! To jest bardzo ważne odniesienie dla pedagogiki alternatywnej

Zdaniem W. Okonia nawet w najtrudniejszym dla sfery edukacji i kultury położeniu ekonomicznym kraju rozwiązaniem realnym i stosunkowo korzystnym jest powoływanie do życia pojedynczych szkół twórczych, zwanych autorskimi czy nawet alternatywnymi, a następnie całej ich sieci. Niechby najpierw w każdym rejonie kraju, w każdej dzielnicy miasta, możliwie w każdej gminie wyrosła przynajmniej jedna taka szkoła, wyróżniająca się na korzyść w stosunku do ogółu szkół, realizująca jakiś własny program niesprzeczny z programem oficjalnym i promieniująca na swoje otoczenie. W zależności od pracy na danym obszarze ta sieć nowoczesnych szkół mogłaby rozwijać się i gęstnieć (1997, s. 18).

Pedeutologia twórczości ma być skoncentrowana na nauczycielu, a dydaktyka twórczości na uczniu, co ma wzbogacać pedagogikę twórczości. Nie można jednak tego zadania zrealizować bez gruntownej zmiany funkcjonowania szkół, właśnie nastawionych na to, aby analogiczny tekst programowy przedstawić w innej formule, zaskakującej, odważnej, ekscytującej, nie zaś nudnej, odtwarzanej wielokrotnie i surowej w swej formie przekazu. Takie zmiany mogą wdrażać nauczyciele, którzy poznają pedeutologię twórczości i chcący poznawać coś sensownego w swym działaniu pedagogicznym.

Edukacja twórcza będzie podstawowym zadaniem nauczycieli w nowoczesnym społeczeństwie, w którym ceni się kreatywność jednostek. Jak pisze G. Koć — Seniuch, poszukiwanie koncepcji twórczego rozwoju nauczyciela, twórczej edukacji nauczycielskiej na miarę potrzeb współczesnej szkoły, uczniów, rodziców i środowisk lokalnych współdziałających w tworzeniu nowych jakości edukacyjnych — jest wyzwaniem czasu. Sytuacja współczesnego nauczyciela coraz bardziej staje się sytuacją twórcy środowiska edukacyjnego i jego kultury [za: 3, s. 138].

To stanowisko jest bardzo ważne w kontekście pedeutologii twórczości ponieważ dzisiejszy świat wymaga ciągłego odkrywania, jest ciągle pełen nieznanymi kodami i ukrytymi dźwiękami, dlatego też nie można lekceważyć ich obecności w naszym funkcjonowaniu, ale podjąć starania o dokonanie ich właściwej interpretacji, gdy zostaną zauważone. A warto sobie zadać pytanie: gdzie w tym wszystkim jest szansa dla nauki w jej jakościowym wymiarze, dlaczego nie bronimy się przed kierunkiem naszej rzeczywistości ku przepaści, czemu lekceważymy prawdziwe wzorce cnót, co sprawia, że nie chcemy szukać odniesień przedstawiających świat ze wszystkich stron, a ulegamy uproszczeniom i zniechęceniu. Wiele w tym zakresie ma do zaoferowania szkoła, o ile będzie szkołą odpowiedzialności i twórczości, przede wszystkim promowaną przez kadrę pedagogiczną.

Na warunki działalności twórczej nauczyciela składają się dwa aspekty: tzw. psychologiczne środowisko jednostki twórczej — wiedza, motywacja, system wartości,

uzdolnienia, sprawność intelektualna, umiejętności itp. Drugi aspekt to warunki zewnętrzne – czyli to, co może oferować twórczemu nauczycielowi szkoła, warunki w środowisku pracy, stymulowanie bądź hamowanie twórczości, klimat, atmosfera w pracy, styl kierowania, nagradzanie bądź krytykowanie działań twórczych [3, s. 140].

Możemy rzecz jasna przyjąć z zadowoleniem prezentowane stanowisko, ale nie wydaje się, że dopełnia ono problem pedeutologii twórczości. W moim przekonaniu ten obszar warto wzbogacić przede wszystkim o kontekst samokontroli, aby nie traktować swych osiągnięć definitywnie, bo wówczas procedury twórcze ulegają niestety deformacji i oddalają się od podmiotowości w podejmowanych działaniach. Szkoda, że Autorka nie wskazała wyraźnie także aspektu konstruowania metod heurystycznych i dochodzenia do mistrzostwa, czyli czynników niezwykle ważnych w kontekście twórczości. Właśnie te dwa obszary czynią z pedeutologii twórczości strukturę praktycznej działalności naukowej rozpatrywanej znaczeniowo, nie zaś w charakterze ogólnie znanym, który można odnieść do wielu innych odniesień pedagogicznych. Pedeutologia twórczości ma dopełniać też inne obszary działalności nauczycieli, np.: innowatykę pedagogiczną, myślenie probabilistyczne, demokrację intelektualną czy też podkreślaną dziś coraz częściej sztukę mądrości. W tych zakresach jest bardzo wiele nowych zadań dla nauczyciela, zatem chciałbym, aby pedeutologię twórczości rozpatrywano nie w kontekście addytywnym, ale w wymiarze całościowym, umożliwiającym konstruowanie zdecydowanie bardziej trafnych koncepcji badawczych.

Warto w tym kontekście zwrócić na potrzebę niedocenianej ciągle dziedziny wiedzy praktycznej, jaką jest inwentyka, która odnosi się do twórczego rozwiązywania problemów szczególnie silnie obecnej w świecie nowoczesnej techniki, marketingu, organizacji pracy, zapewnieniu jakości, itp. Metody nowoczesnej inwentyki pomagają rozwiązać problemy uważane za: «nieuchwytnie», wymagające «natchnienia» lub «oślnienia» – w sposób metodyczny, «prosto do celu».

Wydaje się, że obszar ten może być doskonale wykorzystywany dla potrzeb pedeutologii twórczości, ponieważ obszar rozwiązywania rozmaitych problemów dydaktycznych i wychowawczych wymaga dziś od nauczycieli podejścia zdecydowanie skutecznego, nie zaś działania pozornego czy też opartego wyłącznie na podejmowaniu różnych prób niekoniecznie prowadzących do pożądaných efektów. Wydaje się, że podejmowanie inwentyki podczas studiów pedagogicznych przyczyni się do jej stosowania w codziennej pracy w szkole.

Traktujmy więc pedeutologię zdecydowanie bardziej dynamicznie, bo mając tak wspaniałą wartość naukową, powinna też zdecydowanie zawitać do szkół, wówczas stanie się siłą, którą będzie wspomagać każdy nauczyciel.

Bibliografia

1. Biuletyn informacyjny (2005–2006), Szkoła inwentyki, TQMsoft, Kraków.
2. Bronowski J. Potęga wyobraźni, PIW, Warszawa, 1988.
3. Ekiert – Oldroyd D. Pedeutologiczne konteksty dydaktyki twórczości i ich pragmatyczne implikacje (pedeutologia twórczości a dydaktyka twórczości) w: Krzysztof J. Szmidi Dydaktyka twórczości, „Impuls», Kraków, 2005.
4. Góralski A. Wzorce twórczości, SCHOLAR, Warszawa, 1998.
5. Woźniak O. Uwolnij umysł, czyli neurobik dla każdego, „Przekryj», nr 46. — 2005.
6. Okoń W. Dziesięć szkół alternatywnych, WSiP, Warszawa, 1997.
7. Sawiński Julian P. Dlaczego priorytetem jest „nauka o ludzkim myzgu», „Nowa Szkoła», nr 8. — 2005.

УДК 159.9

Ewa M. Skorek¹, Ph. D., Zbigniew Tarkowski², Professor¹Poland, Zielona Góra University,
Faculty of Pedagogy, Sociology and Health Science²Poland, Lublin Medical University,
Department of Speech Pathology and Therapy

SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Students with communication difficulty manifested by widely understood speech disorders are in a particularly difficult situation at school since speech constitutes a major medium of classroom interaction perceived as a tool for exchanging values and information. All physical, emotional and social aspects of human existence depend on communication skills in social interactions. It is estimated that approximately 30% of pre-school and elementary school children suffer from some forms of speech disorders. Their difficult psychological and social situation results from problems which on the one hand disturb the process of interaction with teachers and on the other and on the other create an unfavorable socio-metric situation or disturbance in the sphere of social relations. What is more they disturb the sphere of emotions and feelings which may be partly conditioned by the above mentioned unfavorable social situation. Additionally they hinder the process of entering interactions with peers. Limited options the communication with the environment create a communicative barrier which negatively affects the feeling of security and trust to other people in children. The paper reviews various approaches to the problem.

Key words: children with speech disorders, peer relations, the attitude of teachers, learning difficulty.

1. Introduction

Children with speech disorders are exposed to numerous factors which operate in the school environment and hinder their performance of the roles of students and friends. These factors can be classified into four groups: disturbed emotional and personal sphere as well as social behavior, poor peer relations and unfavorable attitude of teachers towards children with speech disorders, poor school results. These problems may be primary relative to the speech disorder, may occur as its result, may have common basis or may also condition one another.

2. Disturbance in the emotional and personal sphere as well as social behavior of children with speech disorders

Inappropriate peer relations of children with speech disorders may result from disturbance in the emotional and personal sphere. Speech development is strictly connected with the development of all aspects of consciousness and personality [60]. While talking about the relation between speech and personality development, it has to be remembered that there exist close structural and dynamic links between various areas of the cerebral cortex functionally responsible for speech processes and lower levels of the central nervous system because of which the general emotional state of the child directly affects speech functions. Hence disturbance in the emotional and motivational

sphere may result in speech disorders or may be caused by them. For instance, on the one hand verbal insufficiency may discourage children from contacts with peers, on the other hand secondary reduction in verbal activity may occur in result emotional conflicts [17, 25]. Depression, feelings of discouragement, low self esteem due to the inability to maintain contacts with the environment, hypersensitivity to the reactions of the environments or shyness caused by the disorder are observed in children with aphasia [6]. In the case of children who previously were able to use speech, speech disorder amplifies negative emotional reactions and in consequence may lead to lowering the motivation to speak or even selective mutism.

Children with alalia, who are aware of their 'otherness' and who have a lot of negative experience, have low self-esteem, are irritable, shy, uncertain and taciturn. This can be accompanied by motor inhibition or hyperactivity. Some of these children are malicious, aggressive towards younger or weaker children, but there are still others who tend to avoid contacts with the environment. The feeling of being defenseless in contacts with other people is caused by the inability to communicate, which in turn frequently triggers such features as oversensitivity, inclination to crying, acts of anger or gloominess. Children with alalia tend to experience labile moods or even 'wildness in contacts with people and passive perception' [36, p. 14].

SLI children lack confidence during conversations, fairly rarely initiate verbal contacts. They give up communication if they are not understood immediately [32].

For many stuttering children their disorder is also a source of negative experience. Inability to share their thoughts and awareness of the negative impression their speech makes on the interlocutors results in despondency and despair. Constant thinking about their disability often results in low self esteem. Fear of speaking increases the muscle tension and the occurrence of contractions [30], and 'when the fear of speaking and low self esteem become ingrained in their subconsciousness, they are more destructive for the personality than the stuttering itself [10, s. 39]. Pre-school and school children are shy, reserved, obedient, emotional, yet internally hostile and dissatisfied. In-depth hostility is hidden under the 'pseudo-social' mask of politeness. The children are emotionally immature and suffer from motor and psychological hyperactivity [69].

Embarrassment in front of friends, unfavorable attitude and reactions of the environment may result in irritability, despair, indifference, feelings of humiliation and guilt, abandonment of interests, aims or desires on the part of children with speech disorders, particularly at the beginning of their school careers. Such children become withdrawn, avoid social contacts, become apathetic, shy or otherwise aggressive and undisciplined [61]. Their experience makes them expect unfriendly behavior on the part of other people and simultaneously they feel helpless due to the inability to overcome this obstacle. They suffer from fear to communicate – a peculiar form of behavior accompanying human communication [69].

Psychological and emotional problems disturb the development of the social sphere. It is assumed that the disturbance results from frustration, rejection on part of peers and lack of trust to children with speech disorders [40], and if it is not eliminated at the early age, it tends to accumulate and escalate with age [41].

In case of disabled children, including children with speech disorders, the unsatisfied need of contact leads to the occurrence of the complex of difference manifested by e. g. the inferiority complex. The awareness of standing out from the peer group *in minus* disturbs social contacts. According to K. Jankowski 'In this way individuals with inferiority complex living among people who could potentially be their friends, are surrounded by indifference and hostility, feel isolated and lonely. (...) The feeling of

inferiority directly causes this kind of behavior and in result, the environment remains indifferent or becomes unfavorable or even hostile' [24, p. 180–181]. Negative social behavior of children with speech disorders may have its source in the unsatisfied need to transfer information. While speaking, children can naturally and sincerely show what they feel [68]. The ability to express one's emotions and experiences directly gives people the feeling of authenticity, autonomy, identity, puts them in the situation whereby they are responsible for their own behavior or allows to release tension which accompanies various forms of human activity. Unreleased tension does not disappear, it tends to cumulate and intensify until it can no longer be controlled. Hence bursts of anger, acts of aggression, somatic symptoms such as headaches, heartache or problems with the digestive system. Sincere and open expression of one's anger or sorrow offers relief and peace. Hence the ability to communicate with other people constitutes one of the factors conditioning human development and mental health.

3. Disturbed peer realtions

Speech disorders have a negative impact on the social situation of children. Children with speech disorders frequently face problems in social contacts with peers. They are ignored by their peers [42] and are not as popular as children with no speech disorders [18, 49, 51, 52, 56].

Children already at the pre-school age realize that SLI children communicate differently from the majority of their peers [32]. Pre-school children who develop normally have more contacts with other children who develop normally than with SLI children. Attempts to start a conversation undertaken by SLI children are more often ignored than in the case of children who develop normally [32].

It has been observed that pre-school children with speech disorders are less often indicated by their peers who develop normally as those with whom they enjoy playing. Additionally, in the case of SLI children fewer reciprocal indications are observed, that is such in which a child indicates other children as companions in play and at the same time it is indicated by them [18].

Similar relations were observed in school children with various forms of speech disorders [49, 51, 52, 56]. SLI children enter fewer social interactions with friends compared to their peers, and they describe the level of satisfaction from their social relations as significantly lower compared to their peers from the control group [16].

Children with specific speech disorders find talking to their peers difficult, which obviously cannot exert no impact on the relations between them and their interlocutors [32].

Peer approval has a significant influence on the social and emotional development of children. Peer rejection blocks numerous basic needs and hinders aspirations for self-realization and happiness to which all people are entitled. It seems that in view of the functions performed by speech (among others communicative, regulatory and cognitive) peer relations between children with speech disorders and their classmates are disturbed.

4. Attitudes of teachers towards children with speech disorders

Inappropriate attitude of teachers constitutes another factor exerting a negative impact on the situation of children with speech disorders at school. Numerous research papers show that adults (including teachers) consistently evaluate children with communication disorders as less intelligent and significantly below their social competence [16]. An

interesting analysis was carried out by M. L. Rice, P. A. Hadley and A. L. Alexander. The authors asked adults to listen to a recording of verbal interactions involving SLA and normally developing children. SLA children were evaluated lower in terms of their social maturity, leadership skills and popularity [43]. Children who stutter are described by teachers as apprehensive, shy, taciturn and mistrustful [20].

The problem is frequently connected with inappropriate perception of children with speech disorders and formulation of stereotypical associations: bad speech – poor student [44, 20]. Numerous elements are involved in the process of interpersonal perception, out of which physical aspects of speech or language are of particularly significant when the image of another person is formed [46]. Undoubtedly children with retarded speech development, articulation disorders or hearing impairment are perceived negatively by teachers. Listeners evaluate their interlocutors inadequately and consistently low even if a particular articulation disorder is not strong [37, 11, 33]. Physical alteration of the form of transfer may disturb communicative relations between students and teachers [39], particularly if a particular form of speech disorder results in significant disturbance in the realization of the supra-segmental level (e.g. in children with bradylalia or tachylalia), segmental level (in children with total dislalia), both levels (e. g. palatolalia) or in case of the lack of the phonic substance (e. g. mutism). Deformed intonation or skipping sounds may make utterances unclear or sometimes even incomprehensible. This requires concentration on the part of the interlocutor, which in turn may lead to irritation or a tendency to avoid communication [65]. The effort necessary for the appropriate reception of such utterances results in avoidance, particularly that teachers have an alternative in the form of utterances formulated by other students: fluent, comprehensible and nice in reception.

Children with speech disorders are negatively evaluated by teachers with varied work experience, whereas positively by teachers with limited work experience (1–5 years). The image of children with speech disorders depends also on how much teachers know about the disorder itself as well as about the forms of work with such children [48, 65]. Teachers who see no need for further education, do not consult handbooks, specialist periodicals or speech therapists perceive children with speech disorders negatively [47].

Inappropriate behavior of teachers who are unaware of the consequences of their actions, tend to pass the tasks requiring verbal responses to other children or comment in public on the way the phonic substance is deformed, makes children renounce making verbal contributions in the classroom and lowers the level of their attractiveness in the eyes of their classmates [31, 12]. ‘Sympathetic’ attitude of some of the teachers, manifested in offering help when the child pronounces difficult sounds or passing over the child while asking question, makes the situation of children with speech disorders even worse. The attitude of the teacher to the child has a particular significance for peer relations and psychological balance [61, 6]. R. Byrne observes that younger children are not worried by their pronunciation and become more aware of their speech in result of anxiety and special interest on the part of teachers. The role of the teacher in maintaining interpersonal relations can be constructive provided teachers authentically accept their students. Children who are consciously or subconsciously rejected by their teachers provoke criticism and reprimands.

5. Poor school performance among children with speech disorders

Children with speech disorders who start learning in the first grade and later continue education are prone to difficulty in learning literacy [9, 30, 12].

Polish researchers seem to be particularly interested in relations between the types of defects and difficulty in learning literacy, whereas foreign authors devote more attention to the issue of the reading deficit in SLI children.

Languages in which the graphic substance to a large extent reflects pronunciation pose particular difficulty. It becomes evident especially in the case of dislalia, one of the most frequent types of disorder [12, 44, 45, 58, 61, 23, 3, 60] understood as an articulation deficit of varied etiology. Children who start education 'tend to write the way they speak' [27, 45]. If a particular sound is mispronounced it is also misspelled. Background literature provides numerous instances which show how departure from normative phonic substance affects the graphic substance – or in other words – how speech disorders are reflected in writing [44, 38]. It is characteristic that spelling mistakes caused by speech disorders apply most frequently to those sounds which are subject to substitution [27]. Hence the problem affects children with para-rhotacism, para-kappacism, less often with interdental lispings or uvular *r*.

Pronunciation, reading and writing problems may stem from a common basis i.e. from disturbed visual-auditory-motor coordination, which is discussed in papers published by B. Sawa (1971, 1990, 1994), H. Spionek (1985), H. Jaklewicz (1982), J. T. Kania (1982). In such cases speech disorder is not the primary source of poor school performance, yet it may amplify or enhance it.

In case of children with dislalia (i. e. articulation disorder which is not accompanied by other forms of speech disorder) reading and writing difficulty frequently continues even if the child manages to pronounce correctly those sounds which previously were inappropriately articulated. This may be the case since pronunciation is subject to fairly quick change whereas internalized patterns of articulation remain invariable. Despite practice in phonetic hearing and improvement in pronunciation, previously internalized patterns based on inappropriate movements of articulators remain unchanged and are not controlled by the hearing analyzer [60].

Children with retarded speech development also face learning difficulty. Advancement in speech development constitutes one of the criteria used for the purpose of assessing school maturity. Mastery of the language system and use to a significant extent condition school performance [12]. Limited lexical resources and incorrect grammar make construction of verbal utterances impossible, hinder comprehension, are frequently paralleled by failure at school and lower the general intelligence quotient [58].

SLI children may experience reading difficulty, particularly if language development problems are not solved before they come to school and if permanent speech problems are diagnosed [32]. Most analyses (both retrospective and prospective) show that there is a high percentage of occurrence of reading and learning difficulty [2, 28, 1, 59, 7]. Reading problems do not affect all SLI children to the same extent. Reading difficulty is more frequent among children with vocabulary and/or grammar and pronunciation problems than in the case of children with phonetic problems only [32].

Learning difficulty in SLI children is not limited to reading only. In some cases of SLI, ability in mathematics is much below the standards specified for particular age groups [35]. Some of these problems may start fairly early. The research shows that four or five year old SLI children who understand the basic principles of counting (e. g. that the last number is equal with the number of objects counted), but are weaker than their peers in recollecting sequences of numbers, face a similar problem two years later [13, 15].

Learning difficulty occurs not only in children with SLI and articulation problems but also in the case of other types of speech disorders.

Research on the relation between stuttering and school failure shows that children who stutter have poorer school results compared to their friends who speak fluently. This applies mainly to classes in Polish. The basic symptoms of disfluent speech include: 1) repetition of sounds /*m-m-m- mama*/, vowels *ma - ma - mama*/, words /*mama — mama*/, phrases /*mama poszła - mama poszła*/, 2) prolongation /*mmmmama*/, 3) blocking /*mmmama*/, 4) pausing /*mama poszła do.....sklepu*/, 5) fillers /*yyy, eee*/, 6) self-corrections /*mama poszedł ...szła*/, 7) too fast tempo of delivery, 8) too slow tempo of delivery, 9) arrhythmic speech. The above mentioned symptoms of disfluency occur in reading aloud which is a form of speaking. While reading, a stuttering person may repeat sounds or syllables, prolong them, block the utterance, make unjustified pauses, self-correct, speak too fast, too slow or non-rhythmically to the extent which hinders comprehension of the text. These external symptoms of speech or reading disfluency are linguistic in nature. Pathophysiology of stuttering is manifested in reading. The disorder is caused by excessive contractions in speech organs, which hinder fluent text processing. Additional difficulty in reading results from looking away from the text. The essence of stuttering consists in awaiting the occurrence of speech disfluency. Stuttering persons may avoid reading aloud in public e. g. in the classroom. Yet when forced to read a text out, they struggle for maintaining fluency rather than simply read the text [66].

Learning problems occur also in case of other subjects requiring verbal contributions during lessons [12, 31]. The utterances made by students who stutter are frequently primitive and limited to the minimum since in order to avoid pronouncing difficult sounds children formulate simple and short sentences and select words which do not always fit the context. While speaking, they are not thinking about what they want to say, but instead they focus on their performance. Several cases of reading difficulty, which in turn lowers motivation and confidence, have also been reported [10]. In case of children who stutter school failure results mainly from the specific nature of the disorder — students who stutter are limited in terms of presenting what they know during lessons (verbal responses) [26, 22]. Limited classroom participation negatively affects learning results and students are often perceived as not prepared. Fear of speaking disorganizes cognitive processes, lowers perception abilities, makes concentration and thinking difficult [31].

Children with aphasia are in a particularly difficult situation at school [13]. In case of motor aphasia, speech is comprehensible but selective disorders in expressive speech occur. Pronunciation is distorted and telegraphic speech is used: limited scope of vocabulary, mainly nouns. Other characteristic features include problems with repeating words, naming objects, difficulty in uncontrolled writing, dictation and reading aloud.

Literature

1. *Aram D. M., Ekelman B. L., Nation J. E.* Preschoolers with language disorders: 10 years later // *Journal of Speech and Hearing Research*. — 1984. — Vol. 27. — P. 232–244.
2. *Aram D. M., Nation J. E.* Preschool language disorders and subsequent language and academic difficulties // *Journal of Communication Disorders*. — 1980. — Vol. 13. — P. 159–170.
3. *Balejko A.* Jak usuwać wady mowy: porady dla nauczycieli i rodziców. — Białystok: Wydawnictwa Logopedyczne, 1994. — 96 p.
4. *Bashir A. S., Scavuzzo A.* Children with language disorders: Natural history and academic success // *Journal of Learning Disabilities*. — 1992. — Vol. 25 (1). — P. 53–65.
5. *Seven-year follow-up of speech/language impaired and control children: Speech/language stability and outcome* / J. H. Beitchman, E. B. Brownlie, A. Inglis, J. Wild, R. Matthews, D. Schachter // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. — 1994. — Vol. 33. — P. 1322–1330.

6. *Błachnio K.* Vademecum logopedyczne: dla studentów pedagogiki. — Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2001. — 243 p.
7. *Botting N., Simkin Z., Conti-Ramsden G.* Associated Reading Skills in Children with a History of Specific Language Impairment (SLI) // Reading and Writing. — 2006. — Vol. 19(1). — P. 77–98.
8. *Brühlmeier A.* Edukacja humanistyczna. — Kraków: Impuls, 2000. — 239 p.
9. *Brzezińska A.* Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania. — Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1987. — 207 p.
10. *Byrne R.* Pomówmy o zacinaniu. — Warszawa: PZWL, 1989. — 94 p.
11. *Clase J.* A comparison of responses of speech clinicians and laymen to the effects of conspicuous articulation deviations on certain aspects of communication. — Buffalo, New York: State University, 1969.
12. *Demel G.* Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola. — Warszawa, 1994. — 104 p.
13. *Dilling-Ostrowska E.* Rozwój i zaburzenia mowy u dzieci w zależności od stopnia dojrzałości układu nerwowego // Zaburzenia mowy u dzieci / J. Szumska (ed.). — Warszawa, 1982. — P. 18–30.
14. *Fazio B.* The counting abilities of children with specific language impairments: a comparison of oral and gestural tasks // Journal of Speech and Hearing Research. — 1994. — Vol. 37. — P. 358–368.
15. *Fazio B.* Mathematical abilities of children with specific language impairments: a follow-up study // Journal of Speech and Hearing Research. — 1996. — Vol. 39. — P. 839–849.
16. *Fujiki M., Brinton B., Todd C. M.* Social skills of children with specific language impairment // Language, Speech, and Hearing Services in the Schools. — 1996. — Vol. 27(3). P. 195–201.
17. *Gałkowski T., Fersten E.* Psychologiczne aspekty rozwoju i zaburzeń mowy u dziecka // Zaburzenia mowy u dzieci / J. Szumska (ed.). — Warszawa, 1982. — P. 82–96.
18. *Gertner B. L., Rice M. L., Hadley P. A.* Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom // Journal of Speech and Hearing Research. — 1994. — Vol. 37(4). — P. 913–923.
19. *Grzebiuk L., Trzebińska B.* Jak ludzie porozumiewają się. — Warszawa: Nasza Księgarnia, 1983. — 182 p.
20. *Grzybowska A., Łapinska L., Michalska R.* Postawy nauczycieli wobec jąkania // Psychologia Wychowawcza. — 1991. — Vol. 2. — P. 139–149.
21. *Hadley P., Rice M.* Conversational responsiveness of speech and language-impaired preschoolers // Journal of Speech and Hearing Research. — 1991. — Vol. 34(6). — P. 1308–1317.
22. *Haponiuk E., Witkowska E.* Gdy moje dziecko jąka się. — Gdańsk: Uniwersytet Gdański, 1989.
23. *Jaklewicz H.* Zaburzenia mowy czytanej i pisanej u dzieci // Zaburzenia mowy u dzieci / J. Szumska (ed.). — Warszawa, 1982. — P. 51–57.
24. *Jankowski K.* Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej. — Warszawa: PIW, 1976. — 381 p.
25. *Kaczmarek L.* Rewalidacja dzieci i młodzieży z zaburzeniami mowy // Pedagogika rewalidacyjna / W: A. Hulek (red.). — Warszawa, 1988. — P. 284–302.
26. *Kałużyński J.* Jąkanie a trema. — Warszawa: PZWS, 1971. — 187 p.
27. *Kania J. T.* Szkice logopedyczne. — Warszawa: WSiP, 1982. — 299 p.
28. *King R. R., Jones C., Lasky E.* In retrospect: A fifteen-year follow-up report of speech-language-disordered children / Language, Speech and Hearing Services in the Schools. — 1982. — Vol. 13. — P. 24–32.
29. *Klenková J.* Logopedie. — Praha: Grada, 2006. — 234 p.
30. *Knobloch-Gala A.* Wybrane zagadnienia logopatologii // Psychologia defektologiczna / A. Wszyńska (ed.). — Warszawa, 1987. — P. 115–143.
31. *Kulas H.* Sytuacja szkolna dzieci jękających się // Psychologia Wychowawcza. — 1990. — Vol. 5. — P. 331–343.
32. *Leonard L. B.* SLI: Specyficzne zaburzenia rozwoju językowego. — Gdańsk: GWP, 2006. — 440 p.
33. *Mowren D., Wahl P., Doolan S.* The effects of lisping on audience evaluation of male speakers // Journal of Speech and Hearing disorders. — 1978. — Vol. 42(2). — P. 140–148.
34. *Ohlson A.* Barn med spreksturningar: En studie om spreksturningar och dess konsekvenser. Karlstad University. — 2008. — <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-1512> (2008-06-04).
35. *Padget S.* Speech- and language impaired three and four year olds: A five-year follow-up study // Pre-school prevention of reading failure / W: R. Masland, M. Masland (red.). — Timonium, 1988. — P. 52–77.
36. *Parol U.* Dziecko z niedokształceniem mowy. — Warszawa: WSiP, 1989. — 194 p.
37. *Perrin E.* The social position of the speech defective child // Journal of Speech and Hearing Disorders. — 1954. — Vol. 19. — P. 250–262.
38. *Pętlewska H.* Przewyciężanie trudności w czytaniu i pisaniu. — Kraków: Impuls, 2003. — 93 p.
39. *Putkiewicz E.* Proces komunikowania się na lekcji. — Warszawa: Wydawnictwo APS im. Marii Grzegorzewskiej, 2002. — 154 p.

40. *Redmond S., Rice M.* The socioemotional behaviors of children with SLI: Social adaptation or social deviance // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. — 1998. — Vol. 41(3). — P. 688–700.
41. *Redmond S. M., Rice M. L.* Stability of behavioral ratings of children with specific language impairment // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. — 2002. — Vol. 45. — P. 190–201.
42. *Rice M. L., Sell M.A., Hadley P. A.* Social interactions of speech and language impaired children // *Journal of Speech and Hearing Research*. — 1991. — Vol. 34(6). — P. 1299–1307.
43. *Rice M. L., Hadley P. A., Alexander A. L.* Social biases toward children with speech and language impairments: A correlative causal model of language limitations // *Applied Psycholinguistics*. — 1993. — Vol. 14. — P. 445–471.
44. *Sawa B.* Dzieci z zaburzeniami mowy. — Warszawa: WSiP, 1990. — 151 p.
45. *Sawa B.* Jeżeli dziecko źle czyta i pisze. — Warszawa: WSiP, 1994. — 180 p.
46. *Skarżyńska K.* Spostrzeganie ludzi. — Warszawa: PWN, 1981. — 394 p.
47. *Skorek E.* Sytuacja szkolna dzieci z zaburzeniami mowy // *Scholasticus*. 1994. — Vol. 3–4. — P. 79–82.
48. *Skorek E.* Spostrzeganie przez nauczycieli dzieci klas I–III dzieci z zaburzeniami mowy // *Współczesne przemiany w edukacji wczesnoszkolnej* / M. Jakowicka (ed.). — Zielona Góra, 1995. — P. 277–283.
49. *Skorek E. M.* Stosunki koleżeńskie dzieci z zaburzeniami mowy w klasach I–III. Niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. Aleksandy Maciarz. — Zielona Góra: WSP, 1998.
50. *Skorek E. M.* Wymowa nauczyciela wzorem dla uczniów // *Idee i strategię edukacji nauczycieli klas I–III i przedszkoli* / I. Adamek (ed.). — Kraków, 1998. — P. 319–328.
51. *Skorek E. M.* Dzieci z zaburzeniami mowy wśród rówieśników w klasie szkolnej. — Kraków: Impuls, 2000. — 47 p.
52. *Skorek E. M.* Stosunki koleżeńskie dzieci z zaburzeniami mowy i ich szkolne uwarunkowania. — Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, 2000. — 242 p.
53. *Skorek E. M.* Oblicza wad wymowy. — Warszawa: Żak, 2001. — 170 p.
54. *Skorek E. M.* Z logopedią na ty: Podręczny słownik logopedyczny. — Kraków: Impuls, 2005. — 202 p.
55. *Skorek E. M.* Dzieci z zaburzeniami mowy w szkole: Aspekt wychowawczy. — Kraków: Impuls, 2008. — 98 p.
56. *Skorek E. M.* Uczniowie z zaburzeniami mowy wśród rówieśników. — Kraków: Impuls, 2008. — 107 p.
57. *Skorek E. M.* Zaburzenia mowy a stosunki koleżeńskie dzieci. — Kraków: Impuls, 2008. — 85 p.
58. *Spionek H.* Zaburzenia rozwoju uczniwy a niepowodzenia szkolne. — Warszawa: PWN, 1985. — 458 p.
59. *Four-year follow-up-study of language impaired children* / R. E. Stark, L. E. Bernstein, R. Condino, M. Bender, P. Tallal, H. Catts // *Annals of Dyslexia*. — 1984. — Vol. 34. — P. 49–68.
60. *Stęcko E.* Zaburzenia mowy dzieci: wczesne rozpoznawanie i postępowanie logopedyczne. — Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1994. — 96 p.
61. *Styczek I.* Logopedia. — Warszawa: PWN, 1981. — 533 p.
62. *Tarkowski Z.* Jąkanie wczesnodziecięce. — Warszawa: WSiP, 1992. — 199 p.
63. *Tarkowski Z.* Jąkanie. — Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999. — 229 p.
64. *Tarkowski Z.* Psychosomatyka jąkania: Dlaczego osoby jękające się mywią płynnie. — Lublin: Orator, 2007. — 224 p.
65. *Tarkowski Z.* Zmiana postaw wobec jąkania. — Lublin: Orator, 2008. — 103 p.
66. *Tarkowski Z., Borkowska A.* Kompetencja językowa i komunikacyjna dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu // *Logopedia*. — 1990. — Vol. 17. — P. 35–41.
67. *Tarkowski Z., Lewandowski A.* Kompetencja komunikacyjna dzieci z dysleksją i dysgrafią // *Życie Szkoły*. — 1988. — Vol. 4. — P. 247–250.
68. *Tłokiński W.* Mowa. Przegląd dla psychologów i pedagogów. — Warszawa: PWN, 1986. — 181 p.
69. *Tłokiński W.* Psycho- i socjolingwistyczne ujęcie obrazu zaburzeń mowy // *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy* / T. Gałkowski, Z. Tarkowski, T. Zaleski (eds.). — Lublin, 1992. — P. 35–46.
70. *Traczynska H.* Rozwój i zaburzenia czynności ruchowych a funkcje mowy u dzieci // *Zaburzenia mowy u dzieci* / J. Szumska (ed.). — Warszawa: PZWL, 1982. — P. 31–37.
71. *Wołoszynowa M.* Młodszy wiek szkolny // *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży* / M. Żebrowska (ed.). — Warszawa, 1975. — P. 522–663.
72. *Zaleski T.* Opóźnienia w rozwoju mowy. — Warszawa: PZWL, 2002. — 113 p.

Ewa M. Skorek¹, Ph. D., Zbigniew Tarkowski², Professor

¹Poland, Zielona Góra University,
Faculty of Pedagogy, Sociology and Health Science

²Poland, Lublin Medical University,
Department of Speech Pathology and Therapy

SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Summary

Students with communication difficulty manifested by widely understood speech disorders are in a particularly difficult situation at school since speech constitutes a major medium of classroom interaction perceived as a tool for exchanging values and information. All physical, emotional and social aspects of human existence depend on communication skills in social interactions. It is estimated that approximately 30% of pre-school and elementary school children suffer from some forms of speech disorders. Their difficult psychological and social situation results from problems which on the one hand disturb the process of interaction with teachers and on the other and on the other create an unfavorable socio-metric situation or disturbance in the sphere of social relations. What is more they disturb the sphere of emotions and feelings which may be partly conditioned by the above mentioned unfavorable social situation. Additionally they hinder the process of entering interactions with peers. Limited options the communication with the environment create a communicative barrier which negatively affects the feeling of security and trust to other people in children. The paper reviews various approaches to the problem.

Key words: children with speech disorders, peer relations, the attitude of teachers, learning difficulty.

УДК 159.9

Ewa M. Skorek¹, Ph. D., **Zbigniew Tarkowski²**, Professor¹Poland, Zielona Góra University,
Faculty of Pedagogy, Sociology and Health Science²Poland, Lublin Medical University,
Department of Speech Pathology and Therapy

SPEECH DISORDERS AND PEER RELATIONS AMONG CHILDREN

It is estimated that 20–40% of pre-school and elementary school children suffer from various types of speech disorders. The statistical data are far from optimistic as they show that in the average school class there are two or three children who have problems with verbal communication. The situation of these children at school is particularly unfavorable since regulative, communicative and cognitive functions of speech are affected. Additionally normal speech development conditions intellectual development, influences school achievement and regulates peer relations. What is more speech exerts a significant impact on the attitude of the child towards himself/herself, particularly in the area of self-evaluation, self approval and the level of aspirations. The paper presents the results of the research on peer relations of children from classes I–III of elementary schools and factors influencing such relations. The following dependent variables were subjected to the analysis: peer relations of children with speech disorders as perceived by these children, peer relations of children with speech disorders as perceived by class tutors, peer relations between children with speech disorders and their classmates, the social position of the children with speech disorders in their classes, the extent to which children with speech disorders are accepted emotionally by other elementary school students from classes I–III and the characteristics ascribed to children with speech disorders by their peers from classes I–III. In her research the author attempts to specify the impact of such independent variables as types of disorders as well as their intensity and the following mediator variables: motivation for school learning, academic achievement, social behavior of children at school and actions undertaken by class tutors with the intention of improving peer relations of children with speech disorders.

Key words: children with speech disorders, peer relations, factors influencing peer relations of children with speech disorders.

1. Introduction

Speech disorders have a negative influence on the social situation of children. Children with speech disorders frequently find social contacts with their peers difficult. They are ignored by peers [10] and are not as popular as students who do not suffer from such disorders [2].

As early as at the pre-school level children realize that SLI children do not communicate in the way the majority of the students do [6]. Pre-school children following the normal process of development more frequently enter interaction with other children who follow the normal process of development than with SLI children. Attempts to start a conversation undertaken by SLI children are also more frequently ignored by peers compared to similar attempts undertaken by children who follow a normal process of development [5, 10, 6].

It has also been observed that pre-school children with speech disorders are less often indicated by their peers who follow the normal process of development as those with whom

they enjoy playing. Additionally in the case of SLI children, fewer reciprocate indications have been noticed, that is such in which a particular child indicates at specific friends and is simultaneously indicated by them [2]. Compared with their peers, SLI children less eagerly enter social interactions with their friends and the level of satisfaction from social relations declared by children with speech disorders is significantly lower than that declared by their peers from the control group [1]. Children with specific disorders in language development find maintaining conversation with their peers difficult, which inevitably influences the attitude of their interlocutors towards them [6].

Peer approval has a significant influence on the social and emotional development of children. Rejection on the part of their friends blocks numerous significant and basic needs or hinders the aspiration for self-realization and happiness, to which all people are entitled. It seems that due to the functions performed by speech (among others communicative, regulative and cognitive) peer relations between children with speech disorders and their peers are distorted.

2. Scope and methodology of research

The subject of the research concerned peer relation of class I–III, primary school children with speech disorders and the factors influencing such relations.

The following specific dependent variables were diagnosed:

- peer relations of the children with speech disorders as reported by the children themselves,
- peer relations of the children with speech disorders as reported by their class tutors,
- relations between the children with speech disorders and their peers,
- the social position of class I–III, elementary school children with speech disorders in their peer groups,
- the extent of the emotional approval of the children with speech disorder on the part of their peers from classes I–III.
- characteristic features ascribed to children with speech disorders by their peers from classes I–III.

As part of the research the author attempted to define the impact of the following independent variables:

- types of speech disorders,
- the intensity of speech disorders and the impact of intervening variables
- motivation for school learning,
- academic achievement
- social behavior of children at school,
- actions undertaken by class tutors with the intention of improving peer relations of children with speech disorders.

For the purpose of complex diagnosis the following research techniques were used [12]:

- open and controlled interviews with the children with speech disorders,
- controlled interview with their teachers,
- socio-metric techniques: the classical J. L. Moreno's technique,
- observations based on the B. Markowska's "Student Behavior Observation Questionnaire",
- document analysis
- statistical techniques for data processing¹.

¹Wk = correlation coefficient; r_c – standard χ^2 , X_j – Y variable significance index (Góralski A., 1987).

3. Analyzed group

A group of 73 children with speech disorders was selected on the basis of cluster sampling. All children were students of classes I—III of elementary schools in Zielona Góra and had valid certificates confirming their speech disorders.

The analyzed group was not uniform from the point of view of types and intensity of speech disorders. Children with dyslalia constituted the most numerous group (41 i. e. 56%). In case of 15 children (21%) more than one type of speech disorder was observed (linked disorders). Furthermore within the group of 73 children, there were 9 stuttering children (12%), 4 children distorting language forms (5%), 2 children with speech disorders resulting from hearing impairment (3%) and 2 children with selective mutism (3%). The following forms of disorder were considered as having the most detrimental impact on the process of communication with peers: hearing impairment, linked speech disorders and stuttering, whereas the following were diagnosed as resulting in minimum communication problems: dyslalia, distorting language forms and selective mutism.

Three types of intensity of speech disorders were identified: low, medium and high, with the higher intensity understood as more serious communication problems. In most cases (49%) the intensity was described as low. In case of less than 1/4 of the group members (17%) the intensity was defined as medium. In case of almost 1/3 of the group (27%) a high level of dis-fluency was observed.

4. Analysis of the results

The research shows that most children with speech disorders (61%) rather infrequently enters into any forms of relations with other students, with the school break being the best opportunity for such contacts. The least opportunity for contacts with peers is offered during school lessons run by teachers. Contacts less (57%) rather than more often (43%) occur in bigger groups consisting of two or three children. If they do occur, usually they are initiated by the children analyzed outside school or during school breaks. Peer relations are usually transitory (56%). Only one in twelve children has a close friend with whom they spend school breaks. It was observed that the less often children spend their time in bigger groups, the less often they enter into more permanent relations ($Wk=0,65$).

The contents (subject) of peer relations are limited in nature and usually are not related to play or common interests but to walks. A high or very high positive correlation was observed among various responses of children concerning the characteristics of contacts with friends (frequency, scope, stability, criteria of peer selection or variety of contents). Hence it could be assumed that the frequency of contacts goes in line with their quality – the group of friends becomes bigger ($Wk=0,85$), relations more stable ($Wk=0,92$) and the children chosen for contacts are no longer so sharply selected ($Wk=0,84$). And vice versa, the less frequent the contacts are, the less often they concern bigger groups, the less stable they are, and the poorer they are in terms of criteria for peer selection or the subject of such contacts.

Considering all aspects of peer relations subjected to the analysis, it has to be stated that in the opinion of children with speech disorders such contacts are more often inappropriate (65%) rather than appropriate (35%) and are maintained at the average level (2,38). The most positive data concerns the scope and stability of such contacts (2,41), whereas the least favorable picture emerged from the analysis of the variety of criteria used in peer selection (2,11).

In the opinion of the majority of class tutors (68%), children with speech disorders rather rarely contact their classmates, and the best opportunity for such contacts is created by the teachers themselves during lessons, whereas such contacts are limited during school breaks. There is a low and rather insignificant correlation between the opinions expressed by the analyzed group of children and their teachers ($Wk=0,15$). According to the slight majority of teachers (57%) the scope of contacts is rather wide, yet it is more frequent in out of school environments and takes place rather rarely during school breaks. These opinions rarely correlate with the opinions expressed by the children analyzed ($Wk=0,11$).

Peer relations are classified as permanent by 48% of teachers whereas as transitory by 52%, so the numbers are comparable, yet in the opinion of the teachers school breaks are least often used as an opportunity for contact with the same friend, while more opportunities for such contacts occur out of school. The opinions expressed by teachers are rarely identical with those obtained from the children ($Wk=0,05$). In the opinion of a significant number of class tutors, for most children with speech disorders (55%) criteria of peer selection are irrelevant. However if such choices are made, priority is usually given to school achievement and less often to gender. No significant correlation was observed between the opinions of the teachers and analyzed students on the criteria of peer selection ($Wk=0,05$).

Overall, teachers' opinions on peer relations of children with speech disorders are evenly divided and evaluated as correct (49%) and incorrect (51%). The average for all forms of manifestation of such contacts has a medium value (2,54) with the variety of scope assessed as the highest (2,68) and the frequency of contacts as the lowest (2,26). There is a slight correlation between the overall evaluation of peer relations as expressed by the teachers and the children analyzed ($Wk=0,09$).

Children with speech disorders less frequently have a positive (48%) rather than negative (62%) attitude to their classmates whereas perceive the attitude of other students towards them as positive (56%) rather than negative (44%). The average values obtained for both analyzed aspects of peer relations confirm that the attitude of other students towards children with speech disorders tends to be more positive than this is the case the other way round. In the case of the first aspect, the average was 2,39 and in the case of the second 2,61. In the overall evaluation of mutual relations the opinions expressed by children are slightly more frequently related to positive (53%) rather than negative attitudes (47%). At the same the overall average for the mutual relations reaches a medium level (2,50). There is a very high correlation between both forms of assessment in both scales of mutual relations as described by the children ($Wk=0,82$).

In the opinion of class tutors children with speech disorders less frequently manifest negative (45%) rather than positive (55%) attitudes towards their classmates. Similarly, the attitude of their classmates towards them is less often negative (36%) than positive (64%). In this case the tendency, reflected in the overall evaluation, shows a positive (63%) rather than negative evaluation of mutual relations. Additionally, there is a significant, medium level correlation ($Wk=0,52$) between the way the attitude of the children towards their classmates and the attitude of the classmates towards the children are perceived. There is also a high correlation ($Wk=0,86$) between the overall evaluation of mutual relations as expressed by the children and their class tutors.

The research shows that the children with speech disorders are not popular among their peers. Half of the group analyzed (51%) are beyond the margin of the informal structure of the class life and very few (11%) enjoy recognition or respect on the part of their classmates. The scope of the emotional disapproval manifested by indifference and

antipathy is much wider than friendly feelings towards children with speech disorders (16%). The analyzed children are more often characterized by their classmates negatively (40%) than positively (5%). The opinion that nobody wants to play with children with speech disorders definitely prevails.

Children with speech disorders most frequently (54%) establish highly incorrect peer relations which according to the typology of peer relations [11] are located in the last stage of incorrect transitional relations. Additionally a high level (33%) of moderately incorrect relations and only one case (1%) of moderately correct relations were observed. Both lack of fully and highly correct relations as well as a high percentage (11%) of children establishing fully incorrect relations are alarming.

In her research the author attempted to specify the phenomena which affect peer relations. It was observed that first of all that speech disorders, both their type as well as intensity, affect peer relations. It was assumed that the more speech disorders hinder communication and the more intensive they are, the stronger their negative impact is on peer relations is. Secondly, peer relations are affected by school achievement. It was observed that the higher the level of motivation for school learning and the better the results achieved by children with speech disorder are, the more favorable influence these elements have on peer relations. Thirdly, the nature of peer relations between children with speech disorders and their classmates is related to the form of social behavior of these children. No statistically significant correlation was observed between the level of peer relations and the level of forms of social behavior observed in the children analyzed (anti-social behavior and inhibition). Fourthly, there is a statistically significant correlation between the frequency of actions undertaken by class tutors with the intention of improving peer relations in classes, and the more frequently such actions are undertaken the better peer relations between children with speech disorders and their classmates are.

Research based on diagnostic, correlation and *ex post facto* procedures allows for the elaboration of the structure of independent and mediator variables significant for peer relations of children with speech disorders, taking into account the strength of the correlation. The adopted research procedure allowed to define such structures, first, separately for each aspect of peer relations, secondly for the overall evaluation of peer relations and thirdly for the types of peer relations established by the analyzed children.

The picture of the structure of major factors influencing peer relations established by children with speech disorders included firstly the type of the speech disorder ($r_c=0,05$) and secondly its intensity ($r_c=0,42$). Out of mediator variables the following were considered as primary: actions undertaken by class tutors with the intention of improving peer relations ($r_c=0,76$) and the teachers' reaction in case of learning difficulty ($r_c=0,63$). There was a weaker correlation between the quality of peer relations and school achievement ($r_c=0,49$) or the level of motivation for school learning ($r_c=0,39$).

The opinion on the mutual relation between children with speech disorders and their classmates is moderately related to the type of speech order ($r_c=0,47$) and its intensity ($r_c=0,41$). The picture of peer relations may be also modified by the actions undertaken by class tutors with the intention of improving peer relations since a strong correlation was observed between both directions of educational activity and the opinion of the children on peer relations, with actions targeting learning difficulty located higher in the structure ($r_c=0,58$) than actions undertaken with the intention of improving peer relations ($r_c=0,55$). Additionally, a strong relation between the discussed aspect of

peer relations and school achievement was observed ($r_c=0,52$) and a moderate relation between peer relations and motivation for school learning ($r_c=0,40$).

The research showed that the social position of children with speech disorders is conditioned by, first of all, the intensity, and secondly the type ($r_c=0,42$) of speech disorder. Among mediator variables, the motivation for school learning occurred to be the strongest ($r_c=0,43$). Actions undertaken by the teachers with the intention of improving peer relations ($r_c=0,37$), school achievement ($r_c=0,35$) and actions undertaken by class tutors aimed at solving problems with learning difficulty ($r_c=0,33$) were located at lower levels in the structure of factors significant for the social position of children with speech disorders.

The extent of the emotional approval manifested in relations with children with speech disorders, just as was the case with their social position, is significantly related to the intensity ($r_c=0,44$) and type ($r_c=0,38$) of speech disorder. Peer approval is related to school achievement ($r_c=0,45$) and the level of motivation for school learning ($r_c=0,44$). To a lesser extent it is related to actions undertaken by class tutors and aimed at solving problems with learning difficulty ($r_c=0,39$) or those undertaken with the intention of improving peer relations of the analyzed children ($r_c=0,37$).

The qualities ascribed to the children analyzed by their classmates were in high correlation with the type of speech disorder ($r_c=0,59$) and in moderate correlation with its intensity ($r_c=0,42$). There was a significant relation between the discussed aspect of peer relations with, firstly actions undertaken by class tutors with the intention of improving peer relations ($r_c=0,53$), secondly actions undertaken by class tutors aimed at solving learning difficulty problems ($r_c=0,42$), thirdly with motivation for learning ($r_c=0,41$), and fourthly with school achievement ($r_c=0,32$).

The structure of significant factors varies depending on particular aspects of peer relations. The differences apply to the strength of particular correlations and its positions in the hierarchical structure. Thus there occurs the question concerning the general tendency in the significance of particular independent and mediator variables for peer relations analyzed, not from the point of view of single aspects, but from the standpoint of the phenomenon of peer relations viewed as one entity. For this purpose the average strength of correlation for each independent and mediator variable was calculated.

Peer relations were moderately correlated with speech disorders: types of speech disorders ($r_c=0,42$) and their intensity ($r_c=0,43$). The structure of side factors include actions of class tutors aimed at improving peer relations ($r_c=0,52$) and those aimed at solving problems with learning difficulty ($r_c=0,47$). Further on there are: school achievement of the children analyzed ($r_c=0,43$) and their motivation for school learning ($r_c=0,41$).

Types of peer relations are strongly related to the intensity of speech disorders ($r_c=0,55$), whereas are moderately related, though the relation is statistically significant, to the type of disorder ($r_c=0,41$). The first position in the structure of mediator variables related to the type of peer relations of children with speech disorders include actions of class tutors aimed at improving peer relations, and the strength of the correlation between the variables was almost full ($r_c=0,94$). Secondly, there were actions of class tutors aimed at solving learning difficulty problems ($r_c=0,65$) and school achievement ($r_c=0,50$). There is an moderate correlation between the type of relations and the motivation for school learning ($r_c=0,39$).

Two considerations have to be taken into account before final conclusions are formulated. Firstly, it has to be remembered that although research results apply to the entire population of children with speech disorders – elementary school students

from classes I–III in Zielona Góra (random selection of the group allows for such generalizations), there occurs a great variety within the group. While presenting the results of the empirical research, generalizations were used, yet with the assumption that particular characteristics apply to the results characterizing categories of people and not individuals.

The second consideration applies to the differences observed between incorrect peer relations of children with speech disorders and comparable reported relations among children with no disability. The disturbance is caused by communication difficulty and may be the result of changes in the conditions of development triggered by speech disorder. However the differences must not be linked with innate characteristics of the children with speech disorders or treated as inextricably linked with speech disorders themselves. They are secondary relative to speech disorders.

While synthesizing the results of the research on peer relations of children with speech disorders learning in classes I–III of elementary schools, the following conclusions can be drawn:

1. The picture of peer relations between children with speech disorders and their classmates shows that the process is significantly disturbed. Children with speech disorders rarely contact their peers and the quality of such contacts remains at the lower than average level. Despite that, children with speech disorders evaluate their relations with other classmates positively. Children with speech disorders are usually pushed to the margin of the life of their class, are rejected by their classmates and do not enjoy approval. Indifference or hostile attitudes of students towards children with speech disorders are accompanied by a negative image of such children. The research results obtained coincide with the findings concerning the social situations of children with speech and language disorders [10, 2, 3, 8, 9, 17, 18, 7];

2. Class tutors have little awareness of peer relations between children with speech disorders and their classmates. They tend to evaluate both the frequency and the quality of contacts much higher than the children analyzed. A significant discrepancy was observed between the way class tutors and children evaluate the actions undertaken by their teachers with the intention of improving peer relations of children with speech disorders. The children ascribe much less value to such actions than their teachers.

- 3) Peer relations of children with speech disorders are related to the intensity and type of speech disorder. The research indicates that the higher the intensity the worse the peer relations are. Out of all types of speech disorders analyzed, it occurs that children with dyslalia are in the most favorable situation, whereas in the case of children suffering from mutism or hearing impairment peer relations are most negatively affected.

- 4) Factors affecting peer relations of children with speech disorders do not have a uniform structure and are related to particular aspects of the phenomenon. This fact has to be taken into account while planning therapy programs whose aim is to improve the situation of children with speech disorders in the informal structure of their classes.

- 5) Despite the complexity of factors conditioning the phenomenon of peer relations among children in classes I–III, the research allowed to highlight those variables which exert a significant impact on peer relations and such which are not related to the dependent variable. Thus peer relations correlate with actions undertaken by teachers with the intention of improving peer relations or aimed at solving learning difficulty problems. To a lesser extent peer relations depend on school achievement and motivation for school learning. Peer relations are not related to the social behavior of the children analyzed.

6) The population of children with speech disorders who start learning in state schools should be subjected to special psychological and pedagogical care since cognitive, regulative and communicative dysfunction of speech makes them particularly vulnerable to failure in peer relations.

5. Educational recommendations

Students with speech disorders require special educational care whose principal elements are presented below.

Referring students with speech disorders to specialist analysis and speech therapy. Identification of students with language communication or reception difficulty as well as an introductory diagnosis of speech disorders should not pose a major difficulty to teachers who have mastered the principles of logopaedics and language use. Problem with articulation or retardation of speech development is fairly easy to identify against the background of other students, which subsequently might constitute a premise to inform the parents of the need to consult a specialist. Parents might not be aware of the disorder, as it is not necessarily manifested at home (selective speech atrophy, limited stammering), or the student's family has got used to inappropriate articulation. In case parents question the diagnosis of the teacher, there is still an option of consulting a psychologist, school doctor or school psychologist and attempt to convince the parents of the need to consult a specialist in joint effort. The teacher's diagnosis should be based on the auditory technique. The scope of actions suggested in the paper does not include the application of time consuming testing procedures. The role of the teacher is to identify students whose speech significantly diverts from developmental or linguistic norms and differentiate between the cases of speech disorder and pronunciation errors.

Organization of meetings for parents and specialists. Referring students to speech therapists requires the agreement of their parents. Thus teachers are faced with a particularly difficult task, much more difficult than the introductory diagnosis itself. Quite often parents do not express their consensus for specialist consultations. The refusal may be supported by various arguments: e.g. «older children spoke in the same way» or «the child still has enough time ahead». In such cases teachers' verbal arguments frequently result in reverse effects – the more the teacher encourages the parents the more they are likely to defend their position. In case the teacher finds out that there are students with speech disorders in his/her class, he/she should take advantage of periodical meetings with parents and organize short presentations on the negative impact of speech disorders on the social and psychological development of children as well as on their school achievement. It could be a good idea to invite a speech therapist to such meetings. It frequently happens that particular cases presented by speech therapists provoke parents to make comparisons and wonder «whether their child is not in a similar situation». Additionally a direct contact between a speech therapist and parents, with no need to undertake the effort of making a special appointment with a therapist, might encourage parents to ask questions, take advantage of the meeting and learn more about their children.

Cooperation with the speech therapist in the context of the supporting therapy. The support program implemented by teachers consisting in improving students' communicative ability does not mean that in either case teachers are expected to, and this needs to be clearly stated, replace speech disorder therapists; their role should be described as supportive. Practical examples show that therapy must not be reduced to consultations in the therapist's office only and should involve parents and first of all teachers. Practical tips specified in specialist literature on speech disorder therapy

suggests a holistic approach to treatment undertaken by organized teams consisting of speech therapists, various other specialists, psychologists, phoniatricians and parents, yet the role of the students' class tutor is frequently underestimated.

Two arguments in support of extending therapy to school classrooms and not to school psychologists' offices could be mentioned here. First of all students spend much less time in the therapist's office than they do in the classroom. Sessions with speech therapists are usually brief, organized, and although cyclical and systematic, they are rather infrequent: once or twice a week or month. This kind of arrangement creates little opportunity for practice and much of the responsibility lies with parents. During speech therapy sessions students acquire new abilities. School, next to the family environment, at least in terms of time, is the place where children spend most of their time.

Secondly parents frequently do not have sufficient knowledge and abilities necessary to continue therapy at home. They lack in terms of knowledge, and reading relevant background literature in logopaedics, psychology or linguistics may be beyond their scope. At the same time a qualified teacher of e.g. elementary school, apart from having received instruction in psychology or linguistics, is also a specialist in logopaedics and language use. So perhaps by means of contacts with parents, speech therapists or children themselves, the teacher is able to grasp at what level of therapy a particular student is and implement relevant activities in order to strengthen the abilities acquired.

Example – The role of reading in the therapy of stuttering

It has to be remembered that the essence of stuttering consists in a speech disorder which constitutes the basic form of interpersonal communication. Hence therapy offered to stuttering persons should focus on natural conversation and not on describing pictures, repeating sounds, syllables, words, sentences, poem recitation, choral speaking, song singing, retelling stories in response to visual stimuli, which unfortunately is a common practice. In this kind of approach reading aloud as a therapeutic tool is secondary in significance, which does not mean that it is trivial. Much depends on:

- why a text is read:
- what is read,
- how its read, and
- where it is read.

Reading for the sake of reading itself or for filling the time allotted to practice has little significance. The aim is not only to improve the fluency of speaking or assess the results of therapy. Reading is not only a didactic tool, it is also therapeutic and should aid stuttering persons in solving their problems.

The situation of stuttering dyslectics is particularly specific. In this case there is a need to combine stuttering and dyslexia therapy. Both forms should be applied in appropriate proportions. It could be debatable which therapy is more important, yet this kind of discussion is academic in nature. In practice the aim is to make sure that one form of therapy is not offered at the expense of the other. Who should run either of the forms of therapy constitutes yet another question. The situation is only seemingly optimistic. Although most speech therapists are pedagogues, fully qualified to work with dyslectics, only a minor percentage of them offers therapy to persons speaking disfluently. Thus there is a risk that a particular person may be classified as dyslectic rather than stuttering and therapy may be focused on activities improving reading and writing skills. In result of such a strategy a stuttering dyslectic person may overcome reading difficulty, yet he/she remains a disfluent speaker.

The choice of reading texts in the therapy of stuttering is of paramount importance and this fact usually receives little attention. Text selection should correspond to the

personal problems of a stuttering person and maintain a therapeutic significance. Texts which do not involve emotions should be considered as having little significance. Hence standard materials used in the treatment of dyslexia should not be used in case of stuttering, unless they are modified by therapists. Texts assume therapeutic value provided they meet specific requirements:

- contents have to correspond to personal problems of stuttering persons,
- texts address the essence of stuttering,
- texts evoke both positive and negative emotions,
- texts trigger verbal expression.

This suggestion is frequently denied by infantilism in presenting teenage or adult patients with texts designed for children. In counseling stuttering both silent reading and reading aloud are used. This purpose of reading aloud is to

- teach pausing and phrasing,
- improve fluency and speed of delivery,
- correct mistakes,
- control breathing,
- use voice modulation,
- assess text comprehension,
- overcome fright.

The technique of reading aloud becomes more «personal» if a stuttering patient read what they have written about their stuttering. Such texts should be expanded as the patient's insight into the problems deepens.

It is important to make sure that stuttering persons record their reading attempts on cassette recorders and repeatedly play and analyze them. This technique aids subjective evaluation of speech disfluency and accompanying problems including dyslexia. Generally self-awareness is low and may be dramatically different from the objective evaluation of the therapist.

Silent reading can be also advised provided the stuttering persons:

- retell what they have read,
- answer comprehension questions,
- compare the levels of silent reading and reading aloud of the same text.

There is a deceptive conviction that disfluency may occur only in silent reading at the phase of so called latent stuttering.

It is a disorder which situationally conditioned, which means that reading is influenced by the immediate situational context, i.e. the place. Reading texts in a therapist's office only has a great therapeutic significance. After a few sessions, it improves automatically, since the level of stress is lower. In order to make the effect permanent it is important to:

- control the level of stress in the therapist's office,
- introduce new difficult situations.

Reading out in front of the class certainly can be classified as a difficult situation. Hence a fairly commonplace practice of excluding stuttering students from verbal responses. Such indications are frequently justified by the intention to limit public humiliation and the tendency to lower the level of communicative stress. Yet stress is an unavoidable element of life. In case of stuttering persons the aim of therapy is to make them resistant to stress, rather than encourage avoiding it. In other words demobilizing, uncontrolled, durable and exhausting stress has to be transformed into mobilizing, controlled, short-term and satisfactory stress. While encouraging stuttering persons to read aloud or speak, we create opportunities which allow them to overcome stressful situations provided they are appropriately prepared by their therapists.

Improving the efficiency of speech organs. It may happen that students suffering from dyslalia, stammering or hearing impairment are not covered by specialist treatment. In such cases particular deficiencies deepen, which in time may result in increased communication stress, social isolation, aggression or poor academic achievement. Teachers may partly prevent such problems by adapting activities improving the efficiency of speech organs to the needs of particular children with speech disorders and developing the linguistic and communicative competence of such students. The activities can be performed with all students during school breaks or educational classes and repeated frequently, even several times a day but for not longer than a few minutes. The activities do not result in any side effects when performed with students with no speech disorders.

Developing communicative competence. Communicative competence is an ability to act in a specific way; it is acquired by people in the process of psychological and social development and it constitutes one of the most important conditions of successful participation in social groups. It allows people to enter interactions and control their communicative behavior in the way which guarantees success in terms of both the achievement of their aims as well as well as appropriate situational adjustment during face to face encounters. Communicative competence requires linguistic competence. Hence students with speech disorders find it particularly difficult to improve the standard of their communicative competence. That is why teachers, apart from focusing on activities improving the efficiency of the organs of speech should find enough time for developing communicative skills of their students both in terms of transmission and reception of verbal utterances. It has to be remembered however, that students tend to speak less when they are unwell, whereas they talk willingly when their mental and physical state is good.

Modifying the attitude of students with speech disorders to their deficiency. In case students are not aware of their disorders, discussing the deficiency is not advisable. Awareness of the disorder and fear of talking are separate issues and do not have occur simultaneously. Quite frequently young children know that their speech diverges from the speech of others, yet they are not aware whether it is e.g. stammering or lisping. The symptoms of disorders in their speech do not result in anxiety, as children focus on what they are saying and not on their deficiency. If there occur moments when children are aware of the deficiency usually they are rather short. Fear of talking may be triggered or even strengthened in case such students experience distress or a negative reaction of listeners. If students are subjected to logopedic treatment, the therapist at an appropriate moment will make them aware of the disorder. Yet teachers can help students reduce the fear of talking through involving children in conversation or creating situations which encourage speaking.

Increasing the level of self esteem. Students gradually get used to the reactions of listeners to their language, particularly if such occasions are associated with satisfaction and approval. This increases the level of self esteem and encourages talking. Thus the teacher's reaction which in turn frequently conditions the reaction of other students, may decide about the attitude of the child to the disorder. Children may either ignore it or remain silent in fear of the reaction of listeners. The need to work out the ability to speak irrelevant of the reaction of the listeners constitutes the key purpose of all the activity aimed at increasing the level of self esteem of children with speech disorders.

Therapeutic programs for children with speech disorders include various forms of shaping the child's self esteem, these however are usually adapted to the individual needs of particular students and hence it is difficult to make any generalizations at this point. Yet raising the students' self esteem through highlighting their positive characteristics seems

be of universal application and always brings positive results. It is vital not to omit students with speech disorders while allocating important tasks even if they require a high level of language proficiency. Tasks can always be assigned in the way which allows for active participation of all students. Yet allocation of tasks requires from the teachers not only thorough knowledge of the disorder, but also awareness of the student's personality and individual needs.

Reducing fear and anxiety. Reduction of fear and anxiety which frequently accompany disabled students can be achieved by means of relaxation activities. Relaxation exercises can be performed with all children, for instance during physical education classes. Their aim is to lower emotional and muscular tension, reduce the level of fear or anxiety. The positive results of relaxation techniques consist in lowering the level of mental activity and emotional tension accompanying the physiological activity of the organism. This in turn calms down and softens negative feelings. Relaxation techniques developed by Schulz, Jacobson or Wintrebert have been adapted for various age groups and can be recommended at this point.

Creating situations in which contacts between students with speech disorders and their peers are encouraged. Students with speech disorders have few opportunities of contact with peers. Both preferences of students with speech disorders as well as group expectations make them participate in interaction which are already familiar to them and do not offer any new experience. The intervention of the teacher should consist in creating conditions which would allow such students assume various positions in interactions with peers. Teachers may and should modify the composition and role of groups in team work. Although teams work more efficiently if both their composition and leadership are stable, the educational value of competition does not always have to be a priority, and groups of varied composition organized for the purpose of completing immediate tasks might offer those students who have fewer contacts with others an opportunity to interact with peers. The frequency of contacts may also be increased by introducing changes in the arrangement of students in the classroom. It has to be remembered however that a permanent place in a school bench offers the feeling of security and teachers should not interfere with personal relations among students. Modifying the arrangement of students in the classroom should be performed with due educational care.

Developing cooperation skills. In case peer relations are disturbed, there occurs a need to undertake necessary steps aimed at developing cooperation skills. Students with whom peers do not want to work lack in terms of social competence which can be developed on the basis of the model of interpersonal skills and social exchange in peer relations. The model assumes that if child A contacts child B, child A has to receive the oncoming information – what child B is doing, interpret this information, start looking for response, evaluate possible responses, select the best response and verbalize it. Child B follows a similar sequence of actions in relation to child A. The model may occur particularly useful for the purpose of specifying at which stage of interaction problems occur. Interpersonal training can be performed with the use of film characters and students may be offered instruction on how to behave during contacts with peers.

Influencing the social behavior of children with speech disorders. Students' behavior is particularly important at the stage of entering peer relations. Children with speech disorders may behave in ways which do not create favorable conditions for such contacts. Teachers should undertake necessary action whose aim is to improve social behavior of pupils. The most desirable features include reliability, diligence, loyalty, friendliness,

helpfulness. Students may develop these characteristics under the guidance of their teachers. Another issue is related to the cases of students' misconduct resulting from excessive vitality, which particularly applies to children with speech disorders who are more prone to expansive and aggressive behavior rather than controlled actions. Teachers should take advantage of their own ingenuity and create conditions in which children can release their energy, move or act positively, which in turn should be paralleled by their school achievement for instance in the area of sport or art. Such actions, apart from introducing positive changes in the patterns of behavior, create an opportunity to satisfy such students' needs as recognition, significance, action (this is particularly important in case of aggressive children) and increase their self esteem.

Motivating school learning. One of the basic tasks of school teachers is supporting their students' academic achievement. Thus teachers' duties include are related to those forms of educational activity of class tutors which enable students with speech disorders to take full advantage of their intellectual ability in the learning process despite their disability.

Students with speech disorders usually display a rather low level of motivation for learning. Motivation may be triggered by increasing the level of students' self esteem.

Children learn that teachers value most highly good, rather than weak students. This may result from the fact that teachers' behavior towards students varies. Teachers expect less of weaker students, criticize them more often in case of failure, rarely praise them, do not enter into interactions with them, pay less attention to them, less frequently ask questions and sometimes tell them to sit far from the blackboard.

Children with speech disorders often complain about unfair evaluation. Inadequate assessment may result from inappropriate adaptation of task difficulty to students' ability or lack of objectivity in the evaluation process.

The level of task difficulty should correspond to the students' ability. Good performance in tests may create an opportunity to praise the child in public, strengthen its bond with the group and motivate further learning.

Objective evaluation is of paramount importance in teaching children. Students with speech disorders cannot speak fluently or pronounce longer words. This applies not only those pupils who stammer, but also those who suffer from dyslalia or hearing problems. While constructing utterances children may purposefully avoid new or difficult words introduced only recently and replace them by well known vocabulary or such which is simpler in terms of articulation. Students who stammer may respond in simple sentences or individual words. Speech of children with hearing impairment may be rich in both pronunciation mistakes as well as grammatical errors.

Avoidance or withdrawal from difficult situations constitutes yet another problem. This applies to cases when a student starts speaking and suddenly stops, which leaves the impression that he or she does not know what to say, or drops a pencil or starts coughing. Such behavior, particularly in large classes, frequently remains unnoticed by teachers. Students do not complete their responses and on the one hand they feel happy since they managed to get out of a difficult situation, on the other hand however they feel frustrated because they did not manage to present what they knew.

Changing one's attitude towards children with speech disorders. Teachers, frequently due to lack of relevant background knowledge, treat children with speech disorders as special cases, subject them to special procedures, which in turn may be received by such pupils as well as their peers as a negative distinction, or sometimes ignore the disorder and do not offer children necessary support. In both cases the situation of such students is exceptionally difficult. Most problems which teachers face result from their own fear

of working with children with speech disorders. In such situations teachers should not display their interest in the disorder, increase their level of tolerance and while listening follow the principle of listening to what children want to say rather than how. The number of questions or critical remarks must be reduced.

Diagnosing the situation of students with speech disorders in the informal structure of the class. All educational means employed can be efficient provided teachers know their students and are well familiar with their relations with peers. This constitutes the basis of any educational action. Unfortunately so much happens in classes, and changes are so rapid that teachers are often unaware of numerous events. While analyzing the relation among students it is necessary to resort to socio-metric techniques and observation. The results are to be used by teachers only.

Enriching teachers' knowledge on speech disorders. Teachers' background knowledge about the nature and types of speech disorders is essential prior to undertaking any intervention of preventative action. Many teachers do not know much about speech disorders and while working with children follow the trial and error methodology which may result in harmful effects. Relevant knowledge on the etiology, symptoms and forms of therapy is available in numerous publications devoted to logopaedics. Teacher development should also go in yet another direction. Educators should demonstrate perfect pronunciation since they function as patterns for their pupils.

Influencing the attitude of pupils towards students with speech disorders. In case students with speech disorders are rejected by their peers, teachers must undertake necessary actions in order to influence the group and impart the attitude of tolerance, understanding, respect as well as the ability to work and live with people of different qualities and evaluate them not only on the basis of characteristic features which are haphazard and do not depend on them.

Teasing or bullying on the part of other students, to which pupils with speech disorders may be subjected, create a particularly adverse situation. The phenomenon can be rooted in ignorance. Thus teachers should explain the causes of students' lower verbal ability. Organization of activities, work or games involving all pupils significantly diminishes the distance between people. Undoubtedly teachers should create situations demanding cooperation or team work from the students. It is vital to remember however that students should not help or even do things for pupils with speech disorders. This may result in their low self esteem but also in excessive compassion or over protectiveness on the part of their peers.

Improving the situation of students with speech disorders requires a variety of complex educational and therapeutic actions on the part of the teachers. It has to be remembered that in all cases they must be adapted to students' individual needs and abilities. Any actions undertaken by teachers and directed towards students with speech disorders themselves or other children improve the situation of children with speech disorders in the class and aim at creating optimum conditions for self development.

Literature

1. *Fujiki M., Brinton B., Todd C. M.* Social skills of children with specific language impairment // *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*. — 1996. — Vol. 27(3). — P. 195–201.
2. *Gertner B. L., Rice M. L., Hadley P. A.* Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom // *Journal of Speech and Hearing Research*. — 1994. — Vol. 37(4). — P. 913–923.
3. *Girolametto L., Weitzman E.* Promoting Peer Interaction Skills: Professional Development for Early Childhood Educators and Preschool Teachers // *Topics in Language Disorders. Social Communication Problems and Peer Interactions*. — 2007. — Vol. 27(2). — P. 93–110.
4. *Góralski A.* Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice. — Warszawa: PWN, 1987. — 354 p.
5. *Hadley P., Rice M.* Conversational responsiveness of speech and language-impaired preschoolers // *Journal of Speech and Hearing Research*. — 1991. — Vol. 34(6). — P. 1308–1317.
6. *Leonard L. B.* SLI: Specyficzne zaburzenia rozwoju językowego. — Gdańsk: GWP, 2006. — 440 p.
7. *Ohlson A.* Barn med språkstörningar: En studie om språkstörningar och dess konsekvenser. Karlstad University, 2008. — <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-1512>.
8. *Olswang L. B., Coggins T. E., Svensson L.* Assessing Social Communication in the Classroom: Observing Manner and Duration of Performance // *Topics in Language Disorders. Social Communication Problems and Peer Interactions*. — 2007. — Vol. 27(2). — P. 111–127.
9. *Ostrov J. M., Godleski S. A.* Relational Aggression, Victimization, and Language Development: Implications for Practice // *Topics in Language Disorders. Social Communication Problems and Peer Interactions*. — 2007. — Vol. 27(2). — P. 146–166.
10. *Rice M. L., Sell M. A., Hadley P. A.* Social interactions of speech and language impaired children // *Journal of Speech and Hearing Research*. — 1991. — Vol. 34(6). — P. 1299–1307.
11. *Skorek E. M.* Stosunki koleżeńskie dzieci z zaburzeniami mowy w klasach I–III: Niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. Aleksandry Maciarz. — Zielona Góra: WSP, 1998.
12. *Skorek E. M.* Stosunki koleżeńskie dzieci z zaburzeniami mowy i ich szkolne uwarunkowania. — Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe. — 2000. — 242 p.
13. *Tarkowski Z.* Jąkanie wczesnodziecięce. — Warszawa: WSiP, 1992. — 199 p.
14. *Tarkowski Z.* Jąkanie. — Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999. — 229 p.
15. *Tarkowski Z., Borkowska A.* Kompetencja językowa i komunikacyjna dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu // *Logopedia*. — 1990. — Vol. 17. — P. 35–41.
16. *Tarkowski Z., Lewandowski A.* Kompetencja komunikacyjna dzieci z dysleksją i dysgrafią // *Życie Szkoły*. — 1988. — Vol. 4. — P. 247–250.
17. *Timler G. R., Vogler-Elias D., McGill K. F.* Strategies for Promoting Generalization of Social Communication Skills in Preschoolers and School-aged Children / *Topics in Language Disorders. Social Communication Problems and Peer Interactions*. — 2007. — Vol. 27(2). — P. 167–181.
18. *Walker A., Nabuzoka D.* Academic Achievement and Social Functioning of Children with and without Learning Difficulties / *Educational Psychology*. — 2007. — Vol. 27(5). — P. 635–654.
19. *Zaleski T.* Opóźnienia w rozwoju mowy. — Warszawa: PZWL, 2002. — 113 p.

Ewa M. Skorek¹, Ph. D., Zbigniew Tarkowski², Professor

¹Poland, Zielona Góra University,
Faculty of Pedagogy, Sociology and Health Science

²Poland, Lublin Medical University,
Department of Speech Pathology and Therapy

SPEECH DISORDERS AND PEER RELATIONS AMONG CHILDREN

Summary

It is estimated that 20–40% of pre-school and elementary school children suffer from various types of speech disorders. The statistical data are far from optimistic as they show that in the average school class there are two or three children who have problems with verbal communication. The situation of these children at school is particularly unfavorable since regulative, communicative and cognitive functions of speech are affected. Additionally normal speech development conditions intellectual development, influences school achievement and regulates peer relations. What is more speech exerts a significant impact on the attitude of the child towards himself/herself, particularly in the area of self-evaluation, self approval and the level of aspirations. The paper presents the results of the research on peer relations of children from classes I–III of elementary schools and factors influencing such relations. The following dependent variables were subjected to the analysis: peer relations of children with speech disorders as perceived by these children, peer relations of children with speech disorders as perceived by class tutors, peer relations between children with speech disorders and their classmates, the social position of the children with speech disorders in their classes, the extent to which children with speech disorders are accepted emotionally by other elementary school students from classes I–III and the characteristics ascribed to children with speech disorders by their peers from classes I–III. In her research the author attempts to specify the impact of such independent variables as types of disorders as well as their intensity and the following mediator variables: motivation for school learning, academic achievement, social behavior of children at school and actions undertaken by class tutors with the intention of improving peer relations of children with speech disorders.

Key words: children with speech disorders, peer relations, factors influencing peer relations of children with speech disorders.

УДК 159.9

Jadwiga Uchyla-Zroski, Prof.
Uniwersytet Śląski Wydział Artystyczny

SKUTECZNOŚĆ DYDAKTYCZNA METODY DOBREGO STARTU NA LEKCJACH MUZYKI Z UCZNIEM SZKOŁY SPECJALNEJ

Autorka zaprezentowała założenia francuskiej metody zwanej Metodą Dobrego Startu (MDS), a zaadoptowanej w Polsce przez M. Bogdanowicz. Ukazała jej skuteczność i możliwości dydaktyczne na przykładzie badań uczniów Szkoły Specjalnej podczas lekcji muzyki. Celem badań było określenie wpływu zajęć muzycznych prowadzonych metodą MDS na rozwój koordynacji wzrokowo- słuchowo-ruchowej dzieci upośledzonych w stopniu lekkim. Metoda ta, może być stosowana w odniesieniu do dzieci o prawidłowym rozwoju psychomotorycznym, jak również i do dzieci, których rozwój jest zaburzony.

Słowa kluczowe: Metoda Dobrego Startu. Uczeń. Szkoła specjalna. Dydaktyka muzyki.

Główne założenia i cele metody

Na grunt polskiej dydaktyki Metoda Dobrego Startu (MDS) zaadoptowana została przez Martę Bogdanowicz, specjalistkę w zakresie psychologii klinicznej dziecka. Autorem metody jest francuski fizjoterapeuta Thea Bagnet (1941), którą nazwał *Le Bon Depart*, co oznacza dobry odjazd, odlot, start. W swym założeniu metoda ta, miała wspomagać u dzieci naukę czytania i pisanie. Przystępność jej założeń i stosowania, zaowocowała szybką popularnością nie tylko we Francji, ale również w wielu krajach Europy i świata: m. in. w Holandii, Szwajcarii, Czechach, Słowacji, Polsce, Kanadzie. Początkowo była stosowana w przedszkolach, szkołach specjalnych, ośrodkach rehabilitacyjnych dla dzieci z zaburzeniami rozwoju psychoruchowego, z czasem, jej walory okazały się wielce skuteczne w pracy z dziećmi także o prawidłowym rozwoju¹.

W ciągu trzydziestu lat pracy nad adaptacją metody MDS M. Bogdanowicz wprowadziła do polskiej dydaktyki trzy podstawowe jej formy. W każdej z nich znajdują się propozycje różnych programów do wyboru, zależnie od potrzeb dzieci z którymi pracujemy. Oto podstawowe cechy oddziaływań metody:

1. Piosenki i rysunki, jako proste wzory graficzne i łatwe muzycznie piosenki, przeznaczone dla najmłodszych dzieci do wspierania ich rozwoju psychoruchowego, a w szczególności dla dzieci od 4-tego roku życia z opóźnieniem w rozwoju.

2. Piosenki i znaki, jako złożone wzory i piosenki, dla dzieci w wieku przedszkolnym w celu przygotowania do nauki czytania i pisanie, a w szczególności dla dzieci 6–7-letnich, w klasach zerowych, szczególnie dla dzieci «ryzyka dysleksji», a także dla dzieci starszych z opóźnieniem rozwoju, w okresie poprzedzającym naukę liter.

3. Piosenki i litery, czyli 20 kolejnych liter z alfabetu polskiego (bez zmiękczeń, dwuznaków) i odpowiadające początkowym literom piosenki (np. litera A – *A za lasem*, melodia ludowa), przeznaczone dla uczniów rozpoczynających naukę czytania i pisanie w klasie zerowej i klasie pierwszej oraz dla uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu, a w szczególności dla uczniów z klasy zerowej i klasy pierwszej w celu polisensorycznego

¹ Bogdanowicz M., Szalagowska D. Piosenki do rysowania, czyli Metoda Dobrego Startu. — Gdańsk: Wydawnictwo Fokus, 1999.

uczenia się liter, dla uczniów «ryzyka dysleksji» i uczniów dyslektycznych oraz dla uczniów z trudnościami w nauce czytania i pisania¹.

Metoda Dobrego Startu jest przykładem zastosowania muzykoterapii w rehabilitacji zaburzeń rozwoju psychomotorycznego dziecka. Muzyka w powiązaniu z ruchem i działaniem w MDS spełnia ważną rolę czynnika aktywizującego rozwój fizyczny i psychiczny. Materiał dydaktyczny dobrany właściwie do poziomu muzycznego i psychofizycznego dziecka sprawia, że pozbywa się ono lęku i dystansu do nowej wiedzy, zadań, śmieiej aktywizuje się². Założeniem Metody – jak podkreśla M. Bogdanowicz – «jest jednoczesne rozwijanie funkcji językowych, funkcji spostrzeżeniowych: wzrokowych, słuchowych, dotykowych, kinestetycznych (jako czucie ruchu) i motorycznych oraz współdziałania między tymi funkcjami»³. Ćwiczenia prowadzą do większej harmonii rozwoju psychoruchowego tj. wyższego poziomu rozwoju i współdziałania funkcji intelektualnych (głównie mowy, myślenia) i instrumentalnych (sposrzeniowo-ruchowych). Dzięki temu dochodzi do prawidłowego wykonania czynności ruchowych we właściwym czasie i przestrzeni w harmonii z czynnościami poznawczymi, w tym językowymi. Doskonalenia integracji percepcyjno-motorycznej i kompetencji językowych ułatwia naukę czytania i pisania. W przypadku dzieci opóźnionych w rozwoju, ich udział w ćwiczeniach służy rehabilitacji zaburzeń rozwoju psychomotorycznego pomaga im zmniejszyć trudności w opanowywaniu skomplikowanych umiejętności szkolnych⁴.

M. Bogdanowicz stwierdza: «zespołowa forma prowadzenia zajęć ułatwia nawiązywanie kontaktów społecznych i uczy współdziałania dzieci, które mają trudności w przystosowaniu społecznym lub są zaburzone emocjonalnie. Zajęcia prowadzone tą metodą mają aspekt socjoterapeutyczny»⁵. Uwzględniając całokształt walorów MDS ważną funkcję w niej pełni aspekt diagnostyczny. Obserwacja trudności dziecka, analiza popełnionych błędów trafnie informuje prowadzącego zajęcia o poziomie rozwoju percepcyjno-motorycznym, deficytach rozwojowych dziecka rodzaju i głębokości zaburzeń. W rękach doświadczonego nauczyciela i pedagoga jest narzędziem diagnozy, które umożliwia indywidualizację wymagań stawianych dziecku i zadań w procesie edukacji i terapii. Walor ten sprawia, że metoda może być skuteczna w pracy z dziećmi o prawidłowym rozwoju, szczególnie na etapie nauczania początkowego, integracyjnego.

Rola elementów słuchowo-muzycznych piosenki w rozwijaniu muzykalności i funkcji psychicznych dziecka

Metoda Dobrego Startu opiera się na połączeniu funkcji trzech zmysłów: wzroku, słuchu i ruchu. Warto wspomnieć, że już wielu pedagogów m. in. Jan Amos Komeński, Jan Henryk Pestalozzi, Herbert Read, Wolfgang Roscher w swych teoriach podkreślali wielką rolę zmysłów w poznawaniu «rzeczy», «świata», i «muzyki» przez dziecko. Metoda MDS zwana metodą wzrokowo-słuchowo-ruchową, w której wiodącą rolę odgrywają trzy podstawowe elementy: element słuchowy (piosenka), element wzrokowy (wzory graficzne i litery), i motoryczny (ruchy i czynności wykonywane podczas odtwarzania wzorów graficznych i liter odpowiednio dobrane do treści słownej i muzycznej piosenki).

¹ M. Bogdanowicz: Metoda Dobrego Startu. Wyd. WSiP Warszawa 1999, s. 22, a także na spotkaniu autorki tekstu z M. Bogdanowicz 19.01. 2000 roku w U.G. , Gdańsk.

² K. Lewandowska: Muzykoterapia dziecięca. Wyd. UG. Gdańsk 1966.

³ M. Bogdanowicz: tamże, s. 12.

⁴ M. Bogdanowicz, D. Szlagowska: tamże.

⁵ M. Bogdanowicz: tamże, s.12.

Element muzyczny w powiązaniu z ruchem aktywizuje cały organizm dziecka, a zarazem odpręża i czyni gotowym na dalszy odbiór treści. Szczególną rolę należy przypisać walorom muzycznym i treściowym piosenek: melodyce, rytmice, dynamicie, agogice.

Melodyka w piosence kształci słuch wysokościowy. Dziecko różnicuje dźwięki, poznaje ich podobieństwo i różnice w zakresie czasu ich trwania, skoków interwałowych, kierunku melodii. Tematyka piosenek zaczerpnięta z rodzimego folkloru sprawia, że łatwo zostaje zapamiętana, czasem bywa, że jest już osłuchana, czy poznana wcześniej w domu rodzinnym, podczas zabaw podwórkowych z rówieśnikami. Przystępna treść piosenek nawiązuje do najbliższego środowiska życia dziecka: przyrody, pór roku, czynności dorosłych, zabaw tematycznych.

Rytmika piosenki, jej puls przenosi się na ruchy i czynności manualne, taneczne, zabawowe dziecka. Dziecko zaczyna odczuwać różny czas trwania dźwięków i ich motorykę np. powtarzające się ósemki sugerują bieg, ćwierćnuty marsz, ósemki z kropką podskoki. Wrażenia muzyczne sugerują określone działania i czynności ruchowo-manualne. Harmonia pozwala nabierać odczuć zgodności działań; ruchów rąk, nóg, tułowia, ruchów pasujących do siebie. Działania muzyczno-ruchowe koordynują ruchy organizmu, porządkują ich przebieg, uczą kolejności i jakości działania. Dynamika pozwala opanowywać emocje, odbierać je zgodnie z frazą muzyczną i wyrazem piosenki. Agogika, czyli przyspieszenie i zwolnienie tempa w muzyce pozwala dziecku na stopniowe opanowywanie własnych zachowań spontanicznych, nieprzemyślanych, chaotycznych i przypadkowych. Muzyczny element agogiczny kształtuje działania inhibicyjno-incytacyjne (czyli pobudzania i hamowania), uczy panowania nad chaosem i przypadkowością ruchów ciała i mowy.

Każdy z wyżej wymienionych elementów muzyki jest ukryty w jednej linii melodycznej piosenki ale oddzielnie wydobyte przez nauczyciela podczas zajęć, pomogą dzieciom w sukcesywnym rozwijaniu procesów psychicznych (uwagi, spostrzegawczości, pamięci i myślenia) służą jednocześnie, jako narzędzie rehabilitacji zaburzeń, są stymulatorem postępów dydaktycznych.

Oto dalsze zalety działań piosenki i zabaw muzyczno-ruchowych w metodzie:

1. Rozwijają sprawność aparatu mięśniowo- ruchowego, sprawność manualną (szybkość, precyzję, elastyczność ruchów rąk, palców), koordynację ruchową obu rąk, ręki i nogi, kończyn górnych i dolnych; kształtują rytmiczność wykonania ruchów w określonym czasie i przestrzeni; rozwijają percepcję mięśniowo- stawowo- ścięgnową, czyli kinestezję, czucie pozycji i ruchów ciała bez kontroli wzroku; kształtują świadomość ciężaru ciała, oporu, położenia i wzajemnego ruchu części ciała względem siebie.

2. Kształcą sferę intelektualną: percepcję, stopniowo zwiększają sprawność spostrzegania, co pozwala na zebranie bogatszego materiału doznań; zwiększają szybkość reakcji; wzmagają koncentrację i podzielność uwagi; rozwijają pamięć i wyobraźnię; wpływają na rozwój myślenia, kształcą podstawowe procesy, tj. analizę, syntezę, porównywanie; ułatwiają rozumienie relacji: całość, część, przyswojenie pojęć: prędkości, czasu i przestrzeni oraz stosunków między nimi, przyzwyczajają się do posługiwania symbolami abstrakcyjnymi i strukturami; rozwijają myślenie arytmetyczne, wdrażają do działań matematycznych (arytmetycznych, geometrycznych, na ułamkach); zwiększają sprawność funkcji intelektualnych, co korzystnie wpływa na podniesienie poziomu inteligencji i uzdolnień muzycznych.

Spostrzeganie, zapamiętywanie i odtwarzanie rytmu piosenki, jako różnorodnych struktur sekwencyjno-czasowych tekstu muzycznego może być powiązane z wieloma działaniami np. równoczesnym wystukiwaniem na przyborach, na wałeczkach, a

także ilustrowane ich ruchem kończyn rąk i nóg. Muzyka w powiązaniu z ćwiczeniami mowy może występować jako: wydzielanie sylab z tekstów śpiewanych piosenek, słów, sylab i głosek w słowach, czy ćwiczenia ortofoniczne wplątane w zajęcia ruchowe – to wszystko służy rozwijaniu percepcji i pamięci muzyczno-słuchowej (tzw. pamięci sekwencyjnej). Ponadto śpiew kształci słuch muzyczny wysokościowy i harmoniczny (współbrzmieniowy) natomiast słuch fonematyczny to różnicowanie, analizowanie i syntetyzowanie dźwięków mowy.

Ćwiczenia wokalne z piosenką kształcą predyspozycje głosowe: intonację, poczucie rytmu, uczą prób tworzenia wyrazu artystycznego piosenki, nastroju, uczą dziecko o muzyce, uspołecniają. Czynniki rytmiczno-melodyczne piosenki wpływają uspokajająco na cały układ nerwowy dziecka, ma wiele walorów terapeutycznych. Ruch przy muzyce poprawia krążenie krwi, dotlenia mózg i usprawnia układ oddechowy dziecka. Korzystnie wpływa na jego samopoczucie i stan zdrowia.

Autorka metody uwrażliwia pedagogów korzystających z założeń MDS, o konieczności dostosowania ćwiczeń, tempa i organizacji zajęć dydaktycznych do stopnia niepełnosprawności dzieci. Zauważa, że dzieci z upośledzeniem umysłowym prezentują myślenie spostrzeżeniowo- ruchowe i konkretno-obrazowe. Podczas zajęć należy bezwzględnie odwoływać się do konkretnych przedmiotów opisywanych w piosence, treściach zabaw muzyczno-ruchowych. Wielość oddziaływań przedmiotów, sytuacji zabawowych na receptory zmysłowe dziecka jest konieczne. Karty do ćwiczeń z figurami liter, cyfr, wzorów geometrycznych dzieci muszą poznawać poprzez wielostronne ich doświadczanie np. przez dotyk, działanie plastyczne, powonienie, manipulację, wyszukiwanie przedmiotów ze swego środowiska o określonych cechach lub różnych np.

wzór figury kwadratu - to jest *chusteczka*,
wzór prostokąta — to *tablica szkolna, torba, piórniki*,

lub wyszukiwanie piosenek w których była mowa o tych przedmiotach, wyszukiwanie wyrazów z nowo poznanymi literami np.

wzór litery *dz* — *Piosenka o dzwonku, Dzwonek szkolny*
wzór litery *M* — *Mama*

Dzieci z upośledzeniem umysłowym i autystyczne mają istotne trudności z zrozumieniem mowy, dlatego też należy do nich mówić prostym i krótkim stylem wypowiedzi. Nauczyciel swoje komunikaty słowne powinien uczynić czytelnymi i jednoznacznymi. W zajęciach muszą występować piosenki najłatwiejsze pod względem muzycznym i treściowym, jednozwrótkowe o łagodnej linii melodycznej i rytmie. Dzieci umysłowo niepełnosprawne mają duże trudności z wyobrażeniem sobie ruchu i obrazu. Potrafią jedynie naśladować układy ruchowe najczęściej zaprezentowane przez nauczyciela. Zajęcia muzyczne cechuje pewien schemat, powtarzalność budowy jednostki dydaktycznej, która pozwala dzieciom na przewidywanie tego, co będzie się działo za chwilę.

Istotną cechą jednostki dydaktycznej jest stały układ jej przebiegu:

Założenia dydaktyczne — temat, cel zajęć MDS, znak graficzny, pomoce.

Zajęcia wprowadzające — ceremonia powitania, powtórzenie piosenki.

Zajęcia właściwe — zabawa ruchowa, ćwiczenia ruchowo-słuchowe,
— ćwiczenia ruchowo-słuchowo- wzrokowe.

Zakończenia zajęć — zajęcia porządkowe, ceremonia pożegnania.

Stały schemat zajęć obniża lęk przed «nową sytuacją dydaktyczną», zwiększa efektywność pracy dziecka i jego motywację do udziału w zajęciach. Należy prawie zawsze bawić się i śpiewać piosenkę z dziećmi, aby podpowiadać im tekst słowny i muzyczny, czy przebieg zabawy. Używać instrumentów (pianina, instrumentów perkusyjnych), jako pomocy dydaktycznych wspomagających percepcję muzyki. Nauczyciel podczas zajęć może zachęcać dzieci do tworzenia własnych pomysłów i koncepcji zabawowych. Nie należy się nigdy zrażać biernością uczniów, brakiem oczekiwanych efektów, a żywić nadzieję, że na raz następny, będzie lepiej!

Metoda Dobrego Startu ma powszechne i wielostronne zastosowanie w pracy z dziećmi. Jest wykorzystywana w przedszkolach, szkołach, ośrodkach leczniczo-pedagogicznych podczas zajęć indywidualnych i zespołowych. Może być stosowana w odniesieniu do dzieci o prawidłowym rozwoju psychomotorycznym, jak również i do dzieci, których rozwój jest zaburzony.

Organizacja przebiegu badań. Założenia metodologiczne

Metoda Dobrego Startu stanowi treść cyklu zajęć studentów Instytutu Muzyki w Uniwersytecie Śląskim w ramach specjalizacji *Pedagogika muzyczna z terapią*. Studenci wspólnie opracowali cykl zajęć muzycznych dla dzieci upośledzonych w stopniu lekkim. Scenariusze lekcji przeprowadzone zostały przez studentkę Beatę Frycz, będącą nauczycielem Szkoły Specjalnej w Czerwionce w województwie śląskim, w roku akademicki 2005/6. Projekt badawczy obejmował 12 jednostek dydaktycznych dla dzieci klasy pierwszej w liczbie 9 uczniów. Celem badań było określenie wpływu zajęć muzycznych prowadzonych metodą MDS na rozwój koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej u dzieci upośledzonych w stopniu lekkim.

Zajęcia miały dać odpowiedź na następujące pytania problemowe:

— Jaką rolę w metodzie MDS pełni muzyka, na przykładzie zajęć dydaktycznych uczniów klasy pierwszej Szkoły Specjalnej?

— Jak badane dziecko orientuje się w schemacie własnego ciała?

— Jak badane dziecko wykonuje ćwiczenia ruchowe i słuchowo-ruchowe w przestrzeni?

— Czy dziecko potrafi maszerować w takt muzyki?

— Czy badane dziecko potrafi odtworzyć prosty dwutaktowy rytm?

— Czy dziecko potrafi podzielić wyrazy na sylaby?

— Jak badane dziecko odtwarza wzory graficzne?

— Czy badane dziecko odwzorowuje litery, oraz czy potrafi je nazwać?

W świetle przyjętego celu pracy i problemów badawczych założono przypuszczenie, że zajęcia muzyczne prowadzone metodą MDS usprawniają koordynację wzrokowo-słuchowo-ruchową u dzieci upośledzonych w stopniu lekkim, a czynione postępy sprawiają, że nauka czytania i pisanie jest bardziej efektywna.

Przykładowy konspekt zajęć dydaktycznych:

Temat: Jak baba i dziad siejemy dziś mak.

Cel zajęć MDS: Kształcenie rytmiczności wykonania ruchów w określonym czasie i przestrzeni.

Piosenka: Siała baba mak- popularna melodia ludowa

Znak graficzny: 1A – Zestaw wzorów do rysowania MDS i schematy sposobu ich odtwarzania.

Pomoce: trwałe ziarenka maku, ilustracja kwitnącego maku, siewnik ręczny do wysiewu maku.

Zajęcia wprowadzające: — Ceremoniał powitania

— Powtórzenie piosenki z poprzedniej lekcji *Siała baba mak*

Dzieci oglądają ilustrację kwiatów maku, puszkę makową i nasionka maku. Poznają siewnik, jako tradycyjny sprzęt rolniczo-ogrodniczy. Nauczyciel «siewa mak» (wysiewa mak) z makówki na kartkę z bloku — dzieci obserwują, komentują wygląd kartki i nasion.

Zajęcia właściwe: — Zabawa ruchowa – wyliczanka

Zabawę tę dzieci poznały na poprzedniej lekcji. Dzieci poruszają się dwójkami w szeregu, «trzymanie skrzyżne» z przodu. Tekst recytuje nauczyciel wraz z dziećmi. Poruszają się w przód, w rytm słów piosenki *Siała baba mak, nie wiedziała jak, a dziad wiedział nie powiedział a to było tak*- w tym momencie następuje zwrot bawiących się dzieci i zmiana kierunku zabawy. Trzymanie stałe podczas całej zabawy. Dzieci nie zmieniają partnerów. Utrwalenie pojęć *w przód, w tył*.

— Ćwiczenia ruchowo- słuchowe

Dzieci siadają w ławeczkach, gdzie przygotowane są dwa mniejsze woreczki i dodatkowo jeden duży. Śpiewają wystukując rytm piosenki równocześnie dwiema piąstkami na obu woreczkach. Po czym następuje zmiana. Piosenka jest śpiewana po raz drugi. Dziecko bawi się z dużym woreczkiem na którym kładzie połączone dwie dłonie, czyli *dziad i baba*. Paluszki dziecka w rytm piosenki *kroczą* po brzegach woreczka od lewej do prawej strony. Następnie na tablicy rysują razem z panią kropki maku, czyli ziarenka.

Uwaga: Może być wprowadzona na zajęciach jeszcze jedna wersja zabawy, przeznaczona dla dzieci bardziej aktywnych. Oto jej przebieg: dzieci siadają w siadzie skrzyżnym przy instrumencie pianinie, na którym nauczyciel gra i śpiewa piosenkę. Dzieci w rytm piosenki, drobnymi ruchami paluszków naśladują sypanie się ziarenek maku na swoje kolana.

— Ćwiczenia ruchowo-słuchowo-wzrokowe

Każde dziecko przykrywa szarym papierem ławkę, dyżurni rozdzielają przybory plastyczne: kartki blokowe, pędzle, kubeczki z niebieską farbą plakatową. Nauczyciel w rytm śpiewanej piosenki *Siała baba mak* maluje kropki (ziarenka) mokrym pędzlem na tablicy. Dzieci śpiewając piosenkę, «malują pędzlem w powietrzu». Następnie malują na swoich kartkach kropki (ziarenka maku). Nauczyciel dokonuje oceny prac, udziela pochwał, sporządza wystawkę prac. Uczniowie myją ręce (buzie), porządkują stanowiska pracy. W zeszytach zapisany jest tytuł piosenki. Nauczyciel w obecności dziecka podchodzi robi pod zapisem kilka kropek (ziarenek). Cały czas tym działaniom towarzyszy wspólny śpiew. Na podane hasło nauczyciela «namaluj w zeszytach kropki», każde dziecko rysuje w zeszytach ołówkiem obok wzoru kropek nauczyciela własne kropki (ziarenka). Po czym następuje kolejna ocena prac przez nauczyciela i komentarz.

Zakończenie zajęć

— Zajęcia porządkowe

Powtarzamy obie zabawy z odbytych zajęć. Porządkujemy stanowiska pracy. Zapowiadamy na następny raz wspaniała zabawę.

— Ceremoniał pożegnania

Żegnamy się przez połączenie koła łańcuchem dłoni i śpiewamy piosenkę pożegnalną.

Krótką prezentacją uzyskanych wyników badań. Charakterystyka umiejętności dzieci po cyklu zajęć (12) prowadzonych metodą MDS

Podstawową cechą efektów dydaktycznych badań jest zależność stopnia prezentacji umiejętności względem stopnia ich wykonania przez badanych. Oto niektóre wyniki testu:

1. Orientuje się w schemacie własnego ciała i przestrzeni:

- prawo-lewo: 8 potrafi, 1 nie potrafi
- gyra — dół: 9, —
- do przodu — do tyłu: 9, —
- na, pod: 9, —

2. Odtwarza wzór graficzny:

- na białej kartce: 6 potrafi, 3 wykonuje niedokładnie, — nie potrafi
- w liniaturze: 5, 3, 1,

3. Odwzorowuje literę B:

- na białej kartce: 6 potrafi, 2 wykonuje niedokładnie, 1 nie potrafi,
- w liniaturze: 5, 3, 1,

4. Zna litery planowane do opracowania na zajęciach:

- 10 liter: 7 uczniów, — 9 liter: 1 uczeń, — 8 liter: 1 uczeń,

Cechy muzyczne badanej grupy:

- 1. Maszeruje w takt piosenki: 6 potrafi, 3 nie potrafi,
- 2. Powtarza prosty rytm dwutaktowy: 7 potrafi, 2 nie potrafi,
- 3. Wyklaskuje puls piosenki *Jeż*: 6 potrafi, 3 nie potrafi,
- 5. Dzieli wyrazy na sylaby:
 - 3 wyrazy 7 uczniow, — 2 wyrazy 1 uczeń, — 1 wyraz 1 uczeń.

Jak wynika z uzyskanych wyników badań, zajęcia prowadzone Metodą Dobrego Startu korzystnie wpłynęły na rozwój psychomotoryczny i muzyczny dzieci. Wyniki uzyskane początkiem roku szkolnego (badania początkowe) były znacznie niższe, tym bardziej, pomiar drugi ukazuje skuteczność dydaktyczną wprowadzonej metody nauczania. Zabawy ruchowe z piosenką i rytmiczne ćwiczenia grafomotoryczne aktywizowały cały układ psychiczny badanych, dzieci uczyły się celowego działania, a regularne ich stosowanie uczyły porządku i systematyczności. Zajęcia grupowe wyrabiały pracowitość i uspołecznienie.

Nastąpiło usprawnienie czynności analizatorów: słuchowego, wzrokowego, kinestetyczni- ruchowego, a także kształtowanie lateralizacji, orientacji w schemacie ciała i przestrzeni. Wielokrotne powtarzanie ćwiczeń opartych na piosenkach udoskonaliło pamięć słuchową i poczucie rytmu; o czym świadczy wzrost umiejętności maszerowania w takt muzyki, powtarzania rytmu, wyklaskiwania rytmu piosenki 74,4% badanych, maszeruje w takt piosenki i wyklaskuje jej rytm 64,4%. W badaniach

początkowych pozytywne wyniki muzyczne lokowały się zaledwie około 30%. Podsumowując założone cele badań i hipotezę należy stwierdzić, że zajęcia muzyczne prowadzone Metodą Dobrego Startu usprawniają koordynację wzrokowo-słuchowo-ruchową u dzieci upośledzonych w stopniu lekkim, a czynione postępy sprawiają, że nauka czytania, pisania jest bardziej efektywna.

Jadwiga Uchyla-Zroski, Prof.

Uniwersytet Śląski Wydział Artystyczny

DIDACTIC EFFECTIVENESS OF *GOOD START METHOD* AT MUSIC LESSONS WITH A SPECIAL SCHOOL STUDENT

Summary

The Author has presented assumptions of the French method called Good Start Method (GSM) adopted in Poland by M. Bogdanowicz. She showed its effectiveness and didactic possibilities on the example of Special School students testing during a music lesson. The purpose of testing was to determine influence of music classes run with the use of GSM on optical-auditory-motor coordination development of slightly disable children. This method can be used with children with proper psycho-motor development as well as children whose development is disturbed.

Key words: good start method, special school, student, music didactics.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРІВ

1. ПРОФІЛЬ ЖУРНАЛУ

- 1.1. «Вісник Одеського національного університету» (випуск «Психологія») здійснює такі публікації:
 1. Наукові статті.
 2. Короткі повідомлення.
 3. Матеріали конференцій.
 4. Бібліографія.
 5. Рецензії.
 6. Матеріали з історії науки та університету.
- 1.2. У певному конкретному випуску один автор має право надрукувати тільки одну самостійну статтю.
- 1.3. Мова видання — українська (в окремих випадках — російська, англійська, польська або словенська).
- 1.4. До редакції «Вісника...» подається:
 1. Відредагований і погоджений з редколегією текст статті, записаної на електронному носії (CD, дискета та ін.) у форматі Word 6.0 або Word 97 (розмір аркуша — А4, гарнітура Times New Roman (Сур), кегль 14, відстань між рядками 1,5 інтервали, поля: ліве — 2,5 см, праве — 1,5 см, верхнє — 2 см, нижнє — 2 см), та один екземпляр «роздруківки» з неї.
 2. Рекомендація кафедри або наукової установи до друку.
 3. Резюме двома додатковими мовами (див. п. 2.7, п. 3.2, 10).
 4. Колонтитул.

2. ПІДГОТОВКА СТАТТІ — ОBOB'ЯЗKOBІ СКЛАДОВІ

Оригінальна стаття має включати:

- 2.1. Вступ, в якому обговорюють актуальність проблеми, формулюють мету та основні завдання дослідження.
- 2.2. Матеріали і методи дослідження.
- 2.3. Результати дослідження.
- 2.4. Аналіз результатів або їх обговорення (можливе поєднання розділів 2.3 і 2.4).
- 2.5. Висновки.
- 2.6. Список літератури.
- 2.7. Анотація (мовою оригіналу статті) і резюме.
- 2.8. Ключові слова.
- 2.9. Колонтитул.

3. ОФОРМЛЕННЯ РУКОПІСУ, ОБСЯГ, ПОСЛІДОВНІСТЬ ТА РОЗТАШУВАННЯ ОBOB'ЯЗKOBИХ СКЛАДОВИХ СТАТТІ

- 3.1. Обсяг рукопису наукової статті (з урахуванням малюнків, таблиць і підписів до них, анотацій, резюме, списку літератури) — не менше 10 сторінок друкованого тексту (див. 1.4, 2), оглядів — до 15 сторінок, рецензій — до 3 сторінок, коротких повідомлень — до 2 сторінок.

Рукописи більшого обсягу приймаються до журналу тільки після попереднього узгодження з редколегією.

- 3.2. Послідовність друкування окремих складових наукової статті має бути такою:
 1. УДК – в лівому верхньому кутку першого аркуша.
 2. Прізвище та ініціали автора (авторів) мовою статті, вчений ступінь та посада (скорочено).
 3. Назва наукової установи (в тому числі відділу, кафедри, де виконано працю).
 4. Повна поштова адреса (за міжнародним стандартом), телефон та електронна адреса (e-mail) для співпраці з авторами.
 5. Назва статті. Вона повинна точно відбивати зміст праці, бути короткою (в межах 9 повнозначних слів), містити ключові слова.
 6. Анотація мовою оригіналу друкується перед початком статті з відступом 20 мм від лівого поля.
 7. Під анотацією друкуються ключові слова (не більше п'яти).
 8. Далі йде текст статті, список літератури.
 9. Таблиці та малюнки разом з підписами та необхідними поясненнями до них розміщуються у тексті статті.
 10. На окремому аркуші подаються резюме (російською та англійською мовами для україномовних статей; українською та англійською — для іншомовних), оформлених таким чином: прізвище та ініціали автора (авторів), назва наукової установи, повна поштова адреса установи, назва статті, слово «Резюме» («Summary»), текст резюме, ключові слова.
- 3.3. Стаття повинна бути підписана автором (авторами).

4. МОВНЕ ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ: ТЕРМІНОЛОГІЯ, УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ, ПОСИЛАННЯ. ТАБЛИЦІ, СХЕМИ, МАЛЮНКИ

- 4.1. Автори несуть повну відповідальність за бездоганне мовне оформлення тексту, за правильну українську наукову термінологію (її слід звіряти за фаховими термінологічними словниками).
- 4.2. Латинські біологічні терміни (назви видів, родів) подаються обов'язково латиницею і курсивом. За першого вживання латинської назви у дужках слід обов'язково подати український відповідник назви.
- 4.3. Якщо часто повторювані у тексті словосполучення автор вважає за потрібне скоротити, то такі абревіатури за першого вживання наводять у дужках. Наприклад: селекційно-генетичний інститут (далі СГІ).
- 4.4. Посилання на літературу подаються у тексті статті, обов'язково у квадратних дужках, цифрами. Цифра в дужках позначає номер праці у «Списку літератури». Назви праць у списку літератури розташовуються у порядку цитування в тексті або у алфавітному порядку і оформлюються за правилами ВАК (див. «Бюлетень ВАК України, 1997, № 2, с. 29–31).
- 4.5. Цифровий матеріал, по можливості, слід зводити у таблиці і не дублювати у тексті. Таблиці повинні бути компактними, мати порядковий номер; графи, колонки мають бути точно визначеними логічно і графічно. Цифровий матеріал таблиць слід обробити статистично. Матеріал таблиць (як і малюнків) повинен бути зрозумілим незалежно від тексту статті.

При об'єднанні декількох рисунків або фотографій в один рекомендується позначати кожен з них прописними літерами знизу. Наприклад:



Рис. Підпис рисунку

- 4.6. Рисунки виконуються у програмах «Діаграма Microsoft Graph» або «Діаграма Microsoft Excel» та вставляються у текст. Кожна крива на рисунку повинна мати номер, зміст кривих пояснюється у підписах під рисунком. На осях абсцис і ординат рисунка зазначається лише величина, що вимірюється, і її розмірність в одиницях СІ (% , мм, г і т. п.).
- 4.7. У розділі «Результати досліджень» (якщо цей розділ не поєднаний з «Аналізом результатів», див. 2.4) необхідно викласти лише виявлені ефекти без коментарів — усі коментарі та пояснення подаються в «Аналізі результатів». При викладі результатів слід уникати повторення змісту таблиць та рисунків, а звертати увагу на найважливіші факти та певні закономірності, що з них випливають. Математичні формули виконуються засобами внутрішнього редактора формул «Microsoft Equal» і, при потребі, нумеруються.
- 4.8. У розділі «Аналіз результатів» необхідно показати причинно-результативні зв'язки між встановленими ефектами, порівняти отриману інформацію з даними літератури і наголосити на виявлених нових даних. При аналізі слід посилатися на ілюстративний матеріал статті. Аналіз має закінчуватися відповіддю на питання, поставлені у вступі.

5. ЛІТЕРАТУРА

Список літератури друкується мовою оригіналу відповідної праці. Назви праць у списку літератури розташовуються у порядку цитування в тексті або в алфавітному порядку і оформлюються за правилами ВАКУ.

6. АНОТАЦІЯ. РЕЗЮМЕ. КОЛОНТИТУЛИ

Анотація (коротка стисла характеристика змісту праці) подається мовою оригіналу статті, містить не більше 50 повнозначних слів і передує (окремим абзацом) основному тексту статті.

Резюме (короткий висновок з основними положеннями праці) подається російською та англійською мовами, містить не більше 50 повнозначних слів і друкується на окремому аркуші. Якщо стаття написана не українською мовою, то резюме подається українською та англійською.

Колонтитул (короткий або скорочений чи видозмінений заголовок статті для друкування зверху на кожній сторінці тексту праці) подається мовою оригіналу статті разом з прізвищем та ініціалами автора на окремому аркуші.

Редколегія має право редагувати текст статей, рисунків та підписів до них, погоджуючи відредагований варіант з автором, а також відхиляти рукописи, якщо вони не відповідають вимогам «Вісника ОНУ». Рукописи статей, що прийняті до публікування, авторам не повертаються.

Odesa National University Herald

•

Вестник Одесского национального университета

•

ВІСНИК
ОДЕСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

Том 13 • Випуск 13 • 2008

Психологія

Українською, російською, англійською,
польською та словенською мовами

Технічний редактор *Г. О. Куклева*

Підписано до друку 05.12.2008. Формат 70×108/16.
Папір офсетний. Гарнітура Newton. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 14,00.
Тираж 100 прим. Зам. № 470.

Видавництво і друкарня «Астропринт»
65091, м. Одеса, вул. Разумовська, 21
Тел.: (0482) 37-07-95, 37-14-25, 33-07-17, (048) 7-855-855
www.astroprint.odessa.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1373 від 28.05.2003